

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSANGELA MARIA BOENO

**O IDEB DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE DOIS VIZINHOS – PR:
FATORES CONDICIONANTES**

CURITIBA

2018

ROSANGELA MARIA BOENO

**O IDEB DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE DOIS VIZINHOS – PR:
FATORES CONDICIONANTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito final à obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Lourdes Gisi

CURITIBA

2018

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

Boeno, Rosangela Maria
B671i O IDEB das escolas da rede municipal de Dois Vizinhos - PR: fatores
2018 condicionantes / Rosangela Maria Boeno; orientadora: Maria Lourdes Gisi. –
2018.
323 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2018
Bibliografia: f. 270-301

1. Educação. 2. Qualidade de ensino. 3. Avaliação educacional.
4. Escolas municipais. 5. Educação básica. I. Gisi, Maria Lourdes. II. Pontifícia
Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDD 20. ed. – 370



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 115
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Rosângela Maria Boeno

Aos vinte e três dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito, às 9h, reuniu-se na Sala 8 (Pós), da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi, Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta, Prof. Dr. Leandro Turmena, Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens e Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, para examinar a Tese da doutoranda **Rosângela Maria Boeno**, ano de ingresso 2014, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "O IDEB DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE DOIS VIZINHOS – PR: FATORES CONDICIONANTES" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11:35. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A Banca recomenda a publicação do trabalho sob a forma de capítulos de livro e artigos, além da divulgação em eventos da área

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi _____

Convidado Externo:

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta _____

Convidado Externo:

Prof. Dr. Leandro Turmena _____

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens _____

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira _____

Patricia
Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico este trabalho aos meus pais, Deonilde Regina Boeno e Elias Antunes Boeno, os quais desde a minha infância não mediram esforços para que eu pudesse estudar.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Deonilde, pessoa que apesar de não ter tido a oportunidade de estudar foi minha primeira alfabetizadora, pois por meio da contação de histórias me ensinou desde a infância a magia da leitura e a importância do estudo.

Ao meu pai Elias que, embora com pouca formação acadêmica foi a pessoa que mais me inspirou a buscar o conhecimento, não mediu esforços para me dar estudo e foi sempre um exemplo de leitor.

À minha irmã Jucelia por ter sido meu apoio e ter compreendido minha ausência nesse período de formação.

Aos meus sobrinhos Lucas, Luan e Luiz Fernando e ao meu tio Abílio, por terem me auxiliado nos momentos de dificuldades, a presença e apoio deles me deram segurança para prosseguir com os meus estudos e concluir mais uma etapa da minha formação.

À minha irmã Rosane, a minha tia Maria e demais familiares pelo apoio e incentivo.

Ao meu namorado Neri, pelo companheirismo, compreensão e constante paciência.

À minha amiga Mariza que compartilhou comigo das alegrias e dificuldades enfrentadas no decorrer do doutorado e aos demais colegas pela convivência.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR pelo conhecimento transmitido.

Aos professores da banca examinadora pelas valiosas contribuições.

Um agradecimento especial à minha orientadora, professora Maria Lourdes Gisi pela compreensão e paciência que prevaleceu no decorrer deste trabalho.

Aos colegas do Departamento de Educação e do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná-Campus Dois Vizinhos, pelo apoio.

À Prefeitura Municipal de Dois Vizinhos, à Secretaria Municipal de Educação e às escolas municipais pela disponibilidade de materiais e documentos e abertura para a realização da pesquisa de campo.

Às secretárias de educação e gestores das escolas municipais de Dois Vizinhos pela colaboração durante as entrevistas.

Às amigas Claudete Campanhoni Amadori, Giliane Constantinopolos e Fernanda Moreira pela revisão ortográfica, diagramação textual e tabulação dos dados.

O papel da escola não é o de mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.

(SAVIANI, 2012, p. 02)

RESUMO

Esta pesquisa investigou os condicionantes que levaram à evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, da Rede Municipal de Dois Vizinhos – PR e, buscou compreender a influência desse índice no processo ensino-aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, na qualidade do ensino público ofertado em âmbito municipal. A pesquisa buscou elucidar o seguinte problema: Como os condicionantes do IDEB interferem no processo ensino-aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, na qualidade do ensino da Rede Municipal de Dois Vizinhos – PR? Este estudo tem como base epistemológica o método do materialismo histórico dialético, considerando-se as categorias de análise: contradição, totalidade e mediação. A abordagem dos dados se deu por meio de pesquisa documental, bibliográfica e de campo. A pesquisa documental se efetivou a partir da análise das tabelas estatísticas do IDEB, das resoluções, pareceres, legislações educacionais e dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais. A pesquisa bibliográfica se efetivou a partir das leituras de livros, artigos, teses e dissertações referentes às temáticas que norteiam a presente pesquisa. A pesquisa de campo realizou-se mediante entrevistas realizadas com os diretores das escolas de Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos - PR, que participaram da edição do IDEB 2015 e com as Secretárias de Educação que estiveram à frente da Secretaria Municipal de Educação no período de 2007 a 2015. Também foram analisados os dados do município no que se refere às condições socioeconômicas da população e das famílias dos alunos e apresenta-se uma caracterização da Rede Municipal, envolvendo a formação dos professores, o número de alunos e de servidores. Este estudo se estrutura a partir as categorias de conteúdo: Qualidade da Educação, Gestão da Educação Básica, Avaliação da Educação Básica e Financiamento da Educação. A pesquisa mostrou que na referida Rede de Ensino o IDEB acaba se tornando o principal condicionante da qualidade do ensino, uma vez que as ações da Secretaria de Educação e das escolas estão diretamente associadas a esse índice, sendo que pelas respostas dos gestores às questões das entrevistas ficou evidente que na prática o IDEB é considerado sinônimo da qualidade do ensino. Para os gestores participantes desta pesquisa, os principais condicionantes da qualidade do ensino são: o Trabalho Docente, a Formação Docente, a Participação da Família, as Condições Socioeconômicas das Famílias e a Gestão. No que se refere especificamente ao IDEB, o macrocondicionante é o Treinamento e os demais condicionantes, em sua maioria, são os mesmos condicionantes apontados pelos gestores como condicionantes da qualidade do ensino, sendo estes: o Trabalho Docente, a Formação Docente, a Participação da Família e a Gestão. Portanto, os condicionantes do IDEB influenciam diretamente na qualidade do ensino na Rede Municipal, por meio dos treinamentos com os alunos; do ranqueamento entre as escolas; do engessamento do currículo, ao se privilegiar algumas linguagens em detrimento das demais disciplinas escolares; ao se assumir a formação como treinamento e a gestão como controle, materializando-se assim a política do Estado Mínimo por meio do consenso.

Palavras-Chave: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Condicionantes. Qualidade do Ensino.

ABSTRACT

This research investigated the conditioning factors that led to the evolution of the Basic Education Development Index (IDEB) of the Municipal Network of Dois Vizinhos - PR and sought to understand the influence of this index on the teaching-learning process of students and, consequently, on the quality of teaching public offered in the municipal scope. The research sought to elucidate the following problem: How do the conditions of the IDEB interfere in the student's teaching-learning process and, consequently, in the quality of the teaching of the Municipal Network of Dois Vizinhos - PR. This study has as epistemological basis the method of dialectical historical materialism, considering the categories of analysis: contradiction, totality and mediation. The data was approached through documentary, bibliographic and field research. The documentary research was carried out based on the analysis of the statistical tables of the IDEB, the resolutions, opinions, educational legislation and the pedagogical political projects of the municipal schools. The bibliographic research was carried out from the reading of books, articles, theses and dissertations referring to the themes that guide the present research. The field research was conducted through interviews with the principals of the Elementary School I (Early Years) of the Municipal Network of Teaching of Dois Vizinhos - PR, who participated in the edition of the IDEB 2015 and with the Secretaries of Education who were at the front of the Municipal Department of Education from 2007 to 2015. It was also analyzed the data of the county with regard to the socioeconomic conditions of the population and the families of the students and it presents a characterization of the Municipal Network, involving the training of teachers, the number of students and public servants. This study is structured from the content categories: Quality of Education, Management of Basic Education, Evaluation of Basic Education and Financing of Education. The research showed that in the referred Teaching Network the IDEB is becoming the main conditioning factor of the quality of teaching, since the actions of the Education Department and of the schools are directly associated to this index; the schools' managers answers show the evidence that in practice the IDEB is considered synonymous with the quality of teaching. For the managers participating in this research, the main conditioning factors of the teaching quality are Teaching Work, Teacher Training, Family Participation, Socioeconomic Conditions of Families and Management. With regard to IDEB specifically, the macro conditioning is training and the other conditioning factors; most of them are the same ones pointed out by the managers as the quality of teaching being these: Teaching Work, Teacher Training, Participation of Family and Management. Therefore, the conditioning factors of the IDEB directly influence the quality of teaching in the Municipal Network, through the trainings with the students, the rank among schools, the curriculum engrossment, by privileging some languages to the detriment of other school subjects, by assuming training as training and management as control, thereby materializing the policy of the Minimum State through consensus.

Key Words: Basic Education Development Index. Conditioning factors. Quality of Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Condicionantes da Qualidade do Ensino na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR	151
Quadro 2	Participação da Família nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR	154
Quadro 3	Formação Docente na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR	166
Quadro 4	Condicionantes do IDEB na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR	184
Quadro 5	Influência do IDEB na qualidade do ensino na Escolas Municipais de Dois Vizinhos – PR	201
Quadro 6	Relação entre Conteúdos Programáticos do Ensino Fundamental I e conteúdos das Avaliações em Larga Escala na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR	209
Quadro 7	Medidas tomadas pela Secretaria Municipal de Educação de Dois Vizinhos - PR, após resultados do IDEB	216
Quadro 8	Gestão e Organização da Educação Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR	223
Quadro 9	Participação das esferas governamentais e da comunidade escolar na manutenção das escolas municipais de Dois Vizinhos PR	248

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Composição de impostos do FUNDEF e do FUNDEB	119
Tabela 2	Índice de Desenvolvimento Humano – 2010 (IDHM 2010)	133
Tabela 3	Organização do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	135
Tabela 4	Organização da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	135
Tabela 5	Servidores vinculados à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Dois Vizinhos – PR	136
Tabela 6	Resultados e Metas do IDEB em nível federal.....	140
Tabela 7	Resultados e Metas do IDEB em nível federal - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	141
Tabela 8	Resultados e Metas do IDEB em nível federal - Anos Finais do Ensino Fundamental.....	141
Tabela 9	Resultados e Metas do IDEB em nível federal - Ensino Médio	142
Tabela 10	Resultados e Metas do IDEB em nível estadual Rede Pública	142
Tabela 11	Resultados e Metas do IDEB em nível estadual - Rede Estadual	143
Tabela 12	Resultados e Metas do IDEB da Rede Municipal dos municípios da Região Sudoeste do Paraná	144
Tabela 13	Municípios da Região Sudoeste com nota igual ou superior a nota da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR, na edição do IDEB de 2015	146
Tabela 14	Resultados e Metas do IDEB em nível municipal - Rede Pública (municipal e estadual)	147
Tabela 15	IDEB das escolas da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR	149
Tabela 16	Formação dos Professores Concursados/efetivos da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR (Ano de referência –	

	2015)	168
Tabela 17	Área de Formação dos Professores Concursados/efetivos da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR (Ano de referência – 2015)	169
Tabela 18	Instituição de Ensino Superior onde os Professores Concursados/Efetivos da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR cursaram a graduação	169
Tabela 19	Área de Formação dos Professores Concursados/efetivos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR (Ano de referência – 2015)	170
Tabela 20	Instituição de Ensino Superior onde os Professores Concursados/Efetivos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Dois Vizinhos -PR cursaram a graduação (Ano de referência – 2015)	170
Tabela 21	Salário do Magistério de Dois Vizinhos – Cargo de Professor com 20 h semanais	246
Tabela 22	Salário do Magistério de Dois Vizinhos – Cargo de Professor com 40 h semanais	246
Tabela 23	Percentual obrigatório constitucional resultante dos impostos aplicados em Educação no Município de Dois Vizinhos – PR	253

LISTA DE SIGLAS

AC	Acre
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APADV	Associação de Proteção dos Autistas de Dois Vizinhos
APCC	Atividade Prática como Componente Curricular
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BRF	Brasil Foods S.A
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNT	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CP	Conselho Pleno
CPEA	Centro Pastoral, Educacional e Assistencial Dom Carlos
DF	Distrito Federal
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América
FACEPAL	Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas
FACIBEL	Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba
FACIPAL	Faculdades Integradas Católica de Palmas
FAFI	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas
FATEMA	Faculdades Integradas Teresa Martin
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
FUNESP	Fundação de Ensino Superior de Pato Branco
GQT	Gestão da Qualidade Total
GTE	Gestão de Tecnologias em Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestação de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano
IESDE	Instituto Inteligência Educacional
IFDM	Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto nacional do Seguro Social

IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPI-Exp	Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
ITCD	Imposto sobre Transmissão Causas Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou
ITR	Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Prêmio Anual de Desempenho
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PME	Programa Mais Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores

PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RME	Rede Municipal de Educação
RN	Rio Grande do Norte
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação do Ceará
SP	São Paulo
TC	Tribunal de Contas
TDH	Transtorno de Atenção e Hiperatividade
TPE	Todos pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCB	Universidade Castelo Branco
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEPG	Universidade estadual de Ponta grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade estadual do Centro Oeste
UNISEP	União de Ensino do Sudoeste do Paraná
UNICS	Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná

UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAR	Universidade Paranaense
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
VIZIVALI	Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA	22
2	O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	39
2.1	CONCEPÇÕES DE ESTADO	39
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	44
2.2.1	Origem e conceituação das Políticas Públicas	45
2.2.2	Relação entre Políticas Públicas Educacionais e o Estado	50
2.3	POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	55
2.3.1	Educação Básica	56
2.3.2	Políticas para a Educação Básica em nível nacional	60
3	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	75
3.1	INFLUÊNCIA DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA QUALIDADE DO ENSINO	85
3.2	AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	92
3.2.1	O IDEB e sua relação com o PDE e com o TPE	97
3.2.2	As avaliações do processo de alfabetização: entre o discurso de caráter diagnóstico e a preparação para se alcançar as metas.....	103
3.3	FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO	107
3.3.1	As conquistas e limitações dos órgãos fiscalizadores dos recursos da educação	112
3.3.2	O FUNDEF e o FUNDEB: o que de fato mudou?	117
3.3.3	Os Conselhos do FUNDEF e do FUNDEB: órgãos fiscalizadores a serviço da Educação ou mais uma exigência legal a serviço dos governantes?	128
4	O MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS - PR: CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS E EDUCACIONAIS	131
4.1	O MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS	131
4.1.1	Condições Socioeconômicas da População de Dois Vizinhos – PR	132
4.1.2	Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR	134
4.1.3	Condições Socioeconômicas das famílias dos alunos da Rede	

	Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR	137
4.2	A TRAJETÓRIA DO IDEB NO PERÍODO DE 2007 A 2015	139
4.2.1	O IDEB em âmbito federal, estadual e municipal	140
4.3	A RELAÇÃO ENTRE OS CONDICIONANTES DO IDEB E A QUALIDADE DO ENSINO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOIS VIZINHOS – PR, NA VISÃO DOS GESTORES MUNICIPAIS	150
4.3.1	Condicionantes da Qualidade do Ensino na Rede Municipal de Dois Vizinhos – PR	150
4.3.2	A influência da Avaliação da Educação Básica na Rede Municipal de Dois Vizinhos – PR	184
4.3.3	Gestão e Organização do Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Dois Vizinhos – PR	216
4.3.4	O Financiamento da Educação e a manutenção das escolas municipais de Dois Vizinhos – PR	248
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	260
	REFERÊNCIAS	270
	APÊNDICE A – ENTREVISTAS COM DIRETORES DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOIS VIZINHOS – PR	302
	APÊNDICE B – ENTREVISTA COM SECRETÁRIAS DE EDUCAÇÃO	303
	APÊNDICE C – LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	304
	APÊNDICE D – LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES EM EVENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DISPONÍVEIS NO SITE DA ANPAE	309
	APÊNDICE E – LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES A PARTIR DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE DOIS VIZINHOS-PR	313
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO	317
	ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	318

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva identificar os condicionantes que levaram à evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, da Rede Municipal de Dois Vizinhos – PR e, compreender a sua influência no processo ensino-aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, na qualidade do ensino público ofertado em âmbito municipal. Nesse sentido visa, especificamente, analisar o contexto de formulação e implementação das políticas educacionais de avaliação da educação básica, identificando de que modo a gestão, o financiamento, a formação docente e a organização do sistema se relacionam com o IDEB e influenciam o processo ensino-aprendizagem na citada rede de ensino. Pretende ainda, analisar a percepção dos gestores da Secretaria Municipal de Educação e das escolas municipais de Dois Vizinhos sobre a relação existente entre as notas obtidas no IDEB pelas escolas da Rede Municipal e a qualidade do ensino ofertada nessa rede.

Este trabalho se justifica pela necessidade de compreender os condicionantes que levaram a evolução das notas do IDEB nas escolas municipais que atenderam às exigências de participação no IDEB desde sua implantação em 2007 até a última edição com resultados divulgados, neste caso, em 2015. Portanto, busca elucidar o seguinte problema: *Como os condicionantes do IDEB interferem no processo ensino-aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, na qualidade do ensino da Rede Municipal de Dois Vizinhos – PR?*

Os motivos que desencadearam a definição do problema desta pesquisa são decorrentes da minha trajetória como profissional da Rede Municipal por 18 anos (1994-2011), em sua maioria como professora e em alguns momentos como gestora de escola ou como integrante da equipe da Secretaria Municipal de Educação do citado município. Ainda, por ter integrado o Conselho Municipal de Educação de Dois Vizinhos por 08 (oito) anos. Essa experiência junto à Rede Municipal trouxe algumas inquietações em relação à associação do IDEB com a qualidade do ensino, empreendida nos últimos anos, tanto pela mídia quanto pelos próprios profissionais da educação e pelas próprias legislações educacionais.

O IDEB está intrinsecamente relacionado ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, este instituído em 2007, pelo então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva. O Ministério da Educação - MEC divulga como objetivo

principal do Plano, a melhoria da educação oferecida às crianças, jovens e adultos (BRASIL, 2011a, p. 04).

Associado ao PDE foi elaborado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 20 de abril de 2007), que estabelece um conjunto de 28 diretrizes fundamentadas em resultados de avaliação de qualidade e rendimento dos estudantes. Essas medidas convergiram para a criação do IDEB (BRASIL, 2007).

Para o MEC, esse índice funciona como uma espécie de diagnóstico da Educação Básica. A tese empreendida por este Ministério é a de que, por meio do IDEB, é possível ter um parâmetro quanto ao nível de conhecimento dos alunos em Língua Portuguesa e em Matemática, obtidos através do resultado do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e da Prova Brasil:¹

O Ideb é mais que um indicador estatístico. Ele nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino (BRASIL, 2014a).

Em relação às metas, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, complementa, assegurando:

As metas são exatamente isso: o caminho traçado de evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional que têm hoje a média dos países da OCDE². Em termos numéricos, isso significa evoluir da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um Ideb igual a 6,0, na primeira fase do ensino fundamental (BRASIL, 2014a).

O IDEB é medido a cada dois anos e as metas vão de 2007 a 2021. O objetivo é que o Brasil chegue à meta 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência (BRASIL, 2014a). Esse índice tem sido usado como um termômetro para a definição de políticas públicas em relação à educação, o que requer maior

¹ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo Sistema Nacional Brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (BRASIL, 2015a).

² Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

atenção sobre a evolução qualitativa desta, uma vez que o IDEB se limita aos dados estatísticos, à dimensão numérica, quantitativa, portanto não retrata a realidade no que concerne à qualidade do ensino, a qual não pode ser dimensionada por notas.

Entende-se que a qualidade do ensino compreende o acesso ao conhecimento histórico produzido e acumulado pela humanidade e a apropriação deste conhecimento pelos educandos. Conforme Saviani (2011b), esse domínio do conhecimento sistematizado pelo aluno, que é a principal função da escola, envolve não apenas a existência desse saber, mas também a viabilização das condições de sua transmissão e assimilação.

Nesse direcionamento, pressupõe-se que um ensino de qualidade que garanta o aprendizado dos alunos e não simplesmente a apresentação de notas e a passagem automática deles pelas séries escolares, envolve um conjunto de fatores relacionados, tais como: as condições estruturais do estabelecimento de ensino, o trabalho docente, a formação dos professores, a gestão escolar e da Rede Municipal de Ensino, o financiamento da educação, as condições socioeconômicas das famílias e do município, os quais não são contemplados nas avaliações de larga escala e que, portanto, não compõem as notas do IDEB e, assim, a definição de políticas com base tão somente no índice obtido pelas escolas não retrata a realidade existente e pode contribuir com o aumento das desigualdades na Educação Básica.

Diante do exposto, defende-se a tese de que o IDEB é um instrumento do Estado que visa o controle da gestão e do trabalho docente. Esse índice tem por base a pedagogia de resultados³ e treinamentos, o que contribui para o esvaziamento do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, o qual deveria ser socializado e não negado, pois representa a principal função da escola. Embora os resultados do IDEB demonstrem evolução numérica, quantitativa, a qualidade não pode ser medida a partir desse indicador. E considerando os treinamentos e engessamentos dos conteúdos trabalhados com as turmas que fazem o IDEB, é possível considerar que os conteúdos gerais, contemplando todas as áreas do conhecimento, são secundarizados, uma vez que,

³ Pedagogia de resultados: “O governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas” (SAVIANI, 2007, p. 1253).

concentra-se o ensino nos conteúdos que serão solicitados nas provas.

1.1 PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Analisar o IDEB e sua relação com a qualidade da Educação tem sido motivo de estudos em diferentes perspectivas e, com a intenção de conhecer esta produção científica sobre a temática, foi realizado um levantamento no banco de Teses e Dissertações da CAPES com os seguintes descritores “IDEB – condicionantes”, selecionando-se a área de concentração, Educação. A partir desses descritores foram localizados 112 trabalhos, sendo 85 dissertações e 27 teses, produzidas no período de 2013 a 2016 e, a partir desses dados se procedeu à análise; inicialmente pelos títulos das teses e dissertações, sendo que nesta seleção foram eliminados 82 trabalhos, alguns cujos títulos deixavam explícitos que não havia relação direta entre eles e o objeto de pesquisa e outros foram eliminados, a partir da leitura do resumo.

Nesta seleção, foram escolhidos 30 trabalhos cujos títulos apresentavam relação com o objeto de pesquisa. Portanto, a partir da leitura dos resumos, e em caso de dúvidas, procedeu-se à leitura na íntegra das teses e dissertações, identificando a ideia central de cada trabalho, a fim de se constatar se havia ou não semelhança destes com o objeto de pesquisa da presente investigação.

Para facilitar a identificação do leitor, o levantamento é apresentado em três quadros, os quais integram o Apêndice C desta tese, sendo que no quadro 1, encontram-se as teses e, nos quadros 2 e 3, encontram-se as dissertações.

Pelo elevado número de dissertações em relação ao número de teses, optou-se por reorganizar as dissertações em dois grupos. Assim, no quadro 2 estão os trabalhos cujos títulos apresentam a expressão “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” ou o termo “IDEB” e, no quadro 3, estão os demais trabalhos que se relacionam à temática da pesquisa.

Todos os trabalhos listados trazem alguma contribuição à presente pesquisa. Destaca-se, em especial, a Dissertação de Mestrado de Carla Cristiane Alexandre Ferreira, intitulada “Indicadores de Desempenho do Ensino Público no Município de Jaboatão dos Guararapes”, a qual apresenta objetivo semelhante ao que se propõe a presente pesquisa, haja vista que a referenciada dissertação buscou investigar os possíveis fatores da política educacional que contribuíram para a evolução dos

indicadores de desempenho do ensino municipal de Jaboatão dos Guararapes, do estado de Pernambuco. Todavia, ao realizar a leitura do supracitado trabalho, constatou-se que a pesquisa se deteve aos índices alcançados pelo referido município como um todo, em comparação a outros municípios da região metropolitana do Estado de Pernambuco, ou seja, não foi realizada uma comparação considerando todas as escolas da Rede Municipal como se propõe a presente pesquisa e além disso, o período investigado na dissertação (2007 a 2011) se diferencia do período desta pesquisa, o qual envolve desde o período da criação do IDEB até a última edição deste (2007-2015). Outro diferencial é a questão metodológica, uma vez que a dissertação em análise utilizou-se apenas de pesquisa bibliográfica e documental, enquanto esta tese, além desses instrumentos se propôs também a analisar as entrevistas com os gestores que estiveram à frente da Secretaria Municipal de Educação de Dois Vizinhos no período de 2007 a 2015 e com os diretores das escolas municipais que participaram da edição do IDEB 2015.

A partir da análise dos trabalhos, observou-se que dos 30 relacionados no Apêndice C, não há trabalho algum que trate, especificamente, do objeto de pesquisa da presente tese, haja vista que esta envolve toda uma rede de ensino e trata, particularmente, dos anos iniciais do Ensino Fundamental de um município do estado do Paraná, no caso, Dois Vizinhos. Além de que, se propõe identificar os condicionantes que levaram à evolução dos resultados do IDEB em todas as escolas da Rede Municipal do supracitado município no período de 08 (oito anos) – de 2007 a 2015, buscando ainda compreender a influência desse índice no processo ensino-aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, na qualidade do ensino público da citada Rede de Ensino.

Além da busca no site da CAPES, realizou-se uma pesquisa nas publicações do site da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, mais precisamente nos artigos publicados nos simpósios nacionais e nos congressos internacionais. Neste levantamento, foram selecionados artigos referentes aos simpósios nacionais realizados no período de 2007 a 2015 e artigos publicados nos congressos internacionais de 2010 a 2014. A opção por este período se deu considerando o período da pesquisa desta tese, sendo que, no caso específico dos congressos internacionais, o levantamento tem início em 2010, por ser esta a data do I congresso.

A pesquisa se deu a partir da identificação dos termos “IDEB”, “índices”, “indicadores” ou “dados do INEP” nos títulos dos trabalhos. Assim sendo, na busca pelas publicações dos simpósios foram encontrados 22 artigos. Quanto aos congressos internacionais, foram levantados 07 trabalhos e utilizou-se os mesmos termos da busca anterior, cuja síntese dos trabalhos integra o Apêndice D desta tese.

A partir da leitura dos resumos dos simpósios verificou-se que 11 trabalhos apresentavam semelhanças com o objetivo geral desta tese. Diante disso, optou-se pela leitura na íntegra dos trabalhos e observou-se que 05 deles se aproximavam do objetivo central desta tese, sendo eles, os artigos intitulados “Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos do município de Indaiatuba”, de Cláudia Oliveira Pimenta; “Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos do município de Sumaré – SP”, de Cristiane Machado; “Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos – Políticas de Educação no município de Barrinhas/ SP”, de Jéssica Munhoz Araújo; “Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos - o caso do município de Marília – SP”, de Maria Helena de Aguiar Bravo; “Fatores explicativos de bom desempenho no IDEB: a realidade de Bela Vista / MS”, de Simone Estigarribia de Lima e Vanessa Ramos Ramires, publicados em 2011. Os artigos selecionados buscam identificar os fatores que contribuíram para os resultados alcançados por redes municipais de ensino no IDEB, no entanto, limitam-se aos resultados obtidos por estas redes de ensino em 2007, embora nas considerações finais do segundo artigo anteriormente citado, a autora também apresente a evolução das notas de 2007 a 2011 obtidas pela Rede Municipal daquele município e, no quinto artigo supracitado, há uma breve referência à nota obtida pela rede municipal daquele município no IDEB de 2009.

É importante ressaltar que os trabalhos anteriormente citados resultam de uma pesquisa mais ampla denominada “Bons resultados no IDEB: Estudo exploratório de fatores explicativos”. Esta pesquisa foi desenvolvida por pesquisadores da Universidade de São Paulo, Universidade Estadual do Ceará e Universidade Federal da Grande Dourados – MS. A pesquisa foi desenvolvida a partir de 2009 e envolveu quarenta municípios: vinte do estado de São Paulo, dez do Ceará e dez do Mato Grosso do Sul. As redes pesquisadas foram escolhidas tendo como critérios o número de alunos (mais de mil) matriculados na rede

municipal, e também por estarem em destaque em relação aos demais municípios por obterem maiores pontuações ou por apresentarem maior variação (BRAVO, 2011).

As principais diferenças entre os artigos referenciados e a proposta de pesquisa desta tese podem ser evidenciadas no tipo de trabalho, uma vez que a presente pesquisa se volta a um trabalho de doutorado, ao período da pesquisa que envolve da primeira à última edição divulgada, e por esta tese tratar-se da investigação de fatores condicionantes que contribuíram para a evolução do IDEB em um município do estado do Paraná - Dois Vizinhos, visando ainda compreender a influência desse índice no processo ensino-aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, na qualidade do ensino público da Rede de Ensino Municipal.

Após a leitura dos resumos dos congressos internacionais, constatou-se que os trabalhos selecionados não estão diretamente relacionados ao objeto de pesquisa desta tese, embora tragam contribuições que podem auxiliar na discussão desta temática.

Quanto ao encaminhamento metodológico, esta pesquisa tem como base epistemológica o método do materialismo histórico dialético. Quanto ao método, a pesquisa se apoiará principalmente nos estudos de Cury (1985), Engels (1990), Konder (2008), Marx (2008), Marx e Engels (2001), Politzer (1963) e Thompson (1981). E, no que se refere aos procedimentos metodológicos, será considerado como aporte teórico, os estudos de Gill (2002) e Severino (2007).

Em relação à origem do materialismo histórico, Fernandes (2008, p. 24), na parte introdutória da obra “Contribuição à Crítica da Economia Política” de Marx, afirma que:

[...] o que havia de essencial e de fecundo no 'método naturalista', que permite apanhar o que é geral nas coisas; e o que havia de essencial no 'método histórico', que permite captar as coisas em sua singularidade – deram origem a um novo método de trabalho científico, conhecido posteriormente sob o nome de 'materialismo histórico'. Esses resultados a que Karl Marx chegou marcaram uma nova etapa na história das investigações científicas, pois desdobraram diante das 'ciências históricas' – ou ciências sociais como dizemos atualmente – novas possibilidades de desenvolvimento científico.

O autor complementa, explicando que “Marx conseguiu fundir dois métodos aparentemente antagônicos e contraditórios em um só método científico – o materialismo histórico”. Nesse sentido, Marx elaborou um método novo, por meio

da crítica interposta à concepção naturalista em ciências sociais (FERNANDES, 2008, p. 27).

Fernandes (2008) assegura que isso se deve à concepção de dialética de Marx que envolvia por um lado a “possibilidade de um conhecimento sintético e completo da realidade - o conceito como reprodução do concreto, noção hegeliana” e por outro lado, “a existência de um movimento dialético imanente às próprias coisas (desenvolvimento das formas sociais, como movimento do real, no tempo, por exemplo)”, que o afastava de Hegel (FERNANDES, 2008, p. 27).

Em síntese, Alves (2010, p. 01) explica que essa concepção marxista é uma ciência, denominada de materialismo histórico, por Karl Marx que tem como objeto o estudo das transformações econômicas e sociais, as quais são determinadas pela evolução dos meios de produção. O autor afirma que a dialética de Marx se opõe à dialética hegeliana, a qual é idealista. Nesse sentido, assegura: “O materialismo dialético pode ser definido como a filosofia do materialismo histórico, ou o corpo teórico que pensa a ciência da história”.

O autor apresenta ainda os princípios fundamentais do materialismo dialético, sendo:

(1) a história da filosofia, que aparece como uma sucessão de doutrinas filosóficas contraditórias, dissimula um processo em que se enfrentam o princípio idealista e o princípio materialista; (2) o ser determina a consciência e não inversamente; (3) toda a matéria é essencialmente dialética, e o contrário da dialética é a metafísica, que entende a matéria como estática e anistórica; (4) a dialética é o estudo da contradição na essência mesma das coisas (ALVES, 2010, p. 01).

Para se compreender a dialética é fundamental se ter discernimento da diferença entre ela, o materialismo metafísico e a metafísica; enquanto a dialética e o materialismo metafísico são unilaterais, pois consideram apenas um lado das coisas, embora existam diferenças entre eles; a dialética é omnilateral, considera as coisas a partir dos seus diversos aspectos.

No que concerne à pesquisa, é fundamental transpor os limites da aparência, chegando-se à essência dos fenômenos. É necessário estabelecer uma relação de análise e síntese, destacando-se a questão da mediação, pois há a necessidade de se considerar tanto o imediato⁴, quanto o mediato⁵.

⁴ Que nós percebemos imediatamente (KONDER, 2008, p. 45).

⁵ Que a gente vai descobrindo, construindo e reconstruindo aos poucos (KONDER, 2008, p. 45).

Destarte, o método do materialismo histórico dialético tem características que levam a caminhar dentro de categorias, sendo consideradas como categorias de análise deste estudo: a Contradição, a Totalidade e a Mediação.

1) Lei da contradição: Essa lei envolve o choque dos contrários, sendo que as mudanças acontecem sempre onde existe uma relação de contradição. Dessa maneira, as coisas são movidas por duas forças de direções opostas. Por um lado, há forças que operam para a afirmação das coisas e, por outro, há forças que operam para negação destas. Além disso, há entre elas, a contradição. “Eis, a terceira lei da dialética: *As coisas mudam, porque contêm em si mesmas a contradição*” (POLITZER, 1963, p. 74, grifo do autor).

Para enfatizar a lei da contradição, Engels em sua obra “Anti-Duhring”, apresenta as ideias de Marx expressas na obra “O Capital”, as quais ilustram seu posicionamento sobre o assunto, tendo como base a História da Economia.

O regime capitalista de produção e de apropriação, ou, o que vem a significar a mesma coisa, a propriedade privada capitalista, é a primeira negação da propriedade privada individual, baseada no trabalho do próprio produtor. A negação da produção capitalista surge dela própria, pela necessidade imperiosa de um processo natural. É a negação da negação (ENGELS, 1990, p. 114).

A partir das ideias marxistas, fica evidente que a própria sociedade capitalista traz engendrada em si elementos contraditórios, os quais, no decorrer do desenvolvimento desse regime, influenciam na negação da propriedade privada, de modo que a contradição é elemento essencial desse contexto. O posicionamento de Marx sobre a negação da negação demonstra a relação dialética que permeia a sociedade capitalista, a qual traz consigo a própria destruição.

Nesse sentido, “há mudança, movimento, onde haja contradição. Esta é a negação da afirmação, e quando o terceiro termo, a negação da negação, se alcança, aparece a solução, porque nesse momento, a razão da contradição é eliminada, ultrapassada” (POLITZER, 1963, p. 80).

Sobre a contradição, Konder (2008), ressalta a diferença de abordagem nas diversas concepções. Com o pensamento metafísico, a contradição considerada era apenas a contradição lógica,⁶ já a dialética considera que há aspectos da

⁶ A lógica como toda ciência, ocupa-se da realidade apenas em um determinado nível; para alcançar resultados rigorosos, ela limita o seu campo e trata de uma parte da realidade. As leis da lógica são certamente válidas, no campo delas; e – nesse campo de validade – a contradição é a

realidade humana que não podem ser considerados isoladamente, portanto, é fundamental observar a conexão entre eles, pois são as conexões íntimas entre realidades diferentes que criam as unidades contraditórias, ou seja, aqui a contradição é essencial.

Quanto às políticas educacionais, estas se materializam em forma de leis e reformas, a partir dos embates que ocorrem pelos diversos sujeitos e entidades que elaboram ou sugerem modificações nas legislações, sejam estes representantes da sociedade, das organizações sociais, dos conselhos, sindicatos, do sistema ou mesmo os representantes dos organismos internacionais⁷. Não se pode deixar de lado, os próprios legisladores que aprovam as legislações e também imprimem nestas modificações, as quais podem alterar superficialmente a sua redação ou mesmo modificar substancialmente o seu significado. É nesse confronto de ideias e, principalmente, interesses, que se manifesta a categoria da contradição que permeia não somente as políticas educacionais, mas a educação como um todo.

Nesse sentido, Cury (1985, p. 27) afirma que:

Sob o ponto de vista da sociedade, negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e a-histórico. O que termina por afetar a concepção de educação, pois ao retirar dela a negação, passa-se a representá-la dentro de um real que se desdobra de modo linear e mecânico.

2) Totalidade: Na visão marxista, se define a totalidade como um conjunto de fatos articulados. Outra definição é o contexto de um objeto com suas diversas relações, bem como, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem (CIAVATTA, 2001).

Nesse sentido, são pertinentes as contribuições de Konder (2008, p. 36) ao afirmar que a realidade ultrapassa os conhecimentos que temos dela. O autor assegura que nem sempre conseguimos sintetizar tudo. No entanto, é importante um esforço nesse sentido, a fim de entender melhor a realidade. E, complementa:

manifestação de um defeito no raciocínio (KONDER, 2008, p. 46).

⁷ Organismos internacionais, organizações internacionais ou instituições multilaterais, são entidades criadas pelas principais nações do mundo. O objetivo dessas entidades é trabalhar em comum para o pleno desenvolvimento das diferentes áreas da atividade humana: política, economia, saúde, segurança, etc. Estas “podem ser definidas como uma sociedade entre Estados, as quais são “constituídas por meio de tratados ou acordos, têm a finalidade de incentivar a permanente cooperação entre seus membros, a fim de atingir seus objetivos comuns” (DECICINO, 2013).

“A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de totalidade” (KONDER, 2008, p. 36).

Diante do exposto, verifica-se a importância dessa categoria para a pesquisa em Políticas Educacionais, uma vez que para se compreender o processo de construção dessas políticas e a relação entre estas e a qualidade do ensino, é imprescindível a compreensão das influências recebidas dos diversos cenários, dos contextos mais amplos como as interferências nacionais e internacionais, contextos macro e, como isso se materializa nos contextos micro, no caso, no município de Dois Vizinhos, mais precisamente nos estabelecimentos de ensino, nos quais a pesquisa foi realizada.

Desse modo, é fundamental considerar ainda que os resultados do IDEB, por exemplo, obtidos pelas escolas, pelos municípios e pelos estados influenciam a política nacional. Aqui se expressa nitidamente a categoria da totalidade na articulação entre as diversas esferas de governo e destas com os próprios organismos internacionais, os quais têm esses resultados como base para a liberação de financiamentos, o que remete também à categoria da mediação.

3) Mediação: Essa categoria “expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos de um todo” (CURY, 1985, p. 43).

Nesse todo, os fenômenos ou conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irreduzíveis que se oponham dialeticamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente (CURY, 1985, p. 43).

Nesse sentido se evidencia a categoria da mediação no jogo de forças e interesses que se estabelecem entre todos os envolvidos no processo de formulação, aprovação e operacionalização das políticas educacionais.

Cury (1985, p. 44) explica que a mediação, “não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica reinante”.

Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade. Em outros termos, as classes sociais fundamentais, existentes

no bloco histórico capitalista consubstanciam as contradições de base (CURY, 1985, p. 44).

O método do materialismo histórico dialético, portanto, não pode se limitar à observação e à análise somente, precisa lançar mão de uma análise crítica. É preciso considerar que a crítica presente nesse método não pode limitar-se aos dados ou mesmo às teorias dos autores envolvidos na pesquisa, mas também às ideias do próprio pesquisador, ou seja, este, ao optar pela escolha desse método, precisa ser alvo das suas próprias críticas, tornando-se assim necessária à autocrítica.

Nesse sentido, Konder (2008, p. 81) contribui:

Uma das características essenciais da dialética é o espírito crítico e autocrítico. Assim como examinam constantemente o mundo em que atuam, os dialéticos devem estar sempre dispostos a rever as interpretações em que se baseiam para atuar.

A partir do exposto, fica evidente que a escolha do referido método envolve uma revisão crítica constante por parte da pesquisadora, é o colocar e o colocar-se sob suspeita, é o “duvidar de tudo” que Marx defendia que precisa estar impregnado no espírito do pesquisador dialético e, conseqüentemente, na sua prática.

Fazer a opção pelo método do materialismo histórico dialético na pesquisa é um desafio necessário nesse contexto do início do século XXI, permeado pelos avanços científicos e dominado pelo neoliberalismo⁸, inclusive no campo educacional, embora o modo de produção capitalista, controlado pela burguesia industrial/financeira, não tenha interesse na utilização de um método crítico, uma vez que este não se contenta com uma análise superficial dos fenômenos, mas estabelece uma análise crítica, principalmente do próprio modo de produção.

Ainda, no que diz respeito aos procedimentos metodológicos, este estudo realizou-se por meio de pesquisa documental, bibliográfica e de campo. A pesquisa documental se efetivou a partir da análise das tabelas estatísticas do IDEB nacional, estadual, regional, municipal e das escolas da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR que participaram do IDEB 2015, das resoluções, pareceres,

⁸ Gentili (1998) afirma que a partir da última década do século 20, a concepção política de mundo denominada Neoliberalismo intensifica a sua influência na área educacional.

legislações educacionais, bem como dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas supracitadas. A pesquisa bibliográfica se efetivou a partir das leituras de livros, artigos, teses e dissertações referentes às temáticas que norteiam a presente pesquisa. A pesquisa de campo realizou-se mediante entrevistas parcialmente estruturadas, a partir de um roteiro com 13 questões (Apêndices A e B), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UTFPR (Anexo A), as quais foram realizadas com os diretores das 09 (nove) escolas de Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos - PR, que participaram da edição do IDEB 2015 e com as três Secretárias de Educação de Dois Vizinhos – PR, que estiveram à frente da Secretaria Municipal de Educação no período de 2007 a 2015, totalizando 12 (doze) entrevistas. A autorização para a realização da pesquisa consta no Anexo B desta tese.

A opção de entrevistar os gestores da Rede Municipal de Ensino (Secretárias de Educação de Dois Vizinhos) e os gestores/diretores das escolas selecionadas para a pesquisa se justifica pelo fato destes possuírem um conhecimento mais amplo sobre a gestão escolar. A função de gestor exige um maior conhecimento das políticas educacionais, do financiamento da educação, da gestão educacional e, a prática da gestão escolar ou do sistema possibilita um acompanhamento dos alunos e da escola como um todo.

Nesta pesquisa, optou-se pela entrevista parcialmente estruturada, a qual foi gravada e transcrita. Esta foi testada anteriormente, a fim de atingir os objetivos que se propôs. Os diretores entrevistados foram nominados: Diretor A, Diretor B, Diretor C, Diretor D, Diretor E, Diretor F, Diretor G, Diretor H e Diretor I, sendo esta nomenclatura correspondente à escola que ele esteve à frente da direção na edição do IDEB 2015. O local das entrevistas foi o ambiente de trabalho dos gestores, no caso, a Secretaria Municipal de Educação e as escolas municipais de Dois Vizinhos – PR.

Quanto às Secretárias de Educação, estas foram nominadas: Secretária 1, Secretária 2, Secretária 3, de acordo com o período que estas estiveram à frente da Secretaria Municipal de Educação de Dois Vizinhos – PR, porém este período não está especificado na presente tese, a fim de preservar o anonimato das entrevistadas.

Quanto à pesquisa de Campo, esta teve como principal referência os

estudos de GIL (2002). Sobre esse tipo de pesquisa/estudo, o autor assegura:

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 2002, p. 53).

Gil (2002, p. 132) ao se referir ao estudo de campo e a testagem dos instrumentos de pesquisa, assegura:

Os estudos de campo requerem a utilização de variados instrumentos de pesquisa, tais como formulários, questionários, entrevistas e escalas de observação. Torna-se necessário, portanto, pré-testar cada instrumento antes de sua utilização com vista em: (a) desenvolver os procedimentos de aplicação; (b) testar o vocabulário empregado nas questões; e (c) assegurar-se de que as questões ou as observações a serem feitas possibilitem medir as variáveis que se pretende medir.

Em relação a esse instrumento Gil, (2002, p. 114-115) assim se manifesta: “Entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação 'face a face' e em que uma delas formula questões e a outra responde”.

Quanto às formas de entrevista, o autor assegura que esta:

Pode caracterizar-se como informal, quando se distingue da simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados. Pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser parcialmente estruturada quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso. Pode ser enfim, totalmente estruturada, quando se desenvolve a partir de relação fixa de perguntas. Nesse caso, a entrevista confunde-se com o formulário (GIL, 2002, p. 117).

A opção de ouvir os gestores das escolas e da Secretaria Municipal de Educação se apoia na concepção defendida por Thompson (1981) de que estes sujeitos falam de suas experiências vivenciadas no ambiente escolar e, portanto, desenvolveram uma consciência social na relação estabelecida com os envolvidos no processo educativo e com a realidade objetiva.

Para Thompson, a experiência está intrinsecamente articulada à cultura⁹ e é nesse sentido que se compreende que a experiência vivida pelas pessoas não se limita ao pensar, mas também ao sentir. Para o autor, “as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc.”. As pessoas “experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esse sentimento na cultura [...]”. É o que se denomina como consciência afetiva e moral (THOMPSON, 1981, p. 189).

Portanto:

A experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento: é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e é pela prática que a produção é mantida (THOMPSON, 1981, p. 112).

Nessa perspectiva, compreende-se que há uma interação entre o pesquisador e os fatos, os materiais, as fontes por ele selecionadas, numa constante relação dialógica entre a teoria e a prática. Assim, acredita-se que as experiências vividas, percebidas e modificadas pelos gestores da Rede Municipal de Dois Vizinhos, que se manifestam por meio dos seus depoimentos e impressões, representam, nesse contexto, importantes fontes históricas para a compreensão da relação entre o IDEB e a qualidade do ensino público municipal do referido município.

Além disso, neste trabalho analisam-se os dados do município, em termos de condições socioeconômicas da população; as condições socioeconômicas das famílias dos alunos, obtidas por meio da análise dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das escolas municipais; a caracterização da Rede Municipal, envolvendo a formação dos professores, o número de alunos e de servidores, bem como análise e discussão dos dados estatísticos do IDEB em nível federal, estadual, regional, municipal e das escolas municipais de Dois Vizinhos –PR.

No que concerne à pesquisa bibliográfica e discussão dos dados, estas tiveram como aporte teórico os estudos de Carlos Jamil Cury (1985, 2008, 2016);

⁹ Cultura, na perspectiva materialista se refere ao “modo de vida e, acima de tudo, as relações produtivas e familiares das pessoas” (THOMPSON, 1981, p. 194- 195).

Dermeval Saviani (1990, 2007, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2009c, 2010, 2011a, 2011b, 2012, 2014a e 2004b); Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2001, 2003); Acácia Zeneida Kuenzer (1999 e 2011); Luiz Carlos de Freitas (2014); Luiz Fernandes Dourado (2002), Luiz Fernandes Dourado...[et.al.] (2007 e 2015); Nelson Cardoso Amaral (2012); Nicholas Davies (2004, 2008); Eneida Oto Shiroma (2011); Eneida Oto Shiroma, Maria Célia M. de Moraes e Olinda Evangelista (2007); Celso dos Santos Vasconcellos ([2010?], 2015); Vitor Henrique Paro (1994, 1996, 1998a, 1998b, 1999, 2012a, 2012b, 2012c, 2013, 2014 2015), dentre outros. Também foram analisados os principais programas educacionais e legislações brasileiras.

Sobre a pesquisa bibliográfica Severino (2007, p. 122) assim se manifesta:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos.

A pesquisa documental, em parte, é similar à pesquisa bibliográfica, pois ambas têm como fonte de pesquisa material já elaborado. Porém, há especificidades de cada tipo de pesquisa que precisam ser consideradas. Nesse sentido, também são importantes as contribuições de Severino (2007, p. 122):

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Para a abordagem da problemática da pesquisa definiram-se algumas categorias de conteúdo que norteiam este trabalho: Qualidade da Educação, Gestão da Educação Básica, Avaliação da Educação Básica e Financiamento da Educação, as quais serão aqui introduzidas e aprofundadas na seção 2 desta tese.

No que diz respeito à Qualidade da Educação, esta, no Brasil, tem seu marco na década de 1920 do século XX, quando as políticas educacionais desse período receberam influência do “Entusiasmo pela Educação e do Otimismo

Pedagógico”. Embora a primeira categoria tivesse como preocupação central o acesso à educação, a segunda visava a busca das melhorias das condições didáticas e pedagógicas da Rede Escolar, ou seja, se voltava para a qualidade do ensino ofertada à população.

Apesar dessa preocupação manifestada por meio do Otimismo pela Educação, o que se percebe é que até a década de 1980, tanto a demanda da sociedade, quanto a preocupação do poder público se voltava mais para a ampliação quantitativa da escolarização. Nesse sentido, a preocupação com a qualidade se intensifica a partir da ampliação do acesso à escola para a população.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 traz em seu texto a preocupação com a qualidade do ensino e assim também as demais legislações, programas e planos educacionais implementados a partir da década de 1990, do século XX, contemplam a questão da qualidade do ensino. Essa legislação, apesar dos embates interpostos no seu processo de aprovação, trouxe significativos avanços, dentre eles, a conquista da Educação Infantil como uma das etapas da Educação Básica.

A concepção de qualidade do ensino que permeia as políticas educacionais do final do século XX e início do século XXI está alicerçada na generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados. Portanto, a qualidade do ensino no Brasil, neste contexto, é considerada a partir do alcance de metas de qualidade atingidas no IDEB.

No que se refere à *Gestão da Educação Básica*, esse termo envolve a organização dos sistemas em âmbito federal, passando pelo estadual, municipal e culminando na gestão escolar, local onde ocorre a operacionalização das políticas educacionais. Nesse sentido, a gestão educacional envolve, por um lado, as iniciativas governamentais, enquanto a gestão escolar envolve, especificamente a escola. Todavia, é preciso considerar que ambas mantêm sintonia, uma vez que o objetivo central da gestão educacional é o trabalho escolar. Destaca-se que, a gestão educacional está intrinsecamente vinculada ao PDE, portanto voltada à política do IDEB.

Quanto à *Avaliação da Educação Básica*, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em 1990 representa um marco em relação às avaliações de desempenho dos alunos brasileiros. A partir desse encontro traçaram-se planos e diretrizes, criaram-se

programas voltados aos processos de Avaliação da Educação Básica. Dentre eles, destacam-se a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, conhecida por Prova Brasil, a Provinha Brasil, a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA. Neste estudo serão enfatizadas as avaliações ANEB e ANRESC, cujas médias dos alunos são consideradas para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

No que se refere ao Financiamento da Educação, este, assim como outras importantes conquistas educacionais, têm como marco o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, ocorrido em 1932. Apesar das críticas interpostas a este documento, por estar relacionado à Escola Nova, Saviani (2014b, p. 32), explicita que, “além de um documento doutrinário que se declarou filiado à Escola Nova, se apresentou claramente como um documento de política educacional”.

E nessa condição, mais do que a defesa da Escola Nova, pôs em causa a defesa da escola pública. O texto emergiu, assim, como uma proposta de construção de um amplo e abrangente Sistema Nacional de Educação Pública, abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário, o que constitui uma originalidade brasileira (SAVIANI, 2014b, p. 32).

Aí reside a grande contribuição do Manifesto, ou seja, a criação do Sistema Nacional de Educação, meta esta que ainda vem sendo postergada.

Quanto à vinculação de recursos para a educação, esta teve início com a Constituição Federal - CF, de 1934, tendo retrocessos durante os governos ditatoriais e sendo retomada como obrigatoriedade de aplicação de percentual mínimo por parte dos governos das diferentes esferas somente com a CF de 1988.

Destaca-se nesse contexto, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Lei nº 9.424/1996 e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela Lei nº 11.494/2007. No entanto, considerando-se a aprovação da PEC nº 55¹⁰ como Emenda Constitucional nº 95/2016, observa-se uma ameaça ao financiamento da educação, uma vez que esta retira a

¹⁰ Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

obrigatoriedade prevista na Constituição de 1988 de aplicação, por parte da União, de 18% de sua receita líquida em educação, o que dificulta a oferta de um ensino de qualidade, pois o investimento financeiro é imprescindível para sua efetivação.

Destarte, a tese está organizada após esta parte introdutória com a seção 2, na qual se apresentam as diversas concepções de Políticas, as concepções de Estado na visão de alguns autores que se fundamentam no materialismo histórico dialético, analisa-se a relação entre as Políticas Educacionais e o Estado, bem como, se aprofunda a discussão sobre a Educação Básica e as Políticas Educacionais para este nível de ensino, a partir de materiais bibliográficos sobre as políticas educacionais.

Na seção 3, adentra-se na discussão da qualidade da Educação Básica, trazendo à tona a visão de alguns autores sobre o que se entende por qualidade do ensino e como esta visão foi se constituindo historicamente. Apresentam-se as principais legislações educacionais e como elas contemplam a qualidade do ensino e a necessidade de se criar parâmetros de qualidade, bem como a importância do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e do Custo Aluno Qualidade (CAQ) nesse processo. Na sequência, contextualizam-se historicamente os processos de Avaliação, culminando com a criação do IDEB. A discussão teórica tem como aporte, principalmente, os estudos de autores que analisam criticamente a proposta do PDE e os estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) sobre o IDEB. Posteriormente, aborda-se a relação existente entre a gestão educacional e a gestão escolar, bem como a influência destas na qualidade do ensino.

O Financiamento da Educação também é discutido nesta seção. Nela, se faz uma abordagem da criação da política de fundos, envolvendo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Nesta seção, destaca-se a importância dessa política e a atuação dos órgãos fiscalizadores dos recursos da Educação, a partir da análise das legislações, pareceres, resoluções e da literatura pertinentes à temática.

A seção 4 traz, inicialmente, a caracterização socioeconômica do município, uma breve caracterização da Rede Municipal de Ensino e apresenta uma análise das condições socioeconômicas das famílias dos alunos da citada rede de ensino,

por meio da análise dos PPPs das escolas municipais. Também nesta seção são discutidos os resultados da pesquisa de campo e analisadas, criticamente, as condições da oferta do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR. Os depoimentos dos gestores das escolas e do sistema (Secretaria de Educação) são confrontados com a análise dos dados do IDEB (2007-2015) das escolas selecionadas, procurando responder à problemática da pesquisa.

2 O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Ao tratar das políticas educacionais é preciso compreender a relação que se estabelece entre estas e o Estado. Nesse sentido, faz-se necessário trazer à tona a visão de alguns autores sobre o Estado. Diante disso, optou-se por iniciar essa discussão trazendo a concepção de Estado defendida por Marx, Engels e por Gramsci, uma vez que se elegeu o método do materialismo histórico dialético como referência metodológica desta pesquisa. Além dessas importantes referências, a concepção de outros autores, dentre eles Boneti e Ianni também contribuem na discussão da temática, uma vez que este autor analisa a relação existente entre o Estado e as Políticas Educacionais.

2.1 CONCEPÇÕES DE ESTADO

Nesta pesquisa delimita-se o estudo na compreensão da concepção de Estado apresentada por autores clássicos que se fundamentam no materialismo histórico dialético e outros autores da atualidade que comungam de uma visão crítica sobre o Estado. Assim, é possível analisar a relação existente entre o Estado e as políticas educacionais.

A concepção de Estado, em Marx e Engels se apresenta claramente na obra “A Ideologia Alemã” de Marx e Engels, a qual marca o nascimento do materialismo histórico e dialético. Na parte introdutória desta obra, Gorender afirma:

Pela primeira vez na história das ideias políticas, o Estado deixou de ser conceituado como entidade representativa dos interesses gerais e comuns da sociedade. Marx e Engels indicaram a vinculação do Estado aos interesses de determinada classe social, isto é, aos interesses da classe dominante (GORENDER, 2001, p. XXX).

Ainda sobre o Estado, o autor complementa:

Com a divisão do trabalho dá-se uma separação entre o interesse particular e o interesse comum. Os atos próprios dos indivíduos se erguem diante deles como poder alheio e hostil, que os subjuga. O interesse comum se erige encarnado no Estado. Autonomizado e separado dos reais interesses particulares e coletivos, o Estado se impõe na condição de comunidade dos homens, mas é uma comunidade ilusória, pois o Estado, por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui o seu órgão

de dominação. Por consequência, as lutas de classe, que dilaceram a sociedade civil, devem tomar a forma de lutas políticas. De lutas travadas sobre o terreno do Estado enquanto poder geral e representante superior da própria sociedade civil (GORENDER, 2001, p. XXXI).

Desse modo, fica evidente que a visão de Estado para Marx se origina a partir do surgimento da propriedade privada, que causa a desigualdade entre as classes sociais, sendo que o Estado nesse contexto assume a função de manter a dominação de uma classe sobre a outra, neste caso, a exploração da classe dominante sobre as classes sociais menos favorecidas no sentido econômico e político. Portanto, representa um mecanismo de opressão.

Para elucidar melhor a compreensão de Estado para Marx e Engels, é importante destacar como esses pensadores entendem a relação que se estabelece entre Estado e Sociedade Civil¹¹. No entanto, num primeiro momento, é fundamental trazer a definição de sociedade civil para Marx (2001):

A sociedade civil compreende o conjunto das relações materiais dos indivíduos dentro de um estágio determinado de desenvolvimento das forças produtivas. Compreende o conjunto da vida comercial e industrial de um estágio e ultrapassa, por isso mesmo o Estado e a nação, embora deva, por outro lado, afirmar-se no exterior como nacionalidade e organizar-se no interior como Estado (MARX, ENGELS, 2001, p. 33).

No que diz respeito à relação entre sociedade civil e Estado, Gorender apresenta como Marx e Engels compreendem essa relação. Para estes autores, a sociedade civil é que cria o Estado e não o contrário como defendia Hegel. Para Marx e Engels, ela representa “o verdadeiro lar e cenário da história”. Portanto: “Abarca todo o intercâmbio material entre os indivíduos numa determinada fase do desenvolvimento das forças produtivas” (GORENDER, 2001, p. XXXI).

Para não se dissolver, devido às contradições de classe, faz-se necessário que a sociedade civil se sintetize no Estado e se apresente como este, “enquanto ilusão de um interesse comum sobreposto às contradições de classe e capaz de encobrir a dominação de uma classe sobre as outras” (GORENDER, 2001, p. XXXI).

E desse modo, Gorender explica como o poder delegado pelas pessoas ao

¹¹ “O termo sociedade civil apareceu no século XVIII, quando as relações de propriedade se desligaram da comunidade antiga e medieval. [...] se desenvolve com a burguesia; entretanto, a organização social resultante diretamente da produção e do comércio, e que constitui em qualquer tempo a base do Estado e do restante da superestrutura idealista, tem sido constantemente designada por esse mesmo nome” (MARX; ENGELS, 2001, p. 34).

Estado, adquire uma conotação de força que não pertence a estas:

A força multiplicada decorrente da cooperação entre os homens gera um poder social que adquire a forma do Estado e aparece a estes homens não como poder deles próprios, porém, como poder alienado, à margem dos homens e fora do alcance do seu controle (GORENDER, 2001, p. XXXI).

Aqui fica evidente que embora se tenha aparentemente uma união entre sociedade e Estado, na prática o poder não se dilui na mesma proporção entre as classes, mas fica sob o domínio da classe dominante, “disfarçada” no Estado. Apesar deste, teoricamente, contemplar todas as classes sociais, na prática, representa o poder da classe dominante e, portanto, mais favorecida política e economicamente.

Destarte, para Marx o Estado resulta da contradição presente nas relações de produção, deriva das relações de poder travadas entre os diversos segmentos sociais, representando um instrumento a serviço da classe dominante.

Portanto, para Marx o Estado representa a expressão de uma universalidade alienada, representa a dominação e exploração dos sujeitos, ou seja, a dominação de uma classe sobre a outra. O Estado é expressão da sociedade civil, ou seja, para este pensador, a compreensão de Estado se dá a partir da compreensão da sociedade civil. Marx, no entanto ao se referir ao Estado, não se refere a qualquer Estado, mas a um Estado que ele considera “Alienado”. Portanto, nesse contexto, a universalidade do Estado não é real e sim, uma falsa universalidade (NETTO, 2011). O Estado, na visão marxista, resulta, portanto, das relações de produção.

Um outro importante pensador marxista foi Gramsci, o qual “se voltou para um ângulo pouco explorado pelo marxismo de sua época: o Estado e a política” (VASCONCELOS; SILVA; SCHMALLER, 2013, p. 83).

Fazendo uma comparação entre a concepção de Estado para Marx e para Gramsci, as contribuições de Montañó e Duriguetto (2010, p. 43) são fundamentais:

As distinções na produção de Gramsci em relação a Marx estão longe de significar uma ruptura com seu mestre, mas justamente o contrário, há manutenção da 'ortodoxia' (que não se confunde com 'dogmatismo') marxista que, conforme Lukács, radica na fidelidade com o método, de captar da realidade as (novas) determinações.

Coutinho (2006, p. 31), assegura que a sociedade civil para Gramsci,

representa um momento do Estado, ou seja, “o conceito de sociedade civil é precisamente o meio privilegiado através do qual Gramsci enriquece, com novas determinações, a teoria marxista do Estado”.

Montaño e Duriguetto (2010, p. 44) afirmam que Gramsci se refere ao conceito de Estado ampliado que envolve a sociedade política e a sociedade civil. O Estado ampliado, incorpora outras funções, incluindo as lutas de classes, “preservando a função de coerção (sociedade política) tal como descoberta por Marx e Engels, também incorpora a esfera da sociedade civil (cuja função é o consenso)”.

Os autores complementam:

O conceito de sociedade civil em Gramsci pertence, assim, ao momento da superestrutura (o Estado), diferentemente da formulação marxiana, que emprega a expressão sociedade civil para designar a infraestrutura econômica. Não obstante, a alteração efetuada por Gramsci, não implica a negação da centralidade descoberta por Marx da base material como fator ontológico primário da socialidade (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 43-44).

Destarte, a base da teoria gramsciniana é Marx, no entanto, isso não representa que esses autores apresentem a mesma definição de sociedade civil e de Estado, uma vez que Marx defende que Estado resulta das relações de produção, ou seja, Estado para Marx representa a dominação e exploração dos sujeitos, ou seja, a dominação de uma classe sobre a outra, enquanto Gramsci traz a tona o conceito de Estado ampliado que envolve a sociedade civil e política e inclui ainda a luta de classes. Então, utilizando-se das palavras de Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013), para Marx, a sociedade civil diz respeito às relações econômicas e a sociedade política diz respeito ao aparelho estatal e, Gramsci faz uma ampliação da análise marxista de Estado.

Dessa maneira, apoiando-se nos estudos de Gramsci (1968), os autores anteriormente citados ao se referirem ao Estado ampliado asseguram que Gramsci inclui nessa noção de Estado ampliado elementos comuns à sociedade civil, de modo que Estado representa nesse contexto, uma junção da sociedade política com a sociedade civil.

Desse modo, aparece em Gramsci as categorias de hegemonia e bloco histórico. No que se refere ao bloco histórico é fundamental a definição do autor: “A estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto

complexo e contraditório das superestruturas e o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 1999, p. 250).

Portanto, ao se considerar o “bloco histórico” como conceito fundamental da teoria marxista e como categoria que abrange as relações que se mantêm entre a estrutura e superestrutura, entre as questões materiais e as ideologias, é necessário situá-lo na associação que se estabelece entre a sociedade civil e a sociedade política.

No que diz respeito à Superestrutura e à Hegemonia, segue posicionamento de Gramsci (2001):

[...] podem-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, planos que correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 2001, p. 20-21).

Gramsci não concebe o Estado apenas como um agente coercitivo, sendo que o autor traz à tona a importância do consenso, assim, o Estado é concebido como uma organização que recebe influência das diversas classes sociais que integram a sociedade.

É importante trazer à discussão a concepção de Estado para Ianni (1989, p. 117-118), sendo esta resultante do jogo de forças que se estabelece entre as classes sociais :

[...] o Estado resulta das relações de classes sociais. Ao constituir-se, adquire certos contornos e individualidade, para que possa existir. Já que se trata de mediação entre classes hierarquizadas, ele ganha vinculações mais ou menos estreitas com a classe dominante. Constitui-se nessas relações como órgão da classe dirigente. Mas não perde nunca o seu caráter de produto das relações de classes antagônicas. Por isso é que não pode ser reduzido à condição de instrumento puro e simples da classe dominante.

Outro autor que analisa com muita propriedade como se constituem as Políticas Educacionais e a relação que há entre estas e o Estado é Boneti. Para ele, “o Estado se apresenta apenas como um agente repassador à sociedade civil das decisões do âmbito da correlação de força travada entre os diversos segmentos sociais” (BONETI, 2012, p. 28).

Adota-se neste estudo, a tese defendida por Ianni, ou seja, de que o Estado, nesse contexto, decorre de uma luta que se trava entre as diversas classes sociais, portanto, resulta de um jogo de forças que se estabelece entre elas.

A partir da compreensão de Estado interposta pelos autores anteriormente citados, é preciso analisar as relações que se estabelecem entre Estado e as Políticas Educacionais. Nesse sentido, faz-se necessário compreender as definições de políticas, mais precisamente compreender a trajetória das políticas educacionais no Brasil.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A compreensão das Políticas Públicas Educacionais está intrinsecamente vinculada ao entendimento do termo “Política”. Desse modo, a discussão da presente seção inicia-se retomando as definições de Políticas apresentadas por alguns autores que se dedicaram ao estudo dessa temática.

Para Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), o termo “Política” anuncia uma variedade de significados, que se manifestou nas diversas etapas da história do Ocidente. Os autores fazem uma retrospectiva histórica da origem do termo, do período clássico à modernidade.

Derivado do adjetivo originado de *pólis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo Política se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada *Política*, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo, isto é, de reflexão [...]. Ocorreu assim desde a origem uma transposição de significado, do conjunto das coisas qualificadas de um certo modo pelo adjetivo 'político', para a forma de saber mais ou menos organizado sobre esse mesmo conjunto de coisas [...] (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 954, grifos dos autores).

Os mesmos autores complementam: “O termo Política foi usado durante séculos para designar principalmente obras dedicadas ao estudo daquela esfera de atividades humanas que se refere de algum modo às coisas do Estado” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 954)

No que concerne à definição de Política no período da Modernidade, Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 954), assim se manifestam:

[...] o termo perdeu seu significado original, substituído pouco a pouco por outras expressões como 'ciência do Estado', 'doutrina do Estado', 'ciência política', filosofia política, etc, passando a ser comumente usado para indicar a atividade que, de alguma maneira, têm como termo de referência a pólis, ou seja, o Estado.

Analisando-se as concepções de Política apresentadas pelos autores, constata-se que esta se consolida no decorrer da história como uma alternativa vinculada à organização, seja relacionada ao Estado ou a organização social, o que se expressa já na própria origem do termo, que segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) deriva de *polis* (*politikós*), que significa cidade, a qual representa uma forma de organização entre as pessoas.

Tendo como parâmetro as definições de “Políticas”, faz-se necessário expandir o estudo para a origem e conceituação de Políticas Públicas que a literatura apresenta. Assunto este que será abordado no tópico a seguir.

2.2.1 Origem e conceituação das Políticas Públicas

Para iniciar a discussão dessa temática, é preciso compreender que a política pública mantém vinculação com o Estado. Assim sendo, Tude (2010) assegura que no século XX o Estado assume uma nova função que consiste na promoção do bem-estar social, a qual “requer do Estado uma atuação diferenciada e mais diretamente ligada aos problemas cotidianos da sociedade. É nesse contexto que surgem as Políticas Públicas, com o objetivo de dar respostas a demandas específicas da sociedade” (TUDE, 2010, p. 11). O autor ressalta ainda que, na metade do século passado surgem nos Estados Unidos, as Políticas Públicas, no sentido de disciplina acadêmica e área do conhecimento.

O posicionamento de Souza (2006) vem ao encontro dos estudos de Tude, quanto à origem das Políticas Públicas como área de conhecimento e disciplina acadêmica. Além disso, a autora acrescenta à discussão o surgimento das Políticas Públicas na Europa.

A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então,

mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Assim, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado – o governo -, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos (SOUZA, 2006, p. 21-22).

Os estudos de Souza, enriquecem essa discussão, uma vez que apresenta os 'pais' fundadores da área das Políticas Públicas (H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton) e, sintetiza suas contribuições nesse campo. Nesse sentido, para Souza (2006, p. 23-24):

Laswell (1936) introduz a expressão *policy analys* (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo.

Simon (1975) introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), argumentando, todavia, que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. Para Simon, a racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por vários problemas, tais como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto-interesse dos decisores etc., mas a racionalidade, segundo Simon, pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadre o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção dos resultados visados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios.

Lindblom (1959) questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório, o qual não teria necessariamente um fim ou um princípio. Daí porque as políticas públicas precisariam incorporar outros elementos a sua formulação e a sua análise além das questões de racionalidade, tais como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse.

Easton (1965) contribuiu para a área ao defini-la como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo Easton, as políticas públicas recebem inputs dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos.

As ideias de Lindblom e Easton trazem uma nova concepção de Políticas Públicas, as quais ultrapassam o racionalismo presente nas concepções de Laswell e Simon, enfatizando a influência de outros fatores na determinação destas, o que também se evidencia nos estudos de Boneti (2012), o qual enfatiza a influência da ideologia dos diversos grupos sociais na determinação das Políticas Públicas.

Para Souza (2006, p. 24) não existe uma única definição de Políticas Públicas. A autora, apresenta a definição destas na visão de Mead, Lynn, Peters e Dye:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como 'o que o governo escolhe fazer ou não fazer'. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam em responder às seguintes questões: quem ganha o quê? por que e que diferença faz (SOUZA, 2006, p. 24).

Analisando-se as definições dos autores, percebe-se que estes associam as Políticas Públicas às ações dos governos, o que diverge do posicionamento de Boneti (2012, p. 17) o qual assim se manifesta: “busca-se superar o entendimento simplista que associa políticas públicas a ações de governo centralizadas em avaliações de resultados e do gerenciamento dos recursos públicos”.

Parte-se do pressuposto de que o estudo das políticas públicas implica no entendimento da existência de complexidades teóricas, metodológicas, políticas e ideológicas e que se faz necessário, antes de tudo, associar políticas públicas à teoria de Estado e às dimensões de classe (BONETI, 2012, p. 17).

Boneti (2012, p. 27) traz à tona uma discussão de base epistemológica das políticas públicas. Ele afirma que “o fundamento epistemológico clássico das políticas públicas se deu em torno da Razão¹² Moderna, tendo a técnica como parâmetro de referência de verdade, quando apresentavam-se como agentes definidores basicamente o meio produtivo e Estado”.

O autor destaca ainda como as Políticas Públicas se apresentam na contemporaneidade:

[...] destituiu-se o absolutismo da verdade técnica como parâmetro, apresentando-se ao lado do Estado e do meio produtivo novos agentes definidores de políticas públicas, trazendo ao debate novas lutas sociais como é o caso do resgate dos sujeitos e das identidades (BONETI, 2012,

¹² “Razão’ designava a busca de uma sociedade nova, comparativamente à sociedade feudal, a busca de uma sociedade racional com base na cientificidade e a busca da superação do teologismo como método de explicação do real” (BONETI, 2012, p. 20).

p. 27).

A partir da citação anterior, verifica-se que o autor menciona as conquistas dos últimos anos no sentido da inclusão.

Nessa ótica é que se inserem movimentos considerados locais/nacionais, mas com repercussão global como o MST no Brasil e os globais propriamente ditos, como o movimento gay, o movimento negro, o movimento ecológico, o movimento feminista, etc. (BONETI, 2012, p. 26).

Assim, a partir da luta dos movimentos anteriormente apontados por Boneti, pode-se mencionar as conquistas dos últimos anos no sentido das políticas de ações afirmativas¹³, voltadas ao negro, ao indígena, às mulheres, ao homem do campo, dentre outras. São conquistas que surgem a partir das necessidades sociais e que buscam resgatar as identidades dos sujeitos.

Na citação a seguir se expressa nitidamente a concepção de políticas públicas que está presente neste início do século XXI, na concepção do autor.

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos. Nesse caso, pode-se dizer que o Estado se apresenta apenas como um agente repassador à sociedade civil das decisões saídas do âmbito da correlação de força travada entre os diversos segmentos sociais [...] (BONETI, (2012, p. 27-28).

Nessa concepção, o Estado representa o agente executor das Políticas Públicas e, estas são resultantes do embate de forças que se travam entre as classes e frações de classes. Nessa arena de disputas se expressam as relações de poder e as ideologias de cada grupo que participa da elaboração, discussão, implementação e implantação das políticas públicas. Portanto, as políticas públicas não são neutras e, trazem em seu bojo os anseios da sociedade e/ou mesmo dos organismos multilaterais que sugerem pacotes de medidas a serem implementados nos países onde são firmados acordos financeiros, ou seja, os países em

¹³ “As políticas de ação afirmativa são, antes de tudo, políticas sociais compensatórias. [...]. Portanto, as políticas de ação afirmativa, apresentam-se como importante mecanismo ético-pedagógico dos diferentes grupos sociais para o respeito às diversidades, sejam raciais, étnicas, culturais, de classe, de gênero ou de orientação sexual, etc (SILVA, 2004, p. 11).

desenvolvimento.

Soares (2000), no texto “Banco Mundial: políticas e reformas” faz uma análise da influência que o Banco Mundial exerce nos rumos do desenvolvimento mundial. Ao se referir à evolução das políticas do Banco Mundial, a autora adentra na discussão da relação existente entre os financiamentos do Banco com os países em desenvolvimento e a interferência deste e do Fundo Monetário Internacional (FMI) nas políticas e reformas desses países.

A autora expõe que devido a situação de crise e vulnerabilidade dos países devedores, os quais “passaram a depender quase que exclusivamente dos bancos multilaterais para receber recursos externos, já que os bancos privados interromperam seus empréstimos para esses países, após a moratória mexicana¹⁴”, o Banco Mundial começou a estabelecer várias condicionalidades para a concessão de novos empréstimos (SOARES, 2000, p. 21). A autora complementa:

Mediante essas condicionalidades, o Banco Mundial (tal como o FMI) passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países. Assim, a partir dos anos 80, mudou profundamente o caráter da relação entre o Banco Mundial e os países em desenvolvimento tomadores de empréstimos. Superando a tradicional influência que já exercia sobre as políticas setoriais dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países ao longo dos últimos quinze anos (SOARES, 2000, p. 21).

Diante do exposto, se evidencia que as políticas públicas resultam das relações de poder que se estabelecem entre os agentes locais, no caso o Estado, os diversos grupos sociais e os organismos internacionais. Portanto, as políticas públicas estão intrinsecamente relacionadas com as questões econômicas, mais precisamente vinculadas aos grupos econômicos financiadores dos países em desenvolvimento.

Para Souza (2006, p. 26):

Pode-se, então resumir o que seja política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, 'colocar o governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e

¹⁴ Crise da dívida externa ocorrida no México em 1982, a qual atingiu todos os países latino-americanos (FREITAS, 2008).

ações, que produzirão resultados ou mudanças desejadas no mundo real.

Destarte, as Políticas Públicas são políticas que vêm ao encontro de necessidades sociais. Elas são fruto do embate de ideias de diversos segmentos sociais e dos governantes. Recebem influência do contexto local, nacional e internacional. Portanto, não são neutras e representam o resultado de uma disputa ideológica entre os envolvidos nesse processo. Assim, embora tendo como premissa o atendimento das necessidades da sociedade, nem sempre conseguem atender aos anseios dos envolvidos, pois é o resultado de um jogo de forças ideológicas, políticas e econômicas que se materializa por meio das ações, programas e legislações. Inseridas nesse contexto estão as Políticas Públicas Educacionais, assunto que será discutido no tópico a seguir.

2.1.2 Relação entre Políticas Públicas Educacionais e o Estado

O Estado influencia diretamente na formulação, condução e na operacionalização das Políticas Públicas. Assim sendo, estas políticas, dentre elas, as Educacionais expressam o resultado do embate de ideias dos diversos grupos que participam da concepção, instituição e materialização das referidas políticas, inclusive dos organismos internacionais.

Boneti (2011), apoiando-se nos estudos de Poulantzas (1990) assegura:

[...] não é possível se construir uma análise da complexidade que envolve a elaboração e operacionalização das políticas públicas sem se levar em consideração a existência da relação intrínseca entre o Estado e as classes sociais, em particular entre o Estado e a classe dominante (BONETI, 2011, p. 13).

Em relação aos interesses das elites econômicas e a participação dos grupos internacionais nesse contexto, Boneti (2011) assim se manifesta:

[...] entende-se que existe uma estreita afinidade entre os projetos do Estado (as políticas públicas) e os interesses das elites econômicas. Mesmo que no plano local (nacional e estadual) exista uma correlação de forças políticas na definição das políticas públicas, envolvendo os movimentos sociais e demais organizações da sociedade civil, a definição das políticas públicas é condicionada aos interesses das elites globais por força da determinação das amarras econômicas próprias do modo de

produção capitalista. Isso significa afirmar que ao se falar da relação entre o Estado e as classes sociais, entra-se obrigatoriamente na questão dos agentes definidores das políticas públicas, os que não são apenas nacionais (BONETI, 2011, p. 14).

No que concerne às elites globalizadas, Boneti (2011, p. 14) garante que esses interesses se manifestam nas políticas de expansão das relações capitalistas mundiais via “instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), ou pelo próprio poder de força que têm os grupos econômicos mundiais de impor as regras que lhes interessam, etc”. Todavia, o autor explica que esses “interesses podem ser questionados por agentes nacionais, estaduais ou locais, constituindo-se, assim, uma correlação de forças que influenciam no processo de elaboração e aplicabilidade das políticas públicas.

Ainda em relação à influência dos organismos multilaterais, mais precisamente do Banco Mundial¹⁵, no que se refere às políticas educacionais, bem como, à participação de outros atores, Coraggio (2000, p. 76) salienta:

É comum ouvir que o Banco Mundial vem impondo políticas homogêneas para a educação, não apenas na região, mas em todo o mundo. Esta tese é plausível: as declarações do próprio Banco Mundial, a simultaneidade com que vêm sendo empreendidas as reformas educativas nos distintos países e a homogeneidade discursiva que as envolve parecem confirmá-la. Ao mesmo tempo, porém, há sinais de que outros atores também estão operando ativamente e são co-responsáveis pelo resultado.

Assim, fica explícito que embora os organismos multilaterais influenciem as políticas educacionais, há também a influência de outros atores, inclusive os locais. Nesse sentido, Coraggio (2000) exemplifica, citando situações ocorridas no Equador e na Bolívia, cujas reformas educativas foram financiadas pelo BM. O referido autor compara a influência dos atores locais na determinação das políticas educacionais no Equador e na Bolívia, assegurando que enquanto neste país se priorizou a educação indígena bilíngue; naquele, ela não foi sequer inclusa.

¹⁵ Surgido no pós-guerra, O Banco Mundial é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto, são cinco os países que definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Esses países participam com 38,2% dos recursos do Banco. Entre eles, os EUA detêm em torno de 20% dos recursos gerais e o Brasil aproximadamente 1,7%. A liderança norte-americana se concretiza também com a ocupação da presidência e pelo poder de veto que possui. Na verdade, o Banco Mundial tem sido auxiliar da política externa americana (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 61).

Tampouco se explicaria porque em alguns países os empréstimos do Banco Mundial priorizam o investimento em livros didáticos e minimizam aqueles realizados em infraestrutura, ao passo que, em outros, continuam atribuindo prioridade à construção de edifícios em detrimento da melhoria das condições que afetam diretamente a qualidade do ensino (CORAGGIO, 2000, p. 76).

Desse modo, se desmistifica a ideia de que o Banco Mundial ou mesmo outros organismos multilaterais são os responsáveis pela determinação das políticas educacionais. Esses organismos exercem influência, mas existem outros atores, inclusive locais que também são corresponsáveis na concepção, aprovação, implementação e operacionalização das Políticas Educacionais, o que ficou evidente no posicionamento de Boneti e Coraggio.

Faz-se necessário considerar que no contexto do capitalismo, essas políticas educacionais integram as políticas neoliberais. Elas “são reflexos da contradição própria do ajuste neoliberal que tem norteado a educação latino-americana e brasileira, especialmente após o chamado Consenso de Washington¹⁶ (1989)” (COSMO; FERNANDES, 2009, p. 02).

A base do Neoliberalismo é o Liberalismo Clássico do século XVIII, mais especificamente o Liberalismo Econômico.

No Neoliberalismo, ainda muito mais do que o Liberalismo Clássico, o individualismo, o empreendedorismo e o economicismo são supervalorizados e difundidos, o que, por sua vez gera o esvaziamento do valor social das coisas (COSMO; FERNANDES, 2009, p. 03).

Um marco importantíssimo das Políticas Educacionais Neoliberais se deu com a Conferência Mundial de Educação para Todos¹⁷, ocorrida em 1990, na Tailândia. Essa Conferência foi financiada pelas seguintes entidades: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Programa das Nações Unidas para o

¹⁶ Conjunto de medidas de caráter neoliberal destinadas a promover uma política de ajuste na América Latina tendo à frente organismos financeiros internacionais, especialmente o Banco Mundial, o FMI e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos (COSMO; FERNANDES, 2009, p. 11).

¹⁷ Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E 9”, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (Education for All – EFA), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 48).

Desenvolvimento – PNUD e Banco Mundial (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Em relação à participação na conferência, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 48) garantem:

Dela participaram governos, agências internacionais, ONGs, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo. Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos.

Destarte, vinculada a essa proposta neoliberal, a educação assume os moldes empresariais, portanto, a ideia de mercado permeia as reformas e propostas educacionais de diversos países, dentre eles o Brasil, cujo ideário neoliberal se consolida a partir da década de 1990 do século XX, o que será melhor delimitado no tópico referente às políticas para a Educação Básica.

Sobre isso, Silva (1999, p. 20) explica:

A chamada Gestão da Qualidade Total (GQT) em educação é uma demonstração de que a estratégia neoliberal não se contentará em orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria nem em organizar a educação em forma de mercado, mas que tentará reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aula, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho.

Silva (1999) assegura que apesar de haver um discurso de participação dos clientes, há na verdade “definição dos objetivos e métodos educacionais a partir das necessidades e desejos dos 'consumidores', dando uma ilusão de democracia, escolha e participação” (SILVA, 1999, p. 21). Nesse contexto, o que se verifica é que a proposta neoliberal engessa de tal forma, que acaba impedindo que se pense as questões educacionais de outra maneira. Para o autor, escolher envolveria a própria renúncia à noção neoliberal de educação.

É nessa dinâmica do neoliberalismo na educação que se apresenta a Política do Estado Mínimo e do Estado Máximo. O Estado se torna mínimo, na medida que se exime de suas responsabilidades e repassa à sociedade responsabilidades que seriam suas e se torna máximo porque fica no controle e determina a execução dessas políticas. Exemplos desse tipo de política se manifestam nas próprias avaliações de desempenho, na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e na própria descentralização dos recursos aos Estados,

Municípios e às próprias escolas.

A descentralização de recursos do governo federal às escolas, municípios e estados, por um lado, é positiva, no sentido de que os agentes locais podem gerenciar esses recursos. Por outro lado, representa uma forma do Estado se isentar de suas responsabilidades, uma vez que repassa uma certa quantia aos entes federados ou às escolas e estes têm a responsabilidade de administrar esses recursos, os quais geralmente são insuficientes para atender as demandas educacionais. É aí que entra a participação da sociedade e dos pais, por meio das Associações de Pais, Mestres e Funcionários – APMFs, as quais acabam fazendo promoções para angariar fundos e complementar os recursos repassados pelo governo.

Esse Estado Mínimo se manifesta ainda nos projetos e programas de incentivo à participação dos pais e da sociedade nas atividades escolares, tais como Dia da Família na Escola, Todos pela Educação, dentre outros.

Em relação às avaliações de desempenho, pode-se citar as avaliações dos alunos da Educação Básica, tais como a Prova Brasil, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, a Provinha Brasil, dentre outros. Os conteúdos que integram essas avaliações atendem as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Desse modo, embora haja um discurso por parte do governo de que os Parâmetros Curriculares são apenas parâmetros e que cada estado ou município têm a liberdade de criar seus próprios currículos, na prática acontece o contrário, pois as próprias avaliações de desempenho são compostas por atividades que atendem à proposta dos parâmetros, ou seja, as escolas de certa maneira, se sentem na obrigação de trabalhar de acordo com essa proposta, uma vez que as avaliações dos alunos são construídas nesses moldes. Nesse sentido, se manifesta a política do Estado Máximo, no qual o Estado é controlador. Ele organiza as avaliações padronizadas para todo o país, sem considerar as especificidades de cada região e cria indicadores para medir a qualidade do ensino, tendo como base essas avaliações.

Sobre essa política, as contribuições de Cosmo e Fernandes (2009, p. 07) são importantes:

Em tempos de neoliberalismo, o que se vê é um Estado mínimo, no que concerne à gestão dos recursos, ou seja, na geração e distribuição financeiro-administrativa. Por outro lado, este mesmo Estado mínimo

cumpra o papel de agente regulador e controlador, contribuindo diretamente para a manutenção da desigualdade social por meio da manutenção dos privilégios da elite e do atendimento assistencialista às massas – o que as aprisiona aos governos neoliberais. Portanto, o papel do Estado é, de um lado, o da desregulamentação e, de outro, o da regulamentação.

Oliveira (2009, p. 23) ao se referir à descentralização afirma que ela “veio como um mecanismo de distribuição de poder e responsabilidades, uma visão simplista, que busca possibilitar e estimular soluções regionais/locais para problemas nacionais”. A autora argumenta que devido à diversidade dos 5.560 municípios brasileiros, “a capacidade de respostas e de gestão das políticas no nível de implementação local, tende a reforçar a desigualdade e a discriminação, criando novos desequilíbrios ou reforçando os já existentes”.

Desse modo, a política educacional para a América Latina, incluindo o Brasil, se consolida como uma proposta do capital. Portanto, uma proposta neoliberal, visando à redução de custos na educação e a apresentação de indicadores educacionais aos organismos internacionais, financiadores da educação brasileira. O discurso é de qualidade da educação, no entanto, é preciso compreender a que qualidade essa proposta atende, assunto que será discutido na seção 3 desta tese.

A partir dessa breve discussão da relação entre as políticas educacionais e o Estado, adentra-se no tópico seguinte, na análise das políticas educacionais para a Educação Básica, mais precisamente sobre as políticas voltadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa sobre a qual se centrará esta pesquisa.

2.3 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Antes de adentrar na discussão sobre as Políticas para a Educação Básica é fundamental fazer uma contextualização do significado que o termo “Educação Básica” adquiriu ao longo do tempo e a definição desse termo que fundamenta a principal legislação educacional brasileira, a LDB nº 9.394/96 que a define como um dos níveis da Educação, sendo esta formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Portanto, nesta pesquisa se adota a concepção presente na legislação, a qual, segundo Cury (2016), está regulamentada na figura das três etapas sequenciais e articuladas, por meio do conceito de Educação

Básica como direito do cidadão.

2.3.1 Educação Básica

O termo “Educação Básica” adquire diversos sentidos dependendo de quem o utiliza. Num sentido mais popular, é comum se ouvir o emprego desse termo para se referir à educação ofertada nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou mesmo à própria alfabetização. Para o BM, inicialmente, “Educação Básica” se referia ao ensino de 1º grau, que no caso brasileiro, atualmente, corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental. Posteriormente o Banco amplia esta concepção de Educação Básica, expandindo-a para o primeiro ciclo da educação secundária, ou seja, tendo como parâmetro o ensino brasileiro, seria o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano. Já para a legislação educacional brasileira, Educação Básica representa o ensino da Educação Infantil ao final do Ensino Médio.

Nesse direcionamento, Tommasi, Warde e Haddad (1998) apresentam a concepção de Educação Básica do BM:

No primeiro estudo regional sobre o setor educativo elaborado pelo Banco, *A educação da África Sub-Saariana* (BM, 1988), o termo *educação básica* era reservado para a educação não-formal de jovens e adultos nos rudimentos da lecto-escrita e do cálculo. Posteriormente, *educação básica* passou a ser equivalente a educação de *primeiro grau*. No último documento sobre política (1995) chama-se educação básica a educação de primeiro grau acrescida do primeiro ciclo da *educação secundária*, estimando-se que a aquisição de 'o conhecimento e as atividades essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade' se dá no equipamento escolar e requer aproximadamente oito anos de instrução (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1998, p. 09, grifos dos autores).

A trajetória das políticas educacionais brasileiras se constituiu ao longo dos anos pelas sucessivas reformas e pela consolidação de leis que trouxeram importantes conquistas para a educação do país. Nesse contexto, destaca-se a aprovação da atual LDB, a Lei nº 9.394/1996, a qual estabelece no Artigo 21 a organização dos níveis escolares, sendo que a educação escolar se compõe de Educação Básica (formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior (BRASIL, 1996). Neste sentido, a Educação Básica representa uma conquista da LDB e se traduz no direito ao acesso básico, à cultura

sistematizada, embora, em 1996, quando foi aprovada a referida Lei, a obrigatoriedade se limitou ao Ensino Fundamental.

Cury (2008, p. 294) caracteriza a Educação Básica como um conceito novo e como um conceito de direito. Conceito Novo pelo fato de traduzir uma nova realidade que se origina “de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático”. Conceito de direito no sentido de significar “um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural”.

E é aí que se situa o papel crucial do novo conceito inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional. Essa nova forma atingiu tanto o pacto federativo quanto a organização pedagógica das instituições escolares. Esse papel o é como tal porque à educação lhe é imanente o de ser em si o pilar da cidadania e o é ainda mais por ter sido destinado à educação básica o cordão de reunir as três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (CURY, 2008, p. 294).

A esse conceito novo que o autor menciona, ele agrega a questão da democracia, explicada em entrevista ao programa que integra a disciplina “Lei de Diretrizes e Bases”, curso de Pedagogia da UNESP, publicada em 05 de fevereiro de 2016. Ele toma como base o artigo 92 da LDB de 1996, o qual tem um caráter de revogação do que estava em vigor antes desta legislação. Para Cury (2016) essa foi uma maneira de demonstrar o caráter democrático da LDB atual em oposição às legislações anteriores, principalmente àquelas que surgiram no período do Regime Militar. A referida Lei trouxe, segundo ele, como grande avanço, sob o ponto de vista conceitual, o estabelecimento da educação escolar brasileira como tendo um primeiro nível na Educação Básica, sendo esta reconhecida como um direito do cidadão brasileiro e da pessoa humana (CURY, 2016).

O autor enfatiza que a LDB flexibilizou vários procedimentos relativos à organização pedagógica e administrativa. No que concerne à organização administrativa, o acolhimento do estabelecido desde a constituição de 1988 que é a descentralização, ou seja, essa legislação acolheu o princípio de os municípios terem se tornado desde a citada constituição, entes federados, o que lhes confere “capacidade autonômica de gerar uma legislação adequada às suas peculiaridades locais e a tudo o que atenda ao seu interesse peculiar e ao mesmo tempo

reconheceu a capacidade dos municípios em normatizar estas dimensões [...]”, de tal modo, “se reconhece que os municípios têm capacidade para dar conta do ponto de vista regulamentar, normativo da Educação Infantil e do ensino Fundamental” (CURY, 2016).

Saviani (2008a, p. 218) ressalta o avanço que a atual LDB teve no que se refere à descentralização, quando comparada à CF de 1988. O autor explica: “O texto da nova LDB, entretanto, procurou contornar a dificuldade apontada, ultrapassando a ambiguidade do texto constitucional e estabelecendo com clareza a existência dos sistemas municipais de ensino”.

No entanto, o mesmo autor chama a atenção para a precaução que a referida legislação teve em relação à efetivação desses sistemas:

Admitida a possibilidade da organização de sistemas municipais de ensino, a questão daí decorrente diz respeito às condições para a sua efetivação. E sobre isso a LDB revelou uma certa cautela ao prescrever, no parágrafo único do artigo 11, que ‘os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica’ (SAVIANI, 2008a, p. 218).

Observa-se novamente a flexibilização dessa legislação, a qual traz intrínseca uma certa ambiguidade, uma vez que possibilita, por um lado, a efetivação desse sistema e, por outro lado, apresenta a possibilidade de se manter o que já existia. Daí a necessidade da participação democrática dos gestores, conselhos, sindicatos, por meio de um efetivo envolvimento, a fim de compreender as reais condições dos municípios, mas estando em alerta para que esses entes federados não se aproveitem dessa abertura na legislação para não realizarem mudanças necessárias na educação municipal.

Ainda sobre a questão da flexibilidade da legislação, Cury (2016) se volta ao âmbito da organização pedagógica, considerando-a como um avanço significativo da LDB de 1996, uma vez que permite que os estabelecimentos escolares se organizem de diversas maneiras, sendo flexível do ponto de vista da adequação às peculiaridades locais, permitindo o regime da alternância, a seriação ou organização do ensino por ciclos, por etapas, por semestres, etc., a critério do estabelecimento de ensino. O autor explica ainda a inversão que esta lei traz em relação às anteriores, ou seja, em vez de se ter um plano estabelecido em Brasília para todo o Brasil, a partir de então, o estabelecimento escolar, através do projeto

pedagógico de seus professores, se torna um sujeito ativo, considerando as orientações das diretrizes do conselho, mas também considerando as peculiaridades locais.

Nesse sentido das conquistas educacionais que essa legislação trouxe, se percebe que, apesar dos embates existentes na elaboração da LDB, entre a proposta da sociedade e a proposta do governo, o substitutivo Jorge Hage procurou incorporar sugestões interpostas pelos dois grupos. Conforme Saviani (1990, p. 10), há alguns problemas na legislação, mas de um modo geral, pode-se afirmar que esse substitutivo que se constituiu no texto da atual LDB trouxe avanços: “[...] ele avança à medida que incorpora, predominantemente, as reivindicações, as propostas, dos educadores progressistas”.

Diante do exposto, constata-se que as legislações resultam do jogo de forças, dos embates que se travam entre os diversos segmentos sociais, grupos governamentais, dentre outros e a importância da participação social nesse processo, tanto na elaboração quanto no acompanhamento do que está regulamentado nas leis.

Nesse contexto das pressões sociais, é que Cury (2016) explica como se constituiu o conceito de Educação Básica que a LDB traz, a qual decorre da confluência de duas vertentes, uma estrutural e outra política. Com o processo de industrialização e inserção da mulher no mercado de trabalho, surge a necessidade de espaços de acolhimento para as crianças e os adolescentes. Outra questão é a de que somente o Ensino Fundamental não consegue mais dar conta dos conhecimentos necessários na sociedade capitalista atual, surgindo a necessidade do Ensino Médio, vertente esta denominada pelo autor de estrutural. A outra vertente convergente à primeira, que ele denomina de vertente política se centra no empenho de se elaborar a CF de 1988 como uma constituição cidadã, pois já se percebia que somente o Ensino Fundamental era insuficiente para as demandas da sociedade e ocorrendo, assim, uma pressão social no sentido de se forçar o aparecimento, na Constituição, da figura da Educação Infantil e da figura do Ensino Médio. Nesse sentido, a LDB assume essa proposta e “regulamenta esta figura das três etapas sequenciais e articuladas por meio do conceito de Educação Básica como direito do cidadão”. Portanto, a partir da CF de 88 e com as constituições estaduais e com as leis orgânicas vai se tomando consciência de que a Educação Básica é gratuita e, nesse sentido, se amplia a consciência das pessoas quanto ao

acesso, a busca e pressão pela escola. Também o mercado de trabalho exige a ampliação da formação, tornando-se uma exigência de formação mínima, o Ensino Médio.

Essa exigência se expressa nitidamente nas finalidades da Educação Básica que integram a atual LDB:

Art. 22. A educação básica tem por finalidade, desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996b, p.09, grifo nosso).

Um avanço significativo é constatado ao longo dos anos no que diz respeito à oferta do ensino na Educação Básica no Brasil, o que será discutido no tópico seguinte. No entanto, a ampliação do acesso não significa garantia de permanência e tampouco de qualidade do ensino ofertado aos alunos, por isso a necessidade de se compreender como se constituíram as Políticas para a Educação Básica em âmbito nacional.

2.3.2 Políticas para a Educação Básica em nível nacional

No Brasil, mais precisamente nos períodos imperial e na Primeira República, percebe-se o predomínio de reformas educacionais e as políticas educacionais eram estaduais, sendo que, com o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, na década de 1930 é que começa a se delinear a construção de Políticas Educacionais mais amplas. Nas décadas seguintes, mais precisamente na década de 1960 “ocorre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei n.º 4.024, aprovada em 1961, representando dessa maneira um avanço no que concerne à Educação Nacional, pois é a primeira lei que englobou todos os níveis do ensino” (BOENO; GISI; FILIPAK, 2015, p. 20944).

Posteriormente, em 1971, aprovou-se a Reforma de 1º e 2º graus - a Lei nº 5.692/1971 e na década de 1990, a atual LDB - a Lei nº 9.394/1996. As três legislações, trouxeram alguns avanços em relação à educação. No entanto, se delimitará este tópico ao estudo da Educação Básica.

Desse modo, a primeira LDB (Lei nº 4.024/1961) garantiu a obrigatoriedade

do Ensino primário – 1ª a 4ª série. A Reforma de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971) ampliou essa obrigatoriedade até a 8ª série, o então denominado 1º grau. Já a atual LDB (Lei nº 9.394/1996), além de inserir a Educação Infantil como uma das etapas da Educação Básica, sinalizou para a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, o que se consolidou por meio da Lei nº 11.274/2006 que instituiu o Ensino Fundamental de Nove Anos, no Brasil.

Nesse sentido:

O Ministério da Educação vem envidando efetivos esforços na ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, considerando a universalização do acesso a essa etapa de ensino de oito anos de duração e, ainda, a necessidade de o Brasil aumentar a duração da escolaridade obrigatória (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 05).

No que diz respeito aos objetivos do Ensino Fundamental de Nove Anos, estes são apresentados na parte introdutória do Documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”:

A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 07).

Assim, fica evidente que para o MEC, a ampliação do Ensino Fundamental representa uma das maneiras de se propiciar a equidade social, uma vez que o próprio documento anteriormente referenciado, deixa explícito que com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, será incluído um maior número de crianças na escola. Estas, provenientes das camadas populares, uma vez que as pertencentes às classes média e alta já se encontravam na escola (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007). Isso se deve ao fato das famílias de classe média e alta terem condições financeiras para manter seus filhos nas escolas particulares, tanto os da faixa etária da Educação Infantil, quanto os da faixa etária do Ensino Fundamental.

Essa medida, no entanto, traz engendrada uma questão econômica, pois financeiramente foi mais viável ampliar o Ensino Fundamental para nove anos do que tornar a Pré-Escola obrigatória. Desse modo, tornava-se menos oneroso aos

cofres públicos a adequação de mais um ano do Ensino Fundamental, do que tornar obrigatórios os três anos da Pré-Escola, pois isso representaria um acréscimo muito grande de alunos no sistema escolar, aumentando assim os investimentos dos municípios, evidenciando-se nesse contexto, explicitamente, a política do Estado mínimo.

A obrigatoriedade da Pré-Escola e também do Ensino Médio, é uma medida necessária, todavia requer planejamento, tempo de adequação aos municípios, maiores investimentos financeiros e de recursos humanos, dentre outros.

Em relação a essa ampliação da obrigatoriedade do ensino na Educação Básica, destacam-se duas importantes legislações, a Emenda Constitucional nº 59/09 e o Novo Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014).

A partir da Aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, o artigo 208 da CF passa a vigorar com a seguinte redação:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988).

A ampliação da obrigatoriedade do ensino é uma conquista fundamental para a educação brasileira. Todavia, isso não representa garantia de qualidade, uma vez que esta depende não só da ampliação da oferta do ensino, mas também de outros fatores, os quais serão discutidos nos próximos tópicos desta tese.

Vale destacar que uma das principais conquistas da referida lei consiste na garantia da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Etapa esta imprescindível no processo de desenvolvimento humano e que, historicamente, vinha sendo desconsiderada, assumindo ao longo dos anos um caráter assistencialista e, a partir da aprovação da LDB, passa a integrar legalmente o processo educativo.

A Educação Infantil, como parte da Educação Básica, representa uma conquista, uma vez que ela representa a base para as demais etapas do ensino. É nessa fase que a criança constrói o alicerce para o seu desenvolvimento nas demais etapas e níveis de formação.

Conforme, a LDB nº 9.394/1996:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996b).

É importante destacar as alterações que ocorreram na atual LDB, no que diz respeito à expansão da obrigatoriedade de ensino, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 e da aprovação da Lei nº 12.796/2013.

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996b).

Ainda, o Novo PNE - Lei nº 13.005/2014, nas suas metas 01 e 03 ratificam essa expansão para a pré-escola e ensino médio, assegurando, inclusive, avanços na oferta do ensino para a etapa correspondente à creche (faixa etária de 0 a 3 anos), embora ainda não seja obrigatória.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014b).

[...]

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014b)

No que concerne ao Ensino Médio, a ampliação dessa etapa do ensino representa a possibilidade de acesso ao ensino superior, a formação para a cidadania e também uma maior possibilidade de inserção no mundo do trabalho, conforme determina a própria LDB nº 9.394/1996:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996b).

Quanto ao Ensino Fundamental, o Novo PNE em uma das suas metas estabelece:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014b).

A meta referente ao Ensino Fundamental é coerente no que concerne à universalização do ensino, bem como, no que se refere à previsão de porcentagem de alunos a concluírem esta etapa do ensino na idade recomendada. Todavia, é preciso atenção no sentido da aprovação dos alunos, ou seja, é preciso investimento na formação continuada, nos recursos humanos, tais como: professor regente, professor auxiliar, professor de apoio aos alunos com dificuldades; investimento em materiais pedagógicos, livros de literatura, recursos didáticos como jogos, dentre outros. Esses investimentos, se bem utilizados contribuem para que o processo de aprendizagem ocorra de maneira eficaz e que, a meta proposta seja atingida, com qualidade.

Vale destacar que em 2007, durante o governo Lula, instituiu-se o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Decreto nº 6.094/2007) e a partir dele se delineou uma nova configuração da Educação no país.

Conforme o MEC, “os programas do PDE podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização” (BRASIL, 2009a, p. 15).

No que se refere à Educação Básica, o Plano enfatiza os seguintes eixos: Formação de Professores e Piso Salarial Nacional, Financiamento: Salário Educação e FUNDEB, Avaliação e Responsabilização: o IDEB e o Plano de Metas: Planejamento e Gestão Educacional.

A seguir, apresenta-se uma breve síntese e análise de cada eixo, tendo como base a publicação do MEC, intitulada “O Plano Nacional de Educação: Razões, Princípios e Programas” (BRASIL, 2009a).

Sobre o primeiro eixo que trata da Formação de Professores e do Piso Salarial Nacional, a publicação menciona a instituição do Piso Nacional dos Profissionais da Educação, estabelecido via Emenda Constitucional nº 53 de 2006. Piso este regulamentado via Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Destaca-se, ainda, o esforço da União para com a Formação de Professores da Educação Básica, ressaltando a contribuição da Universidade Aberta do Brasil – UAB e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (BRASIL, 2009a, p. 16).

Tanto a UAB, quanto o PIBID, na concepção do MEC “alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica”. A UAB atuando nos cursos de formação inicial – Licenciaturas e na formação continuada, na modalidade à distância e o PIBID, na inserção dos acadêmicos, futuros docentes das licenciaturas nas escolas de Educação Básica (BRASIL, 2009a, p. 16-17).

A UAB está inserida numa concepção de aligeiramento da formação, ou seja, uma formação mais rápida dos profissionais da educação, cujo objetivo é a apresentação de números aos organismos internacionais. Embora, para alguns docentes, como por exemplo, os que residem nas regiões mais pobres do Brasil, a UAB pode representar a única oportunidade de cursar um ensino superior e, conseqüentemente, de obter um avanço salarial e na carreira, entretanto, para outros profissionais, ela representa uma maneira de adquirir uma formação em um tempo menor, sem a necessidade de frequência diária e maior rapidez de obter diplomação e, conseqüentemente, aumento salarial e oportunidade de progressão na carreira.

É preciso considerar que esse tipo de formação que está alicerçada no PDE apresenta como premissa básica, a formação à distância, o que é preocupante, pois esse modelo de formação “arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes de que qualificação efetiva. Esta exige cursos regulares, de longa duração, ministrados em instituições sólidas e organizadas preferencialmente na forma de universidades” (SAVIANI, 2007, p. 1250).

Nesse sentido, não se pode desconsiderar a ideologia que perpassa a formação à distância, cujo objetivo central é a preparação de forma rápida para o mercado de trabalho e com redução de custos, nos moldes do pragmatismo, desvinculada da pesquisa e de uma sólida formação teórica.

Esse modelo de formação faz parte de um projeto maior que visa se expandir para as demais universidades e ele atende às recomendações dos organismos internacionais e de grupos brasileiros vinculados ao governo, ao empresariado, aos bancos e à sociedade civil. É uma proposta que vem sendo encampada pelo Movimento Todos pela Educação (TPE), o qual contempla representações desses grupos e traz em seu bojo a ideologia do empresariado que coordena esse movimento e que vem se disseminando por meio da mídia, integrante também do movimento.

Martins (2016, p. 107) ressalta que há uma preocupação do TPE em relação à formação ofertada pelas universidades brasileiras, uma vez que para o citado movimento a formação nessas instituições tem um caráter muito teórico e pouco prático, “não atendendo, dessa forma, às necessidades atuais da escola pública”, uma vez que “os professores formados por tais instituições pouco ou nada conheceriam da realidade escolar”.

Assim surge uma proposta de criação de institutos dentro das universidades com característica interdisciplinar, cuja proposta seria de que “os docentes universitários se dedicariam exclusivamente à formação de professores para a sala de aula”. Nesse contexto, os docentes universitários contariam com a colaboração de docentes da Educação Básica, os quais dedicariam parte da sua carga horária para o instituto (MARTINS, 2016, p. 107).

Esse novo instituto, localizado dentro da universidade, seria o responsável por formular um novo currículo próximo à realidade escolar. Além disso, novos incentivos, por meio da Capes, poderiam ser concedidos aos professores envolvidos, que teriam como maior compromisso resgatar a escola pública no contexto da universidade – produzindo experiências de baixo custo para serem disseminadas nas redes de ensino (MARTINS, 2016, p. 107).

Aqui, se evidencia explicitamente, a proposta mercadológica na educação, visando alcançar objetivos práticos em curto espaço de tempo e com custos reduzidos. É a materialização da transferência da gestão empresarial para a gestão educacional.

Quanto ao PIBID, este representa uma conquista para a Formação Inicial dos licenciandos no sentido de estabelecimento de vínculo dos alunos das licenciaturas com a realidade da Educação Básica. Nos últimos anos, houve a exigência legal de que além das 400 horas de Estágio Supervisionado, os alunos

dos cursos de Formação de Professores devem cursar 400 horas de Práticas de Ensino, pois é sabido que essa carga horária é insuficiente para se estabelecer um vínculo mais efetivo com a Educação Básica. Nesse sentido, o PIBID vem contribuir para que esse distanciamento entre os dois níveis de ensino (Educação Básica e Ensino Superior) seja minimizado. No entanto, uma lacuna referente ao Programa diz respeito ao número de vagas, as quais não conseguem contemplar a globalidade dos alunos dos cursos de Formação de Professores.

Para além das possibilidades que o PIBID pode oferecer, é imprescindível considerar que tanto o PIBID quanto à UAB são políticas de formação docente que se fundamentam na perspectiva neoliberal que estão alicerçadas no PDE e no TPE. Assim sendo, há interesses do governo e de grupos nacionais e internacionais por trás dessas medidas.

Coelho (2017, p. 02) ao analisar as políticas de formação docentes “reguladas pela ‘nova’ CAPES” nos governos do PT (2007-2017) explicita:

[...] na aparência fenomênica, as políticas educacionais do Governo Federal volta-se para a formação docente como prioridade, a partir da adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) pelos estados e municípios, visando atingir as metas 12 a 15 do Compromisso Todos pela Educação, bem como, garantir a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica, que no Brasil, segundo os dados do Educasenno entre 2007, existiam mais de 600 mil professores atuando sem a formação superior no país.

Portanto, essas medidas referentes à formação de professores são paliativas, uma vez que se voltam ao atendimento emergencial, como é o caso da UAB, visando atender às determinações legais e, ao mesmo tempo, às necessidades sociais, devido ao elevado número, no Brasil, de docentes sem formação superior. Além disso, há ainda uma exigência dos organismos multilaterais a favor desses programas, conforme assegura Coelho (2017):

Estas políticas descentralizadas atendem aos preceitos dos organismos multilaterais como UNESCO e UCDE com argumentam (SIC) que os docentes desempenham um papel na promoção da qualidade da educação, tanto na escola quanto em programas mais flexíveis sediados na comunidade, e são os mediadores e catalisadores da mudança (COELHO, 2017, p.02).

Essa ideia, empreendida pelos organismos multilaterais, pelo governo e

seus aliados, de responsabilização dos docentes pela “qualidade da educação” traz intrínseca a ideia de culpabilização do professor pelo sucesso ou insucesso do aluno e, aliado a isso, vem toda a proposta meritocrática, de terceirização e privatização da educação, por meio da qual o docente pode ter vantagens, a partir dos resultados dos alunos ou mesmo ser punido, com a demissão, por exemplo, caso as metas não sejam alcançadas.

No âmbito específico do PIBID se materializa a proposta mercadológica, via meritocracia, competição e redução de custos. Como exemplo, pode-se citar a seleção dos coordenadores desse programa, os quais devem ser professores universitários, que cumulam as atividades do PIBID com suas atribuições docentes, de pesquisa e extensão, evitando assim a contratação de mais um profissional. Estes são selecionados considerando as suas produções, o seu currículo, geralmente em disputa com outros profissionais, conseguindo o “cargo”, o profissional que obtiver a melhor pontuação.

Além da formação inicial (graduação), a formação docente contempla a pós-graduação e a formação continuada, a qual pode ser obtida por meio da extensão universitária.

Tanto a LDB nº 9.394/1996, quanto PNE nº 13.005/2014 asseguram esta modalidade de formação como uma das funções das universidades, bem como, a necessidade da parceria entre as universidades e as esferas governamentais responsáveis pelo ensino na Educação Básica, o que se expressa no Art. 44 da LDB: “A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: [...] IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino” (BRASIL, 1996b). O PNE ratifica esta necessidade:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos seus sistemas de ensino.

Estratégias: 16.1) Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2014b).

É importante destacar que o MEC instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do magistério da Educação Básica (Portaria ME nº 1.328, de 23 de setembro de 2011), assegurando a necessidade de formação aos profissionais da Educação Básica, o que está contemplado também no PDE (2007) (BRASIL, 2011). Portanto, esta modalidade de formação segue os mesmos moldes da formação inicial proposta pelo Ministério. Nesse sentido, verifica-se que a Política Educacional Brasileira, a partir de 2007, se norteará por este Plano.

Em relação à formação continuada, na Obra “O Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, Princípios e Programas” (BRASIL, 2009a), esta se apresenta como uma das atribuições da Universidade Pública: “A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica”. Assim, numa visão reducionista, o MEC defende que “a melhoria da qualidade da Educação Básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes” (BRASIL, 2009a, p. 10).

Com vistas à mobilização e o impulsionamento da sociedade a concretizar o PDE, foi elaborado o Plano de Metas, sendo que no que concerne à Educação Básica, as metas, para o referido Ministério, têm como objetivo, colaborar para que as escolas, bem como as secretarias de educação proporcionem um atendimento de qualidade. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 20 de abril de 2007), lançado em conjunto com o PDE estabelece 28 diretrizes para que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, unam esforços para superar a extrema desigualdade de oportunidades existentes no Brasil. A diretriz XII se volta à formação continuada: “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007a).

Desse modo, a parceria entre Universidade e Redes de Ensino na realização da formação continuada dos docentes da Educação Básica é imprescindível, pois a formação como um dos eixos da política federal é uma necessidade, tanto em âmbito federal, quanto local. No entanto, é preciso ter o discernimento necessário sobre a ideologia que reveste a formação continuada proposta pelo MEC. Esta integra a proposta do PDE, voltada à lógica de mercado e alicerçada na pedagogia das competências, cujo objetivo central é preparar o professor para “treinar” os alunos para as avaliações em larga escala.

A formação inicial e a remuneração dos profissionais da educação são temáticas que vêm sendo almeçadas desde o início do século XX, destacando-se como uma das preocupações do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932.

Saviani (2014b) diz que essa proposta do Manifesto, no que concerne ao Magistério está longe de ser alcançada, pois embora a LDB de 1996 tenha contemplado a formação em nível superior para os docentes da Educação Básica isso ainda não foi implantado, bem como, a equiparação salarial dos docentes é outro fator que está distante de ser atingido, juntamente com o piso salarial dos professores, regulamentado por meio da Lei nº 11.738/2008, o qual vem encontrando resistências na sua implantação.

Nas palavras de Gracindo (2009, p. 97):

Reação inesperada e contrária à referida Lei foi desencadeada por governadores e pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), na medida em que ela oferece, além de um salário básico, melhores condições de trabalho aos docentes. Certamente, essas ações terão impacto nas contas públicas, pois exigirão novas contratações e a organização da carreira docente. Parece estar passando despercebido pelos revoltosos que essa forma de valorização profissional, além de garantir a permanência dos bons docentes na profissão, poderá incentivar o ingresso de jovens nesse importante mercado de trabalho e, sobretudo, que ela é o início de um processo responsável de melhoria substantiva da qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras.

Diante do exposto, fica evidente na citação anterior, a influência da gestão educacional na efetivação das políticas educacionais, uma vez que a aprovação de uma lei não garante a efetivação do que ela defende se não houver disponibilidade dos governantes para colocá-la em prática. A gestão educacional será aprofundada na seção 3, quando será discutida a qualidade da Educação Básica e atrelada a esta temática, a influência da gestão educacional na qualidade do ensino.

Portanto, as conquistas almeçadas desde a década de 1930 do século XX, ainda representam desafios nesse início do século XXI, embora, hoje, elas estejam contempladas nas legislações educacionais. No que concerne à remuneração dos profissionais da educação, o Novo Plano Nacional de Educação estabelece:

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014b).

A valorização dos profissionais da Educação é indispensável para que o processo educacional se desenvolva com qualidade, uma vez que a remuneração influencia diretamente na atuação do docente e, conseqüentemente, no aprendizado dos alunos. Um profissional que recebe uma remuneração maior tem a opção de reduzir a sua jornada de trabalho para estudar mais, adquirir livros e materiais de apoio, como também investir em atividades de lazer e qualidade de vida.

O segundo eixo do PDE que aborda o Financiamento: Salário Educação e FUNDEB se refere à arrecadação para repasses da União aos Estados e Municípios. A publicação menciona que houve aumento nas transferências voluntárias da União para um número maior de municípios; destaca reajustes no FUNDEF e na merenda escolar e a ampliação desse programa à creche, bem como, destaca a ampliação do Programa do Livro Didático, contemplando, agora, o Ensino Médio. Há referência ainda à incrementação de Programas de Inclusão Digital. Este eixo dá ênfase ao FUNDEB.

Fazendo uma comparação com o FUNDEF:

O FUNDEB, por sua vez, ao substituir o FUNDEF, trouxe pelo menos duas vantagens: 1) aumentou substancialmente o compromisso da União com a educação básica, ampliando o aporte, a título de complementação, de cerca de R\$ 5 bilhões de investimento ao ano; e 2) instituiu um único fundo para toda a educação básica, não apenas para o ensino fundamental (BRASIL, 2009a, p. 18).

Nessa mesma linha de pensamento de comparação entre os fundos, a referida publicação traz ainda três inovações incorporadas ao FUNDEB, sendo:

1) a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas não se dá apenas por etapa e modalidade da educação básica, mas também pela extensão do turno: a escola de tempo integral recebe 25% a mais por aluno matriculado; 2) a creche conveniada foi contemplada para efeito de repartição dos recursos do Fundo; e 3) a atenção à educação infantil é contemplada pelo ProInfância, programa que financia a expansão da rede física de atendimento da educação infantil pública (BRASIL, 2009a, p. 18).

Os avanços são percebidos em relação aos recursos e programas do governo federal, com ênfase na instituição do FUNDEB, fundo este que amplia a distribuição dos recursos para toda a Educação Básica, o que representa um avanço importante no sentido de contemplar as outras etapas deste nível de ensino

(Educação Infantil e Ensino Médio), as quais não eram contempladas pelo FUNDEF, o que se restringia apenas ao Ensino Fundamental. Além da ampliação de recursos para as etapas recém mencionadas, o FUNDEB repassa, ainda, recursos para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, modalidade esta que carece de atenção especial, uma vez que, conforme informações resultantes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2015): “No Brasil, em 2015, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,0% (12,9 milhões de analfabetos) [...]” (BRASIL, IBGE, 2016a).

No entanto, é preciso considerar que a distribuição de recursos para as demais etapas da Educação Básica e para a modalidade da EJA não significa ampliação dos impostos que compõem o fundo. Assunto este, que será melhor discutido no tópico 3.3 desta tese, que tratará especificamente do financiamento da educação.

No que concerne ao terceiro eixo, que enfatiza a Avaliação e Responsabilização: o IDEB, a publicação traz uma discussão a respeito das principais diferenças entre a avaliação dos alunos e a avaliação de instituições de ensino. Apresenta as alterações que ocorreram nos processos de avaliação, a partir da instituição do SAEB em 2005, a qual trouxe mudanças no sentido das avaliações de desempenho dos alunos. É nesse contexto que surge o IDEB, o qual acabou influenciando as alterações que ocorreram no próprio censo escolar, sendo que este passa a ser por aluno e não mais por escola, surgindo assim o Programa Educacenso, ou seja, o censo escolar transformou-se “em um banco de dados online com mais de 50 milhões de registros. No lugar do fluxo estimado, o fluxo real. Aluno por aluno” (BRASIL, 2009a, p. 21). A temática Avaliação e atrelada a isso, o IDEB será discutido na próxima seção desta tese.

O quarto eixo do PDE que discorre sobre o Plano de Metas: Planejamento e Gestão Educacional traz à discussão as origens do Plano de Metas Todos pela Educação – Decreto nº 6.094/07, o qual é um programa estratégico do PDE. Esse Plano é composto por 28 diretrizes orientadoras das suas ações. Essas diretrizes surgiram de uma pesquisa de boas práticas realizadas em escolas e redes de ensino, cujos alunos alcançaram bom desempenho na Prova Brasil de 2006. O estudo foi realizado numa parceria com os organismos internacionais. Há referência ainda ao Plano de Ações Articuladas – PAR, ao PDE – Escola e ao SAEB (BRASIL, 2009a, p. 22-23). A discussão do PDE, do PAR e do PDE-Escola

será aprofundada no tópico 3.1; e o SAEB, no tópico 3.2 desta tese.

Percebe-se que o PDE no que concerne à Educação Básica contempla um planejamento para as diversas áreas da educação, a formação de professores e sua remuneração, os recursos - financiamentos da educação, os processos de avaliação e o Plano de Metas que envolve o planejamento e a gestão educacional. Nesse sentido, representa um plano estratégico que, se de fato fosse colocado em prática, poderia contribuir para a melhoria da educação do país, uma vez que todas as áreas são imprescindíveis nesse processo. No entanto, é preciso um olhar crítico sobre a ideologia que perpassa a instituição do PDE, o que será discutido na próxima seção.

No que diz respeito ao PNE – Lei nº 13.005/2014, já mencionado anteriormente, vale destacar que dentre as suas conquistas para a educação brasileira, destaca-se a criação do Sistema Nacional de Educação, perseguido desde a década de 1930 do século XX quando representou uma das bandeiras de luta dos Pioneiros da Escola Nova.

Portanto, o Manifesto de 1932 foi o primeiro plano que propôs a criação de um sistema nacional público de educação. Segundo Saviani (2014b, p. 20), apresenta os seguintes princípios organizadores, assim enunciados: “função essencialmente pública da educação; escola única; laicidade; gratuidade; obrigatoriedade e coeducação”. Aí reside o grande legado do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O PNE, estabelece em um de seus artigos, prazo para a instituição dessa conquista:

Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b).

A criação de um Sistema Nacional de Educação é uma conquista ímpar para a Educação do país, uma vez que representa a possibilidade de articulação entre as etapas da Educação Básica, o que é imprescindível para que ocorra uma educação de qualidade.

Nesse sentido, espera-se que a referida proposta de criação de um Sistema Nacional de Educação aconteça, embora o prazo para a efetivação dessa meta, não tenha sido respeitado. A criação do Sistema é imprescindível, uma vez que o

Brasil encontra-se em defasagem em relação a outros países que já implantaram essa proposta. Saviani (2014b, p. 27) exemplifica: “A organização do Sistema Nacional de Ensino foi a via adotada pelos principais países, a exemplo da Europa e também de nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai, para assegurar o direito à educação às suas respectivas populações”.

Saviani (2014b, p. 31) complementa:

Devemos caminhar resolutamente na via da construção de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação, isto é, um conjunto unificado que articule todos os aspectos da educação do país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns, visando assegurar a educação com o mesmo padrão de qualidade para toda a população do país.

Desse modo, fica explícito que o objetivo central da instituição de um Sistema Nacional de Educação, é a garantia de qualidade para a educação do país, ou seja, a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos, assunto este que será aprofundado na seção 3.

3 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A questão da qualidade da educação é uma busca que remonta a década de 1920 do século passado quando, sob a influência do Entusiasmo pela Educação e do Otimismo Pedagógico, houve uma preocupação nesse sentido e mais precisamente voltada à educação primária da época, conforme explicita Nagle (2009, p. 134):

Enquanto o padrão de pensamento, o entusiasmo educacional e o otimismo pedagógico estiveram presentes em todos os níveis e tipos de escolarização; na qualidade de padrões de realização, apresentaram resultados variáveis ao se traduzirem em normas de funcionamento das instituições escolares. Especialmente no caso da escola primária, por exemplo, houve significativa alteração tanto no sentido quantitativo quanto no sentido qualitativo. Já no caso da escola secundária, o entusiasmo educacional e o otimismo pedagógico conservaram-se, durante toda e [sic] década de 1920, meros padrões a influenciarem os quadros do pensamento educacional (grifo nosso).

O autor situa o contexto em que surge o Entusiasmo pela Educação, como um período marcado por alguns acontecimentos, a Primeira Guerra Mundial; início do Nacionalismo; imigração forte, trazendo novos valores, novos padrões de pensamento, proibição do voto ao analfabeto. Desse modo, teve início no Brasil uma luta de natureza política com uma repercussão muito grande na Educação que foi a disseminação do Ensino Primário, com vistas à alfabetização das pessoas com o propósito de poderem votar (NAGLE, 2016).

Nagle (2016) assegura que na década de 1920 foram efetuadas muitas reformas educacionais. A Reforma de Sampaio Dória, em São Paulo é uma referência dessa relação política com a educação. Essa reforma encadeou repercussões em vários estados, emergindo assim diversas reformas estaduais.

O referido autor define reforma, no sentido de multiplicação do existente, ou seja, os modelos existentes não mudam basicamente, se multiplicam. Assim, a educação se dissemina, o analfabetismo diminui e a questão política vai se tornando diferente no sentido de agregar maior contingente de voto, embora, boa parte, ainda seja o voto controlado. Portanto, o Entusiasmo pela Educação se caracteriza como um esforço para difundir a educação (NAGLE, 2016).

O Otimismo Pedagógico, além da disseminação do ensino primário, mudou o modelo pedagógico com a introdução do movimento da Escola Nova, que vem

desde o final do século XIX e ganha força na década de 1920. (NAGLE, 2016).

Diante do exposto, percebe-se que a categoria “Otimismo Pedagógico” traz em seu bojo uma preocupação que ultrapassa os limites do acesso à escola e, se volta à qualidade da educação. Nesse sentido, já aparece, de certa maneira, uma preocupação com a questão da qualidade do ensino.

No entanto, essa questão é bastante polêmica, pois é preciso elucidar quais parâmetros devem ser considerados para definir o que é a qualidade da educação. Assim sendo, considera-se o posicionamento de Dourado e Oliveira (2009, p. 203):

A discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes autores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações.

Em relação ao primeiro posicionamento, verifica-se que ele se volta mais para as questões de organização do ensino. Já o segundo, expressa um posicionamento mais amplo, pois considera os determinantes sociais. É uma visão de educação histórica, pois considera as relações contraditórias presentes na sociedade e conseqüentemente na educação, uma vez que esta recebe influência dos contextos macrosociais e políticos e, por estar inserida neste contexto, a educação tanto pode contribuir para a transformação dessas relações, quanto para a sua manutenção. Daí a importância de se ter discernimento do que se entende por educação, para se definir a qualidade da educação que se almeja.

Também são importantes as contribuições de Oliveira e Araujo (2005, p. 06), os quais afirmam que a qualidade do ensino no Brasil foi vista de três formas diferentes, sendo “na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados”.

Assim, a expansão do acesso ao ensino a um contingente maior da população, ocorrida em nível mundial e também no Brasil, a partir da década de

1940 do século XX, trouxe consigo a dificuldade desses novos alunos prosseguirem os seus estudos, uma vez que estes novos sujeitos da escola pública não possuíam as mesmas experiências culturais dos grupos que já frequentavam a escola. Fica evidente então que a escola “não se reestruturou para receber essa nova população”, ou seja, “os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 10).

Os autores mencionam um fator importante que contribuiu no progresso dos alunos nos estudos que foi a eliminação do exame de admissão dos alunos ao ginásio da época, por meio da Lei nº 5.692/1971. Porém, iniciou “um novo tipo de seletividade que deu origem a um outro conceito de qualidade, agora relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem dentro de determinado sistema de ensino” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 10).

Assim, no final dos anos de 1970 e nos anos de 1980, um segundo indicador de qualidade foi incorporado ao debate educacional no Brasil. A partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola. Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou o sistema como um todo teria baixa qualidade (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 10).

Aliada a essa proposta de progressão dos alunos pelas séries surge nos anos de 1980 e principalmente em 1990 os ciclos de escolarização, a promoção continuada e os programas de aceleração da aprendizagem, os quais se difundiram a partir da aprovação da LDB nº 9.394/1996 (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

Se o combate à reprovação com políticas de aprovação automática, ciclos e progressão continuada incide sobre os índices de 'produtividade' dos sistemas, gera-se um novo problema, uma vez que esses mesmos índices deixam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 11).

A partir dessa dificuldade é que surge o terceiro indicador de qualidade que são os testes padronizados em larga escala. Sobre esse indicador, Oliveira e Araújo (2005, p. 12) comentam:

[...] a educação brasileira vem incorporando um terceiro indicador de qualidade, relativamente novo entre nós, mas difundido em outros países

há mais tempo, particularmente nos Estados Unidos, que é a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, para o Ensino Superior. A partir de diretrizes e de matrizes curriculares para as diferentes etapas e níveis de escolarização, são preparados exames padronizados que, em tese, aferem o conhecimento que o aluno tem dos conteúdos prescritos para essa etapa ou nível de escolarização. Com a aplicação do teste, o pressuposto é que seja possível avaliar, segundo essa lógica, se o aluno aprendeu ou não aqueles conteúdos. Essa forma de aferição da qualidade ainda encontra muita resistência entre os profissionais da educação, porque não faz parte da nossa história e da nossa cultura educacional pensar a qualidade enquanto medida, apesar da importância socialmente atribuída aos exames vestibulares na difusão de certo padrão de qualidade de ensino.

No que concerne à legislação, a CF de 1988, no capítulo III da Educação, no seu artigo 206, que trata dos princípios do ensino, no inciso VII se refere à “garantia de padrão de qualidade”. Ainda, o Artigo 209, inciso II estabelece que cabe ao poder público tanto autorizar, quanto avaliar a qualidade do ensino ofertada pela iniciativa privada. O artigo 211 que se refere à colaboração entre os entes federados: União, Estados, Distrito Federal e Municípios, garante:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (BRASIL, 1988).

O artigo 212 assegura a obrigatoriedade do Poder Público de aplicação anual das receitas resultantes de impostos em Educação, incluindo padrão de qualidade para a educação.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (BRASIL, 1988).

A questão da qualidade do ensino e a necessidade de se estabelecer padrões de qualidade para a educação brasileira é ratificada na LDB nº 9.394/1996 sendo destacados os artigos que se referem à qualidade do ensino na Educação Básica, embora alguns se refiram à educação, de modo geral.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IX - garantia de padrão de qualidade.

[...].

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

[...].

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

[...]

II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

[...].

Art. 9º A união incumbir-se-á de:

[...]

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

[...].

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

[...]

IV – levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino.

[...].

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade do ensino.

[...]

§2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade. [...] (BRASIL, 1996b, grifo nosso).

A referida legislação nos artigos, parágrafos e incisos citados destaca a necessidade e a importância de se estabelecer padrões mínimos de qualidade do ensino, envolvendo a aplicação de recursos com base no número de alunos, bem como o investimento nos processos de avaliação.

Desse modo, constata-se que o discurso sobre a qualidade do ensino está presente nas legislações, além disso, se faz presente ainda nos discursos dos governantes, dos gestores, dos professores, dos pais, dos alunos, enfim, das pessoas em geral. Neste sentido, questiona-se: “O que quer dizer esta qualidade?”

No que se refere à legislação educacional, conforme já mencionado, o termo qualidade se faz presente em vários documentos, destacando-se principalmente a

Lei nº 9394/96 e a Lei nº 13.005/2014. O documento “Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação” assegura que “Há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (BRASIL, 2014c, p. 09).

O Novo Plano Nacional de Educação traz no Art. 2º as diretrizes do referido plano. Dentre elas, destacam-se duas que se referem à qualidade do ensino:

IV – melhoria da qualidade da educação;
VII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade (BRASIL: MEC, 2014b).

O artigo 11 da referida Lei trata da Avaliação da Educação Básica e contempla também a qualidade do ensino:

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União em colaboração com os Estados, o Distrito federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para orientação das políticas públicas desse nível de ensino [...] § 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDE, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º¹⁸ não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles (BRASIL, 2014b).

No PNE, destacam-se ainda, algumas metas e estratégias que abordam a questão da qualidade do ensino. No entanto, serão consideradas para este estudo, apenas as que se referem ao Ensino Fundamental.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
Estratégia: 2.11) desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividade de caráter itinerante; (BRASIL: MEC, 2014b).

¹⁸ §1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos: I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica (BRASIL, 2014b).

É importante destacar que o citado PNE traz ainda estratégias referentes aos Parâmetros de Qualidade do Ensino, os quais resultam de pesquisas e discussões envolvendo escolas de educação básica, realizadas por algumas universidades, ou seja, o INEP organizou uma pesquisa envolvendo escolas de educação básica dos estados de Goiás, Pará, Paraná, Piauí, Rio Grande do Sul, São Paulo e Ceará.

Tal pesquisa inicial objetivou levantar e analisar, de forma detalhada os principais componentes de custo-aluno-ano mediante procedimentos de investigação que compreenderam a aplicação de diferentes instrumentos de pesquisa, bem como a realização de entrevistas e sistematização de dados qualitativos em escolas selecionadas, visando identificar as principais características no que se refere à sua organização, ao seu funcionamento e à sua gestão escolar. Para a realização desta pesquisa foi selecionada uma amostra intencional de 82 escolas públicas de educação básica (entre urbanas e rurais, distribuídas nos Estados citados), cuja característica central foi o seu reconhecimento como escola de boa qualidade, com base em critérios e indicadores estabelecidos pelo Inep e pela coordenação da pesquisa nacional (BRASIL, 2006a, p. 11).

É importante ressaltar que várias universidades públicas se envolveram na pesquisa, tais como: Universidade Estadual de Goiás (UFG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) e Universidade de São Paulo (USP). No que se refere ao estado do Ceará, a responsabilidade pelo levantamento dos dados ficou a cargo da Secretaria de Educação (SEDUC) do referido estado. Também participaram da pesquisa os estados de MG e AC, no entanto, quando da realização do referido trabalho esses dados ainda não estavam disponíveis (BRASIL, 2006a).

A preocupação com a qualidade do ensino e a necessidade de se estabelecer padrões mínimos de qualidade mobilizou ainda o Conselho Nacional de Educação (CNE), que por meio da Câmara de Educação Básica constituiu, via Portaria CNE/CEB nº 03/2008, comissão responsável por um estudo sobre a Educação Básica no Brasil e pela construção de propostas de melhoria da qualidade para este nível de ensino (BRASIL, 2010b).

Com base nesse estudo, surgiu o Parecer nº 08/2010 do CNE, o qual está disponível no site do MEC, aguardando homologação do Ministro da Educação. O referido parecer se estrutura a partir de três eixos:

O primeiro identifica a educação como vetor para o desenvolvimento humano; o segundo demonstra os resultados educacionais apontados por alguns instrumentos de avaliação em consonância com o PDE; e o terceiro indica os grandes desafios que se apresentam para o alcance da qualidade na Educação Básica. Dentre esses desafios, o parecer destaca: 1) a necessidade de real valorização da carreira do magistério; 2) a ampliação do financiamento da educação; e 3) uma melhor organização da gestão (BRASIL, 2010b, p. 01).

As considerações apresentadas no Parecer citado anteriormente, incluindo os desafios que se apresentam no sentido da qualidade do ensino, coadunam-se com as considerações finais apresentadas no Relatório de Pesquisa do INEP, 2006: “Problematização da Qualidade em Pesquisa de Custo-Aluno-Ano em Escolas de Educação Básica”:

O entendimento do que vem a ser uma escola de qualidade implica compreender os custos básicos de manutenção e desenvolvimento, as condições objetivas da organização, as características da gestão. Os juízos de valor, as propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade, em geral, sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido. Em outras palavras, os insumos ou as condições para a oferta de um ensino de qualidade são fundamentais na construção de uma boa escola, sobretudo se estiverem articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares e à trajetória profissional (BRASIL, 2006a, p. 123).

As referidas considerações, além de convergirem com as ideias constantes no Parecer, também as complementam quando levam em conta as expectativas dos sujeitos em relação aos saberes escolares e à trajetória profissional. Esses aspectos são fundamentais, uma vez que a qualidade do ensino não pode limitar-se a dados quantitativos como a nota do IDEB, por exemplo.

Além desses documentos, a Lei nº 13.005/2014, na meta 20, em 05 (cinco estratégias) assegura a implantação do Custo Aluno Qualidade. Destaca-se ainda a referência a investimentos para a efetivação inicialmente do CAQi e posteriormente do CAQ, o que é de suma importância para que os objetivos educacionais sejam alcançados.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

[..]

20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o custo aluno-qualidade inicial - CAQI, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do custo aluno qualidade – CAQ;

20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;

20.8) o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal;

[...]

20.10) caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQI e, posteriormente, do CAQ;

20.11) aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais (BRASIL, 2014b).

Com base no exposto, pode-se concluir que ao longo da história e, especialmente nas últimas décadas, foram diversas as ações em âmbito de políticas educacionais e planos de governo, visando atingir a qualidade do ensino. No entanto, se compreende que nesse contexto, dentre outros fatores, o investimento financeiro na educação é imprescindível.

Assim sendo, o presente PNE, traz dentre outras conquistas o aumento do investimento em educação, o que se for colocado em prática, representa um avanço significativo em relação à qualidade do ensino. A partir disso, considera-se indispensável o replanejamento das ações do sistema educacional, o que também está sendo previsto nesse plano, ou seja, com a implantação do Sistema Nacional de Educação, luta esta que vem desde o Movimento dos Pioneiros da Educação em 1932, há uma grande expectativa em relação à melhoria da qualidade do ensino no país.

Portanto, a qualidade da Educação adquire diversos significados, dependendo do contexto histórico, da época e da concepção que se tem sobre educação. Diante do exposto, os estudos de Dourado e Oliveira contribuem nesse sentido. Estes consideram que a qualidade da educação deve ser vista tendo como

base uma “perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

No que concerne à qualidade da educação, esta possui uma especificidade diferente da empresarial, entretanto, o que se percebe, nos últimos anos, é que as exigências do mercado passaram também para o campo educacional. A qualidade da educação, numa perspectiva crítica, defendida nesta pesquisa, não pode se limitar aos processos de avaliação e indicadores educacionais, uma vez que as avaliações de desempenho e os indicadores educacionais, como o IDEB, por exemplo, são índices numéricos que apresentam lacunas, da sua composição a sua operacionalização. A proposta do IDEB, portanto, se afasta da proposta de uma educação crítica, contra hegemônica, uma vez que os conteúdos sistematizados são secundarizados, antes, durante e após a aplicação das provas. Verifica-se, pois, que esta política envolve a cultura do treinamento em torno dos conteúdos cobrados nas avaliações, no caso, Português e Matemática. O que torna mais agravante nesse processo é que são cobrados apenas recortes dos conteúdos, havendo um esvaziamento do conteúdo científico, o qual numa visão crítica, representa o ponto central da educação escolar, que é garantir o acesso ao conhecimento elaborado e a sua apropriação pelos alunos.

Nesse sentido, Saviani (2011b, p. 08-09) garante que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica no que se refere à educação escolar envolve:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos nos espaços e tempos escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como, as tendências de sua transformação.

Diante do exposto, evidencia-se que a apropriação do saber elaborado pelo aluno traz consigo outros aspectos fundamentais para a garantia desse direito, sendo estes, a formação do professor, o trabalho docente, a gestão escolar e do sistema, os processos de avaliação e a garantia de recursos para a efetivação de

uma educação de qualidade, os quais serão discutidos nos tópicos seguintes.

3.1 INFLUÊNCIA DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA QUALIDADE DO ENSINO

A gestão educacional exerce significativa influência na qualidade do ensino. Gestão esta que envolve a organização dos sistemas nas esferas federal, estadual, municipal e culmina na gestão escolar, local onde ocorre a operacionalização das políticas educacionais.

De acordo com a Constituição e a LDB, a gestão da educação nacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado (VIEIRA, 2007, p. 60).

Destarte, a gestão educacional situa-se na esfera macro, pois envolve iniciativas emanadas dos governos; a gestão escolar, por sua vez, que está situada na esfera micro, se volta ao plano específico da escola. No entanto, há uma articulação entre elas, sendo que a gestão educacional tem a escola como sua razão de ser (VIEIRA, 2007).

A gestão educacional baseada na democracia tem como premissa “a universalização do ensino básico a toda a população” (OLIVEIRA, 2015, p. 13). Nesse sentido, diversas legislações vêm assegurando a garantia desse direito, como exemplo, a CF de 1988, a LDB de 1996, a Lei 11.274/06 que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, a Emenda Constitucional nº 59/09 que estabeleceu a obrigatoriedade da Pré-Escola e do Ensino Médio, prevendo uma data para sua regularização e a Lei nº 13.005/14 que ratifica esta obrigatoriedade e traça diretrizes para a efetivação desse direito.

Quanto à gestão escolar, esta:

orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases (VIEIRA, 2007, p. 63).

A autora ressalta que, tanto a gestão educacional, quanto a gestão escolar visam atingir o mesmo norte que é a garantia do direito de todos à educação, “com o objetivo de promover o 'pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho'”, em consonância com as legislações anteriormente mencionadas (VIEIRA, 2007, p. 64).

No que diz respeito à gestão do sistema, ela também está vinculada ao PDE e ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, o qual em seu artigo 8º, parágrafo 5º estabelece a elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR, por meio do qual, se dará o apoio da união aos Municípios e Estados. É importante ressaltar que toda a seção II, do referido plano (Artigo 9 ao 13) tratam do PAR, o qual representa um importante instrumento de gestão.

Merecem destaques os seguintes artigos:

Art. 9º. O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

Art. 10. O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado (BRASIL, 2007a).

Ao se referir ao PDE, mais precisamente aos eixos do Plano, Saviani (2009a, p. 24) diz:

[...] no eixo da 'responsabilização', institui o PAR, visando responsabilizar principalmente os gestores municipais pela qualidade do ensino, assegurando-se apoio técnico e financeiro da União com a eventual colaboração do estado em que se situa o município signatário do convênio.

Com base no exposto, constata-se que há uma tendência de transferência de responsabilidade da esfera federal para o âmbito local, no que trata da qualidade do ensino. No entanto, o governo federal, bem como, o estadual adquirem, nesse contexto, papel de colaboradores desse processo, no que concerne ao apoio técnico e financeiro. Apoios estes, fundamentais para que a qualidade do ensino possa ser alcançada.

Quanto à elaboração do PAR, os municípios precisam realizar diagnóstico da realidade educacional nas seguintes dimensões: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos (BRASIL, 2011b, grifo nosso). Destaca-se que é a partir desse plano de ações que

as escolas recebem apoio da União.

Para elaboração e acompanhamento do PAR, duas equipes são necessárias: A Equipe Local e o Comitê Local. Ressalta-se que para a constituição da Equipe Local não há exigência de Portaria em Diário Oficial, enquanto que para a constituição do Comitê Local há exigência de ato legal (BRASIL, 2011b). É importante enfatizar que, com exceção do dirigente municipal de educação, os membros de cada equipe sejam distintos: “A equipe local é composta pelas pessoas que elaboram, implementam e monitoram a execução do PAR, enquanto o comitê local fica encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB” (BRASIL, 2011b, p. 17).

A equipe local contempla a presença dos seguintes segmentos: dirigente municipal de educação; técnicos da secretaria municipal de educação; representante dos diretores de escola; representante da zona urbana; representante da zona rural; representante dos coordenadores ou supervisores escolares; representante do quadro técnico-administrativo das escolas; representante dos conselhos escolares; representante do conselho municipal de educação (quando houver) (BRASIL, 2011b, p. 17, grifo nosso).

Vale ressaltar, que além dos segmentos anteriormente referenciados, o município tem a liberdade de convidar outros segmentos. Como exemplo, podem ser convidados representantes da rede estadual de educação, técnico da secretaria de planejamento da prefeitura, dentre outros (BRASIL, 2011b).

Já o comitê local:

[...] têm um papel essencialmente mobilizador, sendo sua composição ampliada para além das organizações educacionais, com participação, por exemplo do Ministério Público, dos sindicatos, da Câmara Municipal, das associações de moradores, das ONGs, dos Conselhos, das Igrejas e da população em geral (BRASIL, 2011b, p. 18).

Desse modo, se evidencia a importância desse Plano para os sistemas de ensino e para as escolas, uma vez que as principais dimensões que regem o processo ensino-aprendizagem estão ali contempladas e isso representa garantia de repasse federal para todos os eixos que integram o Plano, desde a formação de professores até a infraestrutura dos estabelecimentos de ensino. Por meio desse instrumento é possível se ter um mapeamento das condições de cada estabelecimento e de cada rede de ensino do país e, a partir disso, há a possibilidade de planejamento por parte de cada escola, cada rede e de cada

sistema de ensino.

No que concerne ao MEC, este mapeamento possibilita ao próprio ministério maior investimento nas áreas com maiores fragilidades, bem como, nas escolas que apresentam maiores dificuldades.

Embora o PDE e, por meio, dele o PAR tragam um planejamento de gestão, focalizando áreas estratégicas que são fundamentais para a educação e que carecem de investimentos, é preciso analisar a ideologia que permeia esses planos. Nesse sentido, observa-se que há toda uma influência da classe empresarial que vai desde a concepção até a operacionalização desses planos e essa influência atende também aos interesses dos organismos internacionais.

Bernardi, Uczak e Rossi (2015, p. 59-62), asseguram que esses empresários e grupos empresariais que estão por trás desses planejamentos para a área educacional, têm como principais objetivos a comercialização dos seus produtos e a disseminação da cultura mercadológica na educação. Assim, por meio do “Todos pela Educação” que representa uma etapa do PDE, esse movimento propõe “a divulgação e monitoramento da educação no país e passa a intervir nos parâmetros do que considera qualidade, divulgando amplamente o que considera gestão de sucesso, com uso das inovações didáticas e tecnologias ofertadas por seus próprios parceiros”. Os autores complementam: “Entre as ações oferecidas no PAR aos municípios e estados estão processos, ferramentas e materiais de natureza pedagógica qualificados pelo MEC no Guia de Tecnologias Educacionais¹⁹”.

Nesse contexto aparece o Conselho de Governança do Todos pela Educação (TPE), cujos integrantes consolidam a política de mercado na área educacional, uma vez que:

[...] os sujeitos e empresas do Conselho de governança do TPE oferecem tecnologias que constam no Guia de Tecnologias Educacionais predominantemente em três áreas essenciais: Aprendizagem (Circuito Campeão, Acelera e Se Liga, todos ofertados pelo Instituto Ayrton Sena; Sala de Leitura, pela Editora Moderna); Formação para o trabalho (Projeto Entre Jovens e Jovem de Futuro, pelo Instituto Unibanco com o GTE), Gestão da Educação (também o Instituto Unibanco com o GTE). Estes exemplos ilustram não só a oferta de produtos das empresas, caracterizando as relações comerciais, como também a oferta de

¹⁹ Este Guia é um documento que contém a descrição de diversas tecnologias e informações suplementares acerca de materiais pedagógicos elaborados por instituições ou empresas públicas e/ ou privadas e que são pré-qualificadas pelo MEC (BERNARDI, UCZAK E ROSSI, 2015, p. 62).

tecnologias que influenciam na gestão da educação, o indicar a forma (BERNARDI, UCZAK E ROSSI, 2015, p. 65).

Diante do exposto e, parafraseando os autores supracitados, se evidencia a contradição presente nesses planos, uma vez que por um lado se conclama cada vez mais a presença do Estado no atendimento à Educação Básica e, por outro, se reforça a ideia de que é por meio do mercado que se alcança soluções mais eficientes para a melhoria da qualidade da educação.

Ressalta-se ainda que a ideologia presente nesses planos é disseminada de maneira tênue, via discurso de participação da sociedade, ou seja, essa política do capital se efetiva na educação brasileira, visando interesse de empresários, institutos, bancos, enfim, dos grupos privados que têm como principal objetivo a comercialização dos seus produtos. Desse modo, esse grupo de empresários define a qualidade da educação e nessa articulação camuflada com a sociedade e governantes, “propõe o fim do conflito de classes e constrói o consenso em torno de suas definições” (BERNARDI, UCZAK E ROSSI, 2015, p. 67).

Bernardi, Uczak e Rossi (2015, p. 60), com base nos estudos de Lucia Camini (2003) afirmam que essa “participação da sociedade” ocorre somente após o estabelecimento de acordos entre o MEC e os organismos internacionais (UNICEF, UNESCO). Na sequência, os acordos são firmados com CONSED, UNDIME e CNT. Portanto, infere-se que a participação da sociedade nesse cenário, de certa maneira, é bastante figurativa.

Ainda vinculado ao PDE, é instituído outro instrumento de gestão, desta vez para as escolas: o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE Escola. Este “é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos, avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança”. Este plano tem como público-alvo, as escolas públicas e representa “um planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2008b, p. 02).

O PDE-Escola é um plano que está articulado ao PAR, portanto, precisa ser elaborado em conformidade com este plano e também em concordância com as 28 diretrizes do Plano de Metas “Todos pela Educação”, via indicadores do diagnóstico (BRASIL, 2008b, p. 02).

Em relação à origem do PDE-Escola, é relevante o posicionamento de Santos (2014, p. 250):

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), hoje configurado como uma das ações que compõe o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi implementado em nosso país no final do século passado, por meio do FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola), que se configurou como um programa do Ministério da Educação (MEC), de responsabilidade direta do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

E nesse contexto, a autora traz à tona a influência do BM, assegurando que o FUNDESCOLA derivou de acordo estabelecido entre o Banco e o MEC, visando “promover a realização de ações e projetos voltados para a formação continuada dos professores, para a implantação de metodologias de planejamento estratégico e de gestão educacional e para a adequação dos prédios escolares” (SANTOS, 2014, p. 250).

Como já mencionado na seção 2 desta tese, no tópico referente à relação entre Políticas Educacionais e o Estado e ratificado neste tópico, há toda uma influência dos organismos multilaterais na definição das políticas educacionais. Esses acordos envolvem pacotes de medidas que devem ser operacionalizadas pelos países devedores, em troca de financiamentos. Essas medidas, no entanto, nem sempre atendem as necessidades desses países, podendo ser essa uma das razões que interfere negativamente na qualidade do ensino.

Além do PDE Escola, há um outro programa denominado “Programa Mais Educação – PME”, do governo federal, instituído via Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, programa este vinculado ao PDE, por meio do qual também ocorre repasse de recursos para os estabelecimentos de ensino. Este programa se volta para o atendimento dos alunos em tempo integral nos estabelecimentos de ensino, atendendo ao artigo 34 da LDB nº 9.394/96 que trata da ampliação do período de permanência dos alunos na escola e, à meta 6, do PNE - Lei nº 13.005/14, a qual estabelece “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014b).

Visando a regulamentação do repasse financeiro para o referido programa, o MEC por meio do Conselho Deliberativo instituiu a Resolução nº 2, de 14 de abril

de 2016, a qual:

Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação (BRASIL, 2016a).

No que se refere à adesão, esta deve ser feita por meio do PDE interativo²⁰ e contemplará duas fases, sendo:

- I - a primeira fase priorizará as escolas cujos estudantes obtiveram baixo rendimento na Prova Brasil, conforme relação a ser publicada pela SEB/MEC e homologada pela secretaria de educação à qual cada escola se vincula;
- II – a segunda fase priorizará as escolas que tiveram Plano de Atendimento do Programa Mais Educação aprovado em 2014 (BRASIL, 2016a).

A iniciativa do governo em destinar recursos para a Educação em Tempo Integral é importante e vem ao encontro de uma necessidade social, uma vez que a grande maioria das famílias têm ambos genitores inseridos no mercado de trabalho. Não é intenção deste trabalho discorrer se essa função de responsabilização pelo aluno no período contrário ao do turno regular de aula, é da família ou da escola, mas apontar que a escola vem assumindo esta responsabilidade e, portanto, um dos fatores fundamentais para a manutenção do aluno na escola, em tempo integral, é o investimento financeiro.

Para a efetivação da gestão escolar é importante estabelecer relações entre os recursos e a gestão educacional, uma vez que um bom investimento financeiro e a sua correta utilização resultará em melhorias significativas no ambiente escolar. É também importante se ter discernimento de que tipo de educação a proposta do governo está ancorada, numa educação integral ou numa educação em tempo integral, bem como, a concepção que embasa tal proposta. Portanto, é preciso compreender que numa perspectiva crítica, a educação integral tem como objetivo o desenvolvimento integral do educando nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, dentre outros. Todavia, esse tipo de educação não atende aos interesses do capital,

²⁰ **PDDE Interativo** é o ambiente informatizado (plataforma), utilizado pelas escolas públicas, Secretarias e pelo MEC, primeiramente para o funcionamento do PDE Escola e depois para as ações PDDE Campo, PDDE Água e esgotamento sanitário, PDDE Sustentável e PDDE Acessível, para o planejamento e execução e funcionamento (BRASIL, 2016b, grifo do autor).

ou seja, para o governo e para o movimento TPE, interessa uma educação em tempo integral, cuja ampliação da jornada escolar seja apenas uma maneira de manter os alunos ocupados, enquanto os pais trabalham e cuja proposta educacional esteja voltada apenas ao treinamento e preparação para o mercado de trabalho. Além disso, a ampliação da jornada escolar envolve o investimento em recursos tecnológicos e materiais didáticos, o que também atende aos interesses dos empresários sócios-fundadores do citado movimento, os principais interessados nas vendas dos seus produtos.

A concepção de educação que embasa a proposta educacional do governo que segue o receituário neoliberal mantém intrínseca relação com a avaliação, temática que será apresentada no tópico seguinte.

3.2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao abordar a temática “Avaliação da Educação Básica” é imprescindível considerar a intrínseca relação que esta estabelece com o ideário neoliberal²¹. As avaliações de desempenho dos discentes trazem em seu bojo uma concepção de competição, concorrência, bem como um discurso de qualidade. No entanto, esta defesa da qualidade, está vinculada à quantidade, ou seja, às notas obtidas por meio das avaliações de desempenho. Estas, representam, neste contexto, uma tentativa de aproximação das questões educacionais com a mercadológica.

Sobre isso Gentili (1998, p.24-25) defende:

[...] leva-se a cabo uma não menos poderosa estratégia centralizadora, fundada: a) no desenvolvimento de programas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais altamente centralizados em seu planejamento e implementação (basicamente, provas de rendimento aplicadas à população estudantil); b) no planejamento hipercentralizado de reformas curriculares a partir das quais se chega a estabelecer os conteúdos básicos de um Currículo Nacional; e c) na implementação de programas nacionais de formação de professores que permitam a atualização dos docentes, segundo o plano curricular estabelecido na citada reforma.

Essa ênfase nas avaliações de desempenho dos educandos se desenvolve

²¹ Para Anderson (2000), o Neoliberalismo nascido logo após a II Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, onde o capitalismo preponderava, é uma doutrina política contra o Estado de bem-estar. O neoliberalismo sustentado pelas ideias de Hayek defende a eliminação dos limites de mercado impostos pelo Estado (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 21-22).

a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Na ocasião, constituiu-se o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, sendo este um marco histórico no que concerne às avaliações de desempenho. Boeno (2011) explica que, no Plano de Ação, observa-se a ênfase nos resultados, na avaliação de rendimento ou de desempenho.

Além disso, as provas de rendimento estão presentes nas recomendações internacionais, de organismos como “OCDE, Banco Mundial, BIRD, FMI, os quais fomentam até os dias atuais o financiamento do sistema educacional”. Essas provas integram a política regulatória de controle sugerida por estes organismos. Há toda uma orientação para uma educação pautada na competitividade e meritocracia (OLIVEIRA, 2015, p. 29).

Boeno (2011) menciona outro documento que contempla a questão da avaliação dos alunos, o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), instituído em 2007, o qual destaca que a União exerça, como função, no que concerne à educação, “função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios” (BRASIL, 2009a, p. 11).

Para tanto, fez-se necessário:

[...] revisão da postura da União, a qual, a partir do PDE assumiu maiores compromissos – inclusive financeiros – e colocou à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública (BRASIL, 2009a p. 11).

Boeno (2011) explica que no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, dentre outros tipos de avaliação, ele também contempla o desempenho e avaliação dos alunos, o que se expressa em quatro das 28 diretrizes estabelecidas no Plano

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir.

II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico.

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente.

XIX – divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, referido no art. 3º (BRASIL, 2007a, grifo nosso).

Nesse sentido, fica evidente que desde a construção do Plano de Ação elaborado em Jomtien, durante a Conferência de Educação para Todos, em 1990, as ações implementadas via planos e programas se voltam para a questão das avaliações de desempenho, sejam estas dos alunos, dos profissionais da educação, das políticas públicas ou do sistema.

É preciso considerar que a ênfase numa política regulatória é uma exigência dos organismos internacionais como a UNESCO e o BM, principalmente deste, cuja condição se faz necessária para a liberação de recursos aos países em desenvolvimento. Assim sendo, esses organismos representam os principais estimuladores externos das reformas educacionais no Brasil (BOENO; MIGUEL, 2017).

Sobre os financiamentos do BM para o Brasil, Miguel e Vieira (2008, p. 132) asseguram:

Durante as últimas décadas, o aporte financeiro propiciado pelo Banco trouxe expectativas favoráveis por parte dos diferentes segmentos da administração pública. Na esfera educacional, esses recursos seguiram o modelo de co-financiamento, de acordo com o qual o Banco não empresta diretamente aos projetos, mas reembolsa o país por investimento paralelo, denominado contrapartida nacional. Além disso, os objetivos dos projetos prenunciavam ações de impacto no desenvolvimento da escola e na melhoria da qualidade de ensino, na gestão do sistema educacional e da escola, na inovação tecnológica, com efeito significativo na redução da evasão e da repetência. Desnecessário destacar, por outro lado, que esses recursos carregavam também privilégios para o quadro técnico burocrático, tanto em nível federal como estadual, uma vez que para operacionalização dos projetos eram constituídas unidades especiais para gestão, com remuneração complementar, oportunidades de formação no Brasil e no exterior, além de outras vantagens.

As políticas educacionais ou mesmo as ações implementadas via planos e programas, em resposta às determinações da política neoliberal e atendendo às propostas do Consenso de Washington (1989), bem como à Declaração de Jomtien (1990), culminaram na criação do SAEB, cujo objetivo central consiste na coleta de informações a respeito de como vem sendo o desempenho acadêmico dos alunos brasileiros.

O SAEB é um sistema de avaliação que vem sendo aplicado no Brasil desde 1990. Inicialmente, era denominado Sistema de Avaliação da Educação Primária -

SAEP e, somente a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, é que este passou a ser denominado de SAEB (BRASIL, 2011a).

Destaca-se que entre 1985 e 1986 estava em vigor no Brasil o Projeto Edurural, financiado pelo Banco Mundial. Este projeto envolvia escolas rurais do nordeste brasileiro. A partir dessa experiência realizou-se um comparativo entre os alunos das escolas beneficiadas pelo projeto e os que não eram beneficiados, sendo que este diagnóstico possibilitou ao MEC a elaboração do primeiro sistema de avaliação (BRASIL, 2011a).

Sobre esse sistema, o MEC apresenta:

A partir dessa experiência, em 1988 o MEC instituiu o Saep, Sistema de Avaliação da Educação Primária que, com as alterações da Constituição de 1988, passa a chamar-se Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica. O Objetivo do MEC era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. A primeira avaliação ocorreu em 1990 (BRASIL, 2011a, p. 09).

A partir de então, o MEC, sob orientação dos organismos internacionais, principalmente da UNESCO, vem implementando esses processos de avaliação, sendo que, de acordo com Brasil: MEC (2011a), a partir de 1992, o INEP passa a assumir a responsabilidade de elaboração das avaliações nacionais. Desse modo, no ano subsequente, inicia-se um novo ciclo referente às avaliações. Elas passam a ser realizadas a cada dois anos para os alunos da Educação Básica e não apenas para os da educação primária, como era até então.

Nessa trajetória, muitas implementações ocorreram até se chegar em 2005 na elaboração da Prova Brasil; em 2007, na instituição do IDEB e na criação da Provinha Brasil; em 2013 na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

De acordo com o INEP, O SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB²²), a Avaliação Nacional da Educação do Rendimento Escolar (ANRESC²³) também denominada

²² **A Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb:** é uma avaliação bianual que abrange, de forma amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas do País, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série (5ºano) e 8ªsérie (9ºano) do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio regular. Essa prova, mantém as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até 2003 pelo Saeb, tendo como foco avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. Os resultados do país são apresentados por regiões geográficas e unidades da federação (BRASIL, 2017b).

²³ **A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil"):** é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos da 4ª série (5ºano) e 8ªsérie

Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA²⁴) (BRASIL, 2017a). É importante ressaltar que tanto a ANEB, quanto a ANRESC/Prova Brasil são realizadas bianualmente. No entanto, a ANA é realizada anualmente.

Quanto aos conteúdos cobrados nessas avaliações, destaca-se que, até o ano de 2013, somente conteúdos das áreas de Língua Portuguesa e de Matemática integravam as provas que compõem o SAEB. A partir de 2014, ainda de maneira incipiente, conteúdos da área de Ciências começam a aparecer nas avaliações, ou seja, neste ano, a avaliação de Ciências ocorrerá de maneira amostral, envolvendo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. O conteúdo de Ciências será cobrado tanto na Prova Brasil, quanto na ANEB. Todavia, como é em caráter amostral, nem todos os alunos farão a avaliação de Ciências. Diante disso, ela ainda não integrará o IDEB.

O PNE - Lei nº 13.005 de 2014, contempla na meta 7, estratégia 7.7 a inclusão de ciências nas avaliações dos estudantes, sendo esta:

7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas (BRASIL, 2014b).

Quanto à composição dessas avaliações, o MEC, no documento básico “Inclusão de Ciências no SAEB” enfatiza:

As reflexões acerca do que deve ser avaliado sobre a aprendizagem em Ciências da natureza e em Ciências Humanas, ou seja, o construto que vai orientar a medida em seus respectivos instrumentos direciona a construção de uma matriz que, por sua vez, possa orientar a concepção dos itens que vão compor o banco de itens. A matriz não deve ser confundida com o currículo, uma vez que representa um recorte curricular, ao mesmo tempo que busca refletir sobre o seu dinamismo (BRASIL, 2013b, p. 22).

(9ºano) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola (BRASIL, 2017b).

²⁴ **A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA:** é uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas que visa fornecer resultados sobre desempenho em leitura, em matemática e em escrita (BRASIL, 2017c). A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013d)

A informação a respeito das matrizes de referência das provas, no sentido de elucidar que estas não representam o currículo de Ciências, de Português e de Matemática, mas sim um recorte deles, é importante destacar, uma vez que, muitos docentes e gestores das instituições de ensino, acabam, muitas vezes, fazendo com que a escola e, em especial, as turmas que passarão por estes processos de avaliação realizem treinamentos a partir dos descritores²⁵ presentes nessas matrizes, os quais são enviados às escolas como orientadores desse processo de avaliação.

Essa postura por parte dos docentes e gestores das instituições de ensino, muitas vezes são decorrentes de pressões que sofrem por parte dos gestores do sistema, como secretários de educação e chefias de núcleos regionais de educação, por exemplo, os quais também acabam sendo pressionados pelos seus superiores, uma vez que há uma exigência nacional e internacional para que as metas propostas no IDEB sejam atingidas. Assunto este que será aprofundado no tópico seguinte.

3.2.1 O IDEB e sua relação com o PDE e com o TPE

O IDEB surgiu a partir de estudos realizados pelo INEP, tendo como parâmetro as metas estabelecidas em âmbito internacional e definidas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, sendo que, a “comparação internacional foi possível devido à compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Pisa e no Saeb” (BRASIL, 2015e).

Conforme Saviani (2009a, p. 07):

Tomando como parâmetro o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º do ensino médio) nas disciplinas de língua portuguesa e matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, evasão e repetência escolar), constituiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria

²⁵ Descritores servem de base para a construção dos itens das provas. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens dos testes das diferentes disciplinas. Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verifica-se o que os alunos sabem e conseguem fazer com os conhecimentos adquiridos (BRASIL, 2011d).

desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média 6,0, índice obtido pelos países da Organização e Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os vinte com maior desenvolvimento educacional do mundo. O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos de Independência política do Brasil.

O IDEB emergiu no contexto de elaboração do PDE e articulado ao Movimento Todos pela Educação. Martins (2016) explica que a maior novidade do PDE foi o IDEB. Esse índice atende, por um lado, aos interesses do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES²⁶, este “integrando o conjunto de políticas que envolveriam diferentes áreas prioritárias de desenvolvimento” (MARTINS, 2016). Por outro lado, apoiando-se nos estudos de Saviani (2007), a autora explica que o IDEB também atende aos anseios da sociedade, diante dos baixos índices nacionais e internacionais de rendimento dos alunos. Diante disso: “Essa ‘sintonia’ entre TPE e MEC demonstra também o imbricamento do governo e do movimento e de parte da sociedade civil organizada” (MARTINS, 2016, p. 98).

Nesse sentido, se percebe a forte influência do empresariado na educação brasileira e a falta de valorização dos educadores e dos representantes dessa categoria. “Em lugar de se apoiar nessa longa história de luta dos educadores, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do ‘Compromisso Todos pela Educação’, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 [...], em São Paulo” (SAVIANI, 2008b, p. 13).

Segundo Saviani (2015, p. 13):

Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando à participação de todos os setores sociais, esse movimento constitui-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

Com base no exposto, fica explícita a busca do consenso entre o governo e a sociedade civil, cujos interesses coadunam e, numa simulação de participação da sociedade, por meio do TPE, se materializa na prática os interesses do Estado e do

²⁶ O Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) é um colegiado composto por representantes da sociedade civil. Seu trabalho consiste no assessoramento direto ao presidente da República em todas as áreas de atuação do Poder Executivo Federal. Característica esta que o distingue dos demais conselhos de governo (BRASIL: CDES, [2018?]).

empresariado. Essa articulação se viabiliza tendo em vista que parte da equipe do TPE integra ou integrou a equipe do governo, conforme assegura Martins (2016, p. 73):

A configuração da comissão técnica do TPE apresenta-se como uma chave para compreender sua articulação com os governos atuais. Para além do alinhamento e proximidade existente com o governo federal, as metas do TPE e sua expressão quantitativa foram engendradas por sujeitos que compõem a comissão técnica do movimento e, simultaneamente, fazem ou fizeram parte de instâncias do Executivo a partir do primeiro mandato de Lula da Silva.

Essa nova configuração da relação entre Estado e sociedade civil, se delinea ainda na década de 1990, se difunde durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e se consolida nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff.

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 105) destacam que a burguesia brasileira visualizou em Fernando Henrique Cardoso “a liderança capaz de construir seu projeto hegemônico de longo prazo, ao mesmo tempo associado e subordinado à nova (des)ordem da mundialização do capital”.

No âmbito educacional:

A dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

Essa proposta mercadológica a serviço do capital não se rompe com a chegada do presidente Lula ao poder. Pelo contrário, esse governo também adere a essa proposta e por meio do PDE, do IDEB, em articulação com o TPE, materializa a ideologia das competências no campo educacional.

Para Martins (2016, p. 20): “O acesso de Lula da Silva à presidência do Brasil também se deveu às alterações na relação entre Estado e sociedade, desencadeadas pelas novas alianças promovidas com a grande burguesia interna brasileira, sobretudo com o empresariado”.

Sobre o projeto TPE e a busca do consenso, Martins (2015, p. 63) enfatiza:

[...] percebe-se que suas propostas para a educação trazem em seu bojo a

alteração na relação entre sociedade e Estado no que se refere ao espaço de produção e implementação de políticas públicas. Isso porque na correlação de forças entre classes sociais e suas frações por um projeto para educação, esse movimento utiliza como estratégia de legitimação e de adesão de outros segmentos a construção de consensos, o fortalecimento de discursos e a difusão de ideias.

Nesse cenário, destaca-se a participação da mídia e das redes sociais, que contribuem efetivamente em defesa do ideário neoliberal presente no TPE. Esse movimento “tem como parceiro determinado setor da mídia, sobretudo os jornais de grande circulação, com demarcada posição política, como *O Estado de São Paulo*, *Folha de S. Paulo*, *O Globo*, *revista Veja*, etc.”, por isso investe maciçamente nesse setor, inclusive “forma jornalistas para atuar na educação, sugere pautas, fornece dados e informações” (MARTINS, 2016, p. 84, grifo do autor).

O grupo que integra o citado movimento tem discernimento do forte aliado que representa a mídia, disseminando de forma sutil, na sociedade, a ideologia desse grupo. Os argumentos utilizados pela imprensa são tão convincentes que levam pais, governantes e os próprios professores à adesão dessa proposta, quando os maiores interessados são os próprios empresários. A ideologia desse movimento leva ao convencimento de que é a única proposta viável em “tempos de crise”, de modo que cada um precisa assumir sua responsabilidade, ocultando uma política governamental de descentralização, de terceirização e de adesão à proposta mercadológica, de atendimento de metas e apresentação de números, que no caso da Educação Básica se materializa por meio do IDEB.

O objetivo do IDEB para o MEC, está explícito na Meta 7 do Novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014): “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB”: em 2021 nos Anos iniciais do ensino fundamental – média 6,0; nos Anos finais do ensino fundamental – média 5,5; no Ensino médio – média 5,2. Todavia, os índices do IDEB 2015 apontam que somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o país ultrapassou a meta proposta que era 5,2, alcançando a nota 5,5. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, cuja meta era 4,7, o país obteve a nota 4,5 e no Ensino Médio a nota obtida 3,7 é inferior à meta proposta de 4,3.

Para que as metas propostas sejam atendidas, muitas ações vêm sendo desencadeadas pelas escolas e também pelo próprio sistema, dentre elas, práticas

de “treinamento”, tendo como apoio as matrizes de referência das provas disponibilizadas pelo MEC para as escolas, estabelecimento de convênios com os chamados “sistemas de ensino” e o incentivo financeiro às escolas que atingem as metas.

Em relação aos convênios com os sistemas de ensino, Saviani (2014a, p. 105) afirma:

É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaço nas redes públicas via UNDIME e CONSED, nos Conselhos de educação e no próprio aparelho de Estado, como o ilustram as ações do Movimento ‘Todos pela Educação’. É assim também que grande parte das redes públicas, em especial as municipais, vêm dispensando os livros didáticos distribuídos gratuitamente pelo MEC e adquirindo os ditos ‘sistemas de ensino’ com ‘Sistema COC’, ‘Sistema Objetivo’, ‘Sistema Positivo’, ‘Sistema Uno’, ‘Sistema Anglo’, etc. Com o argumento de que tais ‘sistemas’ lhes permitem aumentar um pontinho nas avaliações do IDEB, o que até se entende: esses ditos sistemas têm *know-how* em adestrar para a realização de provas. É assim, ainda, que os recursos públicos da educação vêm sendo utilizado para convênios com entidades privadas, em especial nos casos das creches.

O fato das redes de ensino adotarem material para a educação infantil (faixa etária 0 a 05 anos de idade), inclusive para a creche, etapa esta que atende crianças da faixa etária de até 03 anos de idade, é muito preocupante, uma vez que a Educação infantil não tem como objetivo preparar para o ensino fundamental, muito menos “treinar” os educandos para as avaliações de desempenho. O objetivo desta etapa do ensino é trabalhar o desenvolvimento humano, nas suas diversas dimensões, o que está estabelecido no art. 29 da LDB nº 9394/96: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996b).

Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007), na parte introdutória do documento “*Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade,*” complementa o que está garantido na LDB em relação à Educação Infantil e apresenta os objetivos do trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental:

Faz-se necessário destacar, ainda, que a educação infantil não tem como propósito preparar crianças para o ensino fundamental, essa etapa da educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser

alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância. No que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas (BEAUCHAMP, PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 08).

A pressão para que as escolas atinjam as metas, se torna extremamente prejudicial ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, uma vez que, conforme mencionado anteriormente, as matrizes de referência para as avaliações de desempenho dos alunos contemplam recortes do conhecimento das áreas de Língua Portuguesa, de Matemática e, a partir de 2013, ainda de maneira incipiente, os conteúdos de Ciências. Nesse sentido, conteúdos fundamentais para o desenvolvimento do educando nestas áreas não são cobrados. Um exemplo disso é a própria produção de texto, a qual não integra esse modelo de avaliação.

Além dessa descaracterização curricular dos objetivos do ensino na Educação Básica, que vem acontecendo nos últimos anos, objetivando atingir os índices e, conseqüentemente, a apresentação de números para os organismos internacionais, há outro fator que pode interferir diretamente no esvaziamento do currículo, que é o incentivo financeiro às escolas que atingiram as metas propostas para o IDEB em 2007. Uma bonificação de 50% a mais como acréscimo ao recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)²⁷. A Resolução nº 9, de 24/04/2007, em seu § 9º, estabelece que as escolas que atingirem a meta em 2007, receberão esse incentivo nos dois exercícios seguintes (BRASIL, 2007b).

É importante enfatizar que esse incentivo financeiro, por um lado, agrega recursos a mais para serem investidos na escola e pode contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, por outro lado, pode gerar competição entre as escolas, levando muitas vezes à aprovação automática de alunos que não teriam condições de serem aprovados, visando não baixar os índices, uma vez que o IDEB considera em seu cálculo a nota obtida nas avaliações de desempenho dos alunos e o índice de aprovação destes.

Os fatores mencionados: incentivo financeiro; treinamento de conteúdos que

²⁷ Criado em 1995, “o PDDE consiste na transferência de recursos às escolas públicas da educação básica das redes estaduais e municipais, bem como do Distrito Federal, com mais de 20 alunos e às escolas especiais mantidas por organizações não governamentais. [...] O objetivo desse programa, além de melhorar a qualidade do ensino fundamental, é envolver a comunidade escolar a fim de otimizar a aplicação dos recursos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 184-185).

serão cobrados nas provas, obtidos via matriz de referência, encaminhada anteriormente pelo MEC; compra de materiais dos “sistemas de ensino” e o fato das provas de desempenho não contemplarem conteúdos e áreas fundamentais para a formação do educando, podem levar ao esvaziamento do currículo. Isso é preocupante, uma vez que as metas, as quais são quantitativas podem até ser atingidas, mas isto não garante a qualidade do ensino.

A ideologia presente nos mecanismos de avaliação, denominada por Frigotto e Ciavatta (2003) de “Ideologia das competências e da empregabilidade” se expande nesse início de século XXI de forma “maquiada” para o processo de alfabetização. Por meio de um discurso de que as provas representam um diagnóstico do processo de alfabetização, se efetiva, na prática, a cultura do treinamento desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Saviani (2007, p. 1242) explica: “Embora o MEC tenha vinculado ao PDE, [...], 30 ações, sua identidade própria está dada pelo IDEB, tendo como atores coadjuvantes os programas “Provinha Brasil” e “Piso do Magistério”. O próximo tópico discorrerá sobre as avaliações do processo de alfabetização, incluindo a Provinha Brasil.

3.2.2 As avaliações do processo de alfabetização: entre o discurso de caráter diagnóstico e a preparação para se alcançar as metas

Além das avaliações citadas - ANEB e ANRESC/Prova Brasil, o MEC criou uma outra avaliação, a Provinha Brasil, por meio da Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007. Essa avaliação está contemplada no PDE e foi aplicada pela primeira vez em abril de 2008. De acordo como MEC: “A Provinha Brasil é um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização e de matemática aos professores e gestores das redes de ensino” (BRASIL, 2011e). Conforme sua Portaria Normativa, tem como objetivos:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2011e).

Um outro fator a ser considerado é que de 2008 a 2011 a referida avaliação contemplava somente conteúdos da área de Língua Portuguesa e que, a partir de 2011, conteúdos da área de Matemática passaram a integrar também essa avaliação. Outro aspecto que merece destaque é que essa avaliação não é considerada no cálculo do índice do IDEB.

Essa avaliação é aplicada duas vezes ao ano, para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas e “visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças [...]” (BRASIL, 2011e).

É preciso lembrar que no mesmo dia do lançamento do PDE (24 de abril de 2007) e do Decreto que dispôs sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o MEC instituiu “a avaliação da alfabetização ‘Provinha Brasil’ pela qual se procurou tornar exequível a meta 2 do movimento ‘Todos pela Educação’ que se propunha a garantir a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade” (SAVIANI, 2007, p. 1245).

Portanto, é preciso um olhar crítico sobre a intencionalidade que permeia essa antecipação da testagem dos alunos já para o início da alfabetização. Nesse contexto se materializa a cultura do treinamento, do apostilamento, via venda de produtos pelos próprios empresários integrantes do TPE. Mesmo não integrando a composição do IDEB, esse tipo de avaliação tem como premissa a preparação para se alcançar, futuramente, essas metas.

Outro tipo de avaliação que compõe o SAEB é a ANA. É também considerada pelo MEC uma avaliação diagnóstica e, assim como a Provinha Brasil, não tem como objetivo integrar o cálculo do IDEB e sim, identificar como se encontram os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em seu processo de alfabetização.

Neste sentido, o INEP, no documento básico “Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)”, (2013a, p. 05) assegura:

Essa avaliação está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto constitui um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal,

dos Estados e dos Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização.

É importante destacar que o Novo PNE, na meta 5, a qual propõe “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, em uma de suas estratégias também se refere aos processos de avaliação durante a alfabetização dos alunos, sendo:

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014b).

Diante do exposto, verifica-se que o MEC vem investindo maciçamente nas avaliações de desempenho dos alunos, cujo objetivo central é atingir as metas de “qualidade” e, dessa maneira, apresentar números ao BM. Mesmo as avaliações do processo de alfabetização (Provinha Brasil e ANA), as quais não têm como objetivo a composição do IDEB, mas segundo o INEP, realizar um diagnóstico do processo de alfabetização, são, de certa maneira, instrumentos de verificação que acabam contemplando apenas recortes dos conteúdos.

Além disso, no que se refere à Provinha Brasil, há incoerência na composição dessa avaliação, uma vez que as questões que a compõem são questões de múltipla escolha, o que é questionável para alunos da faixa etária de 06 e 07 anos de idade, os quais encontram-se no 2º ano do Ensino Fundamental. No entanto, fazendo uma comparação entre a Provinha Brasil e a ANA percebe-se que esta traz avanços em relação àquela, uma vez que insere em sua composição questões de produção escrita.

Faz-se necessário destacar a importância das avaliações em si, o que precisa ser revisto é a maneira de se avaliar e a própria forma de abordagem dos dados que, de modo geral, são vistos como números apenas e como instrumento de competição entre as escolas.

A preocupação com o processo de avaliação nas suas diversas etapas e, em especial durante a alfabetização é fundamental, pois esta representa a base para o desenvolvimento do aluno nas etapas subsequentes. O que se questiona é a maneira como as avaliações são conduzidas, ou seja, de maneira padronizada,

com recortes de conteúdos o que, conseqüentemente, remete aos treinamentos e engessamento dos conteúdos, conduzindo o trabalho pedagógico, a partir da Educação Infantil em torno de índices, sem considerar o processo de desenvolvimento e as particularidades dos educandos.

É urgente que este processo de alfabetização se consolide, uma alfabetização²⁸ que ultrapasse a mera codificação e decodificação do código escrito e que envolva um processo de letramento²⁹, uma vez que a dívida histórica que o Brasil tem com a população brasileira em relação à educação é muito grande. Um exemplo disso, é o alto número de analfabetos que o Brasil ainda possui, pois ocupa a 8ª posição “entre os 10 países responsáveis por 72% da população analfabeta do mundo”. Os outros países com maior taxa de analfabetismo são países da África e da Ásia, sendo estes Indonésia e D.R. Congo³⁰ (HADDAD; SIQUEIRA, 2015, p. 89-90).

Nesse sentido, é preciso considerar que no Brasil não faltam formas de se avaliar a educação brasileira, no entanto, isso não significa que essas avaliações estão resultando na melhoria da aprendizagem dos alunos, ou seja, na qualidade do ensino.

Portanto:

Avaliação, financiamento e gestão se articulam de maneira inovadora e criam uma cadeia de responsabilização pela qualidade do ensino que abrange tanto os gestores, do diretor ou da diretora da escola ao Ministro da Educação, quanto a classe política, do prefeito ou da prefeita ao Presidente da República (BRASIL, 2009a, p. 25-26)

Com base nessas considerações, percebe-se que para o MEC a qualidade do ensino mantém sintonia com a avaliação, com a gestão e também com o financiamento da educação, evidenciando-se, nesse contexto, uma política de responsabilização presente nas políticas neoliberais. No próximo tópico, será discutido especificamente o financiamento da educação.

²⁸ Alfabetização se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Trata-se do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 30).

²⁹ Letramento, por sua vez, é o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 30).

³⁰ República Democrática do Congo.

3.3 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Ao se discutir as questões educacionais, mais precisamente o ensino público, é imprescindível voltar o olhar ao Financiamento da Educação. Assunto este que vem sendo debatido desde a década de 1930 do século XX.

Martins e Pinto (2014, p. 165) comentam que o Governo Provisório de Vargas, em discurso apresentado à Assembleia Constituinte já se referia à importância de se destinar “uma porcentagem fixa, elevada ao máximo de seus orçamentos para prover as despesas da instrução”, via regime de colaboração entre os entes federados: União, Estados e Municípios.

Em seu discurso, pronunciado na Capital da Bahia, em 18 de agosto de 1933, o então presidente Vargas, ao se referir ao Decreto de regulamentação dos poderes e atribuições dos Interventores, mencionou: “que os Estados empreguem 10% no mínimo, das respectivas rendas, na instrução primária”, bem como, “a faculdade de exigirem até 15% das receitas municipais para aplicação nos serviços de segurança, saúde e instrução pública quando por eles exclusivamente atendidos” (BRASIL, 1933, p. 329).

Martins e Pinto (2014), com base nos estudos de Melchior (1975), comentam a respeito do Decreto nº 21.335/1932, o qual visava a instituição de taxa de educação e saúde. Este decreto visava a constituição do fundo especial para a Educação e Saúde. Nesse sentido, representava uma iniciativa em relação à criação de fundos próprios para a Educação.

No que se refere à garantia legal de vinculação de recursos para a educação, são importantes as contribuições de Davies (2008, p. 10), o qual afirma:

A história da vinculação é de altos e baixos. Inserida pela primeira vez na CF de 1934, a vinculação obrigava União e municípios a aplicar no mínimo 10% da receita de impostos na educação, e estados e Distrito Federal, 20%. Entretanto, logo essa vinculação foi suprimida pela Constituição imposta pela ditadura de Getúlio Vargas, em 1937, só sendo restabelecida após o fim da ditadura varguista, pela CF de 1946, que repetia os percentuais mínimos da CF de 1934, com exceção do percentual dos municípios, que passou para o mínimo de 20%. No entanto, a ditadura militar instalada em 1964 iria suprimir novamente essa obrigatoriedade com a CF elaborada em 1967 por um Congresso dócil à ditadura.

O autor menciona ainda que, apesar da Emenda Constitucional n. 1, de 1969 retomar a vinculação de 20% da receita tributária municipal, retira a

obrigatoriedade de aplicação de percentual mínimo por parte dos governos estaduais e do governo federal (DAVIES, 2008).

Desse modo:

O restabelecimento da vinculação só foi acontecer em 1983, com a EC do senador João Calmon, que fixou o percentual mínimo de 13%, no caso da União e 25% no caso de estados, Distrito Federal e municípios. A CF de 1988 manteve o percentual de estados, Distrito Federal e municípios, porém ampliou o da União de 13% para 18%. As constituições estaduais de 1989 e as leis orgânicas municipais, de 1990, por sua vez, ou mantiveram os percentuais da CF de 1988 ou os ampliaram para 30% (Piauí, São Paulo, por exemplo) ou 35% (Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Mato Grosso) (DAVIES, 2008, p. 10-11).

Em relação à ampliação de recursos por parte de estados e municípios, o posicionamento de Amaral (2012) coaduna com o de Davies (2008) ao afirmar:

[...] a Constituição estabeleceu apenas os percentuais mínimos a serem aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) e, por isso, diversos Estados e Municípios brasileiros especificaram em suas constituições estaduais e leis orgânicas municipais, percentuais além do mínimo de 25% (AMARAL, 2012, p. 18).

Apesar da garantia constitucional, Davies, ainda aponta outras dificuldades que acabam suprimindo da educação estatal “alguns bilhões de reais ao ano”, dentre elas, pode-se citar: a renúncia fiscal, a sonegação fiscal, a corrupção endêmica (DAVIES, 2008, p. 11).

A garantia legal de recursos específicos para a educação é uma conquista premente para a educação do país, é resultado de lutas políticas e ideológicas entre a sociedade e os governos. Apesar das conquistas nesse sentido, percebe-se que os avanços no sentido de recursos para este setor ainda não são suficientes para atender todos os níveis e modalidades da educação do país. Destaca-se que apesar da relevância do Ensino Superior, esse estudo se volta para a análise e discussão dos recursos vinculados à Educação Básica.

Amaral ao se debruçar sobre a análise do Financiamento da Educação Básica no Brasil, traz importantes contribuições. O referido autor salienta a necessidade de envolver cada vez mais a sociedade para que esta obtenha mais conhecimento sobre o financiamento da educação e, a partir disso, possa ter argumentos junto aos governantes para defender a necessidade de ampliação de recursos para o setor educacional.

Conforme Amaral (2012, p. 14):

É importante que cada vez mais nos esforcemos para compreender como se efetiva o financiamento da educação para que possamos debater com os setores técnicos-burocráticos de governo. Não são raras as vezes em que estes setores representam entraves às demandas políticas da comunidade escolar apresentando argumentações improcedentes do ponto de vista do financiamento. O conhecimento dos meandros do financiamento educacional, por um maior número de pessoas, permitiria um embate maior com diversos setores governamentais, o que, provavelmente, propiciaria a aprovação de ações político-educativas que poderiam alterar situações de extremas dificuldades existentes no contexto da escola.

Quanto aos recursos públicos para a educação no Brasil, Amaral (2012, p. 21) explica que há uma tripla vinculação destes, sendo: impostos, salário educação e percentual do Produto Interno Bruto - PIB³¹. Assim sendo, é importante trazer à discussão como esta vinculação é contemplada nas principais legislações educacionais brasileiras, no caso, a CF de 1988, a LDB nº 9.394/96 e os Planos Nacionais de Educação (Lei nº 10.172/01 e 13.005/14).

Na Constituição Federal de 1988, no capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I - Da Educação, o Art. 212 e 213 tratam especificamente dos recursos da Educação, sendo que o artigo 212, contempla a obrigatoriedade que os entes federados têm de aplicação dos impostos em educação.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

Quanto ao Salário-Educação, o mesmo artigo dedica dois parágrafos sobre esse recurso:

Art. 2112. [...]

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de

³¹ O PIB é a soma de todos os bens e serviços produzidos dentro de um país, independentemente da nacionalidade dos proprietários das unidades produtoras desses bens e serviços; inclui, portanto, a produção de empresas estrangeiras que atuam no país (AMARAL, 2003, p. 146 apud AMARAL, 2012, p. 20-21).

alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

No que se refere à LDB nº 9.394/96, destacam-se principalmente os artigos 68 e 69 que assim como a Constituição Federal de 1988, contemplam o Salário-Educação e a obrigação de cada ente federado em relação à aplicação de receitas resultantes dos impostos em educação, conforme artigos seguintes:

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:
 I – receitas de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
 II – receita de transferências constitucionais e outras transferências;
III – receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
 IV - receitas de incentivos fiscais;
 V – outros recursos previstos em lei (BRASIL, 1996b, grifo nosso).
 Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público (BRASIL, 1996b, grifo nosso).

No que diz respeito ao Salário-Educação, observa-se que a contribuição social remonta ao período do regime militar, mais precisamente ao ano de 1964, quando foi instituída esta contribuição por meio da Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964. A referida lei tornou-se constitucional com a aprovação da CF de 1988, sendo uma fonte de recursos destinada exclusivamente ao Ensino Fundamental, e “[...] a Emenda Constitucional (EC) Nº 53 DE 19/12/2006 fez a alteração para que os recursos pudessem ser aplicados a toda educação básica” (AMARAL, 2012, p. 76).

Isso representa um avanço, uma vez que, embora a CF de 1988 e a própria LDB de 1996, naquele contexto, apresentassem como direito público subjetivo, apenas o Ensino Fundamental, isso demonstra uma preocupação com as demais etapas da Educação Básica, uma vez que o acesso à Educação Infantil e ao Ensino Médio também representa um direito dos cidadãos e para a sua manutenção é imprescindível a ampliação dos recursos.

Quanto à composição do Salário-Educação, a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que instituiu o FUNDEF, em seu artigo 15, apresenta a sua composição:

O Salário-Educação, previsto no art. 212, § 5º, da Constituição Federal e devido pelas empresas, na forma em que vier a ser disposto em regulamento, é calculado com base na alíquota de 2,5 (dois e meio por cento) sobre o total de remunerações pagas ou creditadas, a qualquer título, aos segurados empregados assim definidos no art. 12, inciso I, da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991 (BRASIL, 1996c).

Analisando-se a redação das duas legislações referenciadas (Constituição Federal de 1988 e LDB nº 9.394/1996), no que concerne à garantia de aplicação das receitas resultantes de impostos pelos entes federados, verifica-se que a redação constante na LDB, acrescenta que além do que é amparado pela legislação maior, cada ente federado (Estados e Municípios) tem autonomia para garantir em leis próprias, no caso dos estados – nas constituições estaduais e nos municípios – nas leis orgânicas municipais, uma porcentagem específica para a educação, desde que seja acima do mínimo estabelecido pela Constituição Federal (25% da receita resultante de impostos).

Essa autonomia é importante, uma vez que, geralmente no que diz respeito aos recursos educacionais, o mínimo, se torna máximo. Todavia, não representa uma garantia de que de fato, o que está no papel venha se efetivar na prática. Daí a importância dos órgãos fiscalizadores, tais como os Tribunais de Contas, o Conselho de Educação, o Conselho do FNDEB, dentre outros, serem atuantes. Tal afirmação se confirma em Davies (2008, p. 19) ao apontar a maquiagem contábil que acontece nas prestações de contas:

Entretanto, a pormenorização das despesas admissíveis como MDE³² num documento legal não resolveria um problema aparentemente insolúvel, que é a maquiagem contábil. Por exemplo, um governo pode lançar na documentação contábil uma despesa como se fosse da educação mas que é de outro setor. Ou então, na sua prestação anual de contas declarar como gastos o montante empenhado em MDE, porém no exercício seguinte cancelar uma parte desses empenhos (DAVIES, 2008, p. 19).

Davies (2004, p. 32) garante que um avanço importante constante na CF de 1988 se centra na obrigatoriedade do mínimo a ser aplicado em educação ser destinado exclusivamente à escola pública. Nesse sentido, tanto a CF de 1988, quanto a LDB nº 9.394/1996 permitem a destinação de recursos decorrentes de impostos às escolas particulares. No entanto, estes não poderão integrar o

³² Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

percentual mínimo.

No que concerne à porcentagem do PIB a ser aplicada em educação, além da sua importância nacional, esta adquire também uma importância no contexto global. “A relação entre os recursos aplicados em educação em um país e o seu PIB é utilizada internacionalmente para que sejam realizadas comparações internacionais” (AMARAL, 2012, p. 20).

No Brasil, o antigo PNE - Lei nº 10.172/2001 estabeleceu 7% do PIB a ser destinado para a Educação, sendo que este foi vetado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, pois, conforme Boeno (2011, p. 28) “o Plano foi aprovado, numa simulação de diálogo com as teses defendidas e propostas pela sociedade, mas na sua essência com a adoção da política do governo nas diretrizes, objetivos e metas”.

Romano e Valente em 2002, ao se referirem à política neoliberal que permeia a educação brasileira, assim se manifestaram:

O PNE aprovado pelo Congresso, assim como a LDB e a Legislação Educacional, aprovadas sob a égide do pacto conservador que atualmente controla o governo brasileiro traduzem a compreensão de que a política educacional deve ser compreendida e praticada hostilizando-se o pensamento, as reivindicações, os anseios da comunidade escolar. Mais do que isso, essa orientação materializa no Brasil a Política do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos (ROMANO; VALENTE, 2002, p. 107).

O Novo PNE, estabelece a meta de 10% do PIB a ser alcançada até 2024. Desse modo, atingir esta meta representa um desafio para o Brasil, pois de acordo com informações do Portal Brasil, publicado em 28/12/2016, o Brasil investiu em torno de 6,2% do PIB em Educação, em 2016 e, considerando as limitações dos órgãos fiscalizadores dos recursos da educação, esse percentual pode não refletir o verdadeiro investimento nessa área. O tópico seguinte versará sobre a atuação desses órgãos fiscalizadores.

3.3.1 As conquistas e limitações dos órgãos fiscalizadores dos recursos da educação

Quanto aos órgãos fiscalizadores, mais precisamente os Tribunais de Contas (TCs), Davies (2008) traz à tona os arranjos políticos, bem como as

limitações que se interpõem a esses órgãos que limitam a efetivação de um trabalho sério.

Os Tcs são órgãos auxiliares do Poder Legislativo e são dirigidos por conselheiros nomeados segundo critérios políticos, a partir de acordos entre o Executivo e os 'representantes' do povo (deputados e vereadores). Isso significa que as contas dos governos tendem a ser avaliadas principalmente segundo critérios de 'afinidade' entre esses TCs e os governos, não necessariamente de acordo com a lei ou normas técnicas, muitas vezes (talvez quase sempre) utilizadas 'seletivamente'. Uma frase coloquial famosa no Brasil resume bem a atitude dos TCs e também do poder dito público como um todo: 'Para os amigos, tudo; para os inimigos, a lei'. Poderíamos acrescentar: 'Para os inimigos, tudo o que lei tem de pior'. Além dessa pouca confiabilidade, os TCs adotam as interpretações mais variadas sobre o que consideram receitas e despesas vinculadas à MDE, muitas vezes divergentes do espírito e mesmo da letra das disposições legais (DAVIES, 2008, p. 16-17).

Davies (2008, p. 19-20) complementa:

Mesmo quando os TCs adotam procedimentos corretos de verificação das receitas e despesas vinculadas à MDE, os seus pareceres na prática não têm nenhuma força de lei, pois, segundo o artigo 31 da CF, podem, no caso das contas municipais serem derrubados por dois terços dos vereadores. Ora, como a relação entre os governantes e os chamados 'representantes' do povo é de 'toma lá, da cá', ou, em outras palavras, troca de favores, tais 'representantes' tendem a aprovar as contas dos governantes, ainda que elas tenham sido rejeitadas pelos TCs.

É possível constatar que não é somente a insuficiência de recursos que prejudica a realização de um trabalho de qualidade na educação, mas também a forma como esses recursos são utilizados e a própria fiscalização destes por parte dos órgãos responsáveis, ou seja, são diversas objeções que vão desde a elaboração de uma lei até a operacionalização desta. Os "apadrinhamentos" políticos representam nesse contexto um percalço ao desenvolvimento da educação no Brasil, uma vez que, em decorrência destes, se sobressaem interesses particulares em detrimento dos interesses da coletividade. Outra objeção está na atuação dos conselhos, sendo que neste tópico será apresentada uma análise da atuação dos conselhos de educação.

No que concerne aos conselhos, estes têm sua origem há, aproximadamente, três milênios, pois já existiam "no povo hebreu, nos clãs visigodos e nas Cidades-Estado do mundo greco-romano, conselhos como formas primitivas e originais de gestão dos grupos sociais". Inclusive na Bíblia aparece registro que se refere ao Conselho. O referido livro "registra que a prudência

aconselhara Moisés a reunir '70 anciãos ou sábios' para ajudá-lo no governo do seu povo, dando origem ao Sinédrio, o 'Conselho de Anciãos' do povo hebreu" (BRASIL, 2004a, p. 15).

No Brasil “até a década de 1980 predominaram os conselhos de notáveis – o critério de escolha era o de 'notório saber', de caráter governamental, de âmbito estadual e nacional, especialmente nas áreas de educação, saúde, cultura, assistência social”. Apesar de uma das suas atribuições ser a de assessoramento governamental no que se refere às políticas públicas, os referidos conselhos se voltavam mais para a normatização e credencialismo dos sistemas (BRASIL, 2004a, p. 18).

No contexto da redemocratização do país, na década de 1980, os movimentos associativos populares passaram a reclamar participação na gestão pública. O desejo de participação comunitária se inseriu nos debates da Constituinte, que geraram, posteriormente, a institucionalização dos conselhos gestores de políticas públicas no Brasil. Esses conselhos têm um caráter nitidamente de ação política e aliam o saber letrado com o saber popular, por meio da representação das categorias sociais de base. São muitas as formas de organização e as funções atribuídas a esses conselhos, mas sua origem radica sempre no desejo de participação na formulação e na gestão das políticas públicas (BRASIL, 2004a, p. 19).

De acordo com o MEC, foi na Bahia, no ano de 1842 que ocorreu a primeira tentativa de criação de um Conselho de Educação no Brasil, sendo que a proposição de criação do Conselho Geral de Instrução Pública ocorreu quatro anos depois, em 1846 e a criação do Conselho Superior de Ensino ocorreu somente em 1911, via Decreto nº 8.659, de 05/04/1911 (BRASIL, 2016c).

A ele seguiram-se o Conselho Nacional de Ensino (Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925), o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11/04/1931), o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), os Conselhos Municipais de Educação (Lei nº 5.692, de 11/08/1971) e, novamente, Conselho Nacional de Educação (MP nº 661, de 18/10/94, convertida na Lei nº 9.131/95) (BRASIL, 2016c).

É importante ressaltar que, o Conselho Nacional de Educação – CNE tem como finalidade “colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação”. Destaca-se que este Conselho é composto de duas Câmaras – As

Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, cujas atribuições constam na referida Lei de instituição do Conselho, “emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno” (BRASIL, 2016c).

A instituição dos Conselhos de Educação nas diversas esferas (nacional, estadual e municipal) é de suma importância para a consolidação da gestão democrática. São conquistas que se consolidaram historicamente e representam alternativas de participação da sociedade na gestão educacional, uma vez que em sua composição os Conselhos têm representatividade do setor educacional, dos governos e da sociedade civil. Nesse contexto, salvo os conselhos de educação que recebem jetons, que são em número reduzidos, os demais conselhos de educação contam com o trabalho voluntário dos seus conselheiros, o que, por um lado, pode representar uma dedicação positiva, uma vez que o conselheiro dispense, voluntariamente do seu tempo em favor das questões educacionais, por outro lado, pode representar uma fragilidade, uma vez que o conselheiro, por realizar um trabalho sem remuneração, pode não se dedicar o suficiente nessa função.

Além disso, existem outras dificuldades que podem impedir a realização de um trabalho de qualidade pelos conselhos de educação. A título de exemplificação, pode-se citar o desconhecimento das questões educacionais por parte dos representantes da sociedade - integrantes do conselho, a pouca disponibilidade de tempo dos conselheiros para se dedicar a essa função, a vinculação política partidária de alguns membros, as pressões políticas emanadas pelas secretarias de educação, dentre outros.

Conforme o Documento Final da CONAE 2010:

A organização dos **conselhos** necessita, pois: superar a fragmentação comumente existente nos órgãos colegiados, articulando suas diferentes funções em um conselho de educação fortalecido; equilibrar a função normativa com a de acompanhamento e avaliação da sociedade; trazer a discussão de políticas para os conselhos; instituir uma composição que reconheça a pluralidade de saberes e contribuições, de modo a refletir a diversidade dos/das agentes e sujeitos políticos do campo educacional e para além deles/delas; que os mandatos dos conselheiros e das conselheiras não sejam coincidentes com os dos gestores/as; proibir que o exercício da Presidência do Conselho seja exercido por integrantes do Poder Executivo; ampliar iniciativas comprometidas com o desenvolvimento da capacidade e o fortalecimento da função de conselheiro/a; vincular a representação da sociedade a um fórum permanente (municipal, estadual, distrital ou nacional) de educação

(BRASIL, 2010d, p. 45, grifo do autor).

Nesse sentido, o Documento do MEC, intitulado “Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da escola pública” (BRASIL, 2004a) coaduna com o documento da CONAE 2010 ao se referir à necessidade de não convergir o mandato dos conselheiros com os dos gestores, o que sinaliza para uma prevenção em relação às indicações políticas de conselheiros ou mesmo perseguições políticas tanto dos gestores em relação aos conselheiros, quanto destes em relação aos gestores.

Destarte, os conselhos de educação:

[...] foram criados como fóruns da vontade plural da sociedade, para situar estrategicamente a formulação de normas e políticas educacionais além da transitoriedade dos mandatos executivos, evitando os riscos de eventuais intempéries, em face da transitoriedade das vontades singulares dos governos. É para os Conselhos, na gestão da educação, cumprirem esta função que a tradição instituiu fixar mandatos alternados para os conselheiros, de forma que parte deles, ao menos, não seja coincidente (BRASIL, 2004a).

Ainda, ao se referir à natureza das funções do conselho, o Documento “Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da escola pública” (2004a), apresenta:

Em geral, as normas sobre conselhos referem-se a funções deliberativa, consultiva, normativa, mediadora, mobilizadora, fiscal, recursal e outras. Na verdade, na condição de órgãos colegiados, os conselhos sempre deliberam, ora como decisão com eficácia administrativa, quando definem normas ou determinam ações na sua esfera de competência, ora como simples 'aconselhamento', quando oferecem uma orientação (BRASIL, 2004a, p. 25).

É importante destacar que, no que diz respeito ao Conselho Municipal de Educação, este só assume a função normativa nos locais onde o município tem Sistema Municipal de Ensino e, de acordo com os dados do IBGE de 2010, divulgados em 2011, dos 5.565 municípios existentes em 2010 no Brasil, 4.718 tinham Conselho Municipal de Ensino e, destes, apenas 2.048 possuíam Sistema Municipal de Ensino Próprio, sendo que os demais pertenciam ao Sistema Estadual de Ensino dos seus estados (UNCME, 2011).

Cabe aos Conselhos de Educação, além da assessoria e aconselhamento nas questões educacionais de sua competência, fiscalizar os recursos da

Educação, principalmente aqueles que não são atribuições dos demais conselhos, tais como, Conselho do FUNDEB, Conselho de Alimentação Escolar, dentre outros.

Os conselhos do FUNDEF e do FUNDEB serão discutidos no próximo tópico.

3.3.2 O FUNDEF e o FUNDEB: O que de fato mudou?

A Educação aparece na Legislação Educacional como direito de todos e dever do Estado desde a Constituição Federal de 1934 e desde esta data conta com recursos para sua manutenção, embora nos períodos declaradamente autoritários, como os de 1937 a 1946 e, de 1967 a 1983, essa vinculação tenha sido interrompida (DAVIES, 2004).

Para assegurar a garantia do direito à educação, é salutar que os recursos educacionais possam assegurar, no mínimo, a manutenção do ensino obrigatório. Sobre a obrigatoriedade do ensino, apresenta-se uma contextualização histórica dessa conquista:

A Lei nº 4.024, de 1961 estabelecia quatro anos; pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970. Em 1971, a Lei nº 5.692 estabeleceu a obrigatoriedade para oito anos. Já em 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da educação nacional pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE (BRASIL, 2004b, p. 14).

No mesmo ano de aprovação da Nova LDB, aprovou-se a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, a qual dispõe sobre o FUNDEF. A referida Lei destina recursos exclusivos para o Ensino Obrigatório, neste caso para o Ensino Fundamental, sendo que, do montante os recursos, o mínimo de 60% deveria ser aplicado para o pagamento dos professores do Ensino Fundamental. Os outros 40% poderiam ser utilizados em outras ações voltadas à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE).

sendo:

- a) 15% do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE)
- b) 15% do Fundo de Participação dos Municípios (FPM)
- c) 15% do Imposto sobre Operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestação de serviços de transporte interestadual e intermunicipal

e de comunicação (ICMS)

d) 15% do Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-Exp)

e) 15% do Ressarcimento pela Desoneração de Exportações, de que trata a Lei Complementar Nº 87 de 13 de setembro de 1996, chamada de Lei Kandir. Essa Lei Complementar que ficou conhecida pelo nome do Deputado Antônio Kandir, isentou do pagamento do ICMS os produtos e serviços destinados à exportação e, por isso a União ficou responsável por efetivar o ressarcimento aos estados e ao DF do valor que seria arrecadado com esses produtos e serviços (AMARAL, 2012, p. 131-132).

Retomando o assunto da obrigatoriedade do ensino, observa-se que, em 2006, instituiu-se no Brasil o Ensino Fundamental de nove anos de duração, por meio da Lei nº 11.274/06, acrescentando um ano a mais ao Ensino Fundamental, ou seja, um ano a mais de ensino obrigatório. Em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59/09, a obrigatoriedade do ensino passou a ser dos quatro aos dezessete anos de idade, prevendo um prazo para a efetivação desse direito, até o ano de 2016. Nesse sentido a Pré-Escola e o Ensino Médio passaram a ser obrigatórios a partir de 2016, o que foi ratificada pela Lei nº 13.005/14.

É provável que ao se criar o FUNDEB, por meio da Lei nº 11.494/2007, já se previa a expansão da obrigatoriedade para além do Ensino Fundamental, o que se consolidou conforme citado anteriormente por meio da Emenda Constitucional nº 59/09 e pelo Novo Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/14.

A expansão da obrigatoriedade para outras etapas da Educação Básica, ou seja, para a Pré-Escola e para o Ensino Médio traz consigo a necessidade de que os recursos também contemplem essas outras etapas do ensino, embora autores como Saviani (2009a), Davies (2008) e Amaral (2012) imprimam severas críticas ao FUNDEB, pois para esses autores a mudança do FUNDEF para o FUNDEB não acrescentou recursos novos à educação, mas apenas redistribuiu os já existentes, fazendo com que muitos municípios tivessem perdas financeiras significativas com isso e, de modo geral, quem acabou ganhando foram alguns estados.

Quanto aos recursos que compõem o FUNDEF, Amaral (2012) destaca que a sua composição contempla parte dos recursos vinculados pela constituição e apresenta os impostos que compõem o FUNDEF e FUNDEB, sendo que, a partir da observação destes, já se verifica que não há ganhos significativos tanto no sentido de acréscimo de impostos, quanto no aumento da sua porcentagem, conforme se verifica na tabela 1.

Tabela 1 – Composição de impostos do FUNDEF e do FUNDEB

IMPOSTOS	FUNDEF	FUNDEB
Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE)	15%	20%
Fundo de Participação dos Municípios (FPM)	15%	20%
Imposto sobre Operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestação de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação (ICMS)	15%	20%
Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-Exp)	15%	20%
15% do Ressarcimento pela Desoneração de Exportações, de que trata a Lei Complementar Nº 87 de 13 de setembro de 1996, chamada de Lei Kandir ³³ .	15%	-
Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA)	-	20%
Imposto sobre a Transmissão Causas Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos	-	20%
Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural	-	20%

Fonte: adaptado de Amaral (2012).

Davies (2008) ao se referir às perdas que alguns governos tiveram com a implantação do FUNDEB, apresenta alguns exemplos referentes ao ano de 2006 que ilustra essa realidade, assegurando que as prefeituras teriam perdas significativas em relação aos estados, uma vez que com base no Censo Escolar de 2006, o crescimento das matrículas estaduais foi bem maior do que as municipais. Assim, as perdas das prefeituras “tenderá a ser maior porque as matrículas do Ensino Médio (quase totalmente estaduais) têm um peso maior (1,2) do que as das creches (0,8) e pré-escolas (0,9), majoritariamente municipais” (DAVIES, 2008, p. 38-39).

Nas palavras de Saviani (2009a, p. 38):

O FUNDEB representa considerável avanço em relação ao seu antecessor, o FUNDEF, ao promover a ampliação do seu raio de ação abrangendo toda a educação básica, não apenas no que se refere aos níveis, mas também quanto às modalidades de ensino.

Mas é preciso reconhecer também que o FUNDEB não representou aumento dos recursos financeiros. Ao contrário. Conforme foi divulgado no dia 20 de junho de 2007 na ocasião de sanção da lei que regulamentou o FUNDEB, o número de estudantes atendidos pelo Fundo passou de 30 milhões para 47 milhões, portanto, um aumento de 56,6%. Em

³³ Essa Lei Complementar que ficou conhecida pelo nome do Deputado Antônio Kandir, isentou do pagamento do ICMS os produtos e serviços destinados à exportação e, por isso a União ficou responsável por efetivar o ressarcimento aos estados e ao DF do valor que seria arrecadado com esses produtos e serviços (AMARAL, 2012, p. 131-132).

contrapartida, o montante do Fundo passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões, o que significa um acréscimo de apenas 36,3%. Esse Fundo passou, sem que, em sua composição, entrem todos os recursos que estados e municípios devem destinar, por imperativo constitucional, à educação. [...]. Também a complementação da União não implicou acréscimo. Com efeito, antes a União deveria entrar com pelo menos 30% de seu orçamento. Ora, o orçamento do MEC para 2007, após o corte de 610 milhões imposto pela fazenda, foi de 9 bilhões e 130 milhões. Logo 30% corresponderiam a 2 bilhões e 739 milhões. No entanto, a importância prevista como complementação da União para 2007 limitou-se a 2 bilhões (SAVIANI, 2009a, p. 38-39).

Saviani complementa (2009a, p. 39):

[...] o FUNDEB é um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação. Representa um ganho de gestão; porém, não um ganho financeiro. Na verdade os recursos nele alocados, se efetivamente aplicados e corretamente geridos, podem melhorar o financiamento da educação comparativamente à situação anterior, mas não terão força para alterar o *status quo* vigente. Ou seja: uma boa gestão do fundo permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar um grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios.

Ao se fazer uma análise dos impostos que compõem os dois Fundos (FUNDEF e FUNDEB), bem como das contribuições de Davies e Saviani sobre o assunto, constata-se que o FUNDEB dá conta de garantir a expansão das matrículas, uma vez que assegura, legalmente, recursos para as demais etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Médio) que antes não eram contempladas com o FUNDEF. No entanto, como a ampliação dos recursos não se deu na mesma proporção da ampliação do número de alunos que passaram a ser contemplados, fica uma lacuna no sentido da qualidade do ensino, a qual, necessariamente, dependeria do aumento dos recursos, que poderia ser via entrada de novos recursos ou mesmo por meio da ampliação dos recursos já existentes.

A esse respeito, Leite (2005) destaca que, o FUNDEB surtirá resultado positivo no que se refere ao acesso, permanência e qualidade do ensino, se forem superadas as discordâncias entre os Ministérios da Educação e do Planejamento, assegurando recursos necessários à execução de ações, tais como:

[...] ampliação do espaço para atendimento escolar; aumento da jornada escolar de cada estudante; definição da jornada de 40 horas para todos os professores; implementação de mecanismos de formação inicial e

continuada para todos os profissionais da educação; estabelecimento de um piso salarial nacional (não previsto no Anteprojeto de Lei do Fundeb) que possibilite ao professor uma melhor situação econômica e lhe favoreça o acesso às novas tecnologias e à prática da pesquisa, que permitirão o seu desenvolvimento pessoal e profissional (LEITE, 2005, p. 209).

As necessidades levantadas por Leite são imprescindíveis para a oferta e o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Diante do exposto, constata-se que dos apontamentos indicados pela autora, a minoria vem sendo colocada em prática.

Em relação à primeira necessidade, ampliação dos espaços escolares, é importante destacar o Proinfância, um programa do governo federal que se volta para financiar a construção de creches, o qual foi instituído por meio da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 e integra as ações do PDE (BRASIL, 2007c). Esse programa, embora não se destine às outras etapas da Educação Básica, é uma iniciativa governamental imprescindível para a educação do país. Embora a etapa da creche (0 a 3 anos) ainda não seja obrigatória, a própria CF no capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I Da Educação, estabelece em seu Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Quanto à segunda necessidade que diz respeito à Educação Integral, esta foi contemplada na meta 6 do Novo PNE e estabelece que até o final do decênio deverá ser ofertada “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014b). Representa um grande desafio, uma vez que há insuficiência de recursos para manter com qualidade os turnos regulares das escolas. A ampliação da jornada escolar requer maiores investimentos, o que se torna uma dificuldade, uma vez que o governo federal vem reduzindo os investimentos, principalmente nas áreas de Saúde e Educação, o que se pode observar com a proposição da Proposta de Emenda Constitucional – PEC 55, aprovada por meio da Lei nº 95/2016.

Conforme dados do Observatório do PNE, de 03 de março de 2017, que traz informações referentes ao Censo Escolar de 2016: “[...] o Censo detectou redução

no percentual de alunos que estudam no Ensino Fundamental em tempo integral de 2016 em relação a 2015: de 16,7 % para 9,1%, uma queda de 46% no período de um ano” (BRASIL, 2017f).

De acordo com o Censo Escolar de 2016, “o ensino fundamental é a maior etapa de toda a educação básica, ultrapassando 27,5 milhões de matrículas – 15,3 milhões nos anos iniciais e 12,2 milhões nos anos finais” (BRASIL, 2017d, p. 20). Considerando a redução do número de alunos dessa etapa do ensino que já estavam frequentando a jornada de tempo integral, verifica-se que para se atingir o que prevê a meta 6 do PNE, ainda se tem muito a avançar e o desafio se torna muito maior tendo em vista a redução de custos proposta pelo governo federal, já mencionada anteriormente.

No que concerne à terceira necessidade que trata da contratação de todos os professores para uma jornada de 40 horas, observa-se que esta representa uma proposta “utópica”, uma vez que no Brasil atendem a essa condição apenas os professores da Educação Infantil, cujo concurso geralmente é para uma jornada de 40 horas e alguns professores das outras etapas da Educação Básica que, de modo geral, prestam dois concursos de 20 horas cada.

Em alguns estados, como exemplo, o Paraná, já houve experiências de ampliação da carga horária de alguns professores de 20 para 40 horas, a chamada dobra de padrão - Resolução nº 1934/2009, de 15 de junho de 2009 (PARANÁ, 2009b). No entanto, essa expansão da carga horária para todos os estados, municípios, escolas e para todos os docentes das diversas etapas da Educação Básica é algo muito difícil de ser alcançado, devido à insuficiência de recursos destinados à educação, bem como, à má utilização dos recursos existentes.

A quarta necessidade, apontada por Leite (2005), se refere à implementação de mecanismos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, temática esta já apresentada na seção 2 desta tese que trata das Políticas Públicas, mais precisamente no tópico 2.3.2, o qual aborda as Políticas para a Educação Básica em nível nacional. Retomando, objetivamente, o que já foi apresentado anteriormente em relação à formação inicial, destaca-se a oferta dessa formação pela UAB, atendendo, prioritariamente, os professores da Educação Básica sem a formação inicial em nível superior, cujos cursos são ofertados na modalidade à distância, bem como, o PIBID, programa este específico das licenciaturas. Outra ação do governo federal voltada à formação de professores foi a própria ampliação

dos cursos de licenciatura, o qual está relacionado à ampliação das universidades. Nesse sentido, ressalta-se o REUNI (Programa de Reestruturação das Universidades), o qual previa a instituição de pelo menos um curso de Licenciatura em cada universidade federal. Outro curso de Formação na modalidade à distância promovido pelo MEC em parceria com as universidades é o Programa Emergencial, denominado Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o qual tem como objetivo a oferta de turmas especiais em cursos de I Licenciatura³⁴, II Licenciatura³⁵ e Formação Pedagógica³⁶ e, específico aos docentes da Educação Infantil, o MEC oferta o Proinfantil³⁷.

Em relação à formação continuada, é importante enfatizar que em 2004, o Ministério da Educação criou a Rede Nacional de Formação de Professores, “com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação” (BRASIL, 2016d).

Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o MEC ofertou o Pró-Letramento³⁸ que, na concepção deste ministério, é um programa de formação continuada de professores com vistas à melhoria da qualidade da aprendizagem na leitura, na escrita e na matemática (BRASIL, 2016i).

Outra modalidade de curso ofertada pelo MEC voltada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa³⁹. Este curso é presencial, desenvolvido num período de 02 (dois) anos, com carga horária de 120 horas para os professores cursistas. É ministrado por

³⁴ **Licenciatura** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula (BRASIL, 2017e).

³⁵ **Segunda Licenciatura** – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em áreas distintas da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica (BRASIL, 2017e).

³⁶ **Formação Pedagógica** - Para Docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica (BRASIL, 2017e).

³⁷ **Proinfantil** é um curso de nível médio à distância, na modalidade normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula, da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério (BRASIL, 2016e).

³⁸ Esta modalidade de curso foi desenvolvida na Rede Municipal de Dois Vizinhos no período de 2009 e 2010.

³⁹ Esta modalidade de curso está em desenvolvimento na Rede Municipal de Dois Vizinhos desde 2013, sendo ofertada aos professores alfabetizadores do 1º, 2º e 3º ano.

professores das redes, os quais recebem uma formação específica de 200 horas por ano, em universidades públicas. Neste programa são desenvolvidas ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das situações didáticas; o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltadas para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2016n).

No que concerne aos Anos Finais do Ensino Fundamental destaca-se a seguinte formação continuada, ofertada pelo MEC:

Gestar II – O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas à distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula (BRASIL, 2016f).

Além dessa formação continuada, o MEC oferta ainda, formação voltada ao uso das tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), sendo estes o Proinfo Integrado e o e-Proinfo. É importante destacar que estas duas formações não são específicas para docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, mas voltada aos docentes das diversas etapas da Educação Básica.

O Proinfo Integrado é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológico nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais (BRASIL, 2016g).

O e-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio à distância e ao processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2016h).

Para a etapa do Ensino Médio, destaca-se o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013), o qual “representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes

modalidades”, com objetivo de inclusão das pessoas que têm direito a esta etapa do ensino (BRASIL, [2015d?]).

Dentre as políticas de fortalecimento do Ensino Médio, estão presentes duas ações articuladas, o redesenho curricular – Discussão e Construção da Base Nacional Comum Curricular, via Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e a formação continuada dos professores do Ensino Médio, o qual teve início no primeiro semestre de 2014 e encontra-se em desenvolvimento (BRASIL, [2015d?]).

Sobre a formação continuada proposta pelo MEC, é preciso considerar a ideologia que perpassa essa formação, a qual segue os mesmos moldes presentes na formação inicial, no caso, pela UAB. Portanto, tem como base a preparação dos docentes para treinarem os alunos para alcançarem as metas do IDEB. Assim sendo, é uma formação pragmática que não tem como preocupação uma sólida formação teórica e nem o desenvolvimento do senso crítico.

Apesar da ampliação da oferta de cursos presenciais e à distância, via formação inicial e continuada propostas pelo MEC, a formação dos professores ainda é insuficiente, pois, de acordo com o Censo Escolar 2016, dos 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica do país, 77,5% possuem formação de nível superior e destes, 90% são cursos de Licenciatura. Destaca-se ainda que, dos docentes que atuam na educação básica, 6,5% estão cursando o nível superior (BRASIL, 2017d).

Ressalta-se ainda que há uma disparidade entre as regiões do Brasil, sendo esta mais acentuada nas regiões Norte e Nordeste, onde prevalecem menos docentes com formação adequada. Destaca-se que das três etapas da Educação Básica, a Educação Infantil é a etapa do ensino em que o número de docentes sem a formação em nível superior é maior, em torno de 40%. Destes, em torno de 20% tem formação em nível médio na modalidade normal/magistério que os habilita para atuarem nesta etapa do ensino (BRASIL, 2017d).

Num primeiro momento, a porcentagem de docentes da Educação Básica como um todo, sem formação superior não parece ser tão significativa, no entanto, a preocupação se acentua quando se constata que, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2015, nas escolas públicas do Brasil, dos 518.313 professores de escolas públicas do país, 200.816 professores dão aulas em disciplinas nas quais não são formados, o que equivale a 38,7% do total de 518.313 professores da rede. Há casos em que o mesmo professor leciona em

mais de uma disciplina para a qual não está habilitado, subindo o índice para 52,8% de docentes que atuam com formação inadequada. Destaca-se ainda que 12,7 % das posições ocupadas pelos professores, são preenchidas por docentes sem formação em nível superior (EZENWABASIL, 09/05/2016).

A preocupação central em relação à formação do professor está na formação do educador infantil, pois esta etapa da Educação Básica é o alicerce que dá suporte para o desenvolvimento do educando nas etapas subsequentes do ensino. Dessa maneira, ela representa uma fase ímpar para a formação dos educandos, pois é nela que há o desenvolvimento dos traços básicos de personalidade, e o trabalho nesta etapa do ensino precisa estimular o desenvolvimento dos educandos nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme determina a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 29. Para dar conta de um trabalho de qualidade e que garanta o desenvolvimento do educando nos aspectos supracitados, é imprescindível que o professor desta etapa do ensino tenha não somente a formação mínima exigida pela legislação, mas que esta seja de qualidade e complementada por meio da formação continuada.

No que concerne às demais etapas do ensino, principalmente aos Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio é preocupante a atuação de docentes e/ou outros profissionais sem formação nas disciplinas que ministram. O reflexo disso também se apresenta nos resultados do IDEB, cujos índices menores se apresentam nessas duas etapas da Educação Básica. Embora a qualidade do ensino não se resuma aos resultados do IDEB, este representa um panorama, em nível nacional, de como está a educação do país e, portanto, não pode ser ignorado.

Quanto à quinta necessidade citada por Leite (2005) que trata do Piso Salarial Nacional para os professores da Educação Básica, este já é uma realidade no Brasil desde 2008, quando foi instituído via Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Isto representa um avanço, uma vez que se tem uma garantia legal de uma quantidade mínima a ser paga aos profissionais do Magistério, o que não existia anteriormente. No entanto, não significa que esse Piso dará conta das proposições levantadas por Leite (2005), tais como, a possibilidade do professor melhorar sua situação econômica e que este tenha acesso às novas tecnologias e à prática da pesquisa, as quais propulsionariam, segundo a autora, o desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

O Piso Salarial dos Docentes da Educação Básica ainda está distante de atender essas necessidades, uma vez que o valor do Piso é muito baixo, sendo este de R\$ 2.298,80, para uma jornada de 40 horas semanais (PORTAL BRASIL, 2017), o que leva muitas vezes o docente a aumentar a sua carga horária ou a dedicar-se a outros trabalhos, a fim de complementar o salário. Ressalta-se que esse valor tem como base a formação inicial em nível médio, na modalidade normal, formação mínima exigida para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme determina a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 62.

Quanto ao acesso dos docentes às novas tecnologias, também se torna difícil, pois isso envolve investimento, tanto no salário do professor, quanto em recursos para as próprias escolas, equipamentos esses inexistentes ou mesmo insuficientes nos estabelecimentos de ensino onde existem.

No que se refere à pesquisa, a Lei do Piso traz pequenos avanços nesse sentido, com a garantia de 20% da carga horária do professor que deve ser dedicada à hora-atividade, sendo que esta pode ser utilizada também na pesquisa. Alguns estados e municípios ainda não estão cumprindo com essa determinação (como é o caso, por exemplo, do estado do Paraná, que inclusive vem diminuindo a porcentagem da hora atividade dos docentes da Rede Estadual de Ensino) e, mesmo àqueles que vêm atendendo à legislação, percebe-se que esta porcentagem é insuficiente para dedicar-se à pesquisa.

O ideal para o professor da Educação Básica seria dedicar 50% da sua carga horária para atividades de ensino e 50% a outras atividades, como exemplos, a preparação de suas aulas e a pesquisa, uma vez que esta etapa do ensino é fundamental para o desenvolvimento do educando nos seus diversos aspectos, incluindo o seu desenvolvimento cognitivo, social, a formação para a cidadania, a base para prosseguir nos estudos em nível superior e, além disso, no caso do ensino médio a preparação para o trabalho.

Destarte, o que se observa é que o questionamento de Nicholas Davies “FUNDEB: a redenção da Educação Básica?”, como intitula uma de suas principais obras sobre o financiamento da educação, tem como resposta: NÃO! O FUNDEB não é a redenção da Educação Básica, trouxe avanços no sentido da abrangência dos recursos que se ampliaram para as outras etapas da Educação Básica, não contempladas pelo FUNDEF, mas não no sentido de ampliação dos recursos. Portanto, não resolveu os problemas da educação no Brasil.

E, ao tratar da temática Financiamento da Educação, não se pode deixar de lado, a importância dos órgãos fiscalizadores desses recursos, dentre eles, os conselhos do FUNDEF e do FUNDEB, assunto que será discutido no próximo tópico.

3.3.3 Os Conselhos do FUNDEF e do FUNDEB: órgãos fiscalizadores a serviço da Educação ou mais uma exigência legal a serviço dos governantes?

Os Conselhos de Acompanhamento e Controle Sociais são exigências interpostas pelas legislações do FUNDEF (Lei nº 9.424/96), bem como, pela Legislação do FUNDEB (Lei nº 11.494/07). Esses Conselhos, assim como os outros órgãos fiscalizadores, já citados anteriormente, o Conselho de Educação e os Tribunais de Contas têm como principal função, o acompanhamento e a fiscalização dos recursos da Educação, no caso dos Conselhos de Educação, do FUNDEF e do FUNDEB e, os recursos públicos, em geral, no caso dos Tribunais de Contas.

Os Conselhos do FUNDEB⁴⁰ são representados em cada esfera por uma quantidade mínima de seus membros, sendo em âmbito federal 14, estadual 12, no distrito federal e nos municípios por 09 (nove) membros (BRASIL, 2007f). Na sequência, apresenta-se a composição do Conselho do FUNDEB em âmbito municipal, conselho este responsável pela fiscalização dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais).

Conforme a Lei nº 11.494/2007, em seu artigo 24, parágrafo 1º, inciso IV, a composição do Conselho em âmbito municipal é formada por no mínimo, 09 (nove) membros⁴¹, sendo:

- a) 2 (dois) representantes do Poder Executivo Municipal, dos quais pelo

⁴⁰ Para aprofundamento a respeito da composição do FUNDEB nas diversas esferas, consultar a Lei do FUNDEB – Lei nº 11.494/2007.

⁴¹ § 2º Integrarão ainda os conselhos municipais dos Fundos, quando houver, 1 (um) representante do respectivo Conselho Municipal de Educação e 1 (um) representante do Conselho Tutelar a que se refere a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, indicados seus pares (BRASIL, 2007f, grifo do autor).

menos 1 (um) da Secretaria Municipal de Educação ou órgão educacional equivalente; b) 1 (um) representante dos professores das escolas da educação básica pública; c) 1 (um) representante dos diretores das escolas básicas públicas; d) 1 (um) representante dos servidores técnico-administrativo das escolas básicas públicas; e) 2 (dois) representantes dos pais de alunos da educação básica pública; f) 2 (dois) representantes dos estudantes da educação básica pública, um dos quais indicado pela entidade de estudantes secundaristas (BRASIL, 2007f).

Amaral (2012, p. 160) ao se referir à composição do Conselho do FUNDEB, destaca que na referida Lei de criação desse Fundo, existe “a previsão de impedimento de pessoas que tenham ligações diretas com os governantes sejam membros dos conselhos, o que pretende garantir a isenção dos conselheiros para julgar a direção dada aos recursos dos fundos”.

Davies (2008) assegura que existem antigas e novas estratégias de quem está no poder para fragilizar a atuação dos conselhos, embora em nível de discurso os detentores do poder se utilizem de discurso de aceitação destes.

Uma das antigas estratégias consiste em anulá-los ou enfraquecê-los enormemente no seu funcionamento concreto. Ou seja, eles funcionam no papel, não na prática. Outra estratégia, também antiga, consiste em não permitir que tais conselhos tenham poder de ação concreta, ou seja, de punição. Podem debater, investigar, discutir, mas não adotar medidas concretas para punir infratores. Em suma, acabam sendo apenas uma casa de debates e, na melhor das hipóteses, denúncias, nada mais do que isso (DAVIES, 2008, p. 56-57).

Davies (2008) explica que assim como os demais conselhos, o Conselho do FUNDEB também enfrenta dificuldades que limitam o desenvolvimento das suas funções, dentre elas, está a influência dos governantes na escolha dos representantes, mesmo que esta representação aparentemente seja da sociedade, a influência governamental acaba também interferindo nestas. O referido autor ratifica seu posicionamento apontando exemplos de como essas objeções ocorrem envolvendo os Conselhos do FUNDEB nos municípios.

[...] tendo em vista a predominância do clientelismo e do fisiologismo nas relações entre governantes e sociedade, nada garante que os representantes de tais entidades não sejam também escolhidos ou fortemente influenciados pelo prefeito ou secretário municipal de Educação, dando apenas uma fachada social para um conselho que tenderia a refletir os interesses dos governantes (DAVIES, 2008, p. 59).

Outra dificuldade para uma atuação efetiva dos conselhos de Acompanhamento e Controle Social é o fato dos representantes não-estatais

desses conselhos não receberem pelo seu trabalho, pois os representantes “do poder dito público (em todas as esferas - federal, estadual e municipal) em geral fazem o acompanhamento durante o horário normal de trabalho” (DAVIES, 2008, p. 60). Este autor identifica um outro ponto que enfraquece a representação da sociedade, “a capacitação técnica para análise da documentação contábil [...] relativa à receita do fundo e aplicação dos recursos” (DAVIES, 2008, p. 61).

[...] para se compreender um orçamento ou balancete, é preciso uma formação mínima para decifrar as rubricas, que, vistas cruamente, pouco esclarecem. Se os representantes 'sociais' (geralmente leigos no assunto) não receberem uma formação adequada para essa análise, provavelmente tenderão a se submeter à apreciação feita pelos representantes estatais, normalmente mais preparados tecnicamente (até para deturpar a interpretação dos dados orçamentários) [...] (DAVIES, 2008, p. 61-62).

É lamentável que essas situações aconteçam, pois os próprios representantes da sociedade que deveriam defender os interesses da população, acabam sendo influenciados e defendendo interesses dos governantes, se voltando contra as próprias entidades que representam. Isso acontece muitas vezes porque se confunde política com politicagem, profissionalismo com amizade ou se defende os próprios interesses em detrimento dos interesses da coletividade. Quanto aos docentes, muitas vezes incorporam a função estatal e esquecem que estão depondo contra eles próprios, caso a interpretação dos dados seja mal analisada, seja pela falta de conhecimento ou mesmo pelo medo de punições por parte dos governantes. Tudo isso pode dificultar um trabalho sério de fiscalização e acompanhamento, fazendo com que esse Conselho faça vistas grossas a muitas irregularidades referentes aos recursos da Educação.

A partir dessa macro análise, em nível nacional, a seção 4 volta-se ao nível micro, em âmbito municipal, neste caso, o município de Dois Vizinhos – PR, mais especificamente à Rede Municipal de Ensino. Por meio de uma análise crítica procura-se compreender como se operacionalizam as políticas públicas educacionais na referida rede de ensino.

4 O MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS – PR: CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS E EDUCACIONAIS

4.1 O MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS

O município de Dois Vizinhos situa-se na Região Sudoeste do estado do Paraná, no Sul do Brasil. Está localizado a uma distância de 464,14 km da capital - Curitiba. Possui clima subtropical (DOIS VIZINHOS, 2017a). Foi criado por meio da Lei nº 4254/60, de 25 de julho de 1960, sendo que sua instalação ocorreu em 28 de novembro de 1961, quando tomou posse o primeiro prefeito eleito, o Sr. Germano Stedile (DOIS VIZINHOS, 2017b).

Dois Vizinhos é “um forte município agrícola”, considerado a capital nacional do frango, é “sede de um dos maiores frigoríficos do mundo e o maior da América Latina (BRF) em abate de aves” (DOIS VIZINHOS, 2018).

Há divergências quanto à origem do nome do município. Portanto, conforme informações do Departamento de Cultura de Dois Vizinhos, disponíveis no site Portal Dois Vizinhos, há duas versões para a origem do nome do município, sendo as seguintes:

1ª versão: Neste local havia dois moradores que tinham suas casas próximas ao rio, estando elas localizadas uma em cada margem. Por causa disso, passaram a chamar esse local, ou ponto de referência, ‘Vamos nos encontrar lá onde tem dois moradores a beira do rio...’ que então passaram a chamar o rio de Dois Vizinhos, e conseqüentemente passou a denominar-se a localidade também de DOIS VIZINHOS.

2ª versão: Inicialmente o nome de Dois Vizinhos se originou, uma vez que nesse local tinha dois rios que se encontravam formando um só. Os caçadores que faziam muito o uso da canoa, denominaram esse local de referência ‘..Vamos se encontrar lá onde os rios se encontram... o rio Dois Vizinhos...’, e marcavam entre si seus encontros, exatamente onde os dois rios se encontravam, para então pernoitarem e planejarem suas caçadas. Por consequência disso, denominaram o rio de Rio Dois Vizinhos e posteriormente, com o desenvolvimento do local, e a vinda de outros moradores, formou-se um povoado, que passou então a se chamar de DOIS VIZINHOS (PORTAL DOIS VIZINHOS, 2017, grifo do autor).

Destarte, conforme informações do Departamento de Cultura do Município de Dois Vizinhos disponíveis no referenciado site, a primeira versão é a mais aceita, sendo a de que “a origem do município se deu pelo povoamento de dois moradores, um em cada margem do rio, onde até hoje há a bifurcação” (PORTAL DOIS VIZINHOS, 2017).

4.1.1 Condições Socioeconômicas da População de Dois Vizinhos – PR⁴²

O município de Dois Vizinhos, com área territorial de 418,648 km², possui uma população estimada para 2017 em 39.856 habitantes. A taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade em 2010 era de 98,4% (IBGE, 2017).

No que se refere à Economia, tendo como parâmetro o IBGE 2015, em comparação com os 5570 municípios brasileiros, Dois Vizinhos está na 588ª posição; dos 399 municípios do estado do Paraná, está na 58ª posição; na microrregião de Francisco Beltrão⁴³ que envolve 19 municípios, ocupa a 1ª posição. E em relação à ocupação, o Pessoal Ocupado Total⁴⁴ correspondia a 15.504 pessoas, classificando-se na 442ª posição no país, no estado do Paraná na 33ª posição e na microrregião na 2ª posição (IBGE, 2017).

Quanto ao Trabalho e Renda, constata-se que o percentual da população duovizinhense com rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário mínimo é de 28,1 %. O salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 2,3 salários mínimos. Em comparação com os 5570 municípios brasileiros, Dois Vizinhos ocupa a 934ª posição; dos 399 municípios do estado do Paraná, ocupa a 52ª posição e na microrregião de Francisco Beltrão, ocupa a 2ª posição (IBGE, 2017).

Em relação ao Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal – IFDM⁴⁵, em 2013, o município possuía o IFDM de 0,8117, na Educação o índice foi de 0,8292, na Saúde o índice alcançado foi de 0,8342 e no que se refere ao Emprego e Renda se alcançou o índice de 0,7716. Considera-se alto desenvolvimento (superiores a 0,8 pontos), desenvolvimento moderado (entre 0,6 e 0,8 pontos), desenvolvimento

⁴² Os indicadores referentes a este tópico tem como parâmetro os dados do último censo do IBGE 2015.

⁴³ Os municípios que integram a microrregião de Francisco Beltrão são: Francisco Beltrão, Dois Vizinhos, Santo Antônio do Sudoeste, Marmeiro, Salto do Lontra, Nova Prata do Iguaçu, Barracão, São Jorge D'Oeste, Verê, Renascença, Enéas Marques, Nova Esperança do Sudoeste, Flor da Serra do Sul, Salgado Filho, Cruzeiro do Iguaçu, Bom Jesus do Sul, Manfrinópolis, Boa Esperança do Iguaçu e Pinhal de São Bento (CIDADE BRASIL, 2016).

⁴⁴ Pessoal Ocupado Total: Compreende a totalidade das pessoas ocupadas em 31/12 do ano de referência da pesquisa, com ou sem vínculo empregatício, remuneradas diretamente pela empresa. Foram consideradas as pessoas afastadas em gozo de férias, licenças, seguros por acidentes, etc., mesmo que estes afastamentos não tenham sido superiores a 30 (trinta) dias (BRASIL, IBGE, [2016b?]).

⁴⁵ [...] Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal – é um estudo do Sistema FIRJAN que acompanha anualmente o desenvolvimento socioeconômico de todos os mais de 5 mil municípios brasileiros em três áreas de atuação: Emprego & renda, Educação e Saúde. Criado em 2008, ele é feito, exclusivamente, com base em estatísticas públicas oficiais, disponibilizadas pelos ministérios do Trabalho, Educação e Saúde (SISTEMA FIRJAN, [2015?]).

regular (entre 0,4 e 0,6 pontos) e baixo desenvolvimento (inferiores a 0,4 pontos) (DOIS VIZINHOS, 2017a).

Na economia, Dois Vizinhos, em 2015, apresentava um PIB per capita a preços correntes de 33.502,39 reais. Comparando a outros municípios, em nível de Brasil, ocupa a 702ª posição, no Paraná classifica-se na 76ª posição e na microrregião, ocupa a 1ª posição (IBGE, 2017).

No que concerne ao agronegócio, indústria, comércio, prestação de serviços e tecnologia, Dois Vizinhos é um município promissor, apresentando 03 (três) polos industriais, sendo estes: Polo Metal Mecânico, com 10 empresas com oferta de 300 empregos; Polo Tecnológico, com 14 empresas com oferta de 610 empregos; Polo Têxtil com 10 empresas com oferta de 1.100 empregos. Além disso, o município possui 17 núcleos setoriais, 3.503 empresas ativas, 1.934 propriedades rurais e 217 autônomos ativos. Em relação á agricultura, o município possui 1.300 produtores de leite, que produzem 160 mil litros/dia; 1.439 produtores de frango, sendo abatidas 700 mil aves/dia; 1.720 produtores de grãos, que produzem 120 mil toneladas de grãos/ano (DOIS VIZINHOS, 2017a).

Em relação, ao Índice de Desenvolvimento Humano - IDH⁴⁶, os dados de 2010, apontam que o município de Dois Vizinhos com IDH 0,767, classifica-se numa faixa de desenvolvimento municipal alta e estava entre os 10 melhores municípios do Estado do Paraná, dentre os 399 municípios que integram o estado, conforme dados apresentados na sequência e organizados em ordem decrescente:

Tabela 2 – Índice de Desenvolvimento Humano – 2010 (IDHM 2010)

CLASSIFICAÇÃO	MUCICÍPIOS DO PARANÁ	IDHM
1º	CURITIBA	0,823
2º	MARINGÁ	0,808
3º	QUATRO PONTES	0,791
4º	CASCADEL	0,782
	PATO BRANCO	0,782
5º	LONDRINA	0,778
6º	FRANCISO BELTRÃO	0,774
7º	PALOTINA	0,768
	TOLEDO	0,768

⁴⁶ Faixas de Desenvolvimento Municipal: 0 - 0,499 (muito baixo); 0,500 - 0,599 (baixo); 0,600 - 0,699 (médio); 0,700 - 0,799 (alto); 0,800 - 1 (muito alto) (IBGE, 2017).

8º	DOIS VIZINHOS	0,767
----	---------------	-------

Fonte: Adaptado de PNUD/IPEA/FJP, 2013.

O município de Dois Vizinhos apresenta alto índice de desenvolvimento humano e no que se refere ao índice FIRJAN, que considera o desenvolvimento socioeconômico nas áreas de Emprego e Renda, Saúde e Educação, o município também possui um índice alto. Portanto, pode-se dizer que as condições socioeconômicas da população duovizinhense é boa.

A partir dessa caracterização das condições socioeconômicas da população de Dois Vizinhos, o estudo se encaminha para a caracterização da Rede Municipal de Ensino do referido município, lócus da pesquisa de campo desta tese.

4.1.2 Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – Pr

A Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – Pr, atende alunos das seguintes etapas da Educação Básica: Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) e Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano). Em relação às modalidades de ensino, a Rede Municipal tem sob sua responsabilidade a Educação do Campo, a Educação de Jovens e Adultos – EJA (Fase I) e a Educação Especial (Classe de DI – Deficiente Intelectual, Centro Especializado DV – Deficiente Visual e DA – Deficiente Auditivo, Sala de Recurso Multifuncional), além das Salas de Apoio Educacional, destinadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem (DOIS VIZINHOS, 2017c).

De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Dois Vizinhos – PR, em março de 2017, a referida Rede de Ensino atendia 2.661 alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e 1.237 alunos da Educação Infantil, totalizando 3.898 alunos. A Rede tem em funcionamento 13 escolas, sendo 09 (nove) localizadas na sede do município e 04 (quatro) núcleos rurais, bem como, 09 (nove) centros municipais de educação infantil, todos localizados na sede do município. Além disso, possui duas escolas e um centro de educação infantil, em fase de construção e/ou acabamento.

Nas tabelas 3, 4 e 5 apresenta-se a distribuição dos alunos por escolas e

por centros de educação infantil, bem como, os servidores vinculados à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Dois Vizinhos – PR.

Tabela 3 – Organização do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano)

ESCOLA	MATUTINO				VESPERTINO					
	PRÉ-ESC.	ENS. FUND. (1º ao 5º)	Nº TUR-MA	SUB TOTAL ALUNOS	PRÉ-ESC.	ENS. FUND. (1º ao 5º)	CLAS. ESP.	Nº TUR-MA	SUB TOTAL ALUNOS	TOTAL GERAL
28 de Novembro	-	126	5	126	-	134	-	5	134	260
Carrossel	-	133	5	133	-	139	7 (DI)	6	146	279
Jardim da Colina	-	-	-	-	-	220	-	5	220	220
João Paulo II	18	115	6	133	21	198	-	6	219	352
N. S. de Lourdes	31	121	6	152	-	-	-	-	-	152
Sta Luzia	-	178	5	178	-	156	-	5	156	334
Tia Anastácia	-	65	4	65	-	94	-	5	94	159
Pres. Vargas	18	198	6	216	19	199	18*	7	236	452
José Bonifácio	-	-	-	-	25	65	-	6	90	90
Pres. Juscelino	-	-	-	-	25	67	-	6	92	92
N. Sra. da Salete	-	-	-	-	14	52	-	6	66	66
Plínio Salgado	-	-	-	-	23	55	-	6	78	78
Lonny Lange	-	-	-	-	-	127	-	5	127	127
Total	67	936	37	1.003	127	1.506	25	68	1.658	2.661

Fonte: adaptado de Dois Vizinhos, Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, março, 2017b.

* DI: Deficiente Intelectual, DA: Deficiente Auditivo e DV: Deficiente Visual.

Tabela 4 – Organização da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)

CMEI	INTEGRAL			PARCIAL			TOTAL	N. DE TURMAS
	BERÇÁRIO	MATERNAL (I, II e III)	SUB TOTAL	MATERNAL III	Pré (I, II e mult.)	SUB TOTAL		
Camila *	05	74	79	12	52	64	143	11
Ciranda do Saber	17	87	104	17	58	75	179	11
Mãe Maria	11	54	65	-	60	60	125	08
Mariana	11	87	98	-	-	-	98	06

Mundo Feliz	07	67	74	-	-	-	74	05
Nona Luiza*	-	57	57	09	60	69	126	07
Profª Nadir Ramuski	13	86	99	17	61	78	177	11
Sagrada Família	-	70	70	20	57	77	147	08
São F. de Assis	-	-	-	-	168	168	168	10
Total	64	582	646	75	516	641	1237	77

Fonte: adaptado de Dois Vizinhos, Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, março, 2017b.

* CMEIs que possuem Pré I e II multisseriados.

Tabela 5 – Servidores vinculados à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Dois Vizinhos – PR

CARGO/FUNÇÃO	TOTAL
Professores efetivos (Ens. Fundamental) *	204
Professores efetivo (Ed. Infantil) **	82
Professores PSS	60
Estagiários	151
Serventes	116
Agentes Administrativos	12
Orientador Desportivo	3
Educador Artístico	5
Nutricionista	1
Psicóloga	1
Fonoaudióloga	1
Operadora de Computador	1
Telefonista	1
Fiscal de Tributos	1
Motoristas	12
Vigia	4

Fonte: adaptado de Dois Vizinhos, Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, março, 2017c.

* Os professores do Ensino Fundamental possuem padrão de 20h. Os que possuem dois concursos de 20h são contados duplamente.

** Os professores da Educação Infantil possuem padrão de 40h.

Após a apresentação das condições socioeconômicas do Município de Dois Vizinhos – PR e de uma breve caracterização de sua Rede de Ensino, é importante discorrer sobre as condições socioeconômicas das famílias dos alunos que

integram a referida Rede de Ensino. Assim sendo, o tópico seguinte apresentará brevemente as condições socioeconômicas das famílias desses alunos, a partir da análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas municipais.

4.1.3 Condições Socioeconômicas das famílias dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR

Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais apresentam as condições socioeconômicas das famílias dos alunos nos tópicos “*Características e expectativas da população a ser atendida*” e/ou “*Organização e Funcionamento*”. Nesse sentido, optou-se pela apresentação dessas informações no quadro 1, do Apêndice E, conforme consta no PPP de cada escola, com pequenas adequações quando necessárias, a fim de preservar o anonimato da instituição de ensino. Destaca-se que, apesar dos PPPs das escolas municipais terem sido atualizados em 2016, optou-se por realizar a pesquisa documental dos PPPs de 2013, uma vez que encontram-se registrados nesses a caracterização das famílias dos alunos participantes da edição do IDEB 2015.

A partir das informações expostas no citado quadro, observa-se que, a maioria das escolas, apresenta de maneira muito superficial e algumas nem apresentam as condições socioeconômicas das famílias dos alunos que estudam nessas instituições de ensino. Isso representa uma fragilidade, uma vez que essas informações são fundamentais para o conhecimento dos sujeitos atendidos pela supracitada Rede de Ensino.

Com base nas informações constantes nos PPPs, verifica-se que os alunos que pertencem à referida Rede de Ensino, de modo geral, são das camadas populares da população, portanto, pertencem à classe baixa e à classe média baixa, em sua maioria. Nessas escolas predomina a presença de alunos dos bairros, mas também alguns do centro e alguns oriundos do interior do município. Ressalta-se que uma parcela significativa dos alunos que reside no interior do município frequenta os núcleos rurais, os quais não integram esta pesquisa, uma vez que não têm número suficiente de alunos nas séries/anos avaliados. Os alunos das classes mais elevadas, em sua maioria, estudam nas escolas particulares do município.

O Projeto Político-Pedagógico é o principal documento das instituições de ensino e, portanto, carece de reformulações com vistas a trazer maiores informações sobre a população atendida nessas escolas. No entanto, um dos pontos positivos percebidos nos PPPs das escolas, na parte que caracteriza a população atendida pelas escolas, se refere à consulta realizada com a comunidade escolar para perceber as impressões e expectativas que as famílias dos alunos têm em relação à escola onde seus filhos estudam. Em alguns PPPs os pais, inclusive, dão sugestões de melhoria.

É imprescindível que tanto as famílias conheçam as expectativas da escola em relação aos seus filhos, quanto a escola possa ouvir as expectativas das famílias e dos próprios alunos em relação à escola. Assim sendo, o documento do Ministério da Educação, intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” traz importantes contribuições nesse sentido.

Necessitamos garantir que as famílias conheçam as expectativas da escola em relação às crianças e aos adolescentes em cada unidade e série (ou ano) e acompanhem a trajetória percorrida, podendo se posicionar junto à professora, à turma e à escola. Se o estudante e sua família sabem aonde a escola quer chegar, se estão envolvidos no dia-a-dia de que são os principais beneficiários, poderão participar com mais investimento e autonomia na busca do sucesso nessa empreitada que é o aprender (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 107).

Outro ponto de relevância que apareceu em alguns PPPs diz respeito aos motivos que levaram os pais a matricularem seus filhos em determinada escola, o que influencia diretamente no processo de aprendizagem do aluno e na permanência da criança na escola, uma vez que esta percebe que há sintonia entre as duas principais instituições responsáveis pela sua educação, o que transmite ao educando segurança e bem-estar.

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 27):

A satisfação e o engajamento ativo do aluno no processo de aprendizagem é fator de fundamental importância na permanência e no desempenho escolar. Isso, no entanto, começa no processo de escolha da escola. Essa escolha tem a ver com a visão que os pais, alunos, e a comunidade em geral têm da escola. Há que se desejar estudar naquela escola em particular, tendo em vista, na maioria das vezes, as boas condições na oferta de ensino, a garantia de aprendizagem e a crença numa vida escolar-acadêmica e profissional de sucesso.

Destarte, um trabalho de qualidade se realiza na parceria entre família e escola e, para isso é fundamental o conhecimento tanto das condições de vida dos alunos, quanto do que a escola espera dos alunos, bem como, o que estes e suas famílias esperam da escola. Portanto, a observação dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas municipais de Dois Vizinhos demonstrou que em 2013 estas, embora com fragilidades no que se refere ao registro das condições socioeconômicas dos alunos, realizaram um bom trabalho, de modo geral, no sentido de diagnosticar e descrever as expectativas das famílias em relação à escola. Sugere-se ainda que esse levantamento sobre as expectativas em relação à escola também seja realizado com os alunos que são os principais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, uma vez que as impressões e expectativas destes, em relação ao ambiente escolar, podem trazer muitos benefícios para o trabalho a ser desenvolvido na escola.

A seguir, adentra-se na análise e discussão dos dados do IDEB em nível federal, estadual e municipal culminando, na sequência, com a análise das entrevistas realizadas com os gestores da Rede Municipal de Ensino (Secretários de Educação e Diretores das Escolas Municipais).

4.2 A TRAJETÓRIA DO IDEB NO PERÍODO DE 2007 A 2015

Na parte introdutória desta tese, apresentou-se a metodologia de trabalho utilizada nesta pesquisa, envolvendo estudo bibliográfico, documental, análise de dados estatísticos do IDEB em nível federal, estadual, municipal e das escolas da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR, bem como, pesquisa de campo com os gestores do sistema, neste caso, entrevistas parcialmente estruturadas com as Secretárias de Educação que estiveram à frente da Secretaria Municipal de Educação de Dois Vizinhos – PR, no período de 2007 a 2015 e entrevistas com os diretores que estiveram à frente das escolas municipais de Dois Vizinhos na edição do IDEB de 2015.

Assim, o tópico seguinte contemplará a análise e discussão dos dados do IDEB nas diversas esferas: nacional, estadual e municipal, bem como, os dados das escolas municipais de Dois Vizinhos desde a criação do IDEB em 2007 até sua última edição em 2015.

4.2.1 O IDEB em âmbito federal, estadual e municipal

De acordo com dados do Ministério da Educação, o Brasil vem aumentando os índices do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Nas outras etapas da Educação Básica - anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, os resultados do IDEB de 2007 a 2015 apontam um pequeno crescimento até 2011 e após esse período nos anos finais do Ensino Fundamental, embora as notas continuem aumentando, elas estão abaixo das metas propostas para as edições do IDEB de 2013 e 2015. No Ensino Médio, de 2013 em diante, a situação é ainda pior, pois além de haver uma estagnação das notas, estas estão abaixo das metas estabelecidas para a referida etapa do ensino, conforme se observa na tabela 6.

Tabela 6 – Resultados e Metas do IDEB em nível federal

Brasil	IDEB OBSERVADO						METAS					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Ens. Fund. (Anos Iniciais)	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
Ens. Fund. (Anos Finais)	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Ensino Médio	3,4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2

Fonte: BRASIL, MEC/INEP, 2016j.

* Os destaques se referem às notas que atingiram a meta ou que estão acima da meta.

Os indicativos apontam que, em 2007, a meta para os anos iniciais do Ensino Fundamental era 3,9 e o Brasil atingiu a nota 4,2; nos anos finais, cuja meta era 3,5, o Brasil obteve a nota, 3,8; no Ensino Médio a meta estabelecida era 3,4 e a nota obtida foi 3,5 (BRASIL, 2016j). Embora as notas sejam baixas, em nível nacional, em todas as etapas, o país conseguiu ultrapassar as metas propostas.

Em 2009, o Brasil atingiu no Ensino Fundamental - anos iniciais, a nota 4,6 e a meta era 4,2; nos anos finais a nota foi 4,0 e a meta era 3,7; no Ensino Médio a nota obtida foi 3,6 e a meta era 3,5 (BRASIL, 2016j). Desse modo, observa-se um crescente progresso nas notas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas outras etapas da Educação Básica, apesar das notas terem aumentado, a pontuação ainda é baixa.

Em 2011, verifica-se um aumento significativo nos anos iniciais, o que não se percebe nas outras etapas da Educação Básica:

Em nível nacional, esta etapa do ensino atingiu a nota 5,0, embora muito aquém da nota 6,0 considerada satisfatória em países desenvolvidos, Nos anos finais a nota foi 4,1, aumentando apenas um décimo em relação à nota obtida em 2009 e, no ensino médio também o acréscimo foi de apenas um décimo, obtendo a média de 3,7 (ALBERTON; ANACLETO; BOENO, 2012).

Os índices do IDEB 2013 apontam que somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o país ultrapassou a meta proposta que era 4,9, alcançando a nota 5,2. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, cuja meta era 4,4, o país obteve a nota 4,2 e no Ensino Médio a nota obtida 3,7 é inferior à meta proposta de 3,9.

Em 2015, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Brasil passou de 5,2 para 5,5, classificando-se acima da meta que era de 5,2. Nos anos finais do Ensino Fundamental, passou de 4,2 para 4,5, ficando abaixo da meta que era de 4,7. No Ensino Médio, a média foi a mesma atingida nas duas edições anteriores (2011 e 2013), ou seja, a média atingida foi de 3,7, classificando-se, novamente, abaixo da meta proposta para o Ensino Médio que era 4,3.

É importante ressaltar que essas notas envolvem as redes públicas e privadas, conforme resultados apresentados nas tabelas 7, 8 e 9. Se considerar somente a rede pública, as notas são ainda mais baixas.

Tabela 7 – Resultados e Metas do IDEB em nível federal - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Brasil	IDEB OBSERVADO						METAS					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	6,0
Dependência Administrativa												
Estadual	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	5,8	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	6,1
Municipal	3,4	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,7
Privada	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	6,0	6,3	6,6	6,8	7,0	7,5
Pública	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,8

Fonte: BRASIL, MEC/INEP (2016j).

* Os destaques se referem às notas que atingiram a meta ou que estão acima da meta.

Tabela 8 – Resultados e Metas do IDEB em nível federal – Anos Finais do Ensino Fundamental

Brasil	IDEB OBSERVADO	METAS
--------	----------------	-------

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Dependência Administrativa												
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

Fonte: BRASIL, MEC/INEP (2016j).

* Os destaques e referem às notas que atingiram a meta ou que estão acima da meta.

Tabela 9 – Resultados e Metas do IDEB em nível federal – Ensino Médio

Brasil	IDEB OBSERVADO						METAS					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
Dependência Administrativa												
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
Pública	3,1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Fonte: BRASIL, MEC/INEP (2016j).

* Os destaques se referem às notas que atingiram a meta ou que estão acima da meta.

No que se refere aos dados estaduais, a realidade do estado do Paraná é melhor do que a brasileira, no que se refere às notas da Rede Pública de Ensino, nas duas etapas do Ensino Fundamental, conforme dados da tabela 10.

Tabela 10 – Resultados e Metas do IDEB em nível estadual da Rede Pública

Paraná	IDEB OBSERVADO						METAS							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ens.Fund (Anos Iniciais)	4.4	4.8	5.3	5.4	5.8	6.1	4,5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
Ens. Fund. (Anos Finais)	3.3	4.0	4.1	4.1	4.1	4.3	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1	5.3
Ensino Médio	Não existe resultado para a série informada													

Fonte: BRASIL, MEC/INEP (2016j).

* Os destaques se referem às notas que atingiram a meta ou que estão acima da meta.

No estado do Paraná, embora tenha ocorrido pouca evolução nas notas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 2009 a 2011, percebe-se um significativo avanço em 2013 e em 2015, mantendo-se acima da meta em todas as edições do IDEB, de 2007 a 2015. Nos anos finais, percebe-se que apesar dessa etapa do Ensino Fundamental estar acima da meta nas edições do IDEB de 2007 a 2011, há poucos avanços nas notas nas duas últimas edições do IDEB (2013 e 2015), inclusive essa etapa do ensino classificou-se abaixo das metas. Quanto às notas do Ensino Médio do estado do Paraná, não há resultados referentes à Rede Pública disponíveis no site do INEP. Assim sendo, buscou-se os dados referentes à Rede Estadual para todas as séries avaliadas, conforme dados constantes na tabela 11.

Tabela 11 – Resultados e Metas do IDEB em nível estadual – Rede Estadual

Paraná	IDEB OBSERVADO						METAS							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ens.Fund. (Anos Iniciais)	5.0	5.2	5.2	5.2	6.2	6.2	5.0	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9
Ens. Fund. (Anos Finais)	3.3	4.0	4.1	4.0	4.1	4.3	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Ensino Médio	3.3	3.7	3.9	3.7	3.4	3.6	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9	5.1

Fonte: BRASIL, MEC/INEP (2016j).

* Os destaques se referem às notas que atingiram a meta ou que estão acima da meta.

A realidade do Ensino Médio na Rede Estadual do Paraná, não se diferencia muito da realidade apresentada pelos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual do estado, classificando-se acima da meta nas três primeiras edições do IDEB (2007, 2009 e 2011) e decrescendo nas duas últimas edições (2013 e 2015). A diferença ocorre em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa esta em que a meta foi alcançada em 2007, havendo um decréscimo nas edições subsequentes (2009 e 2011) e ocorreu um significativo avanço nas duas últimas edições (2013 e 2015), alcançando, portanto, a meta.

Outra semelhança é com a realidade brasileira, cujas médias tanto dos anos finais do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio foram alcançadas, em nível federal e estadual até 2011 apenas. Apesar das notas do Ensino Médio do estado

do Paraná serem baixas, ainda estão acima da nota brasileira para essa etapa do ensino, na Rede Pública.

Na tabela 12, apresentam-se as notas obtidas pelos 42 municípios que integram a região sudoeste do Paraná⁴⁷, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental e, na sequência, as notas do município de Dois Vizinhos - Pr correspondente ao Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais).

A opção pela apresentação dos dados dos anos iniciais se justifica em decorrência da pesquisa ter com foco esta etapa da Educação Básica.

Tabela 12 – Resultados e Metas do IDEB da Rede Municipal dos municípios da Região Sudoeste do Paraná

Região Sudoeste do Paraná	IDEB OBSERVADO						METAS							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ampére	4.9	5.2	5.8	5.6	6.2	6.1	5.0	5.3	5.7	5.9	6.2	6.4	6.7	6.9
Barracão	4.3	5.4	5.6	4.9	5.6	5.7	4.4	4.7	5.1	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4
Bela Vista da Caroba	3.5	4.4	4.5	5.4	4.8	5.7	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.2	5.4	5.7
Boa Esperança do Iguaçu	4.1	4.0	6.0	6.6	7.0	6.5	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.2
Bom Jesus do Sul		4.5	6.3	5.9	6.7	5.9		4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.0	6.3
Bom Sucesso do Sul	4.4	5.4	5.9		7.5	7.2	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
Capanema	4.9	5.5	5.6	5.7	5.9	6.5	4.9	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6	6.8
Chopinzinho	4.6	5.0	5.7	4.6	6.1	6.3	4.7	5.0	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.7
Clevelândia	4.3	4.1	4.1		5.4	5.7	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4
Coronel Domingos Soares	3.0	3.7	4.3	5.0	4.6	4.8	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
Coronel Vivida	4.7	4.7	5.5	5.5	5.8	6.0	4.8	5.1	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7

⁴⁷ O estado do Paraná é formado por 399 municípios, distribuídos em 10 regiões geográficas, sendo: Região Geográfica Noroeste Paranaense, Região Geográfica Centro Ocidental Paranaense, Região Geográfica Norte Central Paranaense, Região Geográfica Norte Pioneiro Paranaense, Região Geográfica Centro Oriental Paranaense, Região Geográfica Oeste Paranaense, Região Geográfica Sudoeste Paranaense, Região Geográfica Centro-Sul Paranaense, Região Geográfica Sudeste Paranaense, Região Geográfica Metropolitana de Curitiba (IPARDES, 2012).

Região Sudoeste do Paraná	IDEB OBSERVADO						METAS							
Cruzeiro do Iguaçu	4.5	5.3	6.3	6.6	6.5	5.9	4.6	4.9	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6
Dois Vizinhos	5.0	5.3	6.0	6.4	6.4	6.6	5.1	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9
Enéas Marques	5.4	5.6	5.9	6.4	6.6	6.4	5.4	5.7	6.1	6.3	6.5	6.8	7.0	7.2
Flor da Serra do Sul	3.8	5.3	6.7	6.9	6.3	6.4	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.8	6.0
Francisco Beltrão	4.8	5.2	5.9	6.3	6.1	6.3	4.9	5.2	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6	6.8
Honório Serpa	3.7	4.2	4.6	4.9	5.5	5.8	3.7	4.1	4.5	4.8	5.1	5.3	5.6	5.9
Itapejara d'Oeste	5.0	4.7	5.4	5.9	6.6	6.6	5.1	5.4	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7	6.9
Manfrinópolis	4.0	4.4	5.5	5.9	5.6	6.2	4.1	4.4	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9	6.2
Mangueirinha	3.7	4.1	4.4	5.6	5.6	5.7	3.7	4.1	4.5	4.8	5.1	5.3	5.6	5.9
Mariópolis	4.5	4.7	4.9	5.0	5.5	5.9	4.6	4.9	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6
Marmeleiro	4.9	5.5	5.3	6.8	6.1	6.6	5.0	5.3	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6	6.9
Nova Esperança do Sudoeste	4.7	5.4	5.3	5.4	6.1	6.7	4.8	5.1	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7
Nova Prata do Iguaçu	4.5	5.4	5.2	5.3	5.7	5.9	4.6	4.9	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6
Palmas	3.3	4.2	4.1	4.2	4.7	4.8	3.4	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6
Pato Branco	4.6	5.4	5.7	5.9	6.3	7.1	4.7	5.0	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6
Pérola d'Oeste	4.6	5.2	5.5	5.7	6.3	6.1	4.7	5.0	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6
Pinhal de São Bento	3.9	4.2	4.3	5.1	5.2	**	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1
Planalto	4.8	5.6	5.7	6.5	6.8	7.0	4.9	5.2	5.6	5.8	6.1	6.3	6.5	6.8
Pranchita	4.5	5.1	5.0	5.4	5.3	5.8	4.6	4.9	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6
Realeza	5.0	5.2	6.2	6.7	6.9	6.9	5.0	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9
Renascença	4.4	5.1	5.4	5.3	5.4	6.4	4.5	4.8	5.2	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5
Salgado Filho	4.3	5.1	4.9	5.7	6.4	6.9	4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4

Região Sudoeste do Paraná	IDEB OBSERVADO						METAS							
	Salto do Lontra	4.0	4.6	5.5	5.9	6.1	6.4	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3	5.6	5.9
Santa Isabel do Oeste	5.1	4.8	6.0	6.5	6.2	7.0	5.2	5.5	5.8	6.1	6.3	6.6	6.8	7.0
Santo Antônio do sudoeste	4.2	5.4	5.1	5.5	5.6	6.1	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.4
São João	4.9	5.5	6.6	6.1	6.9	6.9	5.0	5.3	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6	6.9
São Jorge d'Oeste	5.1	5.2	5.4	6.7	6.2	6.7	5.1	5.4	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7	7.0
Saudade do Iguaçu	4.2	4.3	5.4	5.6	5.4	6.2	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.4
Sulina	4.2	5.0	4.8	5.2	5.3	6.0	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3
Verê	4.9	5.1	5.8	6.2	6.1	6.5	4.9	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6	6.8
Vitorino	4.3	4.4	6.0	7.2	6.2	7.1	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4

Fonte: BRASIL, MEC/INEP (2016j).

* Os municípios em destaque são os que estão com a mesma média ou com média superior à nota obtida pelo município de Dois Vizinhos.

* Os destaques nas médias se referem às notas que atingiram a meta ou que estão acima da meta.

** Sem média na Prova Brasil 2015: Não participou ou não atendeu aos requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

O município de Dois Vizinhos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocupa a 6ª posição na região Sudoeste do Paraná, considerando a nota obtida na edição do IDEB de 2015, acompanhado dos municípios de Itapejara d'Oeste e de Marmeleiro, conforme dados constantes na tabela 13. Portanto, em relação ao IDEB, Dois Vizinhos nessa etapa do ensino ocupa uma posição de destaque na região Sudoeste do Paraná.

Tabela 13 – Municípios da Região Sudoeste com nota igual ou superior à nota da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR, na edição do IDEB de 2015

CLASSIFICAÇÃO	MUNICÍPIO	NOTA	POPULAÇÃO ESTIMADA (2016)
1º	Bom Sucesso do Sul	7,2	3. 361 hab.
2º	Pato Branco	7,1	79.869 hab.
	Vitorino	7,1	6.853 hab.
3º	Santa Isabel do Oeste	7,0	14.289 hab.

Dois	IDEB OBSERVADO					METAS								
Ensino Fund. (Anos Iniciais)	5.0	5.3	6.0	6.4	6.4	6.6	5.1	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9
Ensino Fund. (Anos Finais)	4.1	4.9	4.6	4.9	4.9	5.2	4.1	4.3	4.5	4.9	5.3	5.6	5.8	6.0
Ensino Médio	Não existe resultado para a série informada													

Fonte: BRASIL, MEC/INEP (2016j).

* Os destaques se referem às notas que atingiram a meta ou que estão acima da meta.

Os resultados obtidos no IDEB levam a uma reflexão a respeito da maneira como é conduzido esse processo e, isso se torna preocupante, quando se observa que em nível nacional somente os anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam notas acima das metas propostas para as duas últimas edições do IDEB (2013 e 2015).

O IDEB é calculado com base nas notas obtidas pelos alunos na Prova Brasil e no índice de aprovação. Esse indicador de passagem dos alunos pelas séries/anos sem repetir, visando aumentar a pontuação das escolas pode ocasionar uma passagem automática dos educandos, sem o domínio dos conteúdos mínimos necessários em cada ano/série. Além disso, o fato de não existir "penalidade" para as escolas, cujos alunos não comparecem no dia da prova, pode estimular os alunos com maiores dificuldades a faltarem na data de realização do teste, ou mesmo serem estimulados a não participarem da avaliação.

É importante enfatizar a relação existente entre as verbas do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e o IDEB, conforme estabelece a Resolução nº 9, de 24/04/2007, em seu § 6º, do Art. 8º:

As transferências de recursos do PDDE serão acrescidas de uma parcela extra, de 50% a título de incentivo, concedida a todas as escolas públicas rurais no presente e nos dois próximos exercícios, e também, de acordo com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, nos dois próximos exercícios, as escolas públicas urbanas que cumprirem as metas intermediárias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estipuladas para o ano de 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), observando o critério da proporcionalidade das matrículas nas escolas que atendam as duas fases do ensino fundamental (BRASIL, 2007b, p. 5).

A preocupação central reside no fato de se associar ou mesmo considerar o IDEB como sinônimo da qualidade do ensino, uma vez que ele envolve outros fatores. O IDEB pode representar um parâmetro para se traçar ações no sentido da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, mas a qualidade do ensino não pode se resumir nesse indicador.

No que se refere à Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos, os dados apontam um crescente avanço nas notas das escolas municipais participantes dessa pesquisa, conforme tabela 15:

Tabela 15⁴⁸: IDEB das escolas da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR

ESCO-LAS	ANO						METAS							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
A	5.3	6.7	6.6	***	7.6	7.4	5.4	5.7	6.1	6.3	6.5	6.7	7.0	7.2
B	6.4	6.1	7.2	7.2	7.1	7.4	6.5	6.7	7.0	7.2	7.4	7.5	7.7	7.9
C	5.1	5.2	5.6	6.2	5.7	7.0	5.2	5.5	5.9	6.1	6.3	6.6	6.8	7.0
D	5.9	5.6	6.3	6.5	6.4	6.6	5.9	6.2	6.5	6.7	6.9	7.1	7.3	7.5
E	4.2	4.9	5.7	***	6.1	6.6	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3
F	4.5	5.2	5.7	6.0	6.5	6.4	4.6	4.9	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6
G	4.2	4.9	5.3	6.2	5.9	6.4	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3
H	4.6	4.8	5.6	6.2	6.1	6.1	4.7	5.0	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4	6.6
I	4.6	5.1	5.5	6.4	6.2	6.0	4.5	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6

Fonte: BRASIL, MEC/INEP (2016j).

* Os destaques se referem às notas que atingiram a meta ou que estão acima da meta.

*** Sem informações no IDEB.

Ao analisar os dados da tabela 15, observa-se que as escolas que iniciaram com notas maiores tiveram também mais dificuldades para atingir as metas, obtendo algumas oscilações, como é o caso da Escola B e da Escola D. Uma exceção dentre essas escolas ocorreu com a escola A, que mesmo obtendo uma nota alta (6.7) no primeiro IDEB conseguiu em todos os anos ultrapassar a meta. As demais escolas que obtiveram notas menores no primeiro IDEB alcançaram ou

⁴⁸ A tabela foi adequada pela pesquisadora, substituindo os nomes das escolas por letras para garantir a confidencialidade da pesquisa e organizada em ordem decrescente de notas no IDEB 2015.

ultrapassaram, continuamente, as metas propostas. Ressalta-se que em 2015, das 09 (nove) escolas participantes do IDEB, 08 (oito delas) ultrapassaram a meta proposta para o ano. A escola C, por exemplo, já alcançou a meta proposta para 2021 e as escolas A, E e G foram além, ultrapassando nesse ano as metas propostas para 2021. Portanto, no que se refere aos dados quantitativos, constata-se que a Rede Municipal tem evoluído e apresenta resultados significativos.

A Rede Municipal de Dois Vizinhos envolve 13 escolas, no entanto, 04 (quatro) delas não participaram desta pesquisa, uma vez que esta limitou-se às escolas que participaram da última edição do IDEB. As escolas que não integraram esta pesquisa são Núcleos Rurais localizados na zona rural do município. Por ter um número reduzido de alunos, uma dessas escolas nunca participou das edições do IDEB e três delas participaram somente da edição de 2009. Portanto, esta pesquisa se volta às escolas localizadas na sede do município de Dois Vizinhos.

Diante do exposto, a presente pesquisa busca compreender os condicionantes da qualidade do ensino na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR e a sua relação com o IDEB. Assim sendo, o tópico seguinte discorre sobre a opinião dos gestores municipais (secretárias de educação e diretores de escolas) a respeito do assunto.

4.3 A RELAÇÃO ENTRE OS CONDICIONANTES DO IDEB E A QUALIDADE DO ENSINO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOIS VIZINHOS – PR, NA VISÃO DOS GESTORES MUNICIPAIS

Neste momento, adentra-se à discussão das respostas das 03 (três) Secretárias de Educação e dos 09 (nove) Diretores às questões propostas nas entrevistas. Serão analisadas as impressões destes sobre a relação entre o IDEB e a qualidade da educação, a partir das categorias de conteúdos (Gestão da Educação Básica, Qualidade da Educação, Avaliação da Educação Básica e Financiamento da Educação) e das categorias de análise deste estudo (Contradição, Totalidade e Mediação), previamente definidas.

4.3.1 Condicionantes da Qualidade do Ensino na Rede Municipal de Dois Vizinhos - PR

No quadro 1, apresentam-se as opiniões dos entrevistados sobre os condicionantes da qualidade de ensino na referida rede de ensino, observando-se que na opinião dos gestores é primordial a participação da família, emergindo como primeiro elemento desta subcategoria, seguido de outros condicionantes como a Gestão Democrática, a Formação Docente e o Trabalho Docente que envolvem também as condições de trabalho (a Recuperação para alunos com dificuldades, o número de alunos por turmas). Outros condicionantes também importantes, mas que apareceram com menor intensidade foram a infraestrutura das escolas, a relação entre a localização das escolas e as condições socioeconômica dos alunos, assim como a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Quadro 1 – Condicionantes da Qualidade do Ensino na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR

CATEGORIA DE CONTEÚDO [1]	SUBCATEGORIA DE CONTEÚDO [1.1]	ELEMENTOS	SECRETÁRIAS	DIRETORES
Qualidade da Educação	Condicionantes da Qualidade do Ensino	Formação Docente *	1, 2, 3	D, F
		Formação Continuada e Grupos de Estudo*	-	H
		Participação da família*	1, 2, 3	A, B, C, E, F, G, I
		Trabalho Docente *	-	B, C, E, D, G
		Recuperação para alunos com dificuldades (Salas de Apoio e Professor Auxiliar)*	-	A, G, H
		Nº de alunos por Turma*	-	A
		Relação entre a localização das escolas e as condições socioeconômicas dos alunos influencia na qualidade do ensino	1	-
		Infraestrutura (Estrutura física e de recursos humanos) das escolas influencia na qualidade do ensino	2	-
		Gestão Escolar	1, 2, 3	B, D, I
		Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos influencia na qualidade do ensino	1	-

Fonte: a autora, 2018.

* Esses condicionantes serão discutidos de maneira integrada nos quadros subsequentes, uma vez que se repetem em outras categorias ou subcategorias.

No decorrer da análise e discussão dos dados, optou-se pela reprodução de alguns depoimentos, uma vez que pelo número de entrevistas se torna inviável a reprodução, na íntegra, dos depoimentos de todos os gestores.

Nesse momento adentra-se na análise do condicionante “Participação da Família”, o qual emergiu como um dos principais condicionantes nas entrevistas com os gestores, aparecendo nos depoimentos das 03 (três) Secretárias de Educação e dos 07 (sete) Diretores.

Infere-se pelas entrevistas que há uma boa participação das famílias em seis dessas escolas, o que é relevante, pois demonstra o interesse dos pais pela escola onde seus filhos estudam. Para ilustrar essa participação, reproduz-se na sequência, parte do depoimento das Secretárias de Educação e do Diretor A:

Secretária 1: [...] o envolvimento da família, juntamente com a escola.

Secretária 2: [...] e a participação das famílias.

Secretária 3: Considero também determinante o apoio que nós temos tido nos últimos anos da família na escola. A participação efetiva dos pais e comprometimento dos pais em relação a vida escolar dos filhos, esse acompanhamento que muitos pais deram e continuam dando tem evoluído muito o índice da educação no município.

Diretor A: [...]. Também a nossa escola recebe uma clientela de alunos com os pais com uma condição financeira melhor, sendo assim os pais estão sempre ali presentes, com os materiais necessário, nas reuniões sempre presentes também, tem uma segurança maior na família, que serviu como base bem grande nesse sentido e assim a gente vê o resultado na escola, quando a família participa mais o resultado é melhor e juntamente com a família a gente consegue fazer um trabalho melhor. [...].

As falas das Secretárias 1 e 2 se limitaram a citar a importância da participação da família na escola. Já a fala da Secretária 3 expressa maior argumentação para este condicionante, o que deixa explícito, por um lado, o quanto ela acredita que a participação da família interfere diretamente na aprendizagem dos alunos e por outro lado, esse mesmo depoimento denota a relação que a Secretária 3 estabelece, mesmo de forma inconsciente, entre a qualidade do ensino e as notas do IDEB. Isso fica evidente quando ela comenta: “[...] esse acompanhamento que muitos pais deram e continuam dando tem evoluído muito o índice da educação do município” (SECRETÁRIA 3).

Sobre a relevância da participação da família, recorre-se aos estudos de Goulart (2007):

A integração família-escola desempenha papel de destaque nesse processo. É certo que nem todas as famílias participam, ou podem participar, da mesma maneira, mas vale a pena incluí-las no planejamento escolar, por meio de solicitações sobre seus modos de funcionamento, seus gostos, suas histórias, profissões, tudo isso está ligado as histórias de vida das crianças (GOULART, 2007, p. 89).

Ressalta-se que um dos gestores, embora considere importante a participação familiar, destaca que na escola onde atuava como diretor havia pouca participação dos pais, tendo em vista a falta de instrução destes, cabendo, portanto, à escola toda a responsabilidade quanto ao aprendizado dos alunos, o que se verifica no depoimento a seguir.

Diretor G: [...]. A nossa escola trabalha com uma desestruturação familiar, e assim apoio da família a gente tem muito pouco, então o que é trabalhado em escola é para muitos alunos o que vale, não querendo julgar os pais, a própria não instrução dos pais, a maioria dos pais não tem instruções, não sabem ler, não sabem escrever, e nunca vão ensinar seu filho. Nessa escola a família ajuda muito pouco, pela própria falta de instruções.

Tendo como base os dois depoimentos citados anteriormente, percebe-se que para estes gestores, assim como para a Secretária 1, o nível de instrução e as condições socioeconômicas exercem influência na participação da família na escola e, conseqüentemente, na aprendizagem do aluno.

O professor G menciona a ausência das famílias em relação à escola onde esteve à frente da Direção, podendo-se deduzir pela análise de seu depoimento que, nesse caso, recai para a escola toda a responsabilidade pela educação do educando. Observa-se que há um entendimento por parte do gestor de que essa falta de colaboração dos pais se deve à falta de instrução dessas famílias.

Nesse sentido, Oliveira (2014, p. 10) se posiciona:

Pode-se perceber, portanto, que a ausência das famílias no suporte educacional dos filhos não é uma questão que possa ser equacionada apenas com iniciativas dos professores ou estratégias de gestão escolar, mas que demanda esforços muito mais amplos e complexos, que incluem adoção de políticas públicas capazes de melhorar as condições de trabalho e de renda das camadas da população que encontram-se na base da pirâmide social.

Embora a escola possa realizar ações no sentido de aproximar os pais da instituição escolar, utilizando inclusive, estratégias que possam subsidiá-los no

auxílio aos seus filhos, constata-se que essas medidas podem minimizar os problemas, mas não conseguem solucioná-los. Os fatores envolvidos nessa questão extrapolam os limites da gestão escolar ou da gestão do sistema, neste caso, a Secretaria de Educação ou mesmo o MEC, ou seja, ultrapassam o âmbito educacional, atingindo a esfera econômica. Como a definição das políticas públicas recebe forte influência dos organismos multilaterais, evidencia-se a complexidade que permeia essa questão, uma vez que envolve mecanismos que estão além dos micro contextos e que, em virtude disso, tomam uma dimensão difícil de ser solucionada.

O quadro 2 traz uma síntese da opinião dos gestores sobre a participação das famílias nas escolas municipais e a sua importância para o processo de aprendizagem dos filhos.

Quadro 2 – Participação da Família nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR

CATEGORIA DE CONTEÚDO [1]	SUBCATEGORIA DE CONTEÚDO [1.2]	ELEMENTOS	SECRETÁRIAS	DIRETORES
Qualidade da Educação	Participação da Família	Participação familiar é deficiente	1	E, G
		Razoável participação da família	-	C
		Há uma boa participação familiar nas escolas	2, 3	A, B, D, F, I
		A participação familiar é importante	1, 2, 3	-
		Participação nas reuniões é boa, mas no envolvimento geral, é fraca	-	H
		Há diferenças da participação dos pais em escolas públicas e particulares	1	-
		Há diferenças de participação dos pais em escolas centrais e de bairro	1	-

Fonte: a autora, 2018.

As repostas dos entrevistados, em parte, se tornam redundantes, uma vez que ao citarem a participação da família como um dos condicionantes da qualidade do ensino, eles já comentam sobre essa participação. Portanto, serão reproduzidas as falas que trazem outras informações ainda não contempladas na subcategoria

1.1 que trata dos condicionantes da qualidade do ensino.

A Secretária 1 comenta que a participação da família nas escolas ainda é deficiente e que há diferenças da participação dos pais em escolas públicas e particulares, bem como ratifica a diferença da participação dos pais entre escolas do centro e dos bairros, o que já havia falado anteriormente quando citou a participação da família como um dos condicionantes da qualidade do ensino. Assim como a Secretária 3, em resposta à questão 1, associou que a participação da família interfere nos resultados do IDEB. Esse fator fica evidente também na fala da Secretária 1, a seguir transcrita.

Secretária 1: Eu acho que a participação da família ainda é deficiente. Considero de grande importância, acho que é fundamental, que esse tripé, escola, comunidade, família teria que andar muito equilibrado para que realmente a qualidade aconteça. Hoje eu não sei se é porque muitas mães trabalham fora, o casal sai de casa, a família tem deixado a desejar. Tem jogado toda responsabilidade para a escola e a gente sabe assim concretamente que a família que acompanha o resultado é outro. Escolas que tem envolvimento dos familiares, o resultado do IDEB é nítido. Positivo, muito positivo. Eu acredito que o diferencial da escola particular com a escola municipal é o envolvimento familiar. Quando me refiro a essa participação, isso vem desde a minha gestão, as escolas mais centrais, sempre tiveram os pais junto com a escola, acompanhando, e as escolas mais de bairro, devido o trabalho dos pais a condição socioeconômica da família, os pais acompanham menos, e o resultado é nítido. Por isso que eu digo, dependendo a posição geográfica das escolas o resultado é diferente, devido até esse envolvimento maior da família com a escola.

Quanto à participação da família na escola, apenas a Secretária 1 considerou-a deficiente; a Secretária 2 e a Secretária 3 consideraram que há uma boa participação dos pais nas escolas, conforme depoimentos seguintes:

Secretária 2: Na minha gestão, nas escolas municipais a participação dos pais era muito boa, desde a educação infantil as famílias muito atuantes, participativas, raros os casos que a gente tinha uma relação diferente, muito receptivos, juntos com a escola.

Secretária 3: Pelo que acompanhei, de um percentual de 100% digamos assim, [...] hoje eu atribuo 70% de participação efetiva da família no acompanhamento do filho na escola.

Com base nos depoimentos das Secretárias de Educação, constata-se que a participação da família aumentou com o passar do tempo, atingindo uma boa participação, em torno de 70%, conforme relatado no depoimento da Secretária 3, embora nas falas das secretárias não são explicitadas as causas dessa evolução.

Observa-se que todas as secretárias atribuem grande importância à participação da família na escola, sendo que no depoimento da Secretária 2, pode-se inferir a necessidade de que cada instituição assuma seu papel na educação do aluno, uma vez que a função dos docentes e dos pais, em relação à educação dos alunos são diferentes.

Secretária 2: [...] a gente percebe que as famílias querem, mas elas nem sempre têm condições, por isso que não pode ser cobrado da família uma participação pedagógica no conteúdo propriamente, mas nas tarefas, isso é responsabilidade das famílias. Isso é visível quando a gente tem essa participação e quando a gente não tem, resta a escola dar sequência no quadro que se encontra, da diversidade.

O depoimento da secretária 2 traz informações importantes para essa discussão. Ao afirmar que escola e família têm atribuições importantes na formação do educando e, ao mesmo tempo, atribuições diferentes, remete à concepção de que o trabalho dessas duas instituições é complementar e, portanto, elas possuem responsabilidades diferentes. A sua fala denota também que a escola precisa respeitar a diversidade de instrução dos pais dos alunos, os quais nem sempre conseguem auxiliar seus filhos nas tarefas realizadas em casa, por exemplo. Portanto, compete à escola encontrar alternativas diferenciadas para esses alunos, cujos pais não conseguem dar conta dessa atribuição.

Uma alternativa de grande relevância nesse sentido e que pode acontecer durante as reuniões de pais ou mesmo em encontros mais individualizados, é quando o professor demonstra aos pais estratégias de como auxiliar o filho nas tarefas/ nos estudos. Sugestões simples e de fácil execução, como estímulo à leitura, estabelecimento de local e horário para a realização das tarefas, dentre outras, são algumas alternativas que mesmo os pais que não são alfabetizados podem utilizar com seus filhos e já é de certa forma, um auxílio ao desenvolvimento dos alunos.

Conforme Paro (1999, p. 04):

Entretanto, não se trata, nem dos pais prestarem uma ajuda unilateral à escola, nem de a escola repassar parte do seu trabalho para os pais. O que se pretende é uma extensão da função educativa (mas não doutrinária) da escola para os pais e adultos responsáveis pelos estudantes. É claro que a realização desse trabalho deverá implicar a ida dos pais à escola e seu envolvimento em atividades com as quais ele não está costumadamente comprometido.

Os depoimentos dos diretores denotam que, de modo geral, há boa participação das famílias nas escolas e, 100% deles, consideram que a participação dos pais é determinante para a qualidade do ensino das escolas. É relevante destacar que, mesmo os que consideram boa a participação dos pais, uma média de 45% do total dos entrevistados, atribuem às condições socioeconômicas a responsabilidade sobre isso. Na sequência, reproduz-se alguns dos depoimentos que ilustram esse posicionamento:

Diretor E: Eu acho assim, que às vezes a gente tem bastante dificuldade de trazer os pais para escola, a gente já evoluiu muito nessa questão de os pais participarem. Hoje a gente liga, eles vêm, mas antigamente nem isso acontecia. Nas reuniões o número de pais já é maior, mas ainda está longe do desejado. Nós precisamos trabalhar muito com relação a isso ainda para despertar nas famílias esta responsabilidade, que eles fazem parte também, que eles têm que ajudar a gente na escola, porque às vezes eles mandam para a escola e a professora que se vire e não é assim. Nós temos ainda bastante dificuldade com relação a esse envolvimento dos pais com a escola. Como a gente atende os bairros com maior dificuldade, então parece assim que os pais não se envolvem muito né, dificuldade econômica e financeira. [...].

Diretor I: O que preocupa ainda é que existem muitas famílias em que a criança não tem acompanhamento dos familiares, então a gente não pode dizer que está 100%. Outra questão das famílias é o poder aquisitivo, a gente vê que tem famílias que podem ter lá alguns instrumentos em casa: livros, quebra-cabeça, o próprio tablet e assim por diante, as tecnologias fazem a diferença nas crianças. E tem aquelas famílias que não têm nada, que o único livrinho que a criança vai ler é na escola, que a única tecnologia que ele vai conhecer é na escola e isso faz a diferença, mas a gente vê também que tem pais humildes que não tiveram o estudo, que têm vontade de ajudar seu filho, talvez porque ele não teve o conhecimento, ele quer que o filho tenha. Não é porque ele não tem vontade, é porque não tem condições mesmo. Se for ver hoje 40% dos pais dessa escola não tem poder aquisitivo, os outros a gente vê que, quando a gente faz uma feirinha na escola, que a escola faz a feira do livro, para eles pegar os livros baratinhos, isso não dá, lucro, mas o lucro da escola é as pessoas adquirir os livros, então a gente vê que mesmo com o livro baratinho, as próprias pessoas não têm essa cultura também de adquirir o livro, para eles não têm essa importância, um salgadinho é mais importante do que um livro para certos pais, eles não tem essa visão ainda. Então tem essa questão ainda, tem pequenas coisas que podem fazer a diferença, mas os pais não têm essa noção. [...].

Aqui se faz necessária uma reflexão maior sobre essa questão. O percentual dos entrevistados que aponta para a interferência das questões socioeconômicas e sobre o nível de instrução das famílias se aproxima de 50%, o que é muito significativo. Por um lado, é preciso considerar esse aspecto como um dado capaz de influenciar no processo ensino-aprendizagem e, como já discutido anteriormente,

as alternativas para solucionar esse problema, que não são apenas educacionais, mas sociais e econômicas, envolve macrocontextos, ultrapassando os limites do contexto educacional. Por outro lado, a escola não pode usar como desculpa esse fator para eximir-se da sua responsabilidade.

Vasconcellos (2015, p. 46) alerta sobre a culpabilização que pode recair sobre as famílias e os alunos quando o assunto é o fracasso escolar dos educandos. O autor afirma que conforme dados do IBOPE, na visão do professor: “se os alunos não estão aprendendo, o problema não é seu, já que a sua didática é boa. As justificativas ideológicas para o fracasso do aluno (atribuindo a ele e/ou às famílias a responsabilidade) o colocam fora do problema”.

É preciso cuidado quanto a essa questão, tendo em vista que nesse cenário é fundamental considerar os distintos papéis que cada instituição ocupa. Nesse sentido, a responsabilidade em relação ao sucesso ou fracasso do aluno depende de diversos fatores que, como mencionado anteriormente, ultrapassam os limites da família ou da escola. Todavia, cada instituição tem sua parcela de responsabilidade que precisa ser considerada e a atribuição de culpabilização exclusiva a qualquer uma dessas instituições incorre em um erro gravíssimo, revestido por uma concepção reducionista, a qual desconsidera a totalidade de fatores que envolve esse processo.

Quanto à participação dos pais, é relevante também o depoimento do professor I que destaca, por um lado, a boa participação dos pais nas reuniões e envolvimento em outras ações da escola, mas, por outro lado, relata a deficiência no envolvimento direto com os alunos, mais precisamente no acompanhamento e auxílio nas tarefas de casa.

Professor I: [...] Nas reuniões a gente vê que 80% dos pais participam. Então a gente vê assim que com exceção de alguns, tem uma participação boa dos pais, eles se comprometem nas assembleias com as decisões, inclusive em todas as tomadas de decisões eles dão sugestões. Quando eu era diretor lá, a gente mandava para eles pedindo sugestão do que a escola tinha que melhorar, a gente pegava muita coisa. Isso é importante para o gestor porque aí a gente não erra no trabalho porque está trabalhando com as sugestões dos pais, e tem a APMF também que ajuda muito nessa questão, porque vê a escola de fora para dentro. A gente tá dentro da escola, só vê a escola dentro, já os pais enxergam a escola de fora, e isso é importante. Em relação às tarefas de casa, diminuiu bastante, a gente sabe que tem crianças que os pais nem veem sair para a escola devido a seus horários, devido a empresa Sadia que é a maioria que emprega os pais, a maior parte estão até dormindo quando as crianças vão para a escola, outros chegam tal hora, a gente vê assim que não

existe essa aproximação dos pais em relação às tarefas escolares, por exemplo [...], eu como professor pedia um autógrafo dos pais toda vez que eles olhassem o caderno, então a gente via que não dá nem a metade que os pais acompanham definitivo, as crianças muitas vezes tem essa fragilidade e devido aos pais também deixarem assim muito a vontade.

Sobre essa falta de envolvimento mais direto dos pais com os filhos e a associação dessa condição com o nível de instrução das famílias também pontua o entrevistado H:

Diretor H: Então é um ponto que a gente comenta muito, que os professores se queixam bastante, faz um projeto legal, alguma coisa diferente, não tendo retorno da família. Os temas... é tudo muito dificultoso, eles não fazem, se a gente pede [...] para fazer um trabalho diferente, eles não trazem, assim não generalizando, mas a grande maioria não traz. Então isso atrapalha o desenvolvimento da aula, o desenvolvimento da pesquisa, você vai trabalhar uma pesquisa, a maioria dos alunos não fazem a pesquisa, dá um tema lá mais direcionada, com conversa com os pais, assuntos do momento, no outro dia não volta a opinião dos pais. Então assim a nossa realidade aqui é aqui como eu falei, não generalizando, mas a maioria tem esse desconforto com relação à importância da escolaridade, os pais não têm essa consciência. Eu acho que eles não ajudam por falta de escolarização dos próprios pais, falta de cultura, eu acho que como eles não têm esse envolvimento com a educação, são mais trabalhadores, eles não veem a importância disso para os filhos, eles mandam porque são obrigados, eles faltam muito. Choveu não vem lá do interior, a gente tem muito problema com falta de aluno na escola, principalmente no período da manhã. No período da tarde fizemos uma pesquisa, mais de 80% dos alunos são do interior. A reunião de pais a gente tem uma participação, mas nunca é 100, 90% [...].

Com base no exposto compreende-se que a participação dos pais nas reuniões não é garantia de envolvimento direto com o processo ensino-aprendizagem dos filhos, o que é preocupante, uma vez que esta pesquisa apontou o envolvimento familiar como um condicionante que influencia diretamente na qualidade do ensino e que contribui para que a escola tenha melhor qualidade, conforme posicionamento unânime dos diretores, bem como dos Secretários de Educação participantes desta pesquisa, com destaque para o posicionamento da Secretária 1, em resposta a essa mesma questão. A referida Secretária considera esse um diferencial entre as escolas centrais e de bairros, bem como, entre a escola pública e a particular, sendo que, em sua opinião em relação à Rede Pública há um envolvimento maior dos pais nas escolas centrais, em detrimento às escolas dos bairros. Quanto às escolas particulares, para a citada Secretária, o envolvimento dos pais é maior nestas do que nas escolas públicas.

Dessa maneira, observa-se que a escola particular também tem problemas e

que o sucesso desta ou mesmo da escola pública envolve uma série de fatores, dentre eles, o envolvimento maior dos pais e as condições sociais, econômicas e o nível de instrução das famílias. Não é apenas a dependência administrativa ou o trabalho do professor que faz esta ou aquela escola ser melhor, tanto é que existem muitas escolas públicas e particulares de qualidade e outras não.

Vasconcellos (2015, p. 23-24) questiona a ênfase que costumeiramente se dá à qualidade do trabalho realizado pelas escolas particulares: “[...] os resultados se devem, com efeito, à proposta educativa destas escolas, ou a outros fatores? Até que ponto tais práticas pedagógicas fazem diferença ou só reforçam a condição de origem social do aluno?”. O autor chama a atenção para a realidade destas escolas que segundo ele, envolve a seleção financeira por meio das mensalidades recebidas, o que acaba se configurando num quadro de alunos com o mesmo perfil social e econômico; a utilização de exames para admitir os alunos por parte de algumas escolas; a facilidade com que esses alunos acessam as informações fora da escola, pois “em casa, tem revistas, jornais, livros, enciclopédia, televisão a cabo, computador, celular, internet, possibilidade de acesso a cinema, teatro, viagens”, condições financeiras dos pais para compra de material de estudo; auxílio destes quando o filho tem dificuldade de aprendizagem e aliado a isto, condições financeiras para contratação de professores particulares, bem como, de outros profissionais como: “fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, neurologistas”.

É preciso muito cuidado em relação aos estereótipos que são colocados sobre os alunos da escola pública, principalmente os mais pobres. Muitas vezes a classe dominante se utiliza do discurso de que a criança pobre tem mais dificuldade para aprender e que o aluno da escola privada tem um desenvolvimento melhor do que o da escola pública exatamente para justificar a ausência do Estado em relação à escola pública. Embora a participação dos pais e o nível de instrução das famílias tenham a sua parcela de contribuição para o aprendizado do aluno, não garantem por si só um ensino de qualidade. É imprescindível que na escola pública atuem professores com boa formação, que as condições de trabalho e o investimento financeiro por parte do Estado garantam as condições necessárias à realização de um trabalho de qualidade, por meio do qual o aluno consiga se apropriar do conhecimento científico, principal função da escola.

Outro condicionante da qualidade do ensino que apareceu com menor

intensidade, sendo mencionado somente pela Secretária 1, diz respeito à localização das escolas e sua relação com as condições socioeconômicas dos alunos, conforme depoimento seguinte:

Secretária 1: [...] a localização da escola ajuda também, porque as escolas mais centrais têm um tipo de público e as escolas mais em bairros, é outra a condição socioeconômica da clientela dessas escolas. Isso ajuda na qualidade do ensino, no acompanhamento da família, em toda realidade que o aluno vivencia [...].

Desse modo, no depoimento anterior se percebe que a secretária 1 acredita que há influência das questões socioeconômicas dos alunos no processo de aprendizagem dos educandos, pois fica explícito na sua fala que as escolas centrais, que recebem alunos com melhores condições econômicas se sobressaem na qualidade do ensino, em detrimento às escolas situadas nos bairros. Além disso, fica implícita também a ideia de participação da família na escola que segue, provavelmente, o mesmo parâmetro, ou seja, de maior participação dos pais nas escolas centrais.

Acácia Kuenzer (2011) traz à tona uma discussão que se volta para a precarização econômica e, conseqüentemente, a cultural dos alunos. Segundo a autora, essa situação influencia diretamente no processo ensino-aprendizagem. Esse posicionamento vem ao encontro da tese defendida pela Secretária 1 de que as questões socioeconômicas dos alunos interferem na qualidade do ensino.

As pesquisas já têm mostrado que a precarização econômica, ao inviabilizar experiências socioculturais variadas e significativas, conduz a uma precarização cultural que se expressa nas dificuldades de linguagem, de raciocínio lógico-matemático e de relação com o conhecimento formalizado, que dificilmente a escola consegue cumprir (KUENZER, 2011, p. 685-686).

Marta Kohl de Oliveira (1997, p. 45-46) traz para esta discussão uma importante análise, a partir da vertente psicológica. A autora comenta sobre as atribuições da escola e sobre as diferenças individuais e culturais dos sujeitos que se manifestam nas instituições escolares.

A escola é uma instituição social na qual o funcionamento cognitivo dos sujeitos é parte essencial da atividade principal da própria instituição. A escola supõe, promove, desenvolve, avalia, julga o desempenho intelectual dos alunos. Emergem aí, claramente, diferenças entre

indivíduos e entre grupos: além das diferenças individuais presentes em qualquer situação social, há as diferenças culturais, particularmente relevantes numa sociedade complexa e plural, onde a distância entre as classes sociais é tão marcante e onde há enorme diversidade de grupos culturais (OLIVEIRA, 1997, p. 45-46).

Oliveira (1997) complementa, assegurando que as diversas “combinações de classes sociais, grupos ocupacionais, religiões, modos de acesso a produtos culturais, valores e objetivos educacionais das famílias etc., podem produzir diversas formas de relacionamento entre a cultura da escola e a cultura de seus usuários” (OLIVEIRA, 1997, p. 46).

Nesse sentido, a autora defende:

A escola representa uma modalidade específica da relação entre sujeito e objeto de conhecimento, resultante de um determinado processo histórico de construção dessa instituição, que pode ser mais ou menos compartilhada pelos alunos e seus familiares. A falta de compatibilidade entre o que é pretendido pela escola e o que é desejável, ou possível, para seus alunos, acirrada pelo processo de democratização do acesso de diferentes grupos à escola, é fonte indiscutível de fracasso escolar, como já tem sido amplamente discutido nos meios educacionais (OLIVEIRA, 1997, p. 46).

O posicionamento da autora indica que se há diferenças entre os objetivos da escola e o que os alunos e as famílias esperam dela, isso tem relação direta com o processo de aprendizagem, o que leva ao fracasso escolar. Um outro condicionante desse fracasso diz respeito à democratização da escola. Sobre essa democratização pode-se inferir que em decorrência disso, a escola atual recebe e precisa dar conta de uma diversidade de alunos das mais variadas camadas sociais e que nem sempre ela está preparada para isso, o que remete ao fracasso escolar.

Diante disso, é de suma importância a sintonia entre a escola e a família, uma vez que ambas as instituições precisam dialogar e utilizar a mesma linguagem na educação das crianças. Esse posicionamento comum entre essas duas instituições leva o aluno a estabelecer rotinas, seguir regras e desenvolver-se de forma mais saudável nos diversos aspectos do seu desenvolvimento: físico, psicológico, intelectual e social. Quando a criança percebe que a família confia na escola e a escola acredita no potencial do educando, que o aceita e o acolhe, independente das dificuldades, sejam estas de aprendizagem, de condições econômicas, dentre outras, ele se sente estimulado a permanecer na escola e a

confiar nesse ambiente que seus pais também acreditam. Isso representa um importante incentivo ao seu aprendizado.

Outro elemento da categoria [1] Qualidade da Educação que integra a subcategoria 1.1 Condicionantes se refere à interferência da infraestrutura (estrutura física e de recursos humanos) das escolas, na qualidade do ensino. Interferência esta que emerge com menor intensidade, uma vez que foi identificada somente no depoimento de uma das secretárias, a qual enfatiza em sua entrevista que um dos condicionantes é: “[...] a estrutura seja física, humana, as estruturas que as escolas têm” (SECRETÁRIA 2).

Nesse direcionamento Paro (1994), já defendia a necessidade de investimentos financeiros e aliado a isso, de recursos materiais necessários a uma educação de qualidade.

Falar de administração sem o mínimo de recursos necessários é desviar a atenção do essencial para fixá-lo no acessório. Não tem sentido atribuir o fracasso da escola à incompetência administrativa de diretores e educadores escolares, antes de lhes fornecer os recursos passíveis de serem administrados. Não há dúvida de que é preciso mudar quase tudo na forma de operar das escolas, mas a condição primeira é provê-las dos recursos materiais e financeiros necessários para isso (PARO, 1994, p. 443).

É importante destacar que tanto a CF de 1988 em seus artigos 206, inciso VII e no artigo 211, no § 1º, quanto a LDB nº 9.394/96 em seus artigos 3º, inciso IX e artigo 4º, inciso IX contemplam a necessidade de se estabelecer padrões mínimos de qualidade do ensino, sendo que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta-se a definição desses padrões:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996b).

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer nº 8/2010, que estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade para a Educação Básica Pública.

O relatório que integra o parecer explicita os desafios à educação de

qualidade no Brasil, sendo estes:

[...] valorização da carreira do magistério (valorização salarial, plano de carreira, formação inicial e continuada, e condições de trabalho), financiamento e gestão da educação, e estabelecimento de padrões mínimos de qualidade para nossas escolas públicas de Educação Básica (BRASIL, 2010b, p. 8-9).

No mesmo parecer há referência à maneira que foi calculado o valor do CAQi, tendo como base “os insumos essenciais ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem que levem gradualmente a uma educação de qualidade, que pode ser inicialmente aferida para um IDEB 6, como esperado pelo MEC” (BRASIL, 2010b, p. 19).

Nesse contexto, os padrões mínimos contemplam, dentre outros, os seguintes parâmetros:

1. Professores qualificados com remuneração adequada e compatível a de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho, com regime de trabalho de 40 horas em tempo integral numa mesma escola. [...].
 2. A existência de pessoal de apoio técnico e administrativo que assegure o bom funcionamento da escola, como a preparação da merenda, funcionamento da biblioteca, limpeza predial e setor de secretaria da escola, por exemplo.
 3. A existência de Creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de equipamentos adequados aos seus usuários.
 4. A definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que permita uma aprendizagem de qualidade. [...]
- (BRASIL, 2010b, p. 18-19).

Os insumos citados no Parecer são fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, à qualidade do ensino. No que se refere ao IDEB, assunto este que será discutido posteriormente, vale destacar que embora não seja o único indicador da qualidade do ensino, não pode ser ignorado, uma vez que representa um parâmetro quantitativo da educação do país.

Vasconcellos contribui no sentido de denunciar a situação das escolas do país com péssimas condições de trabalho e a associação feita, muitas vezes, de que a culpa pelo fracasso escolar é um problema de gestão.

Tomemos, a título de ilustração, a questão dos recursos para a educação. Ultimamente, o discurso que é veiculado de forma orquestrada afirma que 'o problema da educação não é de recursos e sim de gestão'. Isto vai sendo repetido tantas vezes que começa a ser visto como verdade. Não temos a menor dúvida da importância da gestão. Mas, como não enxergar,

por exemplo, o projeto arquitetônico descuidado, escolas que parecem prisão, sem espaço livre, sem verde, pé direito baixo, sufocando as crianças em salas mal iluminadas e mal ventiladas, corredores estreitos, sem quadras, laboratórios e até mesmo sem bibliotecas? E os recursos didáticos tão precários? E o salário do professor? E as escolas que funcionam com três turnos durante o dia, nem dando tempo de as carteiras 'esfriarem'? O que dizer da falta de concursos ou de incorporação de benefícios nos salários, para não 'onerar' a folha de pagamento? Tudo isto é só uma questão de gestão, ou passa muito objetivamente pela disponibilidade de recursos? (VASCONCELLOS, [2010?], p. 2-3).

Essa culpabilização é uma maneira dos governantes eximirem-se da sua responsabilidade no sentido de investimentos e atribuírem-na à gestão escolar. Isso, muitas vezes, surge num discurso revestido pelo termo descentralização e, aliado a isso, delega-se parte da responsabilidade governamental à sociedade, o que se evidencia por meio das campanhas e programas: “Dia da Família na Escola”, “Todos pela Educação”, dentre outros. Dessa maneira, a sociedade acaba aceitando essa responsabilidade que não é sua, uma vez que o governo não a assume na sua integralidade e é a partir disso que os pais acabam pagando “mensalidades”, as chamadas taxas da APMF e organizando promoções nas escolas para angariar fundos, dentre outros.

Vasconcellos complementa, direcionando seu discurso para o valor do PIB e chama a atenção do leitor para a corrupção presente na gestão pública.

Quando se compara o percentual do PIB aplicado pelo Brasil em educação, costuma se esquecer dois fatores básicos: o desmonte histórico do sistema de ensino (o que demanda um investimento maior num primeiro momento para 'por a casa em ordem') e, se estamos falando da realidade concreta, a corrupção na coisa pública nacional (reconhecida e até medida por instituições especializadas, brasileiras ou estrangeiras) (VASCONCELLOS, [2010?], p. 03).

O posicionamento do autor é muito pertinente, considerando todo o ajuste fiscal pelo qual o Brasil vem passando, ou seja, a supressão de direitos dos trabalhadores, a redução dos recursos da Educação e saúde por meio da PEC 55, que foi aprovada como Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Nesse sentido, já se prevê que não será possível atingir os 10 % do PIB até 2024, conforme previsto no Plano Nacional de Educação.

Vasconcellos ainda se refere à corrupção presente no Brasil. Assim sendo, o desvio de recursos para outras áreas do setor público, bem como a destinação de recursos públicos para empresas privadas e para particulares torna mais grave a situação financeira do país e, conseqüentemente, da educação brasileira.

Neste momento, conduz-se a discussão para a subcategoria Formação Docente, a qual emergiu nas entrevistas com os gestores como um dos principais condicionantes da qualidade de ensino, conforme se observou no quadro 1. Isso fica evidente nos depoimentos de 100% dos entrevistados que ao avaliarem especificamente essa formação, destacam a relevância desta nesse cenário, conforme síntese apresentada no quadro 3.

Quadro 3 – Formação Docente na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR

CATEGORIA DE CONTEÚDO [1]	SUBCATEGORIA DE CONTEÚDO [1.3]	ELEMENTOS	SECRETÁRIAS	DIRETORES
Qualidade da Educação	Formação Docente	Importância da formação continuada	1, 2, 3	A, B, C, E, F, G, H, I
		Importância da formação Inicial	-	A, B, C, D, E, F, G, H, I
		Formação Continuada com acompanhamento da equipe da Secretaria de Educação	1	-
		Formação continuada tendo como parâmetro os planejamentos	1	-
		Qualidade da formação docente	3	-
		Nível de formação dos professores	-	C, E, H, I
		Relação entre Formação e Trabalho Docente	-	A, C, E
		Há falhas na Formação Inicial e na Continuada	-	F, G
		Necessidade de ênfase nas questões didáticas/prática durante a formação inicial	3	G
		Necessidade de formação administrativa nos cursos de graduação	3	-
		Necessidade de formação administrativa nos cursos de formação continuada	3	-
		Exigência legal de Formação	-	D
		Oferta de cursos a partir de pesquisas com docentes	-	I
		A Formação contribui na melhoria dos resultados	-	D
Descaso de professores (formação continuada) Compra de certificados	-	C		

Fonte: a autora, 2018.

As entrevistas com as Secretárias de Educação evidenciam a relevância da formação para a qualidade do ensino:

Secretária 1: Primeiramente eu acho que um dos condicionantes é a formação dos profissionais [...].

Secretária 2: Primeiro condicionante eu considero que seja a formação dos docentes [...]. A formação dos professores, tanto a inicial como a continuada. É um ciclo, começa-se na formação inicial e se parar aí é fadado ao fracasso, a gente precisa ter continuidade. [...] Se eu fosse colocar em ordem de importância, eu diria que a formação continuada é mais importante do que a formação inicial.

Secretária 3: Com relação à qualidade, um dos condicionantes é a formação dos nossos professores. Todos os professores graduados com especialização e ainda buscando formação. Eu vejo assim como primordial a formação do professor. O professor com ótima formação, ele vai trabalhar melhor também com seu aluno. E a qualidade de ensino, com certeza, será maior.

A importância da Formação Docente se confirma também nas entrevistas com os diretores das escolas, conforme depoimento a seguir:

Diretor D: Eu acredito que primeiramente temos um quadro de pessoal bem responsável, todos com boa formação que buscam constantemente estar se atualizando e comprometidos com a sua função. Eu acredito que isso é primordial para qualquer bom desempenho.

A formação dos professores influencia diretamente na atuação profissional destes e, conseqüentemente, na qualidade do ensino, entretanto não é único, pois outros fatores também influenciam. Portanto, apesar da sua relevância, a formação docente por si só não representa garantia de qualidade na educação.

Saviani se posiciona a respeito da relação existente entre formação e trabalho docente:

Com efeito, por um lado o entendimento de que o trabalho docente é condicionado pela formação resulta uma evidência lógica, assumindo o caráter consensual do enunciado de que uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. Inversamente, é também consensual que uma formação precária tende a repercutir negativamente na qualidade do trabalho docente (SAVIANI, 2011a, p. 16).

Saviani traz à tona a relação que se estabelece entre a formação do professor e a sua atuação profissional, destacando que esta formação pode

influenciar de maneira positiva ou negativa na qualidade do ensino. Portanto, há necessidade de uma sólida formação para os profissionais da educação.

No que se refere à Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos - PR, os docentes apresentam formação em nível superior e especialização, em sua maioria, o que se constata na resposta da Secretária 3 e na tabela 16.

Tabela 16 – Formação dos Professores Concursados/efetivos da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR (Ano de referência – 2015)

Escolaridade	Educação Infantil	Ensino Fundamental
Magistério	12	02
Licenciatura Plena	07	18
Licenciatura Plena + Especialização	62	192
Mestrado	-	1
Total	81	213

Fonte: Dois Vizinhos, Departamento de Recursos Humanos, 2017d.

Pelo quadro exposto, observa-se que os docentes efetivos da Rede Municipal, já possuíam, em 2015, titulação acadêmica de acordo com as exigências legais, sendo que a LDB nº 9.394/1996 estabelece que, para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o professor precisa ter como formação mínima, a obtida em nível médio na modalidade normal. É importante ressaltar que, a grande maioria dos docentes que em 2015 possuía apenas a formação em nível médio, em 2017 aparece cursando a graduação.

Constata-se ainda que na Rede Municipal há uma diversidade de áreas de formação em nível de graduação, no entanto prevalece a formação em Pedagogia. É preciso considerar que em torno de 17% dos docentes que apresentam a formação em Pedagogia obtiveram-na através da complementação de estudos, uma vez que realizaram inicialmente o “Programa de Capacitação para a Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil” – CNS (Capacitação e Formação de Professores em Nível Superior) em serviço, do Instituto Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino – IESDE Brasil S/A, em parceria com a Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu – VIZIVALI. Este programa não foi reconhecido pelo MEC e para obterem o diploma da graduação, os cursistas tiveram que realizar a complementação de estudos, realizada, em sua maioria, pela Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO e pela Universidade Castelo Branco – UCB. No entanto, na Rede Municipal de Ensino de

Dois Vizinhos, prevalece a formação em nível de graduação presencial, realizada em faculdades particulares, o que pode ser visualizado nas tabelas 17, 18, 19 e 20.

Tabela 17 – Área de Formação dos Professores Concursados/efetivos da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR (Ano de referência – 2015)

EDUCAÇÃO INFANTIL		
Escolaridade	Área de Formação	N. de Professores
Licenciatura Plena	Pedagogia	53
	Letras	07
	Geografia	03
	Artes Visuais	01
	Biologia	01
	História	01
Subtotal		66
Magistério/ Formação de Docentes	-	12
Subtotal		12
Exonerados	-	03
Subtotal		03
Total		81

Fonte: Dois Vizinhos, Secretaria Municipal de Educação, 2017e.

Tabela 18 – Instituição de Ensino Superior onde os Professores Concursados/Efetivos da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR cursaram a graduação

EDUCAÇÃO INFANTIL	
Instituição de Ensino Superior	N. de Professores
VIZIVALI	31
UNIOESTE	08
UNINTER	08
UNICENTRO	05
UCB	04
FACIBEL	01
FACINTER	01
FACIPAL	01
FAPI	01
FATEMA	01
IESDE*	01
UNIPAR	01
URI	01
UTFPR	01
SEM IDENTIFICAÇÃO	01
TOTAL	66

Fonte: Dois Vizinhos, Secretaria Municipal de Educação, 2017e.

*Não há identificação da Instituição na qual o docente realizou a complementação de estudos

Tabela 19 – Área de Formação dos Professores Concursados/efetivos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR (Ano de referência – 2015)

ENSINO FUNDAMENTAL		
Escolaridade	Área de Formação	N. de Professores
Licenciatura Plena	Pedagogia	118
	Letras	19
	Geografia	17
	Educação Física	16
	História	10
	Biologia/ Ciências - habilitação em Biologia	07
	Matemática/ Ciências – habilitação em Matemática	09
	Normal Superior	06
	Sem identificação	06
	Pedagogia do Campo	01
	Química	01
Subtotal		210
Bacharelado	Economia Doméstica	01
Subtotal		01
Magistério/ Formação de Docentes	-	02
Total		213

Fonte: Dois Vizinhos, Secretaria Municipal de Educação, 2017e.

Tabela 20 – Instituição de Ensino Superior onde os Professores Concursados/Efetivos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Dois Vizinhos - PR cursaram a graduação (Ano de referência – 2015)

ENSINO FUNDAMENTAL	
Instituição de Ensino Superior	N. de Professores
VIZIVALI	43
UNIOESTE	41
UNICENTRO	34
FAFI	17
UNISEP	14
FACEPAL	09
FACIBEL	09
UCB	07
UEPG	07
FACIPAL	06
SEM IDENTIFICAÇÃO	06
CEFET	05
CPEA – Palmas	02
IESD	02
UNICS	02

UNINTER	02
FUNESP	01
UFSC	01
ULBRA	01
UNESC	01
UNIPAR	01
TOTAL	211

Fonte: Dois Vizinhos, Secretaria Municipal de Educação, 2017e.

Saviani (2009b) assegura que a preocupação com a formação de professores emerge a partir do século XIX quando se instituiu os sistemas nacionais do ensino. Ele explica que anteriormente a este século já havia escolas “tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII” (SAVIANI, 2009b, p. 148) e, provavelmente, os professores recebiam algum tipo de formação. No entanto, com base nos estudos de Santoni Rugiu, 1998, Saviani (2009b, p. 148) explica que nesse contexto predominava o 'aprender fazendo'. Quanto às universidades, estas se voltavam às “‘artes liberais' ou 'intelectuais' por oposição às 'artes mecânicas ou manuais formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que eles deveriam transmitir nas referidas escolas”.

Os sistemas nacionais de ensino compostos por um grande número de escolas trouxeram consigo a necessidade da formação de um grande número de professores para atuar nessas escolas. Diante disso, Saviani (2009b, p. 148), comenta: “[...] o caminho encontrado para se equacionar essa questão foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários”.

A partir da década de 1990 do século passado, atendendo às recomendações dos organismos internacionais, diversos países, dentre eles, o Brasil, passaram a priorizar a formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada.

A respeito da influência dos organismos internacionais, Dourado (2002, p. 238) se posiciona:

O Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) configuram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira. No campo educacional, esses interlocutores, particularmente o Banco Mundial, revigoraram a sua atuação no país a partir da década de 1980.

O autor destaca a influência do BM em relação às Políticas Educacionais, sendo que esse organismo assume, nesse cenário, uma postura de interlocução da política macroeconômica, “em sintonia com o Fundo Monetário Internacional (FMI)”. Apoiando-se nos estudos de Leher (2001) explica que os empréstimos assumidos pelo Estado no Brasil estão condicionados às diretrizes do Banco (DOURADO, 2002, p. 239).

Miguel e Vieira (2008, p. 129) contribuem no sentido de explicitar as finalidades da criação dos dois organismos supracitados, uma vez que se complementam, porém “com papéis bem definidos”. Ao BM cabia a tarefa de “tratar da concessão de empréstimos não comerciais a longo prazo, com vistas à reconstrução das economias arrasadas no pós-guerra. Ao FMI, a tarefa de fixar as “políticas monetárias, fiscal e cambial de curto prazo, além do monitoramento da dívida externa”.

Desse modo, o BM representa, “atualmente, a principal fonte de financiamento para a educação, o que lhe possibilita desempenhar importante papel político na definição e indução do modelo de desenvolvimento econômico e político dos países em que atua, incluído neles, o Brasil” (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 129).

Miguel e Viera (2008) asseguram que o Brasil adotou as Políticas do Banco Mundial propostas para a Educação na América Latina e no Caribe, as quais foram delineadas na IV Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jomtien em 1990, as quais foram “definidas, após outros encontros, na V Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Santiago (1993)” (MIGUEL, VIEIRA, 2008, p. 128).

As autoras explicam que ocorreu um ajuste estrutural com a edição da Nova LDB nº 9.394/1996, sendo que por meio dessa lei se estabeleceu o Plano Nacional de Educação, cujas metas vinculavam-se à Declaração Mundial de Educação para Todos (MIGUEL, VIEIRA, 2008). “Um dos objetivos ali previstos era a redução das atribuições do Estado, com a conseqüente transferência ao setor privado de um amplo conjunto de atividades executadas pelo setor público” (MIGUEL, VIEIRA, 2008, p. 128).

Nesse contexto, evidencia-se a concretização da política neoliberal, ou seja, a Política do Estado Mínimo, cujo principal objetivo é a redução dos investimentos

do Estado na Educação e o repasse dessa responsabilidade ao setor privado. As legislações educacionais representam nesse cenário, o instrumento que dá sustentabilidade legal à efetivação dessas propostas de viés mercadológico, as quais se apresentam geralmente com uma roupagem assistencialista, denominadas, muitas vezes, de Políticas Sociais.

Nesse direcionamento também são fundamentais as contribuições de Miguel e Vieira (2008, p. 128):

Essa nova política social, voltada a beneficiar grupos específicos da população em geral, como os grupos sociais de baixa renda, direcionou o sistema educacional para as demandas do mercado de trabalho e instou os professores a realizarem sua formação continuada no próprio serviço, em cursos à distância ou com o emprego de módulos de ensino, geralmente às suas expensas. A disseminação da formação em serviço, a forma mais barata e eficiente de formar profissionais para a educação, atingiu diretamente o corpo docente em todas as suas categorias.

Destarte, as legislações educacionais no Brasil nos últimos anos, dentre elas a LDB nº 9.394/96 e o antigo Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001, dentre outras, se inserem nesse contexto. Portanto, trazem em seu bojo a ideologia dos organismos multilaterais e a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, estão contempladas nessas legislações e trazem engendrada a concepção de quem as concebeu.

Frigotto (2003) em entrevista conduzida por Sônia Mendes e publicada na Revista Interagir: pensando a extensão, em 2003, faz uma contundente crítica à formação de professores no Brasil, ao ser questionado sobre a importância de se pensar a formação de professores – inicial e continuada para enfrentar os desafios daquele momento.

Então, se você vai examinar que tipo de curso faz esse professor, as condições em que ele trabalha, é temeroso dizer que nós estamos formando em nível universitário. Acho que nós estamos formando uma massa de professores, e isso vai ser um problema logo adiante, num tipo de 'escolão' de terceiro grau. Ainda que por princípio a gente concorde com a importância do curso superior, nós temos que cobrar, e a sociedade tem que cobrar, uma severa análise das condições dessas instituições (FRIGOTTO, 2003, p. 96).

Diante do exposto, se verifica que a oferta de cursos na modalidade à distância, ou parcialmente à distância, bem como a oferta do curso de Pedagogia ou outro tipo de licenciatura, precisaria ocorrer em universidades, que apresentam

como premissa um trabalho alicerçado no tripé – ensino, pesquisa e extensão. Esse seria o local ideal para a formação docente de maior qualidade. A expansão dos cursos de formação inicial e continuada na modalidade à distância vem norteando a Política de Formação de Professores do MEC e sendo utilizada principalmente por instituições privadas, barateando, assim, a educação da população e transformando-a num mercado, cujo objetivo principal é o lucro.

A Secretária 3 destacou a importância da qualidade e a necessidade da formação docente se voltar mais para as questões didáticas.

Secretária 3: A questão da qualidade da formação docente, a minha visão é de que se trabalhe ainda mais as questões mais didáticas do ensino, porque hoje os nossos professores, os últimos que estão vindo, eles têm parte do conhecimento, mas quando eles se deparam com a realidade, a dificuldade surge. Eu vejo assim que até a questão do ensino superior deveria passar por algumas reformulações didáticas [...].

Diante disso, fica evidente na fala desta Secretária, a necessidade de maior formação didática na formação dos professores. A esse respeito são importantes os estudos de Saviani (2011a, p. 8-9), o qual explica como se constituiu historicamente essa separação entre formação didática e formação teórica. O autor apresenta dois modelos opostos de encaminhamento do problema da formação de professores que se apresentaram no século XIX, sendo estes o que ele denominou de “modelo dos conteúdos culturais -cognitivos de formação de professores” e “modelo pedagógico-didático de formação de professores”.

De um lado está o modelo para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo 'treinamento em serviço'. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. Eis aí o que estou chamando de 'modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores' (SAVIANI, 2011a, p. 8-9).

O autor complementa:

Do outro lado se contrapõe o modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização

curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores. Eis o que eu denomino de 'modelo pedagógico-didático de formação de professores' (SAVIANI, 2011a, p. 9).

O autor anteriormente referenciado explica que o primeiro modelo predominou nas instituições de ensino superior voltadas à formação dos professores secundários⁴⁹, enquanto que o segundo modelo predominou nas instituições de formação do professor primário, ou seja, nas escolas normais.

Saviani (2011a) comenta que, por um lado, há necessidade da formação pedagógica aos docentes da Educação Secundária, mas, por outro lado, a exigência de formação em nível superior, pode dificultar a formação didático-pedagógica aos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As observações de Saviani são pertinentes e é preciso ter muito cuidado em relação aos dois modelos de formação de professores. O ideal seria uma formação mista, na qual o futuro docente pudesse ter uma sólida formação teórica e aliada a isso, uma boa formação didático-pedagógica. Diante disso, precisaria rever a formação do professor, tanto em nível médio, quanto no superior, assim como, o estágio supervisionado e a carga horária da formação docente.

No que concerne à legislação educacional, não se pode ignorar algumas medidas importantes quanto à formação desses profissionais que vêm ocorrendo nos últimos anos no Brasil e estão presentes nessas leis, como o Novo Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, verifica-se um número considerável reservado às atividades didático-pedagógicas, sendo que das 3.200 horas previstas para os cursos de licenciatura, 1000 horas envolvem atividades práticas como estágio supervisionado, atividades práticas como componente curricular (APCCs) e atividades teórico-práticas de aprofundamento nas áreas específicas de interesse dos alunos, conforme § 1º da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

⁴⁹ A expressão utilizada pelo autor se refere na atualidade, no caso brasileiro, aos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV – 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015b).

No que se refere à ampliação da carga horária de atividades práticas ou que envolvem a didática e as metodologias de ensino, é preciso considerar que essa ampliação não garante por si só uma sólida formação didático-pedagógica aos futuros profissionais da educação, uma vez que, nesse contexto, a formação dos professores do ensino superior e a sua experiência na Educação Básica, são alguns fatores que influenciam diretamente nessa formação. Um outro fator relevante e que precisa ser questionado é que para se atender a essa ampliação das atividades didático-pedagógicas, muitas vezes, outras disciplinas de fundamental importância para a formação do educador e que desenvolvem a reflexão sobre as questões políticas e sociais têm sua carga horária reduzida. A título de exemplificação, podem ser citadas algumas delas: Políticas Educacionais, História da Educação, Filosofia da Educação, dentre outras. Inclusive, em alguns cursos de Licenciatura, a própria Filosofia, que integra a grade dos cursos de licenciatura é a Filosofia Geral, a qual se volta muito pouco para as questões educacionais propriamente ditas.

Nesse contexto, a meta 15, do Novo PNE merece destaque, tendo em vista que esta se reporta à formação dos profissionais da Educação Básica:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014b).

Essa meta é importantíssima, todavia, um tanto utópica, uma vez que, de acordo com informações do Observatório do PNE, em 2015, a porcentagem de professores da Educação Básica com formação em nível superior era de 76,4% (BRASIL, 2015c). Num primeiro momento, atingir a meta de 100% não parece muito difícil, no entanto, considerando a diversidade da formação dos docentes da Educação Básica do Brasil, desde os professores leigos aos pós-graduados, a dificuldade de acesso à formação em algumas regiões do país, a falta de condições financeiras, de locomoção e de estrutura física (acesso à internet, compra de livros, etc), situações estas que atingem alguns professores no país, evidencia-se que a meta de 100% dos docentes da Educação Básica com Ensino Superior não será alcançada facilmente.

Outra questão que precisa ser considerada é que para dar conta da citada meta, a política de formação do MEC se utiliza da educação à distância e se volta basicamente ao ensino, visando a formação em massa de forma aligeirada. Frigotto (2003) explica que a mercantilização da educação não se limita ao nível da graduação, atingindo também a Pós-Graduação.

Muitos desses jovens formados vão, em seguida, ampliar um outro 'filão' do negócio da educação – a especialização. Há alguns destes cursos em universidades públicas muito bons. E para aquele que não quer se dedicar à pesquisa, às vezes é muito melhor um curso de especialização, que se refere ao campo em que ele está atuando. Isto seria muito mais interessante. Então, na verdade, nós teremos um número enorme de diplomados, mas não necessariamente de formados no sentido de que tem uma formação adequada para atuar na escola básica (FRIGOTTO, 2003, p. 97).

Aqui cabe pontuar que a obtenção de um diploma de ensino superior ou de Pós-Graduação não é garantia de uma sólida formação, o que já se evidenciou

nos depoimentos de alguns dos entrevistados. Como exemplo, pode-se citar a fala da Secretária 3, a qual demonstra preocupação em relação à formação didática dos docentes, o que coaduna com o depoimento do Diretor G, que também demonstra preocupação em relação a essa formação, assim como, os depoimentos dos Diretores C e F apontam falhas na formação, com destaque para a fala do diretor C que se refere inclusive à compra de certificados.

Diretor C: [...] eu volto de novo lá na questão do profissionalismo de cada um, a gente vê muitos professores despreparados, muitos vão em busca de comprar certificados, diplomas porque há uma exigência para passar em concursos e tem que apresentar essa certificação. Então tudo vai depender mesmo do professor, eu acho válida muito importante essa formação, mas tudo vai depender do profissional.

Diretor F: Eu acho fundamental a formação docente, mas eu percebo assim que, hoje, é muito falha a formação, falta uma formação de qualidade ainda para os nossos docentes. A gente que acompanha o dia a dia dos professores vê assim que realmente essa parte é bem deficiente na escola. Tanto a formação inicial quanto a continuada apresentam falhas, mas principalmente a formação inicial.

Diretor G: A formação do professor realmente é uma coisa constante, o professor não pára nunca de estudar, de informar-se, de estar em curso, mesmo no nosso município isso ainda é uma precariedade, a dificuldade em si vem de longo prazo, então assim a própria formação deixa a desejar, porque a gente percebe até com os professores de longo trabalho em rede; os novos, os novatos, têm um grau de dificuldade, dá uma impressão que eles estão chegando sem saber como trabalhar, é uma precariedade. A gente está com essa dificuldade maior. Falta nessa formação acadêmica mais um aperfeiçoamento em relação a prática, eles ficam muito na teoria, a própria impressão que fica, que chegam é uma coisa bonita, mas na prática em si, a gente se depara com muitos problemas. E aí nós temos que resolver os vários problemas que temos no dia a dia. Tudo isso afeta a qualidade de ensino [...]. Não vou generalizar, mas a gente sabe que têm muitos casos que são assim. Não é todo mundo, mas que tem uma precariedade, tem.

Considerando a fala da Secretária 3 e dos gestores anteriormente citados que queixaram-se da formação didático-pedagógica dos professores que ingressaram nos últimos anos na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR, infere-se que estes profissionais não foram contemplados com a mesma carga horária dedicada às atividades práticas que os acadêmicos do ensino superior de hoje possuem, uma vez que as referidas diretrizes foram aprovadas há dois anos. Todavia, como mencionado anteriormente, somente a ampliação da carga horária das atividades práticas não é garantia para o docente realizar uma boa transposição didática.

[...] a educação e, de modo especial, a formação profissional precisa ser repensada, pois, ao mesmo tempo em que ela é uma expressão decorrente de uma determinada forma de trabalho – o capitalismo – pode ser também uma resposta pedagógica contra-hegemônica, contestatória das condições inumanas a que são reduzidos os trabalhadores bem como a formação docente. Nas palavras de Gasparin (2014, p. 3-4).

No entanto, para que a formação docente consiga ser uma resposta pedagógica contra-hegemônica, faz-se necessário que ela tenha uma boa estrutura curricular, uma carga horária que dê conta de um sólido domínio teórico e boa formação didático-pedagógica, que nela atuem bons mestres, com boa formação, que recebam digna remuneração pelo seu trabalho e que tenha disponível uma boa estrutura física, com materiais adequados e de qualidade para a execução do seu trabalho.

Outros elementos que apareceram nas falas das secretárias de educação a respeito da relação entre formação docente e qualidade da educação foram os seguintes: necessidade de formação administrativa nos cursos de graduação, principalmente no curso de Pedagogia e necessidade de formação administrativa nos cursos de formação continuada.

Com relação à formação inicial, a Secretária 3 assim se posicionou:

[...] vejo também que até nas formações de curso de Pedagogia, pois geralmente o pedagogo é quem vai estar no futuro, à frente de uma coordenação e/ ou gestão escolar que tivesse algo na grade curricular no campo de administração. A formação continuada eu acredito que pode suprir parte disso, e se tiver essa reformulação, algo inovador de fato [...], porque quando mencionei o administrador, não queremos administrar empresa, não é isso que nós queremos, mas a gente administra família, a gente administra escola, então precisa algo nesse campo. E com relação a formação continuada, vejo que programas de formação continuada direto para quem não tem isso na grade curricular, pode vir a beneficiar.

Shiroma (2011, p. 6) destaca que a gestão está inserida “em várias passagens da Resolução n. 1/2006 do CNE determinando que os licenciados em Pedagogia devam ser preparados para participar na gestão de processos educativos e na organização, funcionamento e gestão de sistemas e instituições de ensino”.

A mesma autora, ainda se referindo ao que prevê a Resolução citada anteriormente, no que concerne à gestão na formação dos licenciados comenta que estes:

Devem estar aptos a participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implantação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; desenvolver investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais – escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras -. A referida resolução estabelece, ainda, que a integralização de estudos será efetivada por meio de disciplinas e atividades que proporcionem fundamentos para gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação; práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino; na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implantação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos (SHIROMA, 2011, p. 07).

Como se pode observar o leque de atribuições para o licenciado em Pedagogia é amplo. A partir disso, fica o questionamento: “Com a carga horária de 3.200 horas será possível formar um profissional com sólida formação para dar conta dessa diversidade de atribuições?” Como fica a formação do gestor diante disso?

Kastelijns (2014, p. 147), em sua dissertação de Mestrado sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, concluiu que “a amplitude formativa proposta pelas DCNP acabou por certificar um profissional polivalente, mas sem a profundidade necessária em sua formação inicial a fim de ser capaz de assumir os diferentes papéis a ele outorgados”. A autora postula que, da maneira que se constituem, as Diretrizes contribuem para “a descaracterização da profissão e da identidade do pedagogo, uma vez que a ideia do generalista acabou criando um egresso que continua não tendo suas funções sociais claras, uma vez que isto lhe foi negado em sua formação inicial”, além de comprometer a qualidade da Educação Básica.

Destarte, a fala da Secretária 3 demonstra que, pelo menos, no que se refere à administração, a formação desse profissional está deixando a desejar.

Outro ponto destacado pelos depoentes é a formação continuada, a qual aparece nas falas de 99% dos entrevistados, sendo estes as três Secretárias de Educação; na fala do Diretor H, ao se referir ao condicionante Formação Docente, bem como nos depoimentos de oito Diretores (A, B, C, E, F, G, H e I) ao serem questionados sobre a relação entre a Formação Docente e a qualidade do ensino.

Em relação à formação continuada, a Secretária 1 fala da importância dessa modalidade de formação, da necessidade dessa formação ter como parâmetro os

planejamentos e de ser acompanhada pela equipe da Secretaria de Educação.

Secretária 1: [...] que tenha muita formação, muito acompanhamento da secretaria [...]. E que a formação seja também com base no material que está sendo trabalhado, em cima do planejamento para que a coisa concretamente aconteça e vá dar o resultado dentro da sala de aula. Eu acho que esse acompanhamento e a formação diretamente com o profissional é muito importante.

Ao se referir à integração entre a formação e o planejamento, a Secretária 1 traz importante contribuição a essa discussão, uma vez que o que dá sustentação à reflexão sobre a prática é a formação. Vale lembrar que esta é constante, que não se resume aos cursos e palestras, mas que ocorre diariamente durante os grupos de estudo, encontros de formação, nas leituras e estudos que os docentes realizam nos grupos de pesquisa, nas horas-atividades e até mesmo em casa. Portanto, o momento do planejamento, seja este das ações da escola, de organização e avaliação do PPP ou dos planejamentos dos conteúdos anuais, semestrais, trimestrais, bimestrais, o planejamento da semana ou diário, envolve o estudo e a reflexão sobre a prática, constituindo-se num momento riquíssimo de formação.

Nesse contexto, aparece a figura do coordenador pedagógico como uma peça chave do processo de formação. É ele que vai acompanhar e subsidiar os docentes no planejamento, na execução e na avaliação da sua prática. Ele assume, nesse sentido, a função como o próprio nome já diz, de coordenador do planejamento e da formação. Assim, conforme defende Vítor Paro, o planejamento se torna um trabalho de equipe, e a reflexão sobre o planejamento se dá considerando os diversos olhares, de quem está fora da sala de aula (o coordenador, o diretor e demais funcionários da escola) e de quem executa o trabalho (o professor).

A Secretária 1 se refere também ao acompanhamento da equipe da Secretaria de Educação na formação continuada. Essa é uma das principais atribuições dos profissionais que atuam nesse setor, uma vez que as escolas estão sob direcionamento da Secretaria Municipal de Educação e a equipe desta secretaria é a responsável pela coordenação e acompanhamento da formação e dos planejamentos da Rede Municipal de Ensino.

Paro (2012b, p. 589) ao tratar da assistência pedagógica afirma:

A assistência aos educadores não se restringe à necessária existência de coordenadores ou assistentes pedagógicos, que prestam seu serviço na organização do trabalho coletivo junto aos professores, mas se estende a todas as medidas do sistema de ensino referentes a uma autêntica formação permanente em serviço, que privilegie não apenas os aspectos técnicos, mas também a disseminação de uma visão transformadora de educação (grifo nosso).

Nesse sentido, as palavras do autor denotam que por trás da formação existem outros elementos fundamentais à sua execução e que precisam ser considerados.

A seguir alguns depoimentos dos Diretores que contemplam a formação continuada.

Diretor B: A formação docente é a base. Os professores tinham o Pacto que eu acho que foi um curso de formação muito bom, e veio ajudar bastante os professores, só que na realidade era para 1^o, 2^o e 3^o anos, a gente via bastante evolução, os professores em busca de formação continuada, em formação pela escola. Então na nossa escola eu vejo assim tudo que é curso que a Secretaria oferecia, os professores estavam sempre interessados em fazer, então é à base da formação dos professores. O PACTO é do governo federal, e a Secretaria também ofertou outros em parceria com a universidade, na realidade tem a formação pela escola que é o PDDE que é a distância, além dos congressos.

Diretor H: Um dos fatores importantes que eu acho relevante é a formação continuada dos professores, a qual é oferecida pela rede, pela Secretaria de Educação. [...]. Além da formação continuada, nós fazíamos grupos de estudo. [...]. Eu acho que isso é bem importante, quando discutimos os assuntos, os problemas ali, as dificuldades da escola, a gente conseguia organizar algumas coisas. [...].

Diretor I: [...] têm os cursos online, o município também oferta os congressos de educação, vem palestrantes bons. Hoje o professor não se aperfeiçoa se não quiser, até o próprio Sindicato trouxe palestrantes para valorizar os professores, a categoria, para buscar cada vez mais reconhecimento. Inclusive eu acho importante, sempre vejo a Secretaria fazer e nós fizemos ano passado como Sindicato, qual é a sugestão de curso, porque às vezes você faz a pesquisa do que realmente venha a te ajudar na sala de aula, às vezes tu traz um curso que não te ajudou em nada, então tem que se pensar, é importante fazer essas pesquisas para melhorar a qualidade das escolas.

Assim sendo, se constata que na referida Rede de Ensino são ofertadas diversas modalidades de cursos presenciais e à distância, tanto pelo governo federal, quanto pelo municipal, em parceria com as universidades, bem como grupos de estudo, que na visão dos entrevistados contribuem para a realização de um trabalho de qualidade.

Aqui, cabe mencionar a fala do Diretor I às pesquisas realizadas tanto pela Secretaria de Educação, quanto pelo Sindicato dos Professores para levantar as carências de formação dos docentes. Essa consulta possibilita uma formação que venha ao encontro das reais necessidades de formação deles, o que contribui para aprimorar a prática docente. Ouvir as sugestões dos docentes já é uma iniciativa para a realização de uma formação que se direcione na contramão da proposta do capital.

Ao se fazer uma comparação entre a fala do Diretor I e a fala do Diretor B, observa-se a contradição que permeia esse condicionante, uma vez que o gestor I enfatiza a importância da Formação Docente, tanto a inicial, quanto a continuada, bem como a prática de pesquisa junto aos docentes para garantir uma formação continuada que venha ao encontro das reais necessidades dessa categoria. O Diretor B também considera importante as duas modalidades de formação, mas ao contrário do professor I que volta seu olhar para a prática da gestão democrática que se efetiva com a participação da categoria, o Gestor B ressalta os cursos ofertados pelo Governo Federal, os quais já integram um pacote pronto de cursos como o Pacto, o PDE Escola, destacando ainda os cursos na modalidade à distância.

Aqui se evidenciam duas posições distintas, uma que se encaminha para a emancipação humana e a outra para a manutenção da proposta neoliberal, uma vez que a formação proposta pelo MEC atende a essa ideologia, isto é, mantém sintonia com as determinações dos organismos multilaterais.

Esses depoimentos levam à reflexão sobre as diversas concepções que apresentam os gestores inseridos na mesma Rede de Ensino, o que sinaliza para a necessidade de se definir uma linha pedagógica que norteie o trabalho na Rede Municipal de Dois Vizinhos.

A formação continuada é uma possibilidade para aparar tais divergências e ganhou destaque nas falas dos depoentes. Sobre isso Paro (2012b, p. 596) expõe:

Cursos de curta duração bem como congressos e seminários programados para todo o sistema são modalidades de formação que certamente não podem ser descartadas quando se pretende manter atualizados ou incrementar os conhecimentos dos professores. Também não se pode abrir mão de um serviço de supervisão externa que não se restrinja à mera fiscalização burocrática, muito comum em nossas redes de ensino, mas que efetivamente levasse novos instrumentos teóricos na assistência à docência escolar.

A constatação do autor leva à reflexão da necessidade de formação continuada nas suas diversas modalidades, inclusive ressalta a importância da supervisão externa, o que vem ao encontro da opinião manifestada pela Secretária 1, que apontou a necessidade de acompanhamento da Secretaria de Educação no desenvolvimento das formações continuadas. O papel da Secretaria de Educação é de fundamental importância, pois é a principal responsável pela contratação dos profissionais ou mesmo pelo estabelecimento de parcerias com as universidades, assim como é importante ter o discernimento da ideologia que embasa as formações ofertadas às Redes de Ensino, a fim de não incorrer numa formação eclética.

4.3.2 A influência da Avaliação da Educação Básica na Rede Municipal de Dois Vizinhos – PR

Na sequência serão discutidas as opiniões dos gestores a respeito da categoria de conteúdo [2]: Avaliação da Educação Básica, cujos elementos integram os quadros 4, 5 e 6.

Quadro 4 – Condicionantes do IDEB na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR

CATEGORIA DE CONTEÚDO [2]	SUBCATEGORIA DE CONTEÚDO [2.1]	ELEMENTOS	SECRETÁRIAS	DIRETORES
Avaliação da Educação	Condicionantes do IDEB	Treinamento com os alunos	1	A
		Formação do quadro docente	1, 2	B, F, H, I
		Desestruturação Familiar	-	I
		Participação da família (envolvimento)	2,3	D, F
		Relação - localização das escolas e condições socioeconômicas dos alunos	1, 3	I
		Trabalho Docente	-	B, C, D, F, G, H
		Trabalho realizado após os resultados do IDEB	1, 2, 3	

		Trabalho em parceria (regentes, professores: Sala de Apoio e auxiliares)	-	F, G, H
		Nº alunos/ turmas	-	A, I
		Alunos Inclusos	-	A, D
		Nível de conhecimento da turma	-	B
		Continuidade do trabalho com o mesmo professor	-	C
		Distribuições de aulas	-	I
		Professores com fixação de padrão	-	B
		Rotatividade docente	-	I
		Rotatividade de alunos	-	D, I
		Metodologia Diversificada	-	I
		Trabalho conjunto da equipe escolar (gestão escolar) – Gestão Democrática	1	D, E, F, G, I
		Trabalho em parceria entre a gestão do sistema e a gestão escolar	2	I
		Formação continuada voltada ao IDEB	1, 2	-
		IDEB – Instrumento Diagnóstico	1, 2	-
		Houve Entendimento do IDEB	2	-
		Inicialmente – Desconhecimento do IDEB	3	-
		Em alguns momentos causou competitividade/desconforto	3	-
		Houve evolução dos índices das escolas	1, 3	-
		Reavaliação dos planejamentos e dos trabalhos na escola	3	-

Fonte: a autora, 2018.

Ao analisar os depoimentos dos gestores, constata-se que na visão desses profissionais da educação, os condicionantes do IDEB das escolas municipais, em sua maioria, são os mesmos apontados por eles como condicionantes da

Qualidade de Ensino nas escolas da Rede Municipal. Portanto, para esses gestores, os condicionantes do IDEB são os seguintes: Treinamento, Trabalho Docente, Formação Docente (inicial e continuada), Gestão Democrática (o trabalho conjunto entre a equipe escolar e as famílias), Participação da Família e Relação entre a localização das escolas e as condições socioeconômicas dos alunos, conforme depoimentos na sequência:

Secretária 1: [...] também eu acredito que uma das coisas que influenciou como comentei na questão número um, foi a formação do profissional, a localização da escola, a condição socioeconômica dos alunos, tudo isso acho que contribuiu [...].

Secretária 2: [...] e novamente a gente volta a formação dos profissionais [...]. [...] as escolas envolveram as famílias [...].

Secretária 3: O que difere muito é o nosso alunado, em algumas situações devido ao meio ambiente onde está inserido.

Além dos condicionantes que se repetiram, surgiram mais quatro condicionantes nos depoimentos das secretárias, sendo estes: *Treinamento; Trabalho realizado após os resultados do IDEB e Condições de trabalho*, o que está vinculado ao *Trabalho Docente*.

Os três primeiros condicionantes (Formação Docente, Participação da Família e Relação entre a localização das escolas e as condições socioeconômicas dos alunos) já foram analisados e discutidos nas subcategorias de conteúdos 1, 2 e 3, da categoria [1]: Qualidade da Educação. Portanto, não serão retomados aqui para não incorrer em repetições. Desse modo, na sequência, serão analisadas as falas dos gestores que se voltam mais ao *Trabalho Docente*, e que já apareceram nas falas dos entrevistados quando se referiram aos condicionantes da qualidade do ensino e constam no quadro 1. Também o *Treinamento, o Trabalho realizado após os resultados do IDEB, as condições de trabalho*, bem como outros elementos significativos que surgiram nos depoimentos das Secretárias de Educação, constantes nos quadros 1, 4, 5 e 6.

É importante ressaltar que o *Trabalho conjunto da gestão escolar; Trabalho em parceria entre a gestão do sistema e a gestão escolar (Gestão Democrática)* serão discutidos posteriormente, com a categoria de conteúdo [3]: Gestão da Educação Básica.

Analisando-se os depoimentos dos gestores da Secretaria Municipal de

Educação de Dois Vizinhos e dos Diretores das escolas municipais é possível constatar que o macrocondicionante do IDEB na Rede Municipal de Ensino é o Treinamento e que na sequência se articulam os demais condicionantes, principalmente o trabalho docente, o qual está intrinsecamente relacionado à gestão escolar e à gestão do sistema.

Na sequência, alguns depoimentos que refletem a ênfase que a gestão do sistema, neste caso, a Secretaria Municipal de Educação atribui ao Treinamento:

Secretária 1: Eu acredito que na época, como era o primeiro IDEB que foi feito, eu acredito que uma das coisas que fez com que o IDEB não fosse tão alto, foi a própria forma de trabalhar dos profissionais, que foram depois se adequando, também a pouca formação que tinha até então [...]. Na realidade eu quero dizer que, como era o primeiro IDEB, não tinha todo um treinamento, que depois houve uma evolução na Educação Básica, tendo em vista que os alunos já iriam participar dessa avaliação, os treinamentos que receberam posteriormente e todo trabalho que foi feito em cima desses resultados, foi o que foi modificando a realidade, os resultados.

Secretária 3: [...] todos os professores se voltaram ainda mais a trabalhar, a preparar esse aluno, não somente quando ele chega no quinto ano, mas desde o início da etapa de alfabetização. Até o professor da Educação Infantil, ele passou a trabalhar muito mais a estimulação da criança, o que contribuiu para o resultado positivo como hoje nós temos. Essa estimulação está relacionada com a própria Educação Infantil, muito da aprendizagem está atrelada a questão da psicomotricidade. [...].

Na fala da Secretária 1 ficou evidente que a partir dos resultados do primeiro IDEB as escolas passaram a fazer treinamentos com os alunos para a Prova Brasil. Em seu depoimento também aparece que, a partir de então, houve toda uma preocupação em realizar um trabalho que pudesse surtir um efeito melhor nos resultados, trabalho este que também ficou evidente na fala da Secretária 3.

A Secretária 3, ao se referir aos resultados do IDEB demonstra, em seu depoimento que o trabalho de preparação/treinamento visando melhorar os índices foi um trabalho que ocorreu ao longo do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Em sua fala ela associa novamente a qualidade do ensino ao IDEB, uma vez que, ao se referir aos condicionantes da qualidade do ensino, ela já havia feito essa associação. A citada Secretária comenta que os resultados do IDEB também resultam do trabalho realizado na Educação Infantil e cita, inclusive, o trabalho com a psicomotricidade, o que ultrapassa os limites da Prova Brasil. Portanto, sua fala denota que a ênfase recai sobre o resultado final, neste caso, o IDEB.

O trabalho Docente, mais precisamente as condições de trabalho figuram no olhar dos gestores como um dos principais condicionantes do IDEB, uma vez que, o treinamento; o trabalho em parceria com regentes de turmas, professores de Sala de Apoio e professores auxiliares; o trabalho realizado após os resultados do IDEB; o número de alunos por turmas; o nível de conhecimento das turmas; a diversificação de metodologias de trabalho; a inclusão; a continuidade do trabalho com o mesmo professor; a forma de distribuição de aulas; a rotatividade docente e discente; a reformulação dos planejamentos, tudo isso remete a esse condicionante.

O depoimento do Diretor C, por um lado, destaca a importância do trabalho e do comprometimento do docente nesse cenário e traz outros elementos importantes para essa discussão, como a sequência do trabalho com o mesmo professor em duas séries/anos; mas por outro lado, sinaliza para um processo de responsabilização e culpabilização do docente, fator este que também aparece na fala da Secretária 3.

Diretor C: Comprometimento do professor. Nós tivemos professores em alguns anos que a gente via que eram totalmente despreparados, por mais que tivessem quase se aposentando... o despreparo do professor e assim... essas histórias das substituições... Neste ano apresentou pouca, sabendo que era o ano do IDEB, a gente teve muitos professores neste ano se dedicando mais, acho que isso é válido, ajuda também o interesse da cada um. Ai a gente vê que no ano anterior o IDEB baixou bastante, então eu vejo assim que é o perfil do professor mesmo, é a substituição, alguns estão sempre doentes. Há sempre uma desculpa ou outra para não ir trabalhar, e já a professora do próximo ano que foi o ano que aumentou a nota, a professora acompanhou a turma, no quarto ano e nesse ano no quinto, a gente via a responsabilidade dela, se comprometia mesmo com o trabalho que estava desenvolvendo. O jeito dela trabalhar, acredito que ajudou muito nesse avanço dos alunos e, também eles permaneceram com a mesma professora no quarto e no quinto ano, esse foi um dos fatores condicionantes.

Secretária 3: [...] se o professor trabalha com a escola A, a escola A se sobressaiu, e o mesmo professor trabalha na escola E, e a escola E ficou com nota inferior, qual é o meu trabalho? Será que estou realmente contribuindo? Estou dando meu melhor? Ou lá eu faço melhor do que aqui? O que que eu estou fazendo enquanto profissional?

Como já mencionado em outros momentos desta tese, é preciso ter cautela quando se atribui a responsabilidade a apenas um dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, neste caso específico, o professor. Essa responsabilização que recai sobre apenas um sujeito ou categoria camufla a responsabilidade dos demais envolvidos, principalmente a ausência do Estado.

Assim se expressa, nitidamente, o quanto o ideário neoliberal permeia o contexto educacional e como ele é incorporado pelos docentes, sem que muitas vezes eles se deem conta disso. Isso fica explícito na fala da Secretária 3, quando ela relata o constrangimento dos docentes que trabalhavam em escolas diferentes, cujos resultados do IDEB também foram diferenciados. O depoimento da referida Secretária denota como o professor se sente responsável por este resultado, desconsiderando os demais fatores que interferem diretamente nesses resultados, os quais já foram citados por diversos autores e aparecem explicitamente nesta pesquisa, por meio dos próprios depoimentos das Secretárias de Educação, como exemplo: a participação da família, o nível de instrução da família, a formação docente, as condições estruturais das escolas, dentre outros.

Oliveira (2014, p. 1088) ao discorrer sobre a avaliação nesse cenário da política neoliberal, diz que “os docentes vêm sendo cada vez mais avaliados e responsabilizados pelo desempenho dos estudantes”, inclusive há propostas de pagamento de bônus, premiações salariais associadas ao desempenho dos estudantes.

Em relação ao comprometimento do professor, esse fator é fundamental no processo ensino-aprendizagem dos alunos e, considerando o ponto de vista do Diretor C, quanto à continuidade do trabalho em duas séries/anos com o mesmo docente, aumenta ainda a responsabilidade do professor, uma vez que os resultados apresentados pelos alunos, dentre outros fatores, vão depender do comprometimento e conhecimento do docente, podendo-se reverter em resultados positivos ou negativos. Daí a necessidade de uma boa avaliação por parte da gestão escolar e da gestão do sistema na hora da distribuição das aulas. Assunto este que emergiu no depoimento do Diretor I, que será discutida posteriormente.

O Diretor H, em seu depoimento, preocupou-se mais em relatar o trabalho do professor do 5º ano e enfatizou o trabalho realizado no ano em que ocorre a Prova Brasil. Somente, ao final do seu depoimento, ele expressa a preocupação com a aprendizagem do aluno. Portanto, fica evidente a influência que as avaliações em larga escala adquirem no contexto escolar. Ele aponta ainda como condicionantes do IDEB, a Formação Docente e o trabalho com as professoras auxiliares.

Diretor H: Acho que como consequência a formação e essa inclusão com

as auxiliares, e também a própria preocupação dos professores do quinto ano em ter essa avaliação. Eu acho que o professor quando sabe que vai ser avaliado, quando seus alunos vão prestar uma avaliação, há uma preocupação maior em trabalhar todos os conteúdos, não deixar nenhum de fora, em repetir, repetir, ver realmente quem conseguiu aprender e também não só passar o conteúdo, mas ver a questão da aprendizagem, não só ensinar.

O trabalho realizado em conjunto pela equipe escolar aparece também nas falas dos Diretores F e G. O Gestor F enfatiza o trabalho desde a base, neste caso, dos anos iniciais do Ensino fundamental e de toda a equipe de apoio (Professores Auxiliares e Professores da Sala de Apoio). Já o Gestor G, além da equipe escolar, expande, aos pais, a responsabilidade pelo desempenho dos alunos. A participação dos pais nos resultados alcançados pelos alunos no IDEB também aparece no depoimento do gestor A.

O depoimento do Diretor I, a seguir transcrito, ao discorrer sobre os condicionantes do IDEB, coaduna com o depoimento dos gestores referenciados anteriormente, no sentido do comprometimento da comunidade escolar desde os anos iniciais. Ele traz um novo condicionante que ainda não havia sido mencionado pelos demais gestores das escolas, a diversificação na metodologia de trabalho dos docentes.

Diretor I: [...] o IDEB é cheio de altos e baixos. O que o IDEB nos traz? Na realidade ele nos acorda sempre para que a gente possa estar sempre fazendo uma reflexão... Deve-se ter a preocupação desde as séries iniciais, (1º, 2º e 3º ano), enfim, é uma sequência [...]. Na verdade, sobra pra nós um pouco, porque o professor também, se o aluno está fazendo a diferença, é porque o professor está fazendo a diferença. Hoje a gente vê, o nosso trabalho é todo medido, a qualidade é por notas, e isso faz com que a gente reflita sobre o nosso trabalho. Isso nos faz ver, durante o período que eu estive na gestão, que é realmente despertar em cada um, indiferente da série, o comprometimento [...]. Vou estar aí citando o que a gente faz de diferencial para que os alunos possam entender melhor, principalmente diferenciar as aulas, porque às vezes eu posso entender a matemática de um jeito, mas ela existe em vários métodos para eu chegar a resposta. Então, a gente tem que mostrar todos os métodos para os alunos e às vezes o professor só mostra um método e quer que o aluno aprenda, ele não diversifica e isso é uma das coisas, a diferenciação das aulas tanto da língua portuguesa quanto na matemática, que é mais avaliado na questão do IDEB [...] e o IDEB vem despertar isso para nós. O envolvimento da comunidade escolar, a diferenciação na metodologia do professor, procurar diversificar as atividades [...].

A diversificação de atividades com vistas ao aprendizado do aluno é fundamental no processo ensino-aprendizagem, uma vez que cada ser é único e,

portanto, apresenta estilos diferentes de aprendizagem. Com relação à questão que se refere especificamente aos condicionantes do IDEB, observa-se que o Diretor I enfatiza metodologias voltadas às disciplinas cobradas na Prova Brasil, no caso Língua Portuguesa e Matemática. Para esse gestor, nesse depoimento e também quando se referiu às medidas tomadas pelas Escolas Municipais a partir dos resultados do IDEB, bem como para os Diretores B e G ao comentarem sobre os condicionantes do IDEB, há evidências de que os resultados do IDEB levam a equipe escolar a refletir sobre os sucessos e insucessos dos alunos na prova. Com base nesse indicador, a escola planeja novas ações com vistas à superação dessas dificuldades.

Rever as ações da escola é sempre importante, porém o que se questiona é que a reflexão sobre os erros apresentados pelos alunos nesse tipo de prova não leva a avaliar o ensino como um todo, como nesse caso, pois são apenas recortes de conteúdos das disciplinas de Português e Matemática, o que não contribui, efetivamente, para um ensino de qualidade.

Nas entrevistas com o Diretor A e com o Diretor B surgem outros condicionantes do IDEB: o número de alunos por turmas, o nível de conhecimento das turmas e os treinamentos e simulados.

Para o Diretor A e para o Diretor B, um dos condicionantes do IDEB na Rede Municipal é o nível de conhecimento das turmas e este agrega ainda a participação docente nesse processo.

Diretor A: [...] também o que ajudou bastante na nossa escola, é como eu disse antes, no início tinha duas turmas que eram menores, depois no último ano essas duas turmas foram juntadas formando uma turma só, maior. Esses alunos desde o primeiro ano foram trabalhados em turmas menores, de 20 a 21 alunos, por turma, e pôde-se fazer um trabalho melhor, o professor teve mais tempo pra ficar com cada aluno, o professor pôde se preocupar mais com o que o aluno estava passando com as dificuldades dele, procurando superar as limitações. Então isso colaborou muito e é um fator assim muito importante para aprendizagem. [...].

Diretor B: Eu acredito assim, que era uma turma muito boa, foi uma turma que desde o primeiro ano sempre se sobressaiu, então acredito assim que bastante na turma e nos professores que estavam trabalhando [...].

A fala do Diretor A, ao se referir ao nível de conhecimento da turma avaliada no IDEB 2015, traz consigo as condições de trabalho, uma vez que este se refere ao número de alunos por turma, o que na sua opinião facilita a realização de um

trabalho mais individualizado e de qualidade. A referência ao número de alunos por turmas já foi apontada por este mesmo diretor como um dos condicionantes da qualidade do ensino e também quando o referido diretor opinou sobre o que levou as escolas a atingirem os resultados alcançados no período de 2007 a 2015, conforme resposta na sequência, que apesar de extensa merece ser reproduzida:

Diretor A: No ano de 2015, nós perdemos dois pontos, de 7.6 foi pra 7.4. A nossa turma nesse ano era uma turma que tinha um pouco mais de dificuldade, nós tínhamos alguns alunos ali que não faziam provas igual os outros, já apresentavam maior dificuldade no 1º ano, sempre foi uma turma grande, nunca pequena como a de 2013. A gente trabalhou com duas turmas, [...] e somente no 5º ano que foram juntadas essas turmas. Então foi possível o atendimento mais individualizado do professor. Essa turma de 2015 sempre foi uma turma grande, mais de 25 alunos na turma, o professor sempre teve que fazer um trabalho com mais alunos. Ele dá atenção para todos, mas com uma turma menor a gente sabe que o professor pode ajudar mais e auxiliar mais, então é isso que nós percebemos, que essa turma que foi maior, que tinha alunos com dificuldades resultou numa diminuição de nota, talvez seja isso. Outros fatores podem ter acontecido, mas assim, trabalhamos para que isso não ocorra, para que a nota sempre melhore, mas nem sempre a gente consegue o que a gente deseja. Os alunos que apresentavam dificuldades especiais, não eram portadores de necessidades especiais que precisavam de um professor específico para trabalhar com eles, mas eram alunos que tinham deficit de aprendizagem, TDH, são alunos que não produzem iguais os outros, o tempo deles é diferente. Eles precisam de mais atenção, de mais tempo, de mais leitura do mesmo texto para eles entenderem melhor e esses alunos assim, não tiveram o direito de fazer uma prova diferenciada, fizeram a mesma prova. A gente tem o direito de ter um leitor para eles, quando necessário, mas isso não se enquadra na sala de recursos, tem que ter uma síndrome maior. É isso que a gente acha que resultou em uma nota menor.

Evidencia-se na fala do referido gestor que tanto o número de alunos por turma, quanto a inclusão podem interferir nos resultados do IDEB. A referência à inclusão dos alunos também aparece no depoimento do gestor I, que acrescenta, ainda, a falta de formação dos professores para trabalhar com tais alunos.

Diretor I: [...] a gente tem bastante alunos inclusos, inclusive aos próprios professores falta uma formação, são poucos os que tem formação para lidar com os alunos inclusos. Então eu vejo assim que a distribuição de aula é de acordo com seu tempo de serviço (direitos), não é pelo conhecimento, mas a escola está aberta para os professores que não têm esse conhecimento, e ele vai pegar um aluno que precisa de um olhar diferente, uma forma diferente de trabalhar, não é que ele não queira, talvez ele não tenha essa experiência para fazer, a própria avaliação não é adaptada.

Sobre a questão da inclusão e da formação docente nessa área e das

avaliações de desempenho dos alunos, Freitas (2014) afirma:

O controle gerencial verticalizado nas escolas, o apostilamento e o planejamento 'passo a passo' fazem com que seja desnecessária uma grande preparação profissional, bastando que professores improvisados treinados em seguir apostilas e obedecer sejam suficientes para os novos propósitos. Já não é necessário adequar o desenvolvimento da aprendizagem aos vários e diferenciados ritmos de aprendizagem dos estudantes – para tal existem as classes de reforço onde outro profissional lida com os mais lentos; sistema *online* apresentam programas de reforço para cada uma das dificuldades dos alunos; alguns simplesmente são colocados em trilhas de progressão que os levam a aguardar pela exclusão em algum ponto do sistema que não incomode as estatísticas (FREITAS, 2014, p. 1103, grifo do autor).

A fala do autor traz uma importante reflexão sobre os objetivos da inclusão e as intenções que estão por trás das matrizes de referência, dos descritores que envolvem as avaliações de desempenho dos alunos, as quais também se direcionam aos alunos inclusos. Considerando o explicitado por Freitas (2014) e comparando com a fala do Diretor A e do Diretor I, verifica-se que na opinião desses gestores, os objetivos desses materiais e treinamentos não estão sendo alcançados pelos alunos inclusos, ou seja, a padronização das provas não permite que esses alunos consigam os mesmos resultados dos demais, interferindo nas notas das escolas e, conseqüentemente, das Redes de Ensino. Portanto, se a intenção era de não incomodar as estatísticas, esse objetivo não está sendo alcançado, pois as escolas vêm sentindo esses efeitos nos resultados do IDEB, uma vez que as notas alcançadas por estes alunos não têm sido satisfatórias, embora outros alunos que não se enquadram nessa classificação também nem sempre alcançam bons resultados.

Paro (2012b, p. 606), ao discorrer sobre as condições de trabalho do educador defende a importância da organização do espaço e do tempo para a aprendizagem do aluno. Para o autor: “Espaço e tempo oferecidos ao professor da escola fundamental são dois elementos importantíssimos para o desenvolvimento de um trabalho em que as potencialidades físicas e intelectuais dos docentes sejam postas a serviço de um bom ensino”.

É importante reproduzir o ponto de vista do autor em relação ao espaço, uma vez que neste direcionamento, Paro (2012b) sinaliza para a necessidade de rever o elevado número de alunos por turma e a forma tradicional de organização das turmas que ainda prevalece nas escolas, o que vem ao encontro do ponto de

vista do Diretor A e do Diretor I, que mencionaram em seus depoimentos a interferência do número de alunos nos resultados do IDEB, em resposta à questão 12 e ainda foi considerado pelo Diretor A como um dos condicionantes do IDEB e também da qualidade do ensino, já discutido anteriormente.

Com relação ao espaço, a óbvia necessidade de acomodações e mobiliário adequadas ao desenvolvimento das atividades educativas e de seu planejamento tem a ver, em grande medida, com a organização das turmas de alunos e o oferecimento de espaços e instalações de acordo com uma maneira nova de se organizar. A superação da tradicional maneira de dispor turmas em 'classes' com 30 ou 40 alunos, sentados enfileirados e 'assistindo' às aulas de maneira mais ou menos formal, certamente exigirá um edifício escolar organizado de forma a atender, confortavelmente, vários grupos pequenos de estudantes que participam das atividades educativas de maneira mais livre e espontânea (PARO, 2012b, p. 606).

O Diretor I, em resposta a essa mesma questão, além da referência ao número de alunos por turma, traz novos elementos fundamentais a essa discussão, tais como a rotatividade de alunos e de docentes, o que na sua opinião interfere negativamente no aprendizado dos alunos e também nos resultados do IDEB.

Diretor I: No primeiro IDEB [...] a gente percebeu bastante dificuldade dos alunos [...], mas o que a gente vê oscila muito, os empregos dos pais também, temos a escola próxima da maior empresa do município e a gente sabe que as pessoas oscilam bastante na questão de moradia, porque quem manda é o emprego e assim oscila a questão da nossa clientela e a gente tem uma clientela que é assim com a metade mais ou menos com bastante carência como eu citei lá atrás, então a gente vê assim que o trabalho não muda, a dedicação não muda, o rumo sempre é o mesmo, mas vai ter esse diferencial. Se eu perceber, por exemplo a escola I teve uma subida do primeiro para o segundo IDEB e depois ela teve dois décimos decaindo, isso se deve às mudanças como eu citei, então oscila bastante, e agora eu acredito que possa até melhorar, porque estão diminuindo os alunos nas turmas, agora tem turmas menores, o professor vai poder trabalhar mais, pois a gente já teve turmas com mais de 30 alunos e agora a gente vê com 22, 24 alunos, queira ou não queira já é um diferencial que pode ser trabalhado melhor, oscila devido até a questão da própria matrícula, ela começa mudar e a questão que eu já citei, da entrada e saída de aluno, tem pessoas que vão, voltam e saem de novo, então imagina que ruim para a criança, e para o professor também que vai para um outro município que tem um outros sistema de trabalhar a criança vem ali e se depara com outro. Então quer dizer vira numa bola de neve [...]. Outra questão que eu gostaria também de comentar, é a troca de professores, tem muitas turmas que são prejudicadas devido a troca de professor, PSS, as vezes o regente se afasta vem o PSS. Não estou dizendo que o professor PSS não tem qualidade, mas a própria criança na mudança, por exemplo, faltando 3 meses para terminar o ano... Nesse último ano que eu estava na direção, trocou no 1º ano, assumiu uma PSS nos últimos 3 meses e a regente deixou a turma. As crianças têm uma afetividade, principalmente os mais

pequenos que estão iniciando, 1º e 2º ano, eles dependem muito da afetividade, isso é um fator prejudicial também e a gente tem bastante isso [...].

Sobre a mesma questão, o depoimento do Diretor B diverge do depoimento anterior, conforme segue:

Diretor B: Na verdade teve oscilação sim, mas eu vejo assim, da bastante diferença de turma pra turma, porque os professores continuam os mesmos. Na nossa escola muda muito pouco o professor, geralmente todos os professores são fixos e os professores de 5º ano são professores fixos da escola, que é o que tem a avaliação do IDEB, mas desde o 1º ao 5º ano muda um que outro. [...]. Eu acho que o professor desde lá do 1º ano com tal turma, o trabalho dele é praticamente o mesmo, claro que eles vão se aperfeiçoando e tal, mas eu vejo assim que da avaliação de nota é realmente de turma pra turma porque o trabalho que o professor faz na realidade é o mesmo. O que aconteceu, na realidade eu vejo assim que os professores se aperfeiçoaram, então é o aperfeiçoamento de cada professor, eles vão estudando, porque na realidade lá em 2005 por exemplo, tinha professor que ainda não tinha feito faculdade e pós-graduação, então a grande maioria, na nossa escola hoje, são pós-graduados. É nesse sentido também a evolução, eu acredito assim também que seja do aperfeiçoamento dos professores, principalmente na formação inicial.

Na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos- PR, os professores PSS só assumem regência de turma em caso de afastamento temporário do professor concursado, o que representa um ponto positivo. No entanto, isso não isenta as escolas dos problemas que essa contratação temporária, algumas vezes, ocasiona, conforme manifestação do Diretor I. Isso leva à reflexão da concepção que permeia as reformas educacionais e que traz essa recomendação.

Aqui é importante refletir sobre a afirmação posta por Freitas (2014) a respeito do processo de contratação de professor temporário, o qual atende à recomendação interposta pelos reformadores:

Onde os reformadores controlam a educação, o regime de contratação de professores sofre modificação radical, já que a proposta destes não consegue se concretizar totalmente sem que se elimine a estabilidade no emprego dos professores, pois com estabilidade ele não pode ser demitido como prevê a 'eficácia empresarial'. Para tal é necessário que a escola pública seja privatizada ou passe a contratar por regimes que permitam a demissão sumária do professor considerado 'ineficaz'. (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2010) (FREITAS, 2014, p. 1103).

Portanto, é fundamental que essa reflexão dos objetivos das reformas neoliberais, no que tange ao Regime de Trabalho dos docentes, chegue ao

conhecimento dos professores municipais, a fim de evitar que essa contratação se expanda, futuramente, para as regências de turmas, considerando a redução de recursos para a área educacional, já aprovada por meio da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.

A influência da rotatividade de alunos na escola e das condições socioeconômicas das famílias nos resultados do IDEB presente na fala do Diretor I, foi apontado também pelo Diretor D, conforme depoimento a seguir:

Diretor D: A nossa escola atende muitos alunos que ficam pouco tempo na escola, o emprego ou a falta dele, fazem com que os alunos não permaneçam na escola, então tem uma demanda de alunos que saem, que ficam pouco tempo, muito significativa. Se nós tivéssemos o mesmo número de alunos do início ao final do ano, eu acredito que o nosso índice seria bem diferente. Chega numa altura do ano que ocorre muito entra e sai, então a gente não sabe a qualidade da aprendizagem do aluno que a gente recebe, e às vezes recebe em um momento que você tem que mostrar o resultado, isso se torna negativo. [...] o IDEB não leva apenas em consideração a média das crianças na prova, é uma soma de fatores: a evasão, a repetência, a distorção de idade também, então a nossa escola analisando só as notas houve uma evolução, mas se você comparar com a meta, nós não atingimos todas as metas, e isso deve-se a essa soma de questões que nem sempre a escola é capaz de solucionar, porque vêm crianças com defasagem na aprendizagem, é muito entra e sai, alguns que se evadem por questões diversas, que por mais que a escola busque manter, está além das nossas possibilidades, então eu acredito que esse resultado se deva a isso. E como a nossa escola também atende as classes especiais quando chega no quinto ano muitas turmas têm alunos inclusos, e eles não têm todas as condições para estar fazendo uma avaliação de forma autônoma, sozinhos. Isso também é um agravante para o índice do IDEB.

A rotatividade dos alunos remete às condições socioeconômicas das famílias. O Diretor I era gestor de uma escola localizada em bairro periférico do município e a Escola D, apesar de estar localizada no centro do município, também atende alunos dos bairros e, inclusive, alunos que residem no espaço rural. Nesses bairros, as mudanças de residências das famílias e, conseqüentemente, mudança de escola pelos alunos se deve muito às mudanças de emprego dos pais, ao desemprego ou mesmo ao fato de muitas famílias não terem residência própria e dependerem de aluguel.

Outro elemento presente na fala dos Diretores G e H e considerado por estes como um dos fatores que influenciou nos resultados do IDEB, no período de 2007 a 2015 foi a parceria das escolas com a Secretaria de Educação na realização do seu trabalho. Esse trabalho em parceria entre a gestão escolar e a

gestão do sistema já foi apontado pela Secretária 2 como um dos condicionantes do IDEB na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos e pela Secretária 1, quando elas se posicionaram a respeito da influência da atuação do gestor para a qualidade da educação.

Diante disso, evidencia-se nesse contexto que para os gestores participantes desta pesquisa, são vários os sujeitos que contribuem para os resultados do IDEB, ou seja, os resultados decorrem da ação coletiva da gestão escolar em articulação com a gestão do sistema.

Outro fator que interfere nos resultados do IDEB que ficou evidente no depoimento do Diretor G, foi a utilização dos simulados/treinamentos com vistas à Prova Brasil, o que já apareceu na fala dos Diretores A, B, G e I, em resposta a outras questões. Além dos gestores das escolas, esta prática emergiu nas falas das três Secretárias de Educação, inclusive a Secretária 1 se reportou à Formação Continuada que ocorreu com objetivo de trabalhar os Descritores da Prova Brasil, conforme entrevistas a seguir.

Secretária 1: Eu acredito que tendo em vista os resultados ano após ano houve uma preocupação desde gestor, coordenador, enfim de todo sistema educativo. Uma preocupação maior com a qualidade, com a preparação, diante daquilo que é o que o IDEB cobra e a formação continuada, levou em conta o material que era indicado. Acho que isso fez com que houvesse essa evolução. As escolas evoluíram de forma geral. E também toda avaliação pós IDEB, eu acho que isso contribui, onde todos os professores juntamente com coordenadores, gestores, param e avaliam aonde pode ser melhorado. Isso eu acho que é positivo e faz com que a preocupação seja maior e uma busca constante de melhorar dentro daquilo que é cobrado, que é essencial também para a educação.

Secretária 2: Primeiro a formação dos profissionais envolvidos desde o primeiro ano, fazendo lá a Prova Brasil ao término do segundo, avaliando, analisando, refletindo, observando as pontualidades, aqueles alunos que têm maior dificuldade, trabalhando com apoio pedagógico para aqueles alunos. Eu atribuo esse crescimento a esses fatores: a formação, a compreensão, ao entendimento do processo e o compromisso dos profissionais. Ter formação, mas não ter o comprometimento não adianta.

Secretária 3: No início era algo novo, ninguém de nós sabia de fato como isso ia acontecer, qual seria o resultado lá na frente, o que se está colhendo agora. Aí com o passar do tempo, teve momentos de competitividade em escolas, porque a escola A, a escola B, tem nota mais alta, também gerou certo desconforto entre nosso quadro de funcionários, gerou sim um desconforto porque teve muitos questionamentos: O que que acontece? Mas veja também que com tudo isso vem um lado positivo porque se o professor trabalha com a escola A, a escola A se sobressaiu, e o mesmo professor trabalha na escola E, e a escola E ficou com nota inferior, qual é o meu trabalho? Será que estou realmente contribuindo? Estou dando meu melhor? Ou lá eu faço melhor do que aqui? O que que

eu estou fazendo enquanto profissional? Também se avaliou o acompanhamento da família, se colocou também a família como base para realmente cobrar do filho em casa esse acompanhamento. E, com o passar do tempo surgiu então uma evolução, porque todas viram realmente, qual era o foco do trabalho, se reavaliou planejamento, trabalhos na escola e chegou no resultado que nós estamos hoje. Aquela que ficou com nota inferior, também houve muito mais a preocupação de querer dar o seu melhor e mostrar também que ela tem qualidade de ensino e os pais também devem valorizar a escola, que o seu filho estuda. Se a escola não teve uma boa nota, o que eu pai o que eu professor, o que eu funcionário estou falhando? Então houve sim uma preocupação.

No depoimento da Secretária 1, é reforçada a ideia das escolas trabalharem/ensinarem o que é cobrado nas avaliações, inclusive se refere à formação continuada voltada a esses conteúdos, o que na sua opinião contribuiu para a evolução dos índices. Ela também expressa, em sua fala, a importância do IDEB como um instrumento diagnóstico para as escolas, o que na sua visão impulsionou a equipe escolar para traçar ações com vistas à melhoria da qualidade do ensino, o que evidencia a associação que a referida secretária estabelece entre o IDEB e a qualidade de ensino.

A Secretária 2 também se refere à formação como uma das ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação, após os resultados do IDEB. O caráter diagnóstico do IDEB é também outro elemento que aparece na fala dessa Secretária. Ela afirma que, a partir disso, houve um trabalho de apoio pedagógico desenvolvido com os alunos que apresentam maiores dificuldades. Em seu depoimento ela destaca a importância do compromisso dos profissionais da educação e do entendimento destes em relação a esse índice.

A Secretária 3 menciona o desconhecimento do IDEB, o que fez com que no início as notas fossem mais baixas, o que converge com a fala da Secretária 1, quando se expressou sobre os condicionantes do IDEB:

Eu acredito que na época, como era o primeiro IDEB que foi feito, eu acredito que uma das coisas que fez com que o IDEB não fosse tão alto, foi a própria forma de trabalhar dos profissionais, que foram depois se adequando, também a pouca formação que tinha até então [...]” (SECRETÁRIA 1).

No depoimento da Secretária 3 aparece também a competitividade entre as escolas como resultante do IDEB, que na opinião da Secretária, apesar de gerar um certo desconforto entre os profissionais das instituições de ensino, de certa

maneira, impulsionou também as escolas a melhorarem os seus índices. Ela cita ainda a reorganização dos planejamentos e do trabalho das escolas com vistas a aumentar os índices.

Autores que são utilizados na discussão desses dados, tais como Saviani (2014a); Oliveira (2014); Oliveira e Araújo (2005) alertam sobre as consequências que essa prática de simulados e treinamentos, a partir das Matrizes de Referência da Prova Brasil, vem causando ao sistema educacional brasileiro. Nesse mesmo direcionamento, Freitas (2014), também chama a atenção para as consequências dessa prática em relação aos conteúdos a serem trabalhados com os alunos.

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o 'básico' expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como *o domínio que é considerado 'adequado' para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e *não o currículo prescrito, a base nacional comum*, que definem o que será considerado como 'básico' (FREITAS, 2014, p. 1090, grifos do autor).

O posicionamento do autor sobre a relevância que as matrizes de referência dos exames propostos pelo governo adquirem sobre as escolas levam ao entendimento de que há uma submissão do trabalho escolar a essas matrizes de referência, de modo que, é a partir delas que se define o que vai ser trabalhado nas escolas, o que já se constatou em outros momentos desse trabalho. Nesse sentido, compreende-se que há uma ênfase maior sobre as disciplinas que integram as Avaliações em Larga Escala, em detrimento das demais.

O posicionamento de Freitas (2014) leva à reflexão do que representa o IDEB no contexto de sua implantação e consolidação (final do século XX e início do século XXI). Ele está, inevitavelmente, em sintonia com a política educacional neoliberal vinculada ao capital, cujo objetivo central é formar cidadãos obedientes e treinados para atenderem a demanda do mercado de trabalho. Portanto, a formação exigida é de forma fragmentada e sem o compromisso com o desenvolvimento do senso crítico, mas que precisa alcançar metas quantitativas preestabelecidas, com vistas ao atendimento do que propõem os organismos multilaterais que financiam a educação brasileira, como é o caso do Banco Mundial e do FMI, conforme já discutido em outros momentos desta tese.

A implantação desse tipo de avaliação visando a obtenção de números acaba, de modo geral, promovendo nas escolas toda uma reorganização da sua dinâmica com o objetivo de atingir as metas propostas, desconsiderando o processo de aprendizagem dos alunos que vai muito além dos conteúdos e disciplinas cobrados nessas avaliações. Nesse sentido, Oliveira (2014, p. 01087-01088) afirma:

Verifica-se que a criação de exames tem estado associada, cada vez mais, à tentativa de induzir professores e escolas a realizarem seu trabalho em função das diferentes matrizes curriculares de referência que são utilizadas para a elaboração dos testes ou exames. Assim são os testes ou exames que induzem o currículo e não os currículos básicos, definidos nacionalmente, que servem de base para os possíveis exames.

Os estudos de Oliveira (2014) são fundamentais nesse contexto e vêm ao encontro dos depoimentos dos gestores que participaram desta pesquisa, uma vez que manifestaram em seus depoimentos que essa realidade que o autor traz à tona também se materializa na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR.

Ao analisar as respostas às questões da entrevista como um todo, constata-se que em torno de 50% dos gestores participantes desta pesquisa se referem especificamente ao treinamento em alguma questão, no entanto, percebe-se que no decorrer da entrevista há também referências indiretas dos gestores a essa prática, quando estes se utilizam de outros termos como trabalho realizado antes e depois da Prova Brasil, formação continuada sobre os conteúdos que caem na prova e/ou com base nos erros dos alunos na prova; trabalho dos professores regentes, da Sala de Apoio e auxiliares com base nos conteúdos cobrados na prova, o que confirma que o Treinamento é considerado o principal condicionante do IDEB na Rede Municipal de Ensino pesquisada.

Essa ênfase que recai sobre os resultados do IDEB é preocupante, uma vez que a qualidade do ensino nesse cenário se resume a esse indicador. Nesse sentido, os conteúdos sistematizados que envolvem os conhecimentos das diversas disciplinas são secundarizados e se resumem às disciplinas que são cobradas nas provas. As falas das Secretárias denotam que há toda uma articulação da gestão do sistema, neste caso, da Secretaria de Educação, das gestões escolares e inclusive dos pais em torno desse índice. Nesse sentido, todo o trabalho escolar desde o planejamento, a formação continuada, até o trabalho

docente, inclusive o trabalho realizado com os alunos com dificuldades de aprendizagem se volta ao IDEB. Diante disso, a escola não consegue dar conta da sua principal função, que é o domínio desse saber elaborado pelos alunos, mas preocupa-se com as metas do IDEB para que estas sejam alcançadas. Então o fato das escolas da referida Rede de Ensino alcançarem ou ultrapassarem as metas do IDEB não significa que estejam alcançando a qualidade do ensino.

Diante disso, é preciso um olhar muito crítico para o processo de avaliação, o que também remete à formação continuada. Essa deve ser uma das preocupações dos gestores, ou seja, promover formação continuada sobre as avaliações, mas que vá na contramão dos treinamentos realizados a partir das matrizes de referência da Prova Brasil ou mesmo da revisão dos planejamentos com vistas à melhoria dos índices. Uma formação crítica que leve à reflexão sobre os objetivos dessas avaliações, que leve o profissional da educação a perceber qual a concepção que está por trás das avaliações, a que interesses e grupos sociais ela atende e deve nortear as políticas de formação continuada.

Ao questionar os gestores se o IDEB influencia na qualidade do ensino, percebe-se que a maioria defende que há influência, conforme síntese das respostas no quadro 5.

Quadro 5 – Influência do IDEB na qualidade do ensino nas Escolas Municipais de Dois Vizinhos - PR

CATEGORIA DE CONTEÚDO [2]	SUBCATEGORIA DE CONTEÚDO [2.2]	ELEMENTOS	SECRETÁRIAS	DIRETORES
Avaliação da Educação	Influência do IDEB na qualidade do ensino	IDEB retrata parcialmente a qualidade do ensino	1, 3	A
		IDEB tem o lado positivo/representa um incentivo, um estímulo	1,2	A, C, F, I
		IDEB tem o lado negativo	1, 2	-
		A inclusão reflete nos resultados	1	-
		A evasão e a repetência interferem nos resultados do IDEB	1	D
		IDEB contribui	2	C, D, H, I
		IDEB representa um diagnóstico	1, 2,3	-
		Houve evolução dos índices	1, 2	-

		Preocupação da escola se volta ao 5º ano	-	C, H
		Nota: é uma consequência Objetivo da escola é o aprendizado, a qualidade do ensino e que os alunos possam ter uma profissão	-	E
		Questões culturais interferem no IDEB)	-	D
		Incerto se o IDEB traduz o processo de aprendizagem	-	E, F
		Intensificação do trabalho com simulados no ano do IDEB	-	G
		Diferença: QUALIDADE DO ENSINO X IDEB (Qualidade do ensino se busca diariamente)	-	G
		Intensificação do trabalho com os conteúdos no ano do IDEB	-	G, H
		Notas do IDEB resultam de um processo que se inicia nos primeiros anos	-	H
		Condições socioeconômicas das famílias interferem nos resultados	1	-
		Transferências de alunos interferem nos resultados	1	-
		IDEB: avalia mais o Português e a Matemática (Ficam muitos conteúdos fora)	-	B
		A escola precisa ir além do conteúdo básico	-	A

Fonte: a autora, 2018.

Constata-se que alguns elementos que apareceram nas falas dos gestores já foram discutidos nas subcategorias anteriores. Portanto, neste momento serão enfatizados os novos elementos que surgiram nas falas dos entrevistados, iniciando-se pela análise das entrevistas com as Secretárias de Educação.

Secretária 1: Olha, até certo ponto. [...] Eu acho que olhando o lado da formação integral do aluno como um todo, o IDEB não retrata a realidade, tendo em vista que ele só avalia o português e a matemática, e muitos valores que a gente sabe que o aluno tem, ele não é avaliado. Tem gente que se destaca em outras áreas e a gente como profissional da educação tem que valorizar. O IDEB é muito frio, é o português e a matemática, mas tem o seu lado positivo, ele pode estar mostrando sim uma evolução da escola, uma preocupação, uma formação maior, pelo menos dentro

dessas disciplinas avaliadas. Agora não acho que é só isso, qualidade de ensino não pode ser avaliada só pelo IDEB. Tem muitos outros fatores, que podem estar contribuindo para uma escola mais humanizada, uma escola mais participativa, uma escola que visa uma formação mais integral do estudante, eu acho que daí foge um pouco desse critério avaliativo do IDEB. Outros fatores que eu acredito que tenham influenciado no IDEB, e que de repente não reflete com exatidão, qualidade de ensino, ou uma escola melhor que a outra, tendo em vista que é somado no resultado do IDEB, é levado em conta também a reprovação e a evasão escolar e que às vezes muda bastante o resultado... Nós temos escolas mais de bairro, onde devido a situação socioeconômica, há muita transferência de aluno, há inclusive evasão escolar, e a reprovação é maior e isso tem baixado o IDEB. Então não reflete puramente a qualidade de educação daquela escola. Outro fator também que a gente tem percebido que influencia no resultado final é a escola que tem mais alunos inclusos, alunos que são de sala de recurso, e que eles participam e por causa às vezes da nota de um, cai a nota do outro, então essa média, levando em conta a evasão, a reprovação, isso modifica e altera o resultado. Não dá para a gente dizer que tal escola é melhor que a outra, tendo em vista esses fatores que são somados.

Secretária 2: Ele contribui quando os envolvidos têm um entendimento da ferramenta, que é uma ferramenta. Ele é muito positivo quando se conhece a ferramenta, se consegue colocar em prática da forma como eu vejo que foi a essência... A essência do programa, do projeto era para que a gente conseguisse avaliar quais os pontos que tinham os deficits para avançar. Ele é muito positivo neste aspecto. Quando não há o conhecimento, ele é negativo porque daí acontece uma pressão em cima dos números, quando você não conhece, você não sabe onde você está. [...]. O IDEB ele traz isso: a escola está aqui, tem uma meta aonde que nós queremos chegar, agora o que que nós vamos fazer para atingir essa meta, este o que fazer é que precisa ser muito bem elaborado para você conseguir atingir a meta, você tem uma meta para você conseguir, agora você tem um número ali e você quer a meta lá, mas não está fazendo nada, não vai chegar lá, não vai conseguir nada mesmo.

Secretária 3: Eu vejo assim que com o IDEB algo se criou assim para que se tenha realmente uma avaliação em linhas gerais, mas não vejo que só isso avalia porque muitas coisas acontecem na escola e que não são divulgadas. Então não é só uma nota do IDEB que se pode de fato avaliar a questão da qualidade do ensino.

Na visão da Secretária 1 e da Secretária 2, o IDEB contribui parcialmente na qualidade do ensino. A Secretária 1 ressalta que ao contemplar apenas conteúdos das disciplinas de Português e de Matemática, torna-se limitado, não abarcando a globalidade das disciplinas do Ensino Fundamental I. A citada Secretária demonstra em sua fala que a qualidade do ensino ultrapassa os dados obtidos pelo IDEB, estabelecendo relações entre a qualidade do ensino e a oferta de uma educação integral, mais reflexiva, mais humana. Ao mesmo tempo, ela aponta um lado positivo do IDEB, que é o seu caráter diagnóstico, por meio do qual pode-se perceber a evolução dos alunos. Além disso, ela cita três importantes elementos que na sua concepção interferem nos resultados do IDEB, sendo estes a inclusão,

a evasão e a repetência.

Sobre a realização da Prova para os alunos inclusos, o INEP apresenta as ações realizadas nesse sentido:

Os alunos com deficiência, transtornos globais ou específicos do desenvolvimento, síndromes ou outras necessidades especiais poderão participar desde que se enquadrem na população-alvo do Saeb 2017 e estiverem devidamente registradas no Censo Escolar 2017. Esse grupo de alunos terá direito a tempo adicional de 20 minutos para realização dos testes e preenchimento do questionário. Além disso, os alunos com baixa visão receberão testes em formato ampliado, de acordo com os dados informados ao Censo Escolar 2017. Alunos com outras deficiências serão atendidos com recursos e profissionais oferecidos exclusivamente pela escola (BRASIL, 2017g).

Observa-se que algumas ações voltadas para atender os alunos inclusos, já vêm sendo realizadas, todavia, essas ações não conseguem atender a grande diversidade de deficiências e dificuldades que os alunos apresentam. Um aluno com discalculia, por exemplo, necessitaria de um tempo bem maior, disponibilidade de material concreto e inclusive adequações das questões para conseguir resolver a prova satisfatoriamente. A extensão de 20 minutos, por exemplo, também não é suficiente para que um aluno com transtorno de Atenção e Hiperatividade (TDH) consiga resolver a prova, uma vez que o referido transtorno faz com que a criança se disperse muitas vezes durante o teste.

A evasão e a repetência citados pela Secretária 1, é outro fator que interfere no IDEB, pois este índice é composto pela nota da Prova Brasil e pelo índice de aprovação dos alunos, mas que ao mesmo tempo pode mascarar a realidade das escolas, uma vez que com o intuito de atingir a meta proposta pelo governo, algumas escolas podem aprovar alunos que não teriam condições de serem aprovados. E, é nesse sentido que a Secretária 1 comenta que nem sempre a escola que tirou a maior nota no IDEB, é de fato melhor que as outras. Desse modo, é preciso muito cuidado para que não se faça uma associação direta entre as notas do IDEB e a qualidade do ensino, mas que esse índice seja apenas um indicador de desempenho, o que também se observa nos depoimentos das Secretárias 2 e 3, as quais deixam transparecer em seus depoimentos que comungam dessa mesma ideia:

No que se refere especificamente aos Diretores das Escolas, conforme exposto no quadro anterior, observa-se que para 78% deles, o IDEB contribui para

a melhoria do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino. Constata-se que 04 (quatro) diretores asseguram, categoricamente, que o IDEB contribui para a qualidade do ensino e 03 (três) diretores de maneira indireta também ratificam esse posicionamento. Em seus depoimentos mencionam que o IDEB serve como um incentivo, um estímulo à melhoria do processo ensino-aprendizagem, apontam que no ano em que ocorre a edição do IDEB, as escolas intensificam o trabalho com os conteúdos cobrados nas avaliações, inclusive utilizando-se de simulados. Um outro elemento em favor dessa contribuição do IDEB, presente em um dos depoimentos, refere-se ao seu caráter diagnóstico, e que, para os entrevistados, isso possibilita a reflexão sobre os erros cometidos nas provas.

O Diretor A, manifesta-se sobre a motivação que o IDEB proporciona: “[...] posso dizer que o IDEB proporciona como se fosse uma motivação, é uma cobrança claro do governo, é uma cobrança com os professores, mas incentiva para estar melhorando o trabalho [...]”.

O depoimento a seguir traz uma posição favorável à contribuição do IDEB para a qualidade do ensino e apresenta outros elementos importantes para essa discussão, como a interferência da evasão, da repetência e das questões culturais nos resultados do IDEB.

Diretor D: Eu acredito que contribui sim, mas às vezes alguns fatores não dependem propriamente da direção, coordenação e professores, porque não é só a nota levada em consideração, tem a questão da evasão, da repetência, e no nosso caso particularmente houve dois alunos que desapareceram por questões de cultura (ciganos) e isso fez com que nós tivéssemos um ponto negativo [...], isso interferiu e influenciou no nosso índice. Então não é só a nota que conta, tudo isso é uma somatória.

O Diretor D, embora acredite que o IDEB influencia no processo de aprendizagem dos alunos, não explica de que maneira esse índice contribui para o processo de aprendizagem e para a qualidade do ensino. No entanto, traz uma importante reflexão sobre a composição do IDEB e a interferência da evasão e da repetência nesse cenário. Como esse índice resulta da combinação entre taxas de rendimento escolar - aprovação e médias de desempenho escolar, no caso do Ensino Fundamental, obtidos por meio da Prova Brasil, não basta apenas a dedicação da equipe escolar para que a escola obtenha um bom índice. As questões culturais, citadas pelo referido diretor, é um exemplo disso, pois a cultura

cigana é nômade e a rotatividade das crianças pertencentes a esse povo nas escolas é comum. Como o IDEB é pensado em âmbito nacional, a partir de parâmetros gerais, essas questões culturais não são levadas em conta. Assim, a evasão e a repetência são fatores que nem sempre resultam do processo de ensino, algumas vezes resultam da ausência familiar ou mesmo da própria interferência cultural.

Na opinião do Diretor B, o IDEB contribui parcialmente para a qualidade de ensino e nesse mesmo direcionamento ele acredita que esse índice também avalia parcialmente essa qualidade.

Diretor B: Na realidade, o IDEB contribui em partes. Ele avalia os conteúdos que foram trabalhados, mas acredito que é mais o Português e a Matemática. [...], não é todo conteúdo que é avaliado [...] porque as perguntas não são em cima de todo conteúdo e sim, em partes. Então muitas vezes o aluno sabe além, mas ali está pedindo o mínimo. Então eu sempre digo que o IDEB em partes até avalia, mas fica vários conteúdos fora.

O mencionado diretor assegura que a avaliação da Prova Brasil se volta mais aos conteúdos de Português e de Matemática, o que converge com o exposto pela Secretária 1, em resposta a essa mesma questão. O Diretor B explica como esse índice apresenta limitações, uma vez que vários conteúdos trabalhados na escola não são contemplados na prova.

Apesar de o supracitado diretor afirmar que nem todos os conteúdos trabalhados em sala de aula integram a Prova Brasil, os depoimentos dos Diretores G e H denunciam a ênfase que as escolas atribuem aos conteúdos no ano que tem a edição do IDEB. Na fala do Diretor G aparece ainda a referência aos simulados/treinamentos que a escola realiza com vistas à melhoria dos resultados, o que também já se evidenciou em respostas às questões anteriores, tanto por parte das Secretárias de Educação, quanto pelos próprios diretores.

Diretor G: A gente sabe que quando temos o ano de IDEB, a gente se detém mais nos simulados não que nos outros anos não seja feito. Mas no ano do IDEB a gente busca que seja feito, que o aluno compreenda a forma do simulado, para eles não chegarem no dia e tenha todo aquele montante e eles fiquem assustados, mas eu acredito que não interfere no desenvolvimento da escola, na qualidade em si, não interfere. No ano que vem não vamos ter IDEB, não quer dizer que vou desleixar minha turma, a gente trabalha novamente também, mas não tanto em cima disso, porque o ano do IDEB é uma cobrança muito maior em cima de simulados e o conteúdo em si é muito mais puxado, o tempo é menor e o IDEB vem

antes e tem conteúdo que o professor ainda não conseguiu trabalhar; o professor precisa resgatar isso antes. E o conteúdo, por exemplo, que é lá de dezembro, tem que ser trabalhado antes. Ele acaba mexendo com a questão da nota e a escola tem que ter resultados, mas isso não reflete na qualidade de ensino. Qualidade de ensino é outra coisa, e algo que se busca diariamente.

Diretor H: [...] há preocupação dos professores quanto a essa avaliação [...]. Eles procuram não deixar nenhum conteúdo de fora, trabalhar todos, porque vai faltar no conteúdo do IDEB. É uma questão de cobrar mais do aluno porque o resultado vai aparecer lá de alguma forma. Então, acho que com relação assim ao professor buscar mais para a turma do 5º ano, para concluir essa etapa com a gente, eu acho que contribui sim. O professor do quinto ano que tem mais essa visão, essa preocupação, foi ele quem trabalhou, apesar de a gente saber que é todo um processo. O aluno que aprendeu a utilizar o material dourado, que aprendeu numeração decimal lá no 1º, no 2º ano, que veio com essa percepção, com aumento dos números, vai chegar no 5º ano, não vai ter dificuldade nenhuma. Agora, se a criança não adquiriu essa noção do sistema decimal lá nos primeiros anos, obviamente lá no 5º, fica cada vez mais difícil.

Observa-se que, tanto o Diretor H, quanto o Diretor C ressaltam a preocupação que as escolas têm com as turmas de 5º ano, quando da edição do IDEB. Apesar do Diretor H admitir que há toda uma preocupação desde o 1º ano com o processo ensino-aprendizagem dos alunos, sua fala demonstra que a ênfase recai, efetivamente, sobre o 5º ano.

Diretor C: Eu acho que contribui, porque a gente vê que nesse ano de IDEB, que tem essa avaliação, as preocupações são todas voltadas ao quinto ano [...] e acaba-se oportunizando mais a esses alunos, dando atendimento mais especificado, mais diferente. E um aluno percebendo que tem toda essa mobilização voltada para ele, eu acredito que ele se esforça mais sim porque ele não quer ficar para trás, ele quer estar à altura [...].

O depoimento a seguir se volta ao caráter diagnóstico do IDEB, que na visão do Diretor I leva à reflexão sobre os problemas enfrentados na prova. Esse diagnóstico já foi apontado por alguns secretários de educação e por alguns diretores em resposta a outras questões do roteiro de entrevista, o que leva ao entendimento de que as escolas levam em conta esses resultados para traçar ações referentes ao trabalho docente. Sobre isso, é relevante a fala do Diretor I. “Eu acredito que contribui, não pela nota, nem pelo desempenho da escola. A gente vê que contribui porque ele nos faz refletir a questão do IDEB e outra, não deixa nós esquecermos os problemas que surgem [...]”.

Embora os diretores, em sua maioria, comunguem da mesma ideia de que o IDEB contribui para a qualidade do ensino, um deles manifesta sua dúvida se o

IDEB reflete ou não o processo de aprendizagem, mas se posiciona favorável ao estímulo que a prova ocasiona.

Diretor F: Eu não sei até que ponto o IDEB mede realmente ou traduz realmente o processo de aprendizagem das crianças. Mas assim, por um lado, quando a gente percebe que alguém vai aplicar uma prova e que vai atribuir uma nota e que isso vai aparecer enfim, acaba mobilizando o quadro de professores, e às vezes é um estímulo, ou mesmo que funcione como cobrança. Então eu acho que acaba influenciando sim.

O Diretor E não descarta a possibilidade do IDEB contribuir para o processo ensino-aprendizagem, mas deixa expresso que esse índice representa a consequência do trabalho realizado com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Para este gestor, o objetivo central do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno e não a nota, o que é positivo. Destaca-se ainda em seu depoimento uma preocupação com a formação profissional do educando, o que parece precoce, uma vez que esse não é o objetivo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diretor E: Eu acredito que pode até contribuir, mas a gente não fica em cima da nota. O nosso objetivo é a qualidade de ensino, é que os alunos realmente aprendam e que saiam daqui e tenham uma profissão, enfim. E a nota é só uma consequência, acredito que seja isso. A gente não fica muito assim nessa neurose da nota, isso é bom, a gente comemora se a nota foi boa e tal, mas isso é só uma nota, o importante é o aprendizado.

Logo, pode-se perceber que mesmo de maneira inconsciente, a ideologia do capital, que visa preparar desde a educação fundamental para o mercado de trabalho, alcança os diversos sujeitos envolvidos no processo educacional, inclusive os docentes, os quais deveriam ser os principais questionadores dessa ideologia. Isso se confirma nas palavras de Paro (1998b), que destaca:

[...] quando se fala em educação e, em especial, em escola, a primeira preocupação, ou a preocupação que está subentendida nas demais, é com a preparação para o trabalho. Sempre que se procura saber, em pesquisas de campo, qual a função da escola, as respostas que se obtêm, tanto por parte de alunos e pais, quanto de professores e demais educadores escolares convergem para a questão do trabalho. [...]. (PARO, 1998b, p. 07).

Continuando sua crítica, Paro (1998b, p. 09) esclarece que o fato do Ensino Fundamental não ter conteúdos que se voltem especificamente à preparação profissional “ou que nem mesmo toque em assuntos sobre o mercado de trabalho e as profissões”, não significa que essa etapa do ensino não tenha como perspectiva

o mercado do trabalho. O autor explica que mesmo o mais elementar processo de alfabetização traz consigo essa perspectiva, de modo que o próprio aprimoramento da oralidade e da escrita, com vistas a uma comunicação melhor, visa influenciar na busca de um emprego melhor.

O mesmo autor ainda alerta para a contribuição que a escola tem dispensado ao mercado de trabalho, “não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado”. Paro defende que a não preparação dos alunos para criticar esse trabalho alienado traz intrínseca a sua preparação para ele. Então, a preparação para o trabalho na sociedade do capital se resume a preparação para o mercado, “para o trabalho alienado” (PARO, 1998b, p.11).

Diante disso, é urgente que a escola fundamental se centre na sua tarefa principal que, segundo Paro (1998b, p. 09), consiste em “contribuir para a atualização histórico-cultural dos cidadãos. Isso implica uma preparação para o viver bem, para além do simples viver pelo trabalho e para o trabalho”.

Essa atualização histórico-cultural que o autor se refere envolve o domínio dos conteúdos científicos das diversas disciplinas que é a principal função da escola e, nesse contexto mercadológico que a educação está inserida, a escola vem perdendo a sua característica, o que ficou evidente nas falas dos gestores, pois inclusive alguns explicitaram em sua entrevista que a qualidade do ensino ultrapassa os resultados do IDEB. Acabam, no entanto, se contradizendo ao afirmarem que por meio do IDEB se pode fazer um diagnóstico do trabalho docente. Nesse sentido, como já mencionado anteriormente parece que o papel da escola se resume ao trabalho com os conteúdos das disciplinas cobradas nas avaliações. Assim, buscou-se identificar nas entrevistas com os gestores como se estabelece essa relação entre Conteúdo Programático das disciplinas do Ensino Fundamental I e conteúdos cobrados nas Avaliações em Larga Escala.

Quadro 6 – Relação entre Conteúdos Programáticos do Ensino Fundamental I e conteúdos das Avaliações em Larga Escala na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR

CATEGORIA DE CONTEÚDO [2]	SUBCATEGORIA DE CONTEÚDO [2.3]	ELEMENTOS	SECRETÁRIAS	DIRETORES
---------------------------	--------------------------------	-----------	-------------	-----------

Avaliação da Educação Básica	Conteúdos Programáticos e Conteúdo das Avaliações em Larga Escala	Há relação entre conteúdos das disciplinas e conteúdos das avaliações	1, 2, 3	A, B, C, D, E, F, H, I
		São realizados treinamento/simulados	3	-
		Livros didáticos como apoio	-	D
		Simulados e Cartão-Resposta/gabarito	-	G, I
		Reavaliação dos planejamentos, dos conteúdos programáticos	1	-
		Formação continuada tendo como parâmetro as avaliações	1	-
		Formação do professor interfere na identificação da ideologia das avaliações	2	-
		Metodologia das avaliações é um pouco diferente da metodologia que o professor utiliza	2	I
		Provas em larga escala são elaboradas por pessoas inexperientes em sala de aula	2	-
		Nas últimas décadas – maior proximidade do MEC com a sala de aula	2	-

Fonte: a autora, 2018.

Na sequência, apresentam-se os depoimentos das Secretárias de Educação sobre a subcategoria 2.3, dos quais emergiram os elementos constantes no quadro 6.

Secretária 1: Desde sempre se procurou fazer um planejamento de acordo com aquilo que se achava que era o básico, o necessário, o fundamental. E a partir da cobrança do INEP e do IDEB, foram revistos alguns planejamentos, alguns conteúdos programáticos e a partir daí também foi conduzido às formações, para que fosse adequada, mais reflexiva, mais dentro daquilo que foi se percebendo que o aluno tinha dificuldade [...].

Secretária 2: [...] quando a gente tem uma formação onde a gente está seguro, a gente consegue ver a relação, a gente consegue perceber a intencionalidade que há por trás de cada material produzido e a gente consegue então superar isso, mas agora quando não há uma boa formação do professor [...], se a pessoa não estiver segura, preparada não consegue, porque as vezes a metodologia que a prova cobra é um pouco diferente, o professor não consegue dizer, olha esse conteúdo é o mesmo que eu trabalho lá, só a metodologia um pouco diferente, e eu vejo assim, as pessoas que preparam este material elas estão distantes lá da sala de aula, a teoria ela é muito bonita, ela é maravilhosa, mas daí o professor que está na sala de aula, quando ele vai para a sala, sente essa diferença. Eu acredito que houve uma proximidade, eu observo

assim que não há uma distância mais tão grande como tinha. Na última década o Ministério da Educação chegou bem próximo da sala de aula, mas muitas pessoas ainda [...] não conseguem fazer a relação entre a teoria e a prática, mas o conteúdo das avaliações tem relação, porque a gente conseguiu ver isso em números, a gente conseguiu observar essa evolução em números.

Secretária 3: Alguns conteúdos ainda diferem porque o IDEB ainda é preparado a nível de Brasil, os professores procuram e buscam trabalhar vários simulados, os mais variados possíveis para que o aluno quando chegar o momento da prova, ele tenha segurança, que se não é talvez daquela forma como veio a atividade, mas ele foi preparado, ele teve um conhecimento sobre o conteúdo.

Nos depoimentos das três secretárias de educação fica evidente que o conteúdo das avaliações têm relação com os conteúdos trabalhados em sala de aula pelos professores. A influência das avaliações externas é tão forte que na fala da Secretária 1 fica explícito que naquele momento em que ela esteve à frente da Secretaria de Educação foram adequados planejamentos, conteúdos e as formações continuadas estavam, inclusive, ancoradas nessas avaliações, o que ratifica os depoimentos anteriores das Secretárias.

A entrevista com a Secretária 2, demonstra que além de concordar que há relação entre o conteúdo das avaliações e o conteúdo trabalhado em sala de aula, sua fala denota que com o passar do tempo essa relação entre os conteúdos cobrados nas avaliações e os trabalhados em sala de aula, aumenta. Essa “proximidade” do MEC com a sala de aula, que a Secretária se refere, pode ser tanto por adequações das avaliações por este Ministério por meio do INEP, para que os alunos atinjam os índices, como pode ser resultado do trabalho de treinamento com simulados, que já apareceu nos depoimentos anteriores das Secretárias de Educação referentes à outras questões e que novamente aparece no depoimento da Secretária 3.

Além das Secretárias de Educação, 08 (oito), dos 09 (nove) diretores das escolas participantes desta pesquisa comungam da ideia de que há relação entre o conteúdo programático das disciplinas do Ensino Fundamental I e o conteúdo proposto pelo governo nas avaliações dos alunos.

A seguir, um dos depoimentos que ilustra esse posicionamento.

Diretor F: Tem bastante relação sim, é claro que algumas disciplinas ainda não fazem parte da cobrança ali na avaliação do IDEB, mas eu percebo que os conteúdos básicos do Português, da Matemática tem muita relação, assim entre o conteúdo programático e aquilo que é cobrado no IDEB. [...].

Freitas (2014) faz uma análise da influência que as avaliações exercem sobre o trabalho nas escolas e a intencionalidade que permeia essas avaliações e sua repercussão.

[...], consideremos que nesses últimos 20 anos, o grande desenvolvimento das avaliações externas (Prova Brasil, Saesp, Enem, ANA e outras) confirmou a posição de centralidade da categoria da avaliação e revelou outras conexões não imaginadas. Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, *por meio de avaliações externas*, o controle e o fortalecimento dos *processos de avaliação internos da escola* (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar *o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola*. A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (FREITAS, 2014, p. 1092, grifos do autor).

Estabelecendo relações entre os depoimentos das Secretárias de Educação e a fala de Freitas, pode-se inferir que o ideário neoliberal difunde sua ideologia de maneira sutil às escolas e redes de ensino, as quais se organizam para atender a essa ideologia do capital, na maioria das vezes, sem se dar conta do que está por trás dessas avaliações. O Estado, por meio das políticas educacionais, exerce o controle sobre as instituições de ensino de tal modo, que se torna difícil escapar às amarras interpostas por este sistema. É nesse contexto que se expressa mais uma vez a Política do Estado Mínimo. Por trás desse Estado Mínimo, se apresenta também um Estado Máximo. Mínimo, no sentido de transferência/isenção das responsabilidades, neste caso específico das avaliações, passando essa responsabilidade, quando as notas são baixas, para as escolas ou redes de ensino, culpabilizando muitas vezes os docentes, gestores, pais e alunos por esses resultados. Máximo, no sentido de controlar todo o processo de avaliação e aliado a isso os conteúdos, formação e metodologia de trabalho das escolas, o que ficou evidente nos depoimentos das Secretárias, bem como na visão de autores que fundamentam esta pesquisa.

Paro (2012a) na mesma entrevista concedida para Felipe Gustsack à Revista Reflexão e Ação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), ao ser questionado se ele é contra as provas, responde:

Nada contra a prova, é um dos elementos importantes para se fazer uma avaliação educacional. Mas, primeiro é preciso ver a natureza e a qualidade dessa prova. Quando não se discute isso, e se deixa tudo na mão de economistas, matemáticos, engenheiros, empresários, estatísticos, jornalistas, professores universitários, que pouca familiaridade têm com o fato educativo, então a coisa vai mal. Todos eles se metem a entender de educação, da sociologia, da psicologia da educação, da didática, da avaliação escolar, de todas as ciências da educação. Isso deveria ser feito por educadores, mas bons educadores (porque também a grande parte dos educadores não entende nada disso) (PARO, 2012a, p. 148).

A fala da Secretária 2 vem ao encontro da entrevista de Paro, ao afirmar que há um distanciamento entre quem elabora essas avaliações e quem as executa. Ela menciona que quem as elabora desconhece a realidade da sala de aula. Em vista disso, destaca-se a importância das avaliações realizadas nas escolas ou Redes de Ensino a partir da realidade local, abrangendo os conteúdos das diversas disciplinas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e elaboradas pelos próprios docentes e equipe pedagógica das escolas, com apoio da equipe da Secretaria de Educação. As referidas avaliações devem ser diagnósticas, com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem, sem objetivo de classificação e/ou competição.

Apenas o Diretor G comenta que nem todos os conteúdos programáticos têm relação com as avaliações e se refere aos simulados, elemento este que também emerge no depoimento do Diretor D, o qual menciona ainda a adaptação dos livros didáticos aos conteúdos das avaliações.

Diretor G: Na prova em si, alguns conteúdos não batem com o ano, algo assim que o professor ainda não trabalhou, ou que a turma em si tenha uma dificuldade sobre aquele conteúdo, então assim tudo vai interferindo nesse resultado. Nem sempre o conteúdo programático está contemplado na prova, a gente busca pelos simulados de anos anteriores, para você analisar o que o IDEB tem e para aplicar para os nossos alunos, porque se for acompanhar pelo nosso planejamento, não dá para seguir. Então a gente segue pelas avaliações disponibilizadas de anos anteriores. Pesquisamos na internet os que estão disponíveis.

Diretor D: Está diretamente ligado, a falha às vezes está em como a gente faz essa cobrança. Mas como ano após ano estão vindo mais avaliações, livros didáticos também que contribuem bastante, a gente procura estar saindo do tradicional e buscando diferentes formas de estar avaliando para que a criança esteja apta a ler e saber qual o retorno, interpretar, calcular de forma a atingir o resultado na prática, não só em sala de aula. Os livros didáticos já vêm nos moldes das avaliações, e também nos simulados os professores buscam fazer isso, para que a criança fique mais tranquila no dia da avaliação, que não fique aquele peso 'hoje tem avaliação'. Esses simulados preparam as crianças.

Os simulados e cartão resposta/gabarito também aparecem na fala do diretor I, o qual comenta que a metodologia de trabalho do professor nem sempre coincide com a da Prova.

Diretor I: [...]. No primeiro IDEB a gente viu as dificuldades maiores encontradas pelos alunos e que estava assim distante da forma do professor trabalhar que o aluno entendesse, por exemplo, trabalhar figuras geométricas, tão fácil do aluno entender, mas ele não tinha aquela atenção de visualização de detalhes, então a gente viu essa distância e foi aprendendo a trabalhar melhor com os alunos essa questão das proximidades, de ler de interpretar. O que acontece, às vezes o aluno lê uma vez só e acha que entendeu, às vezes uma palavra lá muda tudo, e ele mesmo nota na questão. E outra é a questão do cartão-resposta, lá onde ele marca as respostas, depois que ele termina a provinha ele passa, então houve uma dificuldade muito grande nisso, eles erravam bastante a transcrição, que era uma coisa que não se trabalhava na escola. Com isso foi trabalhado em todas as séries na escola nos últimos tempos, porque ele vai ter que entender também, é para sempre né, quando vai para o Ensino Médio, vai prestar um concurso, era uma fragilidade que se tinha também. Esse fator da distância dos conteúdos é um fator assim que tinha conteúdos mais técnicos, que o professor trabalhava de uma forma diferente e a criança acabava acostumando em fazer aquilo e acabava errando. O conteúdo é praticamente o mesmo, mas a metodologia de trabalho e avaliação é que difere das atividades que o professor propõe na sala de aula, era isso que dificultava, e os próprios professores perceberam isso. É importante o IDEB não pela nota, mas para despertar o professor sobre qual é a forma melhor: A que estou dando aula ou de que jeito é a melhor forma.

Os depoimentos anteriores explicitam a grande influência que as Avaliações em Larga Escala exercem sobre o trabalho escolar. Isso se manifesta na metodologia do trabalho docente, que é “adaptada” aos moldes das avaliações externas. Inclusive os livros didáticos estão organizados de acordo com as metodologias dos exames. Os simulados/treinamentos são utilizados e ocupam parte do tempo escolar que poderia ser utilizado com atividades voltadas à música e à cultura, por exemplo, as quais, segundo Paro (2012c), contribuem para o aluno adquirir um conhecimento histórico e crítico. Para o autor, “é esse repertório que faz com que ele se aproprie dos conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa com mais facilidade. Basta olhar as boas notas dos estudantes suíços e belgas no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)”.

Desse modo, fica evidente que é possível trabalhar os conteúdos de maneira mais crítica, sem a ênfase “exagerada” sobre as disciplinas cobradas nas avaliações externas. Como exposto por Paro (2012c), a nota dos alunos pode refletir as consequências de um trabalho muito mais amplo de enriquecimento

curricular, como se pode ver em outros países que já se utilizam dessa prática. Destarte, a ênfase nos treinamentos nesse molde de um ensino mais instrumental e técnico traz consigo, inevitavelmente, uma concepção mercadológica. Para este modelo de educação, o currículo precisa ser definido a partir das avaliações. Sobre isso, Freitas (2014, p. 1092):

Na primeira onda neoliberal dos anos 1990 foi suficiente a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para orientar um sistema de avaliação nacional de larga escala e amostral. Nesta segunda onda em curso, passa-se a defender uma 'base nacional comum' associada a uma revisão das matrizes de referência dos exames nacionais, com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem *por série* que leve a uma melhor 'amarração' entre os objetivos, a avaliação (agora censitária) e os conteúdos no momento seguinte.

A partir do exposto por Freitas (2014) compreende-se que, por mais que as reformas ocasionem mudanças e que algumas delas possam ser mais positivas, como é o caso da “evolução” das avaliações amostrais para as censitárias, a concepção que permeia essas propostas continuam as mesmas, ou seja, uma Avaliação em Larga Escala, sem considerar as particularidades de cada Rede de Ensino, escola e/ou aluno. No que concerne às propostas curriculares sejam estas Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de 1990 do século XX ou a Base Nacional Comum neste início do século XXI, na sua essência, elas visam aos mesmos objetivos das avaliações, ou seja, atender aos interesses do capital, com vistas à formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Assim, com base nas entrevistas infere-se que na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR, no período da pesquisa, em atendimento à proposta neoliberal, houve uma submissão do currículo aos conteúdos das Avaliações em Larga Escala. Portanto, implantou-se uma Pedagogia dos Resultados, do Treinamento.

Nesse momento, adentra-se na análise da Categoria de Conteúdo [3]: Gestão da Educação Básica, refletindo sobre os depoimentos das Secretárias de Educação e dos Diretores das Escolas Municipais sobre as medidas tomadas pela gestão da Rede Municipal e pelas gestões escolares, a partir dos resultados das avaliações do IDEB que aconteceram no período em que esses gestores estiveram à frente das gestões da Secretaria de Educação e/ou das escolas municipais.

4.3.3 Gestão e Organização do Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Dois Vizinhos - PR

O quadro 7 apresenta uma síntese das medidas tomadas pelos gestores da Rede Municipal de Ensino e das escolas municipais, após a divulgação dos resultados do IDEB.

Quadro 7 – Medidas tomadas pela Secretaria Municipal de Escolas Municipais de Dois Vizinhos - PR, após resultados do IDEB

CATEGORIA DE CONTEÚDO [3]	SUBCATEGORIA DE CONTEÚDO [3.1]	ELEMENTOS	SECRETÁRIAS	DIRETORES
Gestão da Educação Básica	Medidas tomadas pela Secretaria de Educação e Escolas Municipais após resultados do IDEB	Avaliação dos resultados entre gestão escolar e a gestão do sistema	1	-
		Iniciativa de Avaliação em Rede	1	A
		Formação Continuada visando evolução na qualidade do ensino e nos resultados do IDEB	1, 2	-
		Nenhuma ação específica	3	A, D, E, F, H
		Análise dos erros encontrados nas provas	-	G, I
		Trabalho a partir das dificuldades encontradas na prova	-	G, I
		Trabalho diferenciado na Sala de Apoio	-	B
		Trabalho de divulgação dos resultados do IDEB	-	C
		Trabalho com simulados	-	G

Fonte: a autora, 2018.

Sobre essas medidas, manifesta-se a Secretária 1:

Secretária 1: Uma das primeiras ações foi avaliar juntamente com os gestores e coordenadores das escolas os resultados e em cima disso foram planejadas algumas ações para trabalhar com os alunos. Como por exemplo: uma avaliação criada dentro das escolas para ir acompanhando o desenvolvimento dos alunos, o aprendizado, e também a própria formação dos professores foi trabalhada mais, desde a participação de formação com a pré-escola, educação infantil, depois veio para a educação básica, PCNs, outros materiais trabalhados que foi o que levou a uma evolução na qualidade do ensino e também no resultado do IDEB. Essas avaliações realizadas foram feitas em âmbito de município,

elaboradas e acompanhada pelas coordenadoras pedagógicas da Secretaria de Educação, juntamente com os gestores e coordenadores das unidades escolares.

A Secretária 1 explica que após os resultados do IDEB, a Secretaria de Educação, em parceria com os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, traçaram algumas ações, como por exemplo, uma avaliação em âmbito municipal, aplicada nas escolas. Mais uma vez, a secretária menciona a formação continuada com os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo que para se referir a esta etapa do ensino, a secretária utiliza o termo “Educação Básica”.

O depoimento do Diretor A vem ao encontro da fala da Secretária 1, no que diz respeito à experiência de avaliação desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos, realizada a partir da divulgação dos resultados do 1º IDEB, em 2007. Percebeu-se que houve divergências nas falas dos gestores quanto aos objetivos da Prova, sendo que a Secretária de Educação comentou que a avaliação tinha como principal objetivo o diagnóstico da Rede, o Diretor A, por sua vez, enfatizou apenas a nota, mas como a Secretária explicou que essa avaliação surgiu a partir dos resultados do primeiro IDEB, evidencia-se que um dos objetivos da avaliação foi o alcance das metas.

Diretor A: [...] Mas não fizemos nenhum tipo de avaliação na escola conforme o IDEB, a Secretaria de Educação do município de Dois Vizinhos fez umas outras avaliações aqui e em todas as escolas, para ter uma nota do município [...].

A avaliação como uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, para obter um diagnóstico da Rede Municipal e, a partir disso, traçar ações no sentido de melhoria do Processo ensino-aprendizagem é importante. A fala da Secretária demonstra que essa avaliação foi coordenada pela equipe da Secretaria de Educação, em parceria com as coordenações pedagógicas das escolas municipais, tendo como base os conteúdos programáticos das disciplinas do Núcleo Comum do Ensino Fundamental I. As avaliações foram elaboradas, considerando as sugestões dos docentes das instituições de ensino, mas que não teve continuidade nas gestões posteriores. Portanto a Avaliação em Rede ocorrida no município de Dois Vizinhos, embora uma experiência válida, se constituiu apenas numa proposta de governo.

Tanto a Secretária 1 quanto a 2, ratificam a ênfase que o município deu para a formação continuada dos docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, demonstrando uma concepção de continuidade da formação desde a sua base – a Educação Infantil, o que é muito positivo no que se refere ao processo ensino-aprendizagem. No entanto, é preciso cuidado quando o objetivo central desta formação é o aumento dos índices, o que permeia a fala das referidas secretárias, ao citarem exemplos do que foi enfatizado nas formações, no caso, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, na fala da Secretária 1; e os descritores da Prova Brasil, na fala da Secretária 2. No depoimento desta Secretária, observa-se que a formação teve como público-alvo os coordenadores pedagógicos das escolas e que estes ficaram responsáveis pelo repasse do curso aos professores das escolas, conforme entrevista na sequência:

Secretária 2: Eu assumi a secretaria [...], tendo conhecimento da ferramenta e também a ciência que lá no quinto ano é o fim e que a gente precisa começar lá no primeiro ano. Aqui em Dois Vizinhos, as diretoras e coordenadoras do CMEI tinham acesso a essa formação. Inicialmente a gente teve formação com professores da Universidade, da Unioeste, onde ela trabalhou com a rede municipal com os coordenadores pedagógicos os descritores da prova Brasil; foi trabalhado com os coordenadores e os coordenadores, acredito que todos foram passando para os professores [...]. À medida que nós tomamos foi essa de formação e compromisso em relação a qualidade da educação, tendo o quinto ano como final de uma etapa, mas que o trabalho deve ser começado no primeiro, numa sequência.

Diante disso, constata-se de que forma a proposta governamental em âmbito nacional, vinculada ao capital, cujo principal objetivo é o aumento dos índices pode influenciar a condução dos trabalhos das redes municipais. Há todo um cenário de cobrança do sistema educacional para que se aumentem os índices quantitativos, o que interfere, inclusive, na Educação Infantil, conforme se evidencia na fala da Secretária 2, a qual afirma que os gestores da Educação Infantil também participaram de formações com vistas ao IDEB, o que leva as gestões municipais a voltarem o seu olhar para esta Política.

Sobre a relação que se estabelece entre currículo, neste caso, Parâmetros e avaliações externas, são pertinentes as contribuições de Coutinho (2012, p. 24) que traz uma contundente crítica sobre essas avaliações:

As matrizes de referências da Prova Brasil representam um extrato dos

PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Dessa forma, os PCNs podem assumir um papel de conformação dos currículos quando os conteúdos ensinados serão cobrados por exames externos reivindicando o controle sobre a execução do currículo prescrito referente aos resultados esperados. As matrizes de referência do SAEB e da Prova Brasil reforçam a homogeneização das práticas curriculares e estabelecem as formas de como os professores devem ensinar e o que os alunos devem aprender, tendo como principal função a classificação de desempenhos nas competências e habilidades tidas como primordiais e básicas.

O autor explica a correlação existente entre os PCNs e as Avaliações em Larga Escala. Isso demonstra como a proposta neoliberal se materializa, de maneira tênue, conforme já mencionado. O governo imobiliza as ações diferenciadas das escolas e, conseqüentemente, das secretarias de educação, ou seja, ele dissemina um discurso de que os parâmetros são diretrizes gerais para o trabalho em sala de aula, mas, ao mesmo tempo, os próprios livros didáticos aprovados pelo MEC e “escolhidos” pelos professores contemplam os conteúdos e metodologias constantes nos PCNs e que são cobrados nas avaliações externas. Também as formações continuadas ofertadas pelo MEC aos municípios vêm ao encontro do que propõem os Parâmetros e que são cobrados nas avaliações. Desse modo, fica difícil para as escolas se “libertarem” dessas “amarras”, uma vez que também terão que apresentar os resultados desse trabalho, cujas metas estão estabelecidas a priori. O encaminhamento das propostas pedagógicas e currículos pelas próprias escolas, com a participação da comunidade escolar se elas estivessem voltadas à realidade das instituições de ensino, se constituiria, certamente, numa contraproposta ao que estabelece o governo no sentido de currículo e viria ao encontro da principal função da escola, a socialização dos conteúdos das diversas disciplinas e não apenas das que são cobradas nas avaliações.

A Secretária 3 assegura que na sua gestão não foi tomada medida específica, visando aumentar os índices, até mesmo porque na sua opinião estes índices são considerados bons.

Secretária 3: Medida específica eu não diria, nós só demos continuidade no trabalho porque todas as escolas pelo que a gente acompanhou nos gráficos, o percentual de acertos e de erros que teve também, mas muito mais os acertos teve uma evolução, então o município todo está muito bem na questão da nota. O que se está ainda pensando é o que mais se pode melhorar em nível de planejamento, que outras atividades, que outras formas de trabalho se pode aprimorar para as nossas crianças. Não foi dado ênfase por causa da nota do IDEB, evoluiu e assim se você

prioriza muito a escola que teve um acréscimo muito melhor da nota, a escola que talvez teve um avanço sim, mas que não chegou na mesma nota que aquela outra, acontece... como que posso dizer..., desestimula a outra, até o quadro de profissionais em trabalhar e todos estiveram em evolução. Então eu vejo assim, não se pode dar uma ênfase maior para aquela escola que continua se destacando.

Por meio do depoimento da Secretária 3 evidencia-se que a ênfase nos índices não traz benefícios à Rede, apenas uma competição desnecessária e um desconforto para os profissionais da educação. Se considerar essa fala isoladamente, parece que a preocupação com a apresentação dos índices na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos passa a ocupar um papel secundário com o passar do tempo, o que é salutar, embora em repostas às questões anteriores essa mesma Secretária tenha mencionado a questão dos treinamentos. Todavia, a entrevista com os gestores das escolas vêm na contramão do que afirmou a citada Secretária, uma vez que eles enfatizam ações no sentido de garantir o alcance das metas.

Na entrevista com o Diretor C emerge a divulgação dos resultados do IDEB tanto para a comunidade escolar, quanto para a sociedade de modo geral. Ele comenta que ocorreram premiações nas escolas para a turma que obteve nota maior e também se referiu às carreatas que ocorreram para divulgar a média do município para a sociedade.

Diretor C: [...] Eu tenho assim [...] vagas lembranças das premiações enquanto escola, como a escola via dentro das possibilidades contribuir com o aluno ou dar para o aluno, a turma que tirasse a melhor nota, então se a minha turma teve a melhor nota essa sim seria premiada, isso enquanto escola e enquanto a rede, secretaria, houve carreatas, eu achava bem legal isso porque as crianças se motivavam também, porque elas viam que a dedicação e o trabalho que elas fizeram estava sendo valorizado. Essa carreata envolvia todas as escolas e o maior número de alunos possível que pudessem participar. Isso considerando a nota do município.

No que se refere às carreatas, esta foi uma prática comum do município por alguns anos. Era considerada uma forma de divulgar o índice do município para a sociedade. Essa divulgação se dava principalmente para atender aos anseios das gestões municipais. Quanto às premiações, deduz-se que essa prática era isolada, ou seja, uma ação da escola na qual o referido entrevistado foi Diretor ou talvez, professor, uma vez que das 12 entrevistas realizadas com os gestores da Rede Municipal e das escolas, apenas um deles apontou essa medida.

Sobre as notas obtidas no IDEB e a ilusão de que essa média expressa a qualidade da educação, Gallani (2012, p.179) traz uma contundente crítica sobre esse índice:

A mídia passou a divulgar listas classificatórias das escolas e a destacar aquelas com melhores índices e aquelas com piores resultados. Com o 'ranqueamento', a sociedade passa a ter um referencial para julgar as escolas e, conseqüentemente, sua suposta qualidade. Assim, são ignorados fatores como estrutura da escola, formação dos professores, número de alunos por classe e outros que poderiam ser citados que interferem no desempenho dos alunos principalmente quando se quer, exclusivamente, aferir os conhecimentos que foram 'transmitidos' pelos professores e, supostamente, aprendidos pelos alunos.

Os argumentos da citada autora trazem uma reflexão de que a divulgação desses números para a Sociedade como era realizada no município de Dois Vizinhos, pode até servir de marketing para a gestão municipal, uma vez que a média alcançada pelo município é boa, em comparação à média brasileira ou paranaense, como já discutido na parte inicial desta seção. Todavia, isso não resulta em melhoria para as escolas, uma vez que tais questões devem envolver uma reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico, as questões estruturais, a formação docente, dentre outros fatores que, muitas vezes, ficam camuflados em meio à ênfase que recai sobre a questão numérica. Essa ênfase nos números pode trazer competitividade entre as escolas ou mesmo constrangimento aos docentes, como bem sinalizou a Secretária 3, em seu depoimento.

É importante destacar que no depoimento do Gestor B se evidenciou a realização de um trabalho voltado à Prova Brasil, realizado no contra turno escolar, na Sala de Apoio. Esse trabalho, segundo este gestor, ocorre antes da prova, provavelmente com vistas à obtenção de melhores resultados no IDEB e também após a divulgação dos resultados, certamente visando trabalhar as dificuldades encontradas pelos alunos durante a prova. Essa prática merece questionamento, pois o objetivo central do contra turno escolar é o trabalho com as defasagens apresentadas pelos alunos no seu processo ensino-aprendizagem e, portanto, não deve voltar-se aos treinamentos para obtenção de metas propostas pelo governo. Apenas o gestor G se referiu especificamente aos simulados. No entanto, o depoimento do Diretor B também sinaliza para esse treinamento, quando se referiu ao trabalho realizado na Sala de Apoio no período que antecede a Prova Brasil. Isso leva à compreensão de que essa prática é comum nas escolas.

Diretor G: Aqui a gente busca sempre analisar qual é o ponto que nós estamos errando, e tentando sempre buscar mais recurso para o aluno, trazendo novas atividades, resgatando o erro, trabalhamos em cima do erro do aluno, o porquê da dificuldade, trabalhando mais em cima de simulados, é uma forma que o IDEB trabalha, pois vem a Provinha, a gente tenta dessa forma, que eles interpretem de forma diferente. É feito uma análise, e são feitas algumas ações trabalhando essas atividades.

Tal postura adotada pelas escolas B e G e evidenciada nas falas de duas Secretárias de Educação vem reforçar o que critica Saviani (2014a, p. 39-40), o qual assegura que no Brasil há um modelo de avaliação que se baseia em rankings e provas padronizadas, as quais são utilizadas da mesma maneira para os alunos de todo o país, por meio das avaliações de desempenho (Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM, ENADE). Isso, de acordo com o autor, está transformando o Sistema de Ensino num 'cursinho pré-vestibular', com objetivo de ampliar as notas do IDEB.

Desse modo:

Caminham, portanto, na contramão de todas as teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos para as quais as avaliações pedagogicamente significativa não deve basear-se em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem sim, avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores (SAVIANI, 2014a, p. 40).

Embora 50% dos gestores tenham afirmado, categoricamente, que não são feitas ações específicas com vistas aos resultados do IDEB, as políticas de formação docente realizadas pelo município e que são promovidas pelo governo federal, bem como algumas formações específicas da Rede Municipal, além da ênfase na divulgação dos resultados do IDEB e a reformulação dos planejamentos, são exemplos que confirmam que há ações da gestão do sistema, no caso, da Secretaria de Educação para este fim.

Além disso, as ações das escolas como treinamento, inclusive, com os alunos do contra turno, trabalho com ênfase nas questões que os alunos tiveram dificuldades na prova também se voltam à melhoria desse índice, o que está diretamente relacionado à Gestão e Organização da Educação Municipal, conforme se evidencia no quadro 8, no qual apresenta-se uma síntese das entrevistas com os gestores sobre essa temática.

Quadro 8 – Gestão e Organização da Educação Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR

CATEGORIA DE CONTEÚDO [3]	SUBCATEGORIA DE CONTEÚDO [3.2]	ELEMENTOS	SECRETÁRIAS	DIRETORES
Gestão da Educação Básica	Gestão e Organização da Educação Municipal	Trabalho do gestor é fundamental	1	-
		Gestor tem função de liderança/ articulador da gestão escolar	1	F, I
		Trabalho em parceria entre a gestão do sistema e a gestão escolar	1	-
		Preocupação com administrativo e pedagógico	-	A, B, C, D, E, G, H
		A responsabilidade do gestor vem aumentando	2	-
		Positivo: Gestor é educador	2	-
		Poder de convencimento do gestor é importante	2	-
		Importância do trabalho intersetorial	2	-
		Rotatividade da gestão é importante	3	-
		Necessidade: formação administrativa	3	-
		Comparação – escola e empresa	3	-
		Burocracia – interfere na gestão	3	-
		Parceria: coordenação pedagógica e direção escolar	3	-
		Positivo: Secretário de Educação com conhecimento da Rede Municipal	3	-
		Necessidade: Secretaria de Educação ter contabilidade /financeiro próprio	3	-
		Cortes de programas foram necessários	3	-
		Programas do governo federal precisam estar alinhados com o PME	3	-
		Positivo: Ensino Fundamental (9 anos)	1	-
Desrespeito a data de corte etário – negativo/ Imaturidade dos alunos do 1º ano	2	A, C		

	Faltou integração - anos iniciais e anos finais (Ensino Fundamental de 9 anos)	2	-
	Trabalho com base nos PCNs, nas Diretrizes, nos documentos do Ensino Fundamental de 9 anos	-	F, G, I, D
	Mudança no planejamento a partir das novas diretrizes	-	B
	Estudo para organização dos planejamentos Falta aprofundamento sobre as Diretrizes	-	E
	Estudo - Materiais de apoio: Ensino Fundamental de 9 anos e as diretrizes	1, 2	-
	É necessário integrar - disciplinas da Hora-atividade e da matriz curricular	3	-
	Envolvimento das famílias	-	A
	Gestão democrática	-	F
	Dificuldades dos docentes em relação à inclusão		A, I
	Autoformação docente é positiva		I
	Aulas de Hora-atividade: professores concursados e contratados	3	-

Fonte: a autora, 2018.

A partir dessas informações, direciona-se a análise para o sexto e o sétimo condicionantes do IDEB apontados pelas Secretárias de Educação: *“Trabalho conjunto da gestão escolar; Trabalho em parceria entre a gestão do sistema e a gestão escolar”*; os quais integraram a subcategoria de conteúdo 2.1 Condicionantes do IDEB, da Categoria de conteúdo [2]: Avaliação da Educação Básica, mas que serão discutidos juntamente com a Categoria [3]: Gestão da Educação Básica.

Em relação aos condicionantes do IDEB, a Secretária 2 ressalta o compromisso da gestão do sistema em realizar um trabalho integrado com a gestão escolar:

Secretária 2: Outro fator que contribuiu para as notas terem aumentado no período da minha gestão foi o compromisso, o compromisso partido da equipe da Secretaria quando a gente tomou conhecimento da existência

dessa ferramenta, a gente procurou se apropriar e toda equipe, começando pelos diretores, coordenadores e os professores lá na sala de aula com os alunos, com as famílias, as escolas envolveram as famílias. Eu acredito que acima de tudo foi o conhecimento, mas se não tivesse primeiramente acima de tudo o compromisso de cada um assumir e entender como uma ferramenta bacana não teria acontecido o resultado satisfatório. Foi um trabalho em rede mesmo.

Sobre os fatores que as Secretárias de Educação consideram que influenciaram o resultado das escolas no período de 2007 a 2015, tendo como parâmetro os dados do INEP, a Secretária 1, dentre outros fatores já discutidos anteriormente, defende a influência da gestão escolar nesse cenário: “Eu acredito que tendo em vista os resultados ano após ano. Houve uma preocupação desde gestor, coordenador, enfim de todo sistema educativo” (SECRETÁRIA 1).

Assim, observa-se que o envolvimento da gestão do sistema, neste caso, a Secretaria Municipal de Educação de Dois Vizinhos, na articulação com a gestão escolar, inclusive com as famílias, foi um dos condicionantes do IDEB apontado pela Secretária 2. A Secretária 1 não faz referência à gestão do sistema, limitando-se à gestão escolar, o que também é relevante.

O envolvimento da comunidade escolar em articulação com a gestão escolar e com a gestão do sistema visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem é salutar, o que torna-se uma preocupação é quando as gestões e a comunidade escolar têm como objetivo central o atendimento aos índices, deixando em segundo plano o processo ensino-aprendizagem, o qual ultrapassa os conteúdos e metodologias utilizados nos testes das Avaliações em Larga Escala. Essa preocupação em atender as metas do IDEB fica explícita na fala dos gestores participantes desta pesquisa, como já se constatou nas entrevistas anteriores.

Paro (1998a, p. 06) já se manifestava em favor da democratização da gestão escolar:

[...], a democratização da gestão da escola básica não pode restringir-se ao limite do próprio estado, - promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior – mas envolver principalmente os usuários e a comunidade em geral, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade.

Ao avaliar a contribuição da atuação do gestor para a qualidade da

educação, a fala da Secretária 1 demonstra a importância do papel de liderança do gestor e da capacidade de articulação deste em relação à gestão escolar, envolvendo inclusive as famílias e a comunidade. Também na articulação entre a gestão escolar e a gestão do sistema. A fala da referida Secretária ratifica seu posicionamento e o da Secretária 2 quando se posicionaram sobre os condicionantes do IDEB e sobre os fatores que influenciaram os resultados do IDEB no período de 2007 a 2015.

Secretária 1: Eu acho fundamental a atuação do gestor, eu acho que o líder que tem bem claro seu foco, seu objetivo, ele conduz toda escola e ele tem participação desde dentro da sala de aula, com os profissionais de educação, no administrativo, em todas as relações com a família, com a comunidade e até mesmo com a própria municipalidade, o gestor é que conduz e que faz com que a coisa aconteça. [...]. Isso se refere tanto ao gestor municipal que tem que conduzir toda estrutura do ensino básico e também tem que ter a visão do todo, [...] tem que estar junto, sentir a necessidade de acompanhar e ser também o mediador entre o poder público e a escola. [...]. E os gestores das escolas, eles se somam com o gestor municipal para que a coisa aconteça realmente. Mas ambos têm que ter muito claro aonde querem chegar.

Dos 09 (nove) diretores participantes desta pesquisa, 08 (oito) deles manifestaram em suas falas que o gestor, além das questões administrativas, precisa voltar o seu olhar também para as questões pedagógicas. Um dos gestores menciona que uma das funções do Gestor Escolar consiste na articulação com toda a comunidade escolar. Pela ênfase que os gestores agregam nessa inter-relação entre o administrativo e o pedagógico, deduz-se que essa prática é constante nas escolas municipais e que é determinante na qualidade do ensino nessa Rede de Ensino, conforme se evidencia em alguns depoimentos descritos na sequência.

Diretor D: Eu penso que o gestor não pode se preocupar só com a parte administrativa da escola, o gestor tem que ter os dois pés firmes no chão, mas centrado no pedagógico. Você tem que acompanhar o pedagógico em primeiro lugar, essa é minha visão.

Diretor G: O gestor é aquele que faz à frente da escola, mas ele não trabalha sozinho, o gestor ele está ali como se fosse a cabeça, o corpo da escola são todos, os alunos, professores, funcionários, secretaria de educação, então abrange todos, não tem como eu dizer, eu trabalho... É um conjunto. Mas ele que conduz, assim dentro da nossa escola, a gente não tem um pensamento só, a gente busca com consentimento de todos: O que vocês acham em relação a isso? Vai dar certo? Não vai dar certo? A opinião, a gente não traz a ideia pronta, a gente trabalha com o conjunto de ideias.

Nesta ótica da gestão democrática, é relevante o posicionamento de Saviani (2009c), o qual postula que o diretor representa o responsável máximo no campo escolar e cabe a este, de maneira genérica “garantir o bom funcionamento da escola”, o que presume: “a articulação das diferentes funções, bem como a harmonização dos interesses dos diferentes atores no interior da escola”. Também, tendo em vista “que a unidade escolar integra uma rede, o papel do diretor extrapola o âmbito da unidade, articulando-a com as exigências do complexo escolar configurado no chamado 'sistema de ensino'” (SAVIANI, 2009c, p. 245).

Logo, infere-se que a gestão escolar necessita cada vez mais revestir-se de ações democráticas e articular-se à gestão do sistema, uma vez que ações centralizadas nas mãos do diretor, muitas vezes isoladas e desconexas, refletem uma educação tradicional e autoritária que não traz benefícios ao coletivo escolar, impedindo a emergência de novas ideias, novas ações em favor da aprendizagem dos alunos, principal função da escola e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade do ensino.

Secretária 2: O gestor sendo ele educador, ele tem uma responsabilidade e a cada dia está sendo atribuída responsabilidade maior. Eu olho assim como positivo quando este gestor ainda é um educador, [...] claro que tem sempre exceção, mas o gestor sendo um educador, ele conhece a realidade, ele tem uma responsabilidade muito grande e essa responsabilidade é de argumentação, ele precisa ter muita argumentação... Pela experiência que eu tive, tem que ter muita formação, muita argumentação, para convencer o político da importância que a educação tem para o desenvolvimento do município, do estado, do país. Enquanto tivermos o gestor educador, a gente tem sim muita perspectiva positiva, agora quando o gestor é político para a educação é... Refiro-me a todos os gestores, do sistema e da escola, desde o ministro da educação, chefe de núcleo, secretário de educação e gestor da escola, porque a função deles é um na sequência do outro, se eles forem educadores e não esquecerem que a nossa ponta é lá na sala de aula, não se pode perder o pé lá da sala de aula. [...]. Se o gestor conseguir fazer isso, a gestão não tem como não ser boa, agora quando ele esquece que ele é professor e passa a uma função mais política, isola-se as partes e não pode, o gestor é o coletivo e a força está no coletivo, se não tiver coletividade não tem como ter resultados positivos. E esses gestores...você na tua pesquisa vai estar abordando o gestor da educação, mas fora nós temos uma rede a ser aproveitada, uma rede que nós temos formada no Brasil, uma rede em cada município, que precisa ter o vínculo: educação, assistência social, saúde porque esses problemas lá estão relacionados, o aluno não aprende lá na sala de aula porque ele está lá com um deficit seja assistencial ou mesmo de saúde, precisa haver esse trabalho de intersetorialidade...

O depoimento da Secretária 2 traz novos elementos fundamentais a essa

discussão ao se posicionar em defesa de que o gestor das instituições escolares, redes e sistemas de ensino sejam educadores. Nesse sentido, seu depoimento denota uma postura favorável à especificidade do setor educacional, diferente de outros setores e que para dar conta dessa especificidade, o gestor precisa ser educador. Isso não significa que o setor educacional precisa se isolar dos demais, mas conforme ressalta em sua fala, precisa trabalhar de maneira articulada com os demais setores. Isso remete ao que já foi defendido pela Secretária 1, em depoimentos anteriores, que a educação de qualidade precisa considerar o aluno como um ser integral. Outro elemento presente em sua fala se refere ao poder de convencimento/argumentação que o gestor precisa ter para conseguir convencer o político sobre a importância da educação. Aqui, confirma-se a necessidade e importância do gestor escolar ou da Rede de Ensino ser um educador, uma vez que o poder de argumentação traz engendrado um profundo conhecimento do assunto, tendo em vista que o prefeito ou outro representante do poder executivo, do poder legislativo ou as pessoas responsáveis pelo financeiro, na maioria das vezes, não são educadores e pouco entendem sobre educação.

No mesmo direcionamento da fala da Secretária 2, Saviani (2009c, p. 246) argumenta:

[...] a escola é uma instituição de natureza educativa. Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é, antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador, ele é um educador. Mais do que isso: em termos típico-ideais, ele deveria ser o educador por excelência, dado que, no âmbito da unidade escolar, lhe compete a responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da instituição escolar. Essa é, em verdade, a condição precípua para que ele administre a escola mediante formas (atividades-meios) saturadas de conteúdo (atividades-fins).

A Secretária 3, reforça alguns elementos já apontados por ela e pelas outras Secretárias de Educação, em entrevistas anteriores, e traz novos elementos a esta discussão e que ainda não foram mencionados pelas outras duas Secretárias, o que enriquece ainda mais a reflexão. Segue o depoimento que embora extenso, vale ser reproduzido:

Secretária 3: [...] os nossos gestores municipais, a função deles é de três em três anos. [...] eu vejo assim que o trabalho do gestor teria que ter mais formação, porque a nossa formação acadêmica por mais que a maioria

teve alguma disciplina na base ou na formação mesmo acadêmica, ninguém de nós sai de uma faculdade administrador e hoje as escolas, elas são umas empresas. [...] as funções burocráticas tomam conta da escola e o diretor tem que fazer esse trabalho. A parte pedagógica fica mais com a coordenação pedagógica, mas pelo que acompanhei nas unidades de ensino, sempre teve muita parceria, muita ajuda mútua entre o diretor e o coordenador pedagógico para que de fato se chegasse ao objetivo final do trabalho. Com relação então ao gestor de sistema [...], para mim foi um momento muito positivo porque quando o professor, o profissional assume algo que ele conhece já é mais do que meio caminho andado, ele sabe que chão está pisando, mas assim você conhece a rede, mas você também não conhece toda a administração. Então na secretaria de educação eu ainda vejo falha a questão de contabilidade própria, financeiro próprio, [...]. Nosso quadro de funcionários era um quadro razoável, todos profissionais sim, com formação oriundos das escolas municipais e educação infantil, então a bagagem pedagógica se tem, mas na função de equipe pedagógica de uma secretaria de educação acaba absorvendo muitas outras funções que você também não viveu essa experiência ou você não teve essa formação administrativa e você acaba sim assumindo funções que não são suas, mas que a secretaria de educação tem que dar conta [...] e sobra pouco tempo para dedicação às escolas [...]. Muitos programas foram cortados, não é só o programa que vai até a escola é todo um trabalho de organização de planejamento que estava fora do planejamento anual, interferindo na qualidade de ensino, então foi cortado e isso ajudou, mas ainda precisa ser diminuído mais. E esses programas também até mesmo os que vêm do governo federal, todos os programas estão atrelados um ao outro [...] desde os recursos que irão para o município na questão de estrutura ou na linha pedagógica ou até na questão profissional, têm que estar alinhados de acordo com o Plano Municipal de Educação. Então isso tudo para manter, você precisa de pessoas para ficar monitorando diariamente e as pessoas que monitoram isso [...] são pessoas da equipe de ensino que têm ligações com a escola e que também têm conhecimento do que está lá no Plano Municipal de Educação. Isso tem a ver com o PAR, PACTO, PNAIC, enfim todos esses programas que vêm para o município.

A Secretária 3, em seu depoimento, ratifica a necessidade de mais formação administrativa, o que já havia destacado anteriormente e ratifica o posicionamento das duas outras secretárias de educação que em resposta às questões dessa entrevista, apontaram a importância dos diversos autores que compõem a gestão escolar trabalharem de maneira integrada. Na fala da referida Secretária ela afirma que na sua gestão havia muita parceria entre coordenação pedagógica e direção escolar, o que foi primordial para o alcance dos objetivos.

Paro (2015) esclarece sobre a interrelação existente entre o pedagógico e o administrativo de uma escola, o que muitas vezes não é compreendido pelas pessoas, as quais estabelecem uma separação entre ambos e enfatizam um fator em detrimento do outro, sendo que, na verdade esses aspectos se entrelaçam com vistas ao mesmo fim, neste caso, a aprendizagem do educando.

Carece de fundamento, pois, a dicotomia que às vezes se estabelece entre administrativo e pedagógico, como se o primeiro pudesse estar em concorrência com o segundo, como quando se diz que o pedagógico deve preceder, em importância, ao administrativo. Na verdade, se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja o processo de educá-lo. É, portanto, o pedagógico que dá a razão de ser do administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir (PARO, 2015, p. 25).

A Secretária 3, ressalta como um ponto muito positivo o fato de como Secretária de Educação ter conhecimento da Rede Municipal. Esse fator contribui significativamente para a realização de um trabalho de qualidade e representa um diferencial, uma vez que, em nível de Brasil, muitos gestores do sistema não são docentes da Rede Municipal e muitas vezes não são nem educadores. A secretária menciona ainda outro fator importante que diz respeito à rotatividade da gestão escolar que acontece a cada três anos na referida Rede de Ensino. Esta ocorre por eleição e envolve a comunidade escolar (funcionários e pais de alunos), sem reeleição para mandato subsequente.

Sobre o processo democrático que envolve a eleição de diretor, também são relevantes as contribuições de Paro (1996, 1996, p. 78), o qual enfatiza que a escolha do diretor escolar pelos servidores e pela comunidade escolar leva ao entendimento de que este dirigente possa atender aos anseios dessa comunidade escolar. Assim, “a eleição de diretores põe-se como uma das formas de a sociedade civil, com a sua participação, pelo voto, proceder ao controle democrático do estado, substituindo o simples sistema de concurso ou de indicação, manifestação de sua própria vontade [...]”.

Um outro elemento que se repete na fala da Secretária 3 é o excesso de atividades burocráticas que toma conta das ações da escola e da Secretaria Municipal de Educação e que acaba interferindo no pedagógico, ou seja, pelo excesso de trabalhos administrativos sobra pouco tempo para o trabalho pedagógico. Além disso, ela ratifica a pouca formação que as gestões escolares e que a equipe da Secretaria de Educação possuem em relação ao aspecto administrativo. A sua indignação é tão grande que, mesmo tendo ciência da especificidade da instituição escolar e da diferença desta com a empresa, em sua fala, ela acabou fazendo uma associação entre elas, utilizando-se da seguinte expressão: “Hoje as escolas, elas são umas empresas”.

A partir dessa analogia, observa-se o quão grande é o desafio em estar à frente de uma escola ou de uma secretaria de educação, nesse contexto. A responsabilidade aumenta, uma vez que, além dessas questões administrativas e burocráticas, é preciso fundamentalmente garantir o aprendizado do aluno, muitas vezes com poucos recursos, com infraestrutura precária e ainda com insuficiência de recursos humanos, dentre outros fatores já apontados no decorrer desta pesquisa, como se percebe em nível de Brasil.

Para Saviani (2009c, p. 246-247):

[...] o diretor se vê concretamente diante de focos de pressão do 'sistema' que privilegia a forma sobre o conteúdo impondo um conjunto de exigências burocrático-administrativas; em contrapartida (de baixo e de dentro), a pressão do conteúdo educativo que necessita ser desenvolvido no interior da escola, sem o que ela se descaracteriza, se rotiniza e perde a razão de ser. Em termos ideais, caberia ao diretor efetuar a mediação entre dois focos de pressão, saturando de conteúdo as formas que decorrem das exigências da chamada 'instância superior' (o sistema); sua ação se dirigiria, então, no sentido de subordinar e adequar as prescrições administrativas à finalidade educativa colimada no interior da escola.

O autor complementa, associando a predominância dos papéis de educador e de administrador com a questão da autonomia.

Na prática, poderíamos mesmo dizer que um diretor será tanto mais educador quanto maior o grau de autonomia que mantém em relação às exigências do 'sistema', subordinando suas formas aos conteúdos educativos; e será tanto mais administrador quanto menor o grau de autonomia referido, o que o levará, em consequência, a se ater à rigidez das 'normas superiores' mantendo-as esvaziadas do conteúdo que lhes daria sentido (SAVIANI, 2009c, p. 247).

Portanto, essa questão é bastante dicotômica. Por um lado há um discurso de democratização e autonomia da escola pública por parte do governo, dos meios de comunicação, da sociedade, em geral. Por outro lado, o próprio governo, impõe exigências que limitam a autonomia do gestor e, conseqüentemente, da escola e do próprio sistema de ensino. Em meio a tudo isso, está o grande desafio do gestor, o qual precisa encontrar alternativas para dar conta tanto das exigências do sistema, quanto do que realmente é função da escola. Aí reside um grande problema para a educação no país, uma vez que as exigências do sistema que se voltam para uma educação instrumental, cujo objetivo central é a formação da mão de obra não coaduna com a principal função da escola, numa concepção crítica,

que é a formação integral do ser humano, tendo como premissa básica o domínio dos conteúdos sistematizados.

Diante disso, compreende-se que está aí uma das razões do fracasso da educação brasileira, cujo objetivo central se perdeu em meio às exigências do sistema capitalista que cobra resultados quantitativos, em detrimento dos aspectos qualitativos, e o agravante disso é que os números, nesse cenário, tornaram-se sinônimo de qualidade.

A Secretária 3 aponta um outro elemento que no período em que esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação interferia na gestão escolar, mais especificamente na gestão da sala de aula: o grande número de programas que as escolas acabavam assumindo e desenvolvendo. De acordo com a Secretária, na sua gestão, ocorreram diversos cortes de programas que não possuíam relação com os conteúdos programáticos. No entanto, ela salienta que faz-se necessário reduzir ainda mais esses programas, os quais interferem negativamente no processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, o depoimento da referida Secretária encontra respaldo no posicionamento de Saviani (2011b) quando ele alerta para os cuidados que se deve ter em relação ao que se prioriza na escola. O autor destaca que é preciso estar atento em relação às atividades nucleares e as atividades extracurriculares, sendo aquelas voltadas aos conteúdos do programa de ensino e estas às atividades extracurriculares. Saviani chama a atenção para que as atividades extracurriculares, as quais ele denomina de secundárias, não ocupem o lugar das atividades nucleares, a que ele chama de principais. Essa preocupação foi perceptível na fala da supracitada Secretária.

Logo, evidencia-se que a escola representa um palco de disputas de interesses, nesse caso, das empresas, as quais veem nessa instituição um lugar propício para a divulgação de seus produtos. Para isso se utilizam de inúmeras estratégias e premiações, a fim de cativarem o público para aderirem a sua proposta. Nessa arena de disputas, a instituição escolar corre o risco de se perder em meio a tantas atribuições e, conseqüentemente, faltar tempo para as atividades principais, que são de sua competência. Portanto, é elogiável a atitude adotada pela gestão da Rede Municipal ao se posicionar contra alguns programas, uma vez que a função básica da instituição escolar reside no domínio dos conteúdos sistematizados pelos educandos.

No depoimento da Secretária 3 referente à influência da atuação do gestor para a qualidade do ensino, apareceram mais dois elementos importantes, sendo estes “Todos os programas do governo federal estão atrelados um ao outro e tem que estar alinhados de acordo com o Plano Municipal de Educação”, bem como, “Necessidade da Secretaria de Educação ter contabilidade/financeiro próprio”. Esses dois elementos serão discutidos posteriormente, junto à categoria do Financiamento da Educação, uma vez que envolvem a discussão sobre os recursos da educação.

A respeito da percepção das Secretárias de Educação sobre a organização da Educação Básica e as Diretrizes Federais e Estaduais para o Ensino Fundamental I, a Secretária 1 e a Secretária 2 voltaram o olhar para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e às Diretrizes emanadas dessa nova forma de organização do ensino. Já a Secretária 3 se deteve à questão da Hora-Atividade dos docentes e sinalizou para a necessidade de um Sistema Nacional de Educação, em termos de país.

A seguir, apresentam-se os depoimentos das Secretárias 1 e 2:

Secretária 1: Eu acredito que melhorou em termos com o ensino fundamental I de nove anos, veio melhorar e veio dar uma força para as séries iniciais. O aluno iniciando mais cedo com 6 anos, ele já vem acompanhando melhor, tanto que eu acredito que é um dos condicionantes também da melhoria do resultado final. Toda essa estrutura, esse acompanhamento, a reestruturação, eu acho que foi positiva. O governo proporcionou material, recebemos e foi bastante trabalhado, foi bastante discutido, analisado e inclusive com as famílias, comunidade, foi discutida e as diretrizes foram analisadas e foram discutidas e aprovadas também pelos profissionais que eu acho que é o importante. Eles que estão à frente.

Secretária 2: [...] Eu considero que eles estão entrando muito cedo no primeiro ano, eles entram muito cedo, e no estado do Paraná mesmo existindo já há quase uma década esta orientação que eles entrem completando os 6 anos até 30 de março ainda continua...Na minha opinião eles entram muito imaturos, para a série, o brincar fica mais para trás. Eu observo que o primeiro fator esse, eles entram muito cedo e também volto na formação continuada...Quando eu estive na secretaria de educação eu tive conhecimento que eles estavam chegando mais cedo, quando eu retornei quatro anos depois, os meus colegas ainda não sabiam o porquê dos alunos do sexto ano estarem chegando, [...], não tendo esse entendimento. No nosso município faltou muito essa formação, essa integração das séries iniciais com a sequencial. Da forma que é trabalhado, eu acredito que está bem organizado, fora esse fator de eles entrarem esse ano antes, acho que teria que definir, é um ano, também a liberdade das famílias que não quiserem, eu acho que causa assim um impacto não positivo. Fora isso eu observo como bem organizado, fora esse fator. Na época que estava na Secretaria de Educação, os professores utilizavam

os materiais fornecidos pelo MEC, teve muita formação, era o início praticamente, teve muito estudo com os diretores, mais com os coordenadores, com os técnicos pedagógicos da secretaria. Na época a formação foi bem intensa em relação a esses itens, a essa mudança. Eu acredito que a Rede Municipal de Dois Vizinhos e de outros municípios que a gente trabalhava em parceira, foram trabalhados os materiais disponibilizados pelo MEC, foram muito claros para a Rede Municipal, mesmo as redes não tendo autonomia de sistema municipal, a gente teve a participação do estado, mas ficou só nas redes municipais, não foi dado uma sequência.

No que tange à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, os depoimentos das supracitadas Secretárias convergem no sentido do trabalho com as publicações e Diretrizes do Ensino Fundamental de nove anos, as quais, segundo a visão das Secretárias, foram discutidas e estudadas com a comunidade escolar, até mesmo nas formações continuadas. A Secretária 2, menciona, inclusive, a parceria realizada com outros municípios. Contudo, na fala dessa Secretária, constata-se que esse trabalho de base, realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental de conhecimento de uma nova proposta de trabalho não teve continuidade com os anos finais, o que ela percebeu ao retornar para a sala de aula como professora da Rede Estadual e deparar-se com alunos, segundo ela “mais imaturos” e os professores encontravam-se “despreparados” para trabalhar com esses educandos.

A percepção dos Diretores das escolas, a respeito da organização da Educação Básica e as Diretrizes Federais e Estaduais para o Ensino Fundamental I, coaduna com as entrevistas das Secretárias de Educação, ao afirmarem que o trabalho nessa Rede de Ensino tem como base os PCNs e as Diretrizes, principalmente os documentos voltados ao Ensino Fundamental de Nove Anos.

Alguns Diretores se referiram à iniciativa por parte dos docentes em buscar conhecimentos sobre a inclusão. Alguns dos gestores voltaram, ainda, o seu olhar para a forma que o Ensino Fundamental se organiza na Rede Municipal de Dois Vizinhos.

Diretor G: [...], nós trabalhamos com os PCNs, e dentro dessas diretrizes do Ensino Fundamental e com os documentos que vieram do Ensino de Nove Anos, que também tem ligação com os Parâmetros Curriculares, mas não é seguido como era antigamente. [...].

Diretor H: [...]. Os professores têm conhecimento das diretrizes estaduais, federais, se utilizam disso para o trabalho na sala de aula, acredito que a maioria sempre busca, a maioria tenta se inteirar das coisas, acho que sim.

Os depoimentos dos diretores deixam transparecer que as diretrizes nacionais e estaduais são parâmetros que norteiam o trabalho pedagógico na citada Rede Municipal. Em momento algum, os gestores mencionaram a preocupação em construir uma diretriz própria da Rede Municipal, portanto, os PCNs e as Diretrizes do Ensino Fundamental se constituem no referencial curricular da referida rede de ensino, que se volta às competências e habilidades cobradas nas avaliações em Larga Escala e, conseqüentemente, aos resultados do IDEB.

Outro elemento que surgiu novamente nas entrevistas com os gestores, mais precisamente nas falas dos Diretores A e I é a questão da inclusão e a busca de maior conhecimento por parte dos profissionais da educação, bem como, o apoio recebido por parte da Secretaria Municipal de Educação com vistas a um atendimento de qualidade para estes educandos.

Diretor A: [...] têm muitas coisas que a gente não sabe como lidar. Quando recebemos alunos especiais na escola, de inclusão, então têm muitos alunos portadores de síndromes que têm comportamento que a gente não sabe como trabalhar com esses alunos. Então temos buscado conhecimento, leitura sobre isso, como fazer, como agir com esses alunos porque realmente para nós que estamos recebendo agora bastante aluno incluso e não tivemos uma formação especial para isso, então nós temos que buscar. Os professores têm buscado fazer pós-graduação nesse tema para ver se suprem as dificuldades, as limitações, sempre procurando melhorar um pouco seu trabalho. Os alunos que têm necessidades especiais, na maioria das vezes têm um professor para eles que a Secretária de Educação fornece esse profissional. Hoje a gente tem numa turma um professor para dois alunos, mas assim, geralmente, é um professor por aluno conforme o caso; o caso mais complicado que há necessidade de ter um professor por aluno sempre tem esse trabalho, esse serviço que a gente recebe do município e, no caso, muito bom e necessário, pois o aluno tem esse direito também. Nessa escola tem alunos com Autismo, e também outro caso que ainda está em estudo para ver a síndrome, o aluno é bem comprometido, ele já tem a professora junto e assim quando vem para cá e a gente não sabe acaba encaminhando para ter o direito ao professor, mas geralmente só vai ter o direito ao professor se ele tiver um laudo de neurologista e psicóloga que tenha necessidade de ter um professor para auxiliar, senão ele não vai ter esse professor. Mas nós temos aqui casos de autista, três alunos autistas e um aluno que ainda está sendo feita a avaliação dele. Esses alunos frequentam a APADV de manhã e um deles ainda não, ele está fazendo os exames.

Diretor I: [...] então tem uma série de coisas que envolve, que a gente tem que ter o olhar diferente. Hoje comparando-se com antes nós recebemos alunos hiperativos, que precisam de uma auxiliar direto acompanhando eles, isso faz com que a escola tenha que buscar mais conhecimento nessa questão, até mesmo estudar como lidar com esses alunos, hoje tem

vários cursos para se conhecer caso a caso. E isso está no professor também, [...]. O professor tem que buscar... Eu vejo professor que chega a anotar até a questão de uma receita que é deixada, os próprios pais vêm conversar com o professor, e o próprio professor vai em busca de qual é o problema da criança para trabalhar com ela.

Vale ressaltar que é de suma importância o apoio recebido da Secretaria Municipal de Educação, bem como, a iniciativa dos docentes de autoformação ou mesmo de especialização e realização de cursos voltados à inclusão. No entanto, o que se percebe é que ainda há uma lacuna no que diz respeito à formação inicial dos docentes que trabalham com esses alunos, uma vez que tanto nos cursos de Formação de Docentes em nível médio, quanto nos cursos de Pedagogia ou no Normal Superior há pouca formação voltada à Educação Especial ou à Inclusão. Quanto ao professor auxiliar que acompanha esses alunos, na referenciada Rede de Ensino essa função é assumida por professores estagiários, ou seja, por estudantes, portanto, sem a formação específica, embora, de acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação, há uma preocupação em contratar estagiários que estejam cursando especialização na área da Educação Especial ou área afim, nem sempre é possível atender essa demanda. Os docentes que possuem a formação específica são apenas os docentes das Salas de Recurso e das Turmas de Educação Especial, salvo algumas exceções de outros professores que por iniciativa própria buscaram se aperfeiçoar nessa área.

Diante disso, é urgente a necessidade de reformulação da grade dos cursos de Formação de Docentes, visando atender a essa demanda tão premente nas escolas do país. Isso leva à reflexão acerca do posto por Michels (2011, p. 226):

Com as Diretrizes Operacionais Especializadas para o Atendimento Educacional Especializado, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), em seu art. 12, se institui que, 'Para atuação no AEE [Atendimento Educacional Especializado], o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.' Porém, em qual curso seria oferecida tal formação? Estaríamos aqui propondo uma formação em nível de pós-graduação? Ou a proposta seria a formação em curso de graduação que não a histórica formação em pedagogia? Nestes dois casos não estaríamos novamente distanciando a formação de professores para atender os alunos da Educação Especial da formação do professor da classe comum?

O posicionamento da autora é pertinente, uma vez que não há um curso específico de graduação no país que se volte à Educação Especial ou à Inclusão e tal posicionamento se ajusta ao exposto pelos Diretores, os quais trazem em

seus depoimentos essa preocupação em relação à formação dos professores que atuam com os alunos inclusos nas classes comuns, pois eles, de modo geral, não têm a formação específica, embora os depoimentos demonstrem que esses profissionais buscam conhecimento nessa área, via leituras e alguns pela especialização ou mesmo pela formação continuada.

Portanto, faz-se necessário que as políticas educacionais voltadas à diversidade e à inclusão não se limitem apenas à inclusão dos alunos nas instituições escolares, mas que garantam a qualidade desse atendimento e, nesse contexto, é preciso que além das condições físicas de acessibilidade, de condições materiais, ocorra também um olhar especial para a formação dos profissionais que atuam nas turmas regulares. Vale destacar que, nas Salas de Recursos e nas turmas de Educação especial, os docentes recebem uma formação diferenciada que os “habilita” a trabalharem com esses alunos, o que ainda não ocorre com os docentes das turmas regulares. Aí reside uma das principais dificuldades da inclusão e que requer com urgência políticas públicas voltadas a essa problemática, caso contrário, corre-se o risco de que esses alunos ao ingressarem no ensino regular sejam muito mais excluídos do que se frequentassem as escolas especiais.

Nos depoimentos apresentados na sequência, ficam evidentes os posicionamentos dos gestores, os quais se voltam para as alterações ocorridas no Ensino Fundamental com a ampliação dessa etapa do ensino de oito para nove anos:

Diretor A: A educação está sempre se reorganizando, agora está com o Ensino de Nove Anos, também os alunos agora com essa mudança de idade que não entram mais no 1º ano com 7 anos, [...], a maturidade também colabora muito para que o aluno consiga adquirir melhor o conhecimento. A gente percebe que têm uns que tem uma maturidade maior, mas a maioria chega ainda com mais vontade de brincar, os limites ainda não correspondem a isso. E daí já estão lá numa fase que tem que se preocupar em aprender, é claro que em todas as fases tem que se preocupar em aprender, mas quando está na pré-escola eles aprendem mais nas brincadeiras, eles têm atividades mais lúdicas, já no primeiro ano é uma questão de conteúdo, tem que se preocupar mais, então assim a organização está se preocupando, está procurando melhorar nesse sentido e assim os conteúdos já estão previstos, e acho que cada vez tem que procurar melhorar mais essa organização, pensando no melhor para o aluno, o que ele precisa aprender, aquilo que ele precisa estar preparado no final de cada ano e chegar até o final do ano sabendo os conteúdos necessários. Os professores do 1º ano e os demais geralmente buscam as Diretrizes; nos grupos de estudos é conversado sobre isso e algumas formações que o município passou para nós também teve um pouco de conhecimento sobre isso e a gente procura buscar, conforme a necessidade, o que não sabe vai pesquisar, vai procurar na internet, vai

procurar sobre o assunto para ver o que fazer, como agir [...].

Diretor C: Esse Ensino de Nove Anos, eu vejo assim que a escola perdeu muito com isso, perdeu porque foi assim, essas crianças, eu acho uma injustiça uma calamidade o que foi feito com elas, porque elas são muito novas, muito pequenas e eu vejo assim que houve assim um despreparo meio que no geral, o professor chegava em sala de aula porque é 1º ano, mas eles tem idade de pré, mas o que era cobrado para essas crianças de pré que estavam lá no 1º ano era conteúdo de 1º ano e eles não tinham maturidade para isso, eles não tem, ainda nós temos uma leva dessas crianças né, e é uma injustiça, a criança despreparada e tem que aprender o conteúdo igual uma criança de um ano a frente. Desde 2007 quando foi implementado o Ensino de Nove Anos aqui no município eu vejo que ainda continua da mesma forma, o despreparo. Nós temos formação continuada para os professores de 1º, 2º e 3º ano, aí se alfabetiza até o 3º ano que é o tempo que eles têm para isso, só que a gente vê que lá no 1º ano eles são muito cobrados, então eu vejo assim que muitas fases dessas crianças são interrompidas tem que ser alfabetizadas, é uma cobrança assim até mesmo de diretores, acho que há um despreparo muito grande ali também. Daí o que acontece, o diretor cobra do professor, o professor vai cobrar do aluno, e o aluno vai ter que aprender e ele não vai conseguir, e esse IDEB podia ser melhor se não fosse dessa forma. Eu percebo que tudo é como se fosse modismo, ah agora vai mudar, então todo mundo se volta para aquele material, e com o passar dos anos cai no esquecimento. Tem esse curso que foi proposto aí, o PNAIC, então eu vejo que esse curso veio para dar uma amenizada, contribuir, ajudar com essas crianças, mas lá no início a coisa deslança e vai, mas com o passar do tempo vai se desleixando, o professor não quer mais, muda de turma e a coisa vai caindo no esquecimento, e esse material acaba sendo deixado de lado.

Assim como a Secretária 2, o Diretor A e o Diretor C também apontam que o ingresso antecipado das crianças no Ensino Fundamental precisa de uma atenção especial, uma vez que algumas crianças ainda são imaturas e faz-se necessário um olhar atento para que algumas etapas de desenvolvimento da criança não sejam prejudicadas. Nesse sentido, Boeno (2011) enfatiza a importância das crianças da faixa etária de 6 (seis anos) de idade estarem inseridas num ambiente com características da Educação Infantil. A autora defende que a criança dessa faixa etária pode estar inserida no Ensino Fundamental, todavia é imprescindível que este ambiente mantenha as características dos Centros de Educação Infantil:

Verifica-se que a organização do trabalho pedagógico nos Centros de Educação Infantil difere da organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental, uma vez que o próprio ambiente da Educação Infantil é diferente, O espaço destinado a área livre é mais amplo, há um tempo maior destinado ao trabalho com as diversas expressões. O objetivo maior é o trabalho com o desenvolvimento infantil. Para tanto, a organização da rotina pedagógica privilegia o desenvolvimento (BOENO, 2011, 175).

E a autora complementa, ainda, assegurando que no Ensino Fundamental

há uma limitação maior do espaço físico comparando-se com a Educação infantil. (BOENO, 2011). Enfatiza que apesar do MEC recomendar que haja uma aproximação maior entre essas duas etapas da Educação Básica, “o que se percebe é que as rotinas são diferenciadas, havendo uma preocupação maior no Ensino Fundamental com os conhecimentos das diversas disciplinas do que com os outros aspectos enfatizados na Educação infantil” (BOENO, 2011, p. 175-176).

Esse posicionamento de Boeno (2011) corrobora com o exposto pelo Diretor A, ao se referir ao trabalho com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, o qual, nesse momento, vale retomar:

Diretor A: [...] estão lá numa fase que tem que se preocupar em aprender, é claro que em todas as fases tem que se preocupar em aprender, mas quando está na pré-escola eles aprendem mais nas brincadeiras, eles têm atividades mais lúdicas, já no primeiro ano é uma questão de conteúdo.

A preocupação dos gestores quanto à condução do trabalho pedagógico com essas crianças de cinco e seis anos de idade é relevante, uma vez que a medida proposta de inclusão dessas faixas etárias no Ensino Fundamental não envolve alterações no cérebro da criança, ou seja, o seu processo de desenvolvimento continua o mesmo da Educação Infantil, daí a necessidade de adequação tanto da parte curricular e pedagógica, da formação docente, quanto do espaço físico.

A Dissertação de Mestrado da pesquisadora, que versou sobre a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR, traz informações sobre a preocupação da Secretaria de Educação e dos gestores das escolas, no sentido de adequação dos espaços físicos, das condições estruturais, formação continuada, adequação curricular, dos planejamentos, visando atender da melhor maneira possível tanto os alunos do Novo Ensino Fundamental, quanto os da Educação Infantil⁵⁰. Quanto à oferta de formação continuada e grupos de estudo, voltados ao Ensino Fundamental de Nove Anos, além dos estudos da pesquisadora em sua Dissertação de Mestrado, isso também se confirma nos depoimentos dos gestores A e C anteriormente

⁵⁰ Para maiores informações sobre a implantação do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Dois Vizinhos – PR, consultar a Dissertação de Mestrado da pesquisadora, publicada pela PUCPR em 2011, intitulada “*Mudanças na forma de organização do Ensino Fundamental: um estudo no Município de Dois Vizinhos – PR*”. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1906>.

citados.

É preciso considerar que com o passar do tempo houve um retrocesso em relação às adequações que foram interpostas em 2007, ou seja, 10 anos após, o que se verifica é que as crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos de idade, as quais naquele momento estavam frequentando os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), atualmente, por falta de CMEIs no município, muitas delas estão frequentando as escolas municipais, e estas ainda não estão adequadas para atender os alunos dessa faixa etária. Sem adentrar na questão pedagógica, a qual precisaria de um estudo mais aprofundado, é possível afirmar que no que diz respeito à parte estrutural esta ainda não é propícia à faixa etária da Educação Infantil.

Sobre a ampliação do Ensino Fundamental, o MEC adverte:

[...] é importante salientar que a mudança na estrutura do ensino fundamental não deve se restringir ao que fazer exclusivamente nos primeiros anos: este é o momento para repensar todo o ensino fundamental – tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro anos finais (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 08).

Em se tratando do ingresso antecipado das crianças ao Ensino Fundamental, percebe-se divergência nas falas das secretárias 1 e 2. A Secretária 1 considera positivo que as crianças ingressem no Ensino Fundamental antes dos sete anos de idade, inclusive aponta este fator como sendo um dos condicionantes da qualidade do ensino na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos. A Secretária 2 discorda da Secretária 1, no sentido da maturidade dos alunos. Na visão desta secretária o respeito ao corte etário para o ingresso das crianças interfere diretamente no aprendizado desses alunos e os reflexos dessa indefinição quanto à idade de corte é visível quando esses alunos chegam aos anos finais do Ensino Fundamental. Em seu depoimento fica explícito que, se houvesse o respeito ao corte etário, talvez os alunos tivessem mais maturidade.

Boeno e Miguel (2016) afirmam que essa indefinição quanto ao corte etário suscitou uma polêmica tanto em âmbito federal, quanto estadual e que essa discussão vem se prolongando desde 2006 quando se implantou o Ensino Fundamental no Brasil, uma vez que a Lei Federal nº 11.274/2006 não explicita a data de corte para o ingresso dos alunos no Ensino Fundamental.

As autoras explicam como se deu esse processo em nível federal:

Na tentativa de se resolver essa situação, o Conselho Nacional de Educação expediu em 2010 duas resoluções: a Resolução CNE/CEB n. 1(2010) [...], a qual assegurou às crianças com seis anos completos ou a completar até o dia 31 de março, o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental, bem como a Resolução CNE/CEB n. 6 (2010) que ratificou o exposto na Resolução CNE/CEB n. 1 (2010), em relação à matrícula no 1º ano do ensino fundamental [...] (BOENO; MIGUEL, 2016, p. 04).

Boeno (2010) ao se referir à Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/2010 comenta que naquele ano, abriu-se exceção para que as crianças que haviam cursado a Pré-Escola por mais de dois anos, pudessem se matricular no 1º ano do Ensino Fundamental.

Sobre essa mesma questão, em nível estadual, Boeno e Miguel (2016, p. 04) pontuam: “[...] no estado do Paraná esta prática da matrícula de crianças que completaram seis anos de idade no decorrer do ano letivo continuou, uma vez que a Lei Estadual n. 16.049 (2009) assegurava este direito”.

No estado do Paraná, esta situação ainda não se resolveu:

[...], em 2015, vigorou a Lei Estadual n. 18.492/2015, a qual instituiu o Plano Estadual de Educação. A referida lei estabeleceu o corte etário de 31 de março para o ingresso das crianças no primeiro ano do ensino fundamental, em consonância com a Resolução CNE/CEB n. 1 (2010). Conseqüentemente, revogou-se a lei estadual n. 16.049 (2009) que permitia que as crianças que completassem seis anos até 31 de dezembro pudessem ser matriculadas no primeiro ano. Todavia, o Conselho Estadual de Educação do Paraná, por meio do parecer CEE/CP n. 12 (2015), que traz a orientação de aplicação da data de corte de 31 de março para ingresso no 1º ano do ensino fundamental, estabelece ainda um período de transição de dois anos para as crianças que já frequentaram a pré-escola e completam seis anos no decorrer do ano letivo, as quais podem ser matriculadas no 1º ano. Dessa maneira, o corte etário passará a vigorar efetivamente no estado do Paraná, a partir de 2018 (BOENO; MIGUEL, 2016, p. 4-5).

O respeito ao corte etário é necessário, visto que o ingresso aos cinco anos no Ensino Fundamental pode trazer consequências ao desenvolvimento infantil, uma vez que o ambiente que a criança passa a frequentar, por mais que ocorram adequações, não é o mesmo da Educação Infantil. A transferência da criança do centro de Educação Infantil para as escolas de Ensino Fundamental já traz consigo a concepção de um ensino mais formal, mesmo que se faça uso do lúdico, as condições estruturais descaracterizam um ambiente propício à primeira infância.

Nessa mesma linha de pensamento a Secretária 2 defende a importância da

brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nessa ótica, o Ministério da Educação, ao se referir a essa nova forma de organização do ensino propõe:

[...] o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes (KRAMER, 2007, p. 20).

A relevância do brincar para o desenvolvimento infantil vem sendo defendida ao longo dos tempos por importantes autores, dentre eles Piaget, Vygotsky e Wallon, os quais, por meio de suas pesquisas, demonstraram o quanto a brincadeira contribui no aprendizado das crianças, daí a necessidade do lúdico permear as práticas dos docentes tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais.

O depoimento seguinte traz um elemento importante a essa discussão: a questão da hora-atividade dos docentes.

Secretária 3: Um dos pontos é [...] a questão das horas-atividades [...], porque a gente já percebe no nosso alunado hoje que ele não está se concentrando tanto nas questões das matérias que são básicas para o conhecimento dele, porque ele está tendo outras disciplinas que não vêm de encontro com aquilo que o professor regente de classe está trabalhando. [...]. Hoje no município o que é trabalhado nas horas atividades [...], nós temos a disciplina de Educação Física, Psicomotricidade, Literatura, Inglês e Arte. Aí elas se subdividem para chegar ao número de horas para chegar ao que realmente é o percentual de horas-atividades. Mas o que a gente percebe é que para o professor regente do Ensino Fundamental I, está ficando todas as outras disciplinas, pela carga horária, mesmo que tenhamos na nossa divisão hoje, por exemplo, a Literatura, mas já estamos ficando com déficit no caso da Língua Portuguesa porque está sobrando menos tempo para se trabalhar a disciplina em sala e o receio que eu tenho é que isso venha a prejudicar. [...].

A Secretária traz a essa discussão uma preocupação referente ao aumento do número de aulas dedicadas às horas-atividades do professor regente de turma, as quais acabaram reduzindo o tempo dedicado ao conteúdo programático das disciplinas do Núcleo Comum do Ensino Fundamental I. A fala da citada Secretária sinaliza para uma reflexão sobre a importância da interdisciplinaridade, uma vez que se o trabalho realizado nas disciplinas das horas-atividades fosse integrado ao

conteúdo das disciplinas do Núcleo Comum esse problema poderia ser pelo menos, parcialmente, minimizado. No entanto, em continuidade ao seu depoimento, o qual está reproduzido na sequência, a referida Secretária também traz para essa discussão um problema enfrentado pela Rede Municipal no que se refere ao regime de trabalho desses docentes, uma vez que, grande parte dos docentes que atuam nas horas-atividades são contratados como estagiários ou professores contratados temporariamente por meio de Processo Seletivo Simplificado - PSS. Como esses docentes não são do quadro próprio do município, isso pode interferir na realização de um trabalho mais articulado, uma vez que o regime de trabalho é por tempo determinado havendo, portanto, grande rotatividade desses profissionais, mais precisamente dos estagiários.

Em continuidade ao seu depoimento, a Secretária 3, cita as disciplinas que são trabalhadas nas horas-atividades dos docentes regentes de turma e justifica as contratações.

Secretária 3: Esses profissionais que trabalham durante a hora atividade tem formação específica, porque eles passam pela classificação pelo concurso do PSS, porque se você for ter todos os profissionais concursados, o nosso FUNDEB não suporta para pagar todos esses funcionários que vão permanecer no município. Então hoje se dá contratação através do PSS, e é claro tem as exigências da formação, mas nem todos tem uma formação específica de alguém que foi preparado para aquela disciplina. O que temos hoje, no caso que já é concurso do município é o professor de Língua Inglesa e o de Educação Física, que no nosso organograma, já existe concurso e para o profissional hoje do PSS ele tem que ter a formação na Língua Inglesa e na Educação Física, os demais das outras disciplinas Arte, a Psicomotricidade é o de Educação Física que trabalha. Mas o de literatura [...] ele tem a formação de Língua Portuguesa, mas nem sempre ele tem toda aquela didática para contação de história... O próprio profissional de Arte deveria ser o profissional formado na área, então ele tem a formação acadêmica de letras ou, enfim, da área comum do ensino.

Das cinco disciplinas apontadas por ela (Educação Física, Psicomotricidade, Literatura, Inglês e Arte), três delas têm profissionais da própria área atuando, sendo elas: Educação Física, Psicomotricidade e Inglês. Destaca-se ainda que na referida Rede de Ensino há concurso público para essas áreas, mas pela fala da Secretária percebe-se que nem todos os profissionais que atuam nessas áreas são concursados. As duas outras disciplinas, no caso, Arte e Literatura Infantil, são trabalhadas por profissionais da área de Letras ou de outra disciplina da área comum, apenas contratados. Além disso, percebe-se pela fala da Secretária que

nem todos os profissionais com formação em Letras que atuam na Rede Municipal têm como habilitação a Literatura Infantil e isso dificulta a realização de um trabalho de qualidade nessa área e o que se torna mais sério ainda é o profissional formado em Letras ou em outra disciplina da área comum ministrar a disciplina de Arte.

Sobre a formação dos profissionais da educação, Kuenzer (1999) aponta para a importância da formação em nível superior, pois esta apresenta uma possibilidade maior de formar um profissional capaz de atender a complexa tarefa que o trabalho docente exige.

Evidencia-se, desde logo, por que [*sic*] a formação do professor demanda o nível de graduação: em face da complexificação da ação docente, ele precisará ser um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno. E mais: graduação universitária, em face da necessária interface entre as diferentes áreas do conhecimento, ou seja, da necessária formação interdisciplinar que só uma universidade pode propiciar (KUENZER, 1999, p. 172).

A Secretária 3 ao apresentar as disciplinas que integram as horas-atividades dos docentes, as quais requerem uma formação obtida em nível superior, reforça a tese de Kuenzer em defesa da formação em nível de graduação. Todavia, como alguns docentes dessas disciplinas ainda são estagiários, pois não concluíram a graduação, é possível que essa atuação interfira na qualidade das suas aulas, principalmente no que se refere ao trabalho interdisciplinar. É preciso considerar ainda que embora haja uma possibilidade maior do profissional formado na graduação conseguir realizar um trabalho interdisciplinar, a formação em nível superior por si só não é garantia disso, pois é necessário avaliar a qualidade dessa formação, o que já foi discutido em outros momentos dessa tese. Aliado a isso, um outro problema ainda mais sério é a atuação do profissional com formação diversa da área, ministrar as disciplinas de Literatura Infantil e Arte.

A Secretária anteriormente referenciada faz uma observação sobre a contratação desses profissionais. Sua fala demonstra que há uma limitação de recursos do FUNDEB para arcar com o pagamento desses profissionais, caso fossem todos concursados, assunto este que será discutido na sequência, junto à categoria de conteúdo [4]: Financiamento da Educação.

Retomando parte do depoimento da Secretária 3, sobre a organização da

Educação Básica e as diretrizes federais e estaduais para o Ensino Fundamental I, observa-se que a citada Secretária, ao discorrer sobre a Hora-atividade dos docentes, trouxe à discussão as limitações que o município enfrenta no sentido de concursar novos professores. A Secretária assegura que as contratações para disciplinas da Hora-atividade, via PSS e estagiários, se fazem necessárias, tendo em vista que não há suporte dos recursos do FUNDEB para que todos os docentes sejam efetivados.

A afirmação da Secretária 3 direciona essa discussão para uma análise do que traz a Lei do FUNDEB nº 11.494/2007 referente ao pagamento dos docentes. Esta Lei estabelece em seu Capítulo V que trata da utilização dos recursos, em seu artigo 22: “Pelo menos, 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública” (BRASIL, 2007f). Os outros 40% podem ser utilizados em outras atividades de manutenção e desenvolvimento do ensino, inclusive para pagamento de outros profissionais que sejam da educação, mas que não estejam em atuação direta à docência, como por exemplo os docentes que atuam na Secretaria Municipal de Educação.

A justificativa interposta pela citada Secretária é pertinente, uma vez que, conforme informações obtidas em maio de 2017 da Secretaria Municipal de Educação de Dois Vizinhos, no fechamento do ano de 2016, o município de Dois Vizinhos atingiu 99,23% do FUNDEB no pagamento dos docentes da Rede Municipal. Ressalta-se que, no primeiro quadrimestre de 2017, o município utilizou 79% do FUNDEB em folha de pagamento. Esse percentual é menor em relação ao fechamento do ano anterior devido ao recebimento de antecipação de ICMS e R\$ 500.000,00 de repatriação. Todavia, considerando-se o aumento do número de docentes que passaram no concurso público e estão sendo efetivados, é bem provável que se alcance os 100% do FUNDEB ou, aproximadamente, esse valor em folha de pagamento no fechamento do ano de 2017.

Com base no exposto, constata-se que o citado município utiliza praticamente a totalidade desse recurso em folha de pagamento e que as demais atividades de manutenção e desenvolvimento do ensino são pagas por outras fontes de recursos. Daí a dificuldade de concursar todos os profissionais que trabalham com a Hora-atividade, situação expressa na fala da Secretária 3.

Ressalta-se que os professores municipais de Dois Vizinhos têm Plano de Carreira, regulamentado por meio da Lei 1416/2008 e o município cumpre com a Lei do Piso Nacional dos Professores, cujo salário em âmbito nacional, em 2017, era de R\$ 2.298,80 para uma jornada de 40 horas semanais para um professor com nível médio. O salário dos professores municipais atende à Lei do Piso, conforme pode ser verificado nas tabelas 21 e 22, onde são apresentados os salários docentes em início e final de carreira, e têm como base as tabelas salariais regulamentadas pela Lei n. 2122/2017, que altera as tabelas de vencimentos dos Professores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino constantes dos anexos I e II da Lei 2060/2016, de acordo com o piso nacional, e dá outras providências.

Tabela 21 – Salário do Magistério de Dois Vizinhos – Cargo de Professor com 20 h semanais

PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL		
NÍVEL	SALÁRIO INICIAL	SALÁRIO FINAL
A Magistério	1.149,40	2.041,04
B Licenciatura Plena	1.379,26	2.449,32
C Licenciatura Plena + Pós	1.517,16	2.694,24
D Mestrado	1.668,88	2.963,70

Fonte: Dois Vizinhos, 2017f.

Tabela 22 – Salário do Magistério de Dois Vizinhos – Cargo de Professor com 40 h semanais

PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL		
NÍVEL	SALÁRIO INICIAL	SALÁRIO FINAL
A Magistério	2.298,80	4.082,17
B Licenciatura Plena	2.758,52	4.898,73
C Licenciatura Plena + Pós	3.034,36	5.388,60
D Mestrado	3.337,80	5.927,44

Fonte: Dois Vizinhos, 2017f.

Tendo como parâmetro as entrevistas com os gestores, as informações sobre o número de docentes e o salário destes, infere-se que o município vem atendendo às exigências legais, no entanto, é preciso considerar que embora existam recursos específicos da Educação, há algumas exigências legais, inclusive do Tribunal de Contas que acabam limitando os investimentos nas suas diversas áreas. Como exemplo, pode-se citar os recursos destinados ao pagamento dos servidores do município, que mesmo existindo uma margem para aumentar o salário dos docentes, uma vez que existe recurso específico para o pagamento

desta categoria, existe um percentual legal que não pode ser ultrapassado no fechamento do ano, em folha de pagamento dos servidores municipais.

A gestão democrática tão em voga nos discursos dos governantes, dos docentes e nas legislações educacionais encontra dificuldades na sua efetivação. Isso ocorre tanto em relação à gestão do sistema, como se evidenciou nas limitações que as prefeituras encontram na administração dos recursos, quanto na própria gestão das escolas. Assim como a Formação Docente, a gestão também sofre as consequências da contradição presente na sociedade de classes. Nesse direcionamento, destaca-se o posicionamento de Paro (2015), o qual ao se referir ao papel do Diretor Escolar, apresenta o conflito que este enfrenta entre a sua verdadeira função como gestor de uma instituição de ensino educativa e o que o Estado, numa sociedade neoliberal, espera deste gestor:

Investido na direção, ele concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre (ou quase nunca) coerentes com objetivos autenticamente educativos. Ao mesmo tempo, é o responsável último por uma administração que tem como objeto a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades-meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado quer pela sociedade de modo geral (PARO, 2015, p. 43).

Em meio a esse conflito, o Diretor procura alternativas para dar conta dessa dicotomia e na tentativa de atender as determinações do Estado, o Diretor e sua equipe, procuram dar conta das metas estabelecidas pelo IDEB, utilizando-se, inclusive, de treinamentos com os alunos por meio de simulados, ou seja, o próprio planejamento e as formações com os professores, muitas vezes, se voltam ao atendimento dessas metas, o que se evidenciou nas entrevistas com os gestores. A adesão aos programas do governo também é um exemplo do atendimento às determinações do Estado. Na contramão disso, o Diretor busca outras alternativas, inclusive, na tentativa de amenizar a ausência do Estado, tais como: parceria com os pais por meio das chamadas contribuições “espontâneas da APMF”, geralmente no início do ano letivo; promoções para angariar fundos; trabalho voluntário dos pais em reformas da escola; parceria com as Universidades para a formação dos docentes; grupos de estudo voltados à realidade de cada instituição de ensino. Esses são alguns exemplos de algumas ações que acontecem nas escolas da

Rede Municipal de Dois Vizinhos com vistas à melhoria das condições de trabalho e à aprendizagem dos alunos.

No que concerne às questões financeiras, é mister afirmar que esta é uma função do Estado e que a parceria tanto com os pais, quanto com as empresas é utilizada pelos diretores ou mesmo pela Secretaria de Educação, porque há uma ausência do Estado nesse sentido. Essa é uma alternativa comum nas escolas e, portanto, paliativa. Para inverter tal situação é preciso um engajamento da classe dos profissionais da educação via conselhos, sindicatos e outros órgãos fiscalizadores no sentido de cobrar o investimento necessário à educação, pois o que se percebe, em nível de Brasil, de modo geral, é que nem o mínimo estabelecido em Lei se aplica em educação, ou seja, conforme já discutido, no tópico que trata especificamente do Financiamento da Educação, os desvios de recursos no país se constituem num dos principais problemas que atingem todas as esferas governamentais, desde a federal até as municipais.

4.3.4 O Financiamento da Educação e a manutenção das escolas municipais de Dois Vizinhos – PR

Na sequência, adentra-se à discussão da Categoria de Conteúdo [4]: Financiamento da Educação, analisando a avaliação que os gestores fazem dos recursos recebidos pelas escolas oriundos das diversas esferas (municipal, estadual e federal) e a participação da comunidade neste sentido.

Quadro 9 – Participação das esferas governamentais e da comunidade escolar na manutenção das escolas municipais de Dois Vizinhos – PR

CATEGORIA DE CONTEÚDO [4]	SUBCATEGORIA DE CONTEÚDO [4.1]	ELEMENTOS	SECRETÁRIAS	DIRETORES
Financiamento da Educação	Participação governamental e da comunidade escolar	Participação boa (Esfera Federal)	1	-
		Pouca participação (Esfera Estadual)	1	-
		Boa participação (Esfera Municipal)	1	-
		Participação das esferas governamentais contribui na manutenção das escolas	1, 3	-

	Importância da descentralização dos recursos financeiros	1	-
	Recursos financeiros interferem na qualidade do ensino	1	-
	Parceria do município com as APMFs é positiva	1, 2, 3	-
	Insuficiência de recursos financeiros	2, 3	A, B, C, D, E, F, G, H, I
	Manutenção das escolas: basicamente com recursos do Poder Público	1	-
	Obrigatoriedade: aplicação dos 25% resultantes dos impostos (Educação)	2	-
	Desvios – recursos financeiros da Educação para outras áreas	2	-
	A gestão dos recursos financeiros precisa melhorar	3	-
	Necessidade das escolas e/ou a Secretaria de Educação gerenciar os recursos da educação	3	-
	Centralização dos recursos em setores financeiros é negativa	3	-
	Promoções (APMFS) auxiliam na manutenção das escolas	1, 3	-
	Festa Junina	-	A, B, C, D, E, F, G, H.
	Rifas	-	B, E, F, H
	Taxa da APMF	-	B, G, I
	Venda de Pizza	-	A, C, G
	Venda de Pastel	-	A, G, H
	Venda de Fotos	-	H
	Bazar de roupas	-	A
	Dia da Família na Escola	-	F
	Venda de Cachorro Quente	-	G
	Feira do Livro	-	H
	Parceria com BRF	-	I

Fonte: a autora, 2018.

Sobre a participação do Poder Público na manutenção das escolas, as Secretárias se posicionam.

Secretária 1: [...] desde o tempo que a gente estava à frente da Secretaria, o governo federal tinha uma participação significativa através do FUNDEB, Salário Educação e todo recurso que vinha para a merenda escolar. Então acho que do governo federal a participação era boa. Do governo estadual a participação era pequena com o transporte escolar das crianças e o governo municipal também tinha uma participação boa nessa parceria com o transporte, parceria com a merenda escolar e também nós tínhamos algo que era significativo que era a gestão democrática, um recurso que o município repassava para as escolas, para os gestores, juntamente com a Associação de Pais é... gerenciar esses recursos, que era o Dinheiro Direto à Escola, que tinha como prioridade a manutenção básica da escola. Então esses recursos sempre foram bem importantes e ajudaram todas as escolas a conduzir e a melhorar a qualidade. Esse dinheiro da Gestão Democrática direto à escola, era feito com base no número de alunos de cada escola. Uma escola pequena com menos de 100 alunos, recebia um valor fixo para que pudesse fazer alguma coisa. E também eu acho que o município participou de uma forma bastante significativa nas reformas estruturais das escolas e que isso melhorou bastante as condições para o trabalho dos professores, dos alunos, enfim todos esses recursos aplicados na estrutura reverteu na melhoria da qualidade de ensino.

A Secretária 1 considera significativa a participação do governo federal, no que diz respeito aos recursos enviados para os municípios e/ou escolas. Ela também aponta a pouca participação do governo do estado do Paraná, no que concerne ao pagamento do transporte escolar. Esta participação é tão ínfima que se os alunos da Rede Estadual dependessem desse recurso estadual, certamente não teriam transporte para se deslocarem até as escolas, uma vez que a maior parte da complementação desse recurso é feita pelo município.

O depoimento da citada Secretária traz uma importante informação a esta pesquisa, ao comentar que o município de Dois Vizinhos criou um programa denominado “Gestão Democrática”, por meio do qual esse recurso é descentralizado e segue direto para as instituições de ensino municipais. Este recurso deriva dos 25% resultantes dos impostos que o município precisa, constitucionalmente, aplicar em Educação. O objetivo do programa é que as escolas possam investir em materiais de consumo e permanente e que, efetivamente, esse recurso dos 25% possa de fato ser utilizado na Educação.

Conforme informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Dois Vizinhos, o recurso da “Gestão Democrática” foi criado em 2003 e passou por reformulações ao longo do tempo. É regido atualmente pela Lei Municipal nº 1949/2014 que altera dispositivos da Lei Municipal nº 1756/2013 que dispõe sobre a criação da GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, dentro do Programa Educação para a Cidadania, nas escolas municipais, e dá outras

providências. É composto por um valor fixo mensal por escola ou centro de educação infantil (CMEI), de acordo com o porte dessas instituições (Centros de Educação Infantil: R\$ 255,00; Escolas Municipais com até 150 alunos: R\$ 170,00; Escolas Municipais acima de 150 alunos: R\$ 79,00). O valor repassado por aluno regularmente matriculado no Ensino Fundamental e no Centro Municipal de Educação Infantil São Francisco de Assis⁵¹ é de R\$ 4,75; o valor por aluno regularmente matriculado nos Centros de Educação Infantil é de R\$ 7,15, totalizando em maio de 2017 o valor de R\$ 25.839,10 repassados para as 22 instituições de ensino municipais (13 escolas municipais e 09 CMEIs).

Destaca-se que essa descentralização dos recursos decorrentes dos impostos, via repasse mensal diretamente às instituições de ensino, foi uma grande conquista para a educação municipal evitando, ou pelo menos minimizando, possíveis desvios desse recurso para outros setores que não o educacional. Muitas vezes o desconhecimento e a falta de controle por parte dos órgãos fiscalizadores ou mesmo pelos gestores da Rede Municipal facilitam a transferência desses recursos para outras finalidades.

A Secretária 2 comenta sobre a obrigatoriedade de que no mínimo 25% resultantes dos impostos sejam investidos em Educação. Ela assegura que alguns anos durante a sua gestão se ultrapassou esse percentual, mas ao contrário da Secretária 1, que considerou boa a participação das instâncias governamentais, com exceção da estadual quanto ao repasse dos recursos, a Secretária 2, considera-os insuficientes.

Secretária 2: Os recursos são insuficientes em todas as esferas. Na época eu tive sempre assim que os 25% constitucional deveriam e devem e tudo que é lei, ser aplicado na educação. A gente conseguiu isso, a gente conseguiu os 25, teve anos ali que foram mais de 25% de recursos, mas, mesmo assim, insuficientes [...]. Se forem realmente destinados à educação a nível federal, estadual, municipal, eu concluo que a gente avançaria muito mais na educação, mas enquanto a gente tiver esses desvios de finalidade, são insuficientes.

Na fala da citada Secretária, também se percebe uma preocupação desta em relação aos desvios de recursos para outras finalidades que não sejam as

⁵¹ O valor fixo mensal repassado pela Prefeitura para o Centro Municipal de Educação Infantil São Francisco de Assis é inferior ao valor fixo repassado aos demais Centros de Educação Infantil porque o referido Centro atende exclusivamente a Pré-Escola, enquanto os demais atendem exclusivamente a Creche ou Creche e Pré-Escola.

educacionais. Nesse sentido, solidifica-se o entendimento de Paro, que já no final do século XX, postulava a necessidade de dotar a escola de autonomia administrativa e financeira, de modo que pudesse ocorrer uma real:

[...] descentralização de todos os recursos que podem ser geridos pela escola, exigindo desta a prestação de contas direta ao Estado, e criando mecanismos institucionais que viabilizem a fiscalização, pelos usuários, da aplicação de recursos disponíveis (PARO, 1994, p. 444).

A defesa de Paro feita anteriormente vem ao encontro da fala da Secretária 3, a seguir transcrita, que ressalta a importância dos recursos serem encaminhados diretamente para as Secretarias de Educação ou para as escolas, a fim de atender as necessidades específicas das escolas. O depoimento da referida Secretária também se coaduna com o posicionamento da Secretária 1, quando esta se refere à descentralização de recursos que o município repassa às escolas. Quando a Secretária 3 menciona que os recursos repassados às escolas estão vinculados ao percentual dos impostos, o que dificulta uma previsão anual do que será investido em educação, se deduz que também está se referindo aos recursos vinculados constitucionalmente ao mínimo de 25% anuais que precisam ser investidos em Educação e que, no município de Dois Vizinhos, o Programa Gestão Democrática é constituído por recursos oriundos desse percentual.

Secretária 3: Quanto à questão de recursos ainda se tem muito a melhorar [...]. É das três esferas, em minha opinião que se deve de fato encaminhar esses recursos para as unidades de ensino direto ou até às secretarias de educação, para que as secretarias de educação possam gerir de fato o recurso para aí sim encaminhar esse recurso, essa necessidade para a escola, o que vem de encontro com aquilo que necessita. O município tem recursos que vão direto para a escola, mas eles não são específicos, dependem muito da lei orçamentária anual, então como a questão de percentual dos impostos arrecadados do município é muito variável não tem como se prever de um ano para o outro de fato o que se pode estar investindo, em tudo que a escola necessita. A Gestão Democrática até 2016 era dessa forma, devido a lei municipal, o recurso passava direto para as APMFs [...]. A partir deste ano de 2017 [...] até onde se sabe que há obrigações em termos de tribunal de contas, as leis vêm modificando, estão se fazendo uma experiência com o município para ver se essa forma de gerenciamento do recurso vai de fato funcionar ou não. As verbas que vêm destinadas à educação são administradas por outros setores que não é a Secretaria de Educação, é o setor de contabilidade, de finanças.

Outra questão relevante que emerge do depoimento da Secretária 3 diz respeito ao retorno da centralização do recurso da Gestão Democrática em setores

financeiros da Administração Municipal, os quais são responsáveis pelas compras de materiais para as instituições de ensino. Segundo esta secretária, por exigência do Tribunal de Contas, está se fazendo uma experiência de centralização na prefeitura e, conseqüentemente, a proposta é de que o recurso não seja mais administrado pelas APMFs.

Essa centralização traz intrínseca duas problemáticas: uma, refere-se à dificuldade dos setores financeiros, com toda a burocracia existente nas prestações de contas, conseguirem atender às necessidades específicas das 22 instituições de ensino municipais; a outra, refere-se ao fato de facilitar o desvio de recursos para outros setores que não os educacionais, uma vez que as escolas e Secretarias de Educação não são responsáveis para gerir os recursos da Educação.

Na tabela 23 apresentam-se os investimentos do município de Dois Vizinhos, resultantes do percentual mínimo constitucional de 25% que este deve, obrigatoriamente, investir em educação, anualmente.

Tabela 23 – Percentual obrigatório constitucional resultante dos impostos aplicados em Educação no Município de Dois Vizinhos – PR

ANO	PERCENTUAL	VALOR
2007	28,50%	6.872.684,13
2008	33,32%	9.731.654,12
2009	28,65%	9.151.711,21
2010	28,03%	9.747.779,24
2011	27,21%	11.391.157,08
2012	28,63%	13.277.057,15
2013	26,22%	15.292.479,46
2014	27,29%	17.485.531,24
2015	26,42%	17.695.941,03

Fonte: Dois Vizinhos, Departamento de Contabilidade, 2017g.

Com base nos depoimentos das Secretárias de Educação e também nos dados constantes no quadro anterior, constata-se que o município de Dois Vizinhos atende à exigência legal de aplicação de no mínimo 25% resultantes dos impostos em Educação, inclusive, no período correspondente à pesquisa, como se pode observar, todos os anos se ultrapassou esse valor mínimo. Também, de acordo com as informações recebidas da Secretaria Municipal de Educação, em maio de 2017, o citado município aplicou quase a totalidade do recurso do FUNDEB em folha de pagamento dos profissionais da Educação. No entanto, fica evidente que,

mesmo o município atendendo às exigências legais de aplicação dos recursos em Educação, os valores são insuficientes, o que se constatou no quadro 9 e nos depoimentos a seguir, os quais evidenciam as alternativas utilizadas pelas escolas municipais para angariar fundos com a finalidade única de complementar os recursos provenientes do Estado.

Analisando-se os depoimentos das Secretárias de Educação a respeito das alternativas encontradas pelas escolas para angariarem fundos, verifica-se que a Secretária 1, conforme depoimentos anteriores, enfatiza a participação do governo na manutenção das escolas. No que concerne às promoções da APMF, a Secretária só faz referência à Festa Junina, conforme entrevista a seguir:

Secretária 1: As escolas da Educação Básica, como os alunos eram pequenos, não faziam muitas promoções, mas a Associação de Pais e Mestres sempre fazia uma promoção por ano, festa junina, coisa assim mais para contribuir na manutenção da escola, mas não considero que era muito significativa, [...], sempre ajudava, mas a maior parte era de recursos que vinham do município e até desses recursos federais, quando se tratava do pagamento dos profissionais, o FUNDEB.

A Secretária 2 enfatiza a parceria entre o governo municipal e as APMFs, no que se refere aos aspectos financeiros, mais precisamente às reformas das instituições de ensino, as quais ela considera um aspecto positivo. Na sua visão, essa parceria financeira influencia pedagógica e administrativamente as instituições de ensino.

Secretária 2: A parceria APMFs e Redes sempre foram necessárias para a complementação [...], a gente sabe da realidade e que as escolas onde não temos APMFs atuantes, sobrevivem, funcionam... mas podem funcionar muito melhor se tiver essa parceria. Apesar de eu discordar que a função deles seja financeira, a gente sempre teve o apoio das APMFs que é muito forte. Na gestão que eu estive à frente os diretores e as APMFs [...] muito atuantes, mas sempre em parceira com o governo municipal. As APMFs fazendo a parte delas, mas sempre juntos [...], uma reforma que precisava... A gente conseguiu várias reformas nesse sentido com essa parceria. Eu vejo assim que [...] do jeito que estamos ainda é necessário e as famílias mostravam o interesse de querer o melhor. Eu acredito que estavam vendo os resultados. [...]. Quando se tem resultado isso fortalece não só em fins financeiros, principalmente pedagógicos e até administrativos.

Já a Secretária 3 se limita a discorrer sobre as promoções da APMF e os objetivos dessas promoções.

Secretária 3: Cada unidade escolar sempre quer melhorar um pouco mais ou é o ambiente escolar ou é algum material pedagógico, materiais

didáticos para os professores. Então as APMFs se organizam e buscam outros recursos por si próprios para beneficiar a necessidade individual de cada unidade. Costumeiramente todas as unidades fazem quase que de praxe as festas juninas. De um tempo para cá se começou a fazer festival de pizza onde a comunidade acaba aderindo, comprando e são mais esses tipos de promoções, diria assim que são feitas.

Todos os diretores das escolas participantes desta pesquisa afirmaram que os recursos que as escolas recebem das diversas esferas de governo não são suficientes para a manutenção das escolas e, nesse sentido, faz-se necessário a utilização de outras formas de angariar fundos, com a finalidade de sanar as necessidades básicas das instituições de ensino, conforme se evidenciou no quadro 30. As formas de arrecadação de recursos vão desde as Taxas da APMF (as “famosas Taxas Voluntárias” de Matrícula), até as vendas de alimentos, livros, fotos, bazares e parcerias com empresas municipais.

Na sequência, optou-se pela reprodução de alguns depoimentos dos gestores que ilustram essas considerações e que trazem alguns elementos novos a serem analisados e que enriquecem a presente discussão.

Diretor H: Então, os recursos sempre faltaram na escola, por isso que a gente sempre teve que fazer festa junina, rifas, rifa das mães, vender pastel, fazer feira de livros, vender fotos. Tudo isso é porque há uma necessidade da escola e sempre houve. Todo esse período que eu trabalho em escola, a gente sempre teve que além de dar aulas ter que se virar com a questão financeira porque o que vem dessas esferas não é suficiente, nunca foi. A venda de fotos, nós vendemos e uma porcentagem fica para a escola, nós recebemos um estúdio que faz as fotos aqui manda as mini-fotos, os mostruários para os pais eles escolhem, se não quiserem ficar com nenhuma não é obrigatório, ainda vão ficar com as pequenas de graça, e aí eles vão comprar essas fotos conforme eles puderem e quiserem.

Diretor B: Na realidade, de contribuição, é a contribuição das matrículas, pois é muito difícil o pai não colaborar, a grande maioria dos 100% dos alunos, uns 90% das matrículas os pais pagam, não reclamam; têm promoções como rifa, festa junina. Então foi feito em 2015 uma promoção através de fotos, para nós comprarmos livros didáticos, livros infantis para a biblioteca que tinha pouco, que era de muitos anos e o que mais tinha era de 1º, 2º e 3º ano. Então tiramos fotos, fizemos várias promoções, para comprarmos os livros da biblioteca. A contribuição da matrícula que é espontânea, e a promoção das fotos, foi feito rifa, a festa junina, de promoções foram essas três. Os das fotos foram mandados aos pais uma autorização para quem queria tirar foto, aí veio um pessoal lá, qualificado de Maringá, eles vieram tiraram fotos, os pais levavam as fotos pequenas (amostras) num mostruário, os pais escolhiam as fotos, quem não queria mandava de volta, quem queria ficava com as fotos, com os exemplares. E era dado 20% para a escola. Na época deu R\$ 1.200,00 e foi comprado tudo em livros infantis.

Dentre tantas outras promoções, os entrevistados mencionam, inclusive, a venda de fotos na escola com objetivo de angariar fundos. Isso é preocupante, uma vez que por mais que os pais não tenham a “obrigação” de adquirir as fotos, há por trás dessa prática uma indução ao aluno que tirou a foto e viu sua imagem no mostruário pressionar os pais para adquiri-la. Além disso, a impossibilidade de algumas famílias em comprarem as fotos traz embutida de maneira subliminar uma inferiorização do aluno em relação aos seus colegas, o que prejudica emocionalmente a criança e isso, conseqüentemente, interfere em seu aprendizado.

Os depoimentos dos gestores das escolas explicitam que a escola pública se utiliza do comércio para complementar os recursos oriundos das esferas governamentais, os quais são insuficientes para atender as demandas educacionais. Para complementar esse orçamento, as instituições de ensino públicas se utilizam também das taxas escolares, o que emergiu no depoimento dos gestores B, G e I. Essa cobrança de taxas é uma prática ilegal nas instituições públicas, mas para mascarar essa atitude, as escolas usam artifícios como, por exemplo, arrecadar esses valores em nome da APMF.

Diretor G: A escola juntamente com a APMF, a gente faz promoções, festa junina, dia da pizza, dia do pastel, dia do cachorro quente, então assim são meios que faz com que a gente arrecade fundos, são meios aprovados pela APMF e que faz com que a gente tenha um fundo maior para que a gente possa utilizar. Aqui analisando recentemente, observando qual foi a contribuição dessa taxa de matrícula, nós tivemos um terço dos pais que pagaram, não chegou a isso. Então assim, tanto é pela dificuldade financeira dos pais, porque as crianças são carentes, com necessidade familiar, então é essa dificuldade nossa também. O valor é de R\$ 25,00, é um padrão da rede municipal.

O Diretor I, além de mencionar as taxas/contribuições da APMF traz também um elemento novo para essa discussão que é a parceria da escola pública com as empresas, nesse caso, com a principal empresa do Município, a BRF (antiga Sadia).

Diretor I: [...] o objetivo da APMF realmente é fazer ações para arrecadar fundos para fazer um diferencial na escola, e assim também parcerias. Nós fizemos parcerias lá na escola onde trabalhei, nós tivemos parceria para construção da biblioteca com a BRF, o projeto, parte dos custos com a APMF e também contenção de água da escola, caixa que distribui a água, captação de água que hoje é um sucesso para lavar a quadra. Todo um projeto que a gente faz com a APMF junto com a BRF, que é a Sadia, que tem a maioria dos alunos, os pais trabalham neste local. [...]. É uma economia é uma educação para o meio ambiente, as crianças estão vendo,

a própria água é reutilizada, é um sistema bem completo e é uma parceria que se faz. Então se tem grandes conquistas se for ver é com os recursos oriundos da comunidade escolar. A contribuição também das APMFs, a gente vê assim pela região nossa, ela se torna assim razoavelmente 50 a 60 % de contribuição dos pais que contribuem, mas a gente até entende a nossa escola também tem em torno de 50% da comunidade mais carente, é um bairro mais carente da proximidade da escola, a gente entende essa situação e sabe que hoje essa questão social dificulta muito. É claro que se for ver, a escola como um todo a contribuição dos pais era o mínimo, a gente também entende, e a escola trabalha dentro da sua realidade. [...].

Concordando com a visão de que o Estado, dentro desse ideário neoliberal, se exime cada vez mais da sua responsabilidade na manutenção das instituições escolares e delega essa responsabilidade para a comunidade e para as empresas, Evangelista e Shiroma (2007), apresentam a sua visão de como esse ideário se dissipa por meio da defesa de uma escola eficaz.

Escolas eficazes são aquelas que fazem mais com menos, que gerem melhor seus recursos, que arrecadam de outras fontes, não dependem do Estado, constroem sua 'autonomia' financeira ou cobram mensalidades, fazem parcerias com empresas ou convocam a comunidade escolar a desenvolver iniciativas que permitam arrecadar recursos para realizar seus projetos. O que se pretende com isso? Modificar paulatinamente a escola e adequá-la ao orçamento possível, seja ele oriundo do Estado ou de formas particulares de captação de recursos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 538).

Assim sendo, constata-se que a gestão escolar sofre os efeitos da contradição que envolve a questão orçamentária. Por um lado, há todo um aparato legal que assegura as obrigações do Estado na manutenção das instituições de ensino públicas; por outro lado, as próprias legislações não contemplam a quantidade de recursos que as instituições de ensino necessitam. Às vezes, as legislações até contemplam recursos suficientes, no entanto, essa quantia é vetada após a aprovação da Lei. Em meio a essa contradição entre o “legal” e o “real”, o diretor, mesmo sabendo que a responsabilidade pela manutenção da escola é do Poder Público, busca alternativas como as parcerias com as empresas, as promoções escolares e as taxas/contribuições da APMF, a fim de minimizar a ausência do Estado na área educacional.

O depoimento do Diretor I, transcrito a seguir, dá a entender que as escolas municipais estão bem equipadas e que isso se deve, principalmente, pela parceria com a comunidade.

Diretor I: A gente vê que as nossas escolas são bem cuidadas, a gente tem um grande esforço assim, no município nós temos a gestão democrática, é um dinheiro que é um valor por aluno e é gerido na escola pela gestão, bem dentro das normas e das leis, é o que atende os professores no dia-a-dia, nos consumos básicos, tanto da limpeza, do material didático pedagógico, recurso estadual a gente não tem, mas o federal vem o PDDE, ele vem duas vezes no ano e ajuda muito a escola, porque é um dinheiro que vem para ser investido em percentual de equipamentos e outro percentual em consumo, e isso vem ajudar a melhorar a tecnologia para os alunos na escola. Desde um notebook, um retroprojetor, uma televisão, para diferenciar a questão das aulas. E também as APMFs, que são os recursos próprios da unidade, que são feitas as festas juninas que dá uma arrecadação boa, e que esse dinheiro faz a diferença. Se a gente for ver aqui na nossa cidade 99% para não dizer 100% das escolas tem ar condicionado e a maioria, 99% foi com o dinheiro da comunidade, para ver que tudo isso é para a qualidade, para o aluno estar num ambiente bom, que não seja calor nem frio, que seja um ambiente natural, ele também vai render mais. Câmeras, por exemplo, na Escola I, lá a gente fez em acordo com a comunidade um sistema para colocar câmeras de segurança, por causa dos acidentes, para tirar algumas dúvidas quando surgem, enfim é uma segurança para todos. É uma melhoria de qualidade para a escola também.

Retomando o questionamento de Evangelista e Shiroma (2007, p. 538), ao discorrerem sobre os objetivos das parcerias com as empresas ou com a comunidade escolar: “O que se pretende com isso? Modificar paulatinamente a escola e adequá-la ao orçamento possível, seja ele oriundo do Estado ou de formas particulares de captação de recursos”.

Com base no exposto, uma expressão que ganha força nesse contexto é a adequação da escola ao orçamento possível. Assim, pode-se compreender que se até o presente momento havia dificuldades para a efetivação das políticas educacionais, não serão poucos os desafios que se apresentarão daqui para frente, a partir da aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016, uma vez que os resultados dessa Emenda estão previstos para terem repercussões, a partir de 2018. Se em 2015 já havia um descaso com a Educação, então o que se pode esperar para os próximos 20 anos?

Essa medida visa atender aos interesses do capital e, portanto, infere-se que, há uma propensão do setor educacional caminhar cada vez mais para a privatização e aumentar a filantropia que, historicamente, já faz parte dessa área.

Ressalta-se que essa medida traz camuflada a privatização da educação, atendendo dessa maneira aos interesses do empresariado. A ideologia deste grupo vem ganhando força nos últimos anos, principalmente a partir da instituição do PDE

em 2007 e do Movimento TPE. Portanto, conclui-se que a materialização dessa medida em âmbito nacional integra um conjunto de medidas muito mais amplas e de cunho internacional em que estão envolvidos interesses ideológicos, políticos e econômicos, contrários aos interesses da classe trabalhadora, a qual depende diretamente da escola pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo foram analisadas as relações que se estabelecem entre o IDEB e a qualidade do ensino na Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos-PR, buscando repostas ao problema da pesquisa: *Como os condicionantes do IDEB das escolas municipais de Dois Vizinhos/PR interferem na qualidade de ensino da Rede Municipal?* A discussão se deu, a partir de 04 (quatro) categorias de análise: *a totalidade, a contradição, a crítica e a mediação* e, de 04 (quatro) categorias de conteúdo: *Gestão da Educação Básica, Avaliação da Educação Básica, Qualidade da Educação e Financiamento da Educação*.

Assim, defende-se a tese de que o IDEB é um instrumento do Estado que visa o controle da gestão e do trabalho docente. Esse índice tem por base a Pedagogia dos resultados e treinamentos, o que contribui para o esvaziamento do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, o qual deveria ser socializado e não negado, pois representa a principal função da escola. Embora os resultados do IDEB demonstrem evolução numérica, quantitativa, a qualidade não pode ser medida a partir desse indicador. Se considerados os treinamentos e engessamentos dos conteúdos trabalhados com as turmas que fazem o IDEB, é possível perceber que os conteúdos gerais, abrangendo todas as áreas do conhecimento, são secundarizados, uma vez que, concentra-se nos conteúdos que serão cobrados nas provas.

Constata-se que a definição das políticas educacionais para a América Latina e, conseqüentemente, para o Brasil envolve a articulação do Estado com os organismos internacionais, principalmente a OCDE, o FMI, a UNESCO e o Banco Mundial. A Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, representa o principal marco das políticas educacionais neoliberais. A partir de então, se intensifica a proposta mercadológica na educação brasileira, interferindo na formação de professores, no financiamento da educação, nas gestões do sistema e, conseqüentemente, nas escolas, local onde se materializam as políticas educacionais.

No decorrer da pesquisa, constatou-se que entre a concepção, a aprovação e a implementação das políticas educacionais há um jogo de forças entre os diversos sujeitos e organizações inseridos nos macro e micro contextos, sendo estes internacionais, nacionais e locais. Portanto, comungando da mesma

concepção defendida por Boneti (2011) e Coraggio (2000), é imprescindível desmistificar a ideia de que o Banco Mundial ou mesmo outros organismos multilaterais são os únicos responsáveis pela determinação das políticas educacionais. Esses organismos exercem influência, mas existem outros atores, inclusive os locais, que também são corresponsáveis na concepção, aprovação e operacionalização dessas políticas.

Inserida nesse contexto das políticas educacionais, emerge a questão da qualidade da educação que na história do Brasil, foi vista de formas diferentes. Ora, ligada à oferta do ensino; ora, ao fluxo dos alunos, sendo que da década de 1990 em diante, o indicador de qualidade passou a ser os testes padronizados em Larga Escala (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Portanto, a questão da qualidade da educação depende da época e do contexto na qual está inserida.

Diante disso, constata-se que da década de 1990 em diante, apesar do problema do acesso à escola não se resolver totalmente, as políticas educacionais se voltaram para a ampliação da obrigatoriedade escolar e para a qualidade do ensino, e está intrinsecamente relacionada à formação de professores, ao financiamento e à gestão.

Dessa maneira, tanto a formação de professores, quanto o financiamento da educação e, aliado a isso, todos os processos de gestão, sejam estes do sistema ou mesmo da escola, vêm sofrendo a influência da política neoliberal.

No que se refere à formação de professores, essa política se reflete na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, as quais trazem consigo uma concepção pragmática dessa formação. Esta se materializa por meio da oferta de formação inicial aligeirada, em grande medida via cursos à distância, na formação em serviço, via programas do MEC e em cursos de Especialização *Lato Sensu*. Esse tipo de formação geralmente ocorre nas faculdades particulares ou nos institutos de educação que se voltam mais ao ensino, sem a devida ênfase na pesquisa, como ocorre nas universidades. A ideologia que reveste esse tipo de formação traz intrínseco o esvaziamento teórico e, conseqüentemente, deixa uma lacuna no que diz respeito à formação política do educador.

Quanto ao Financiamento da Educação, com a democratização política alcançada após o Regime Militar, apesar dos embates que se travaram entre grupos governistas e grupos constituídos pelas representações sociais, algumas

conquistas no sentido de recursos financeiros para a área educacional foram implementadas no Brasil. Nesse contexto, destacam-se principalmente a implantação do FUNDEF em 1996 e do FUNDEB em 2007, bem como, a garantia constitucional da porcentagem, resultante dos impostos que os entes federados precisam aplicar em educação (18% do governo federal e 25% do estadual, do distrito federal e dos municípios).

Esta pesquisa mostrou que apesar dessas conquistas, os recursos financeiros destinados à educação não são suficientes para a oferta de um ensino de qualidade, uma vez que a questão financeira envolve três fatores fundamentais: a insuficiência, a gestão e a fiscalização dos recursos. Apesar destes não serem suficientes e nem sempre serem utilizados para as finalidades adequadas, ainda, há a determinação governamental de onde devem ser aplicados esses recursos sendo que, muitas vezes, essa determinação não vem ao encontro das reais necessidades das escolas. Na sua transferência da esfera federal até a municipal e desta às escolas, muitos desses recursos são desviados para outras finalidades que não as educacionais. Diante disso, evidenciam-se falhas por parte do executivo e do legislativo das diversas esferas governamentais; das gestões do sistema e das escolas, bem como, dos conselhos responsáveis pelo acompanhamento e fiscalização desses recursos.

A questão financeira é preocupante, pois mesmo com essas conquistas, as instituições de ensino ainda necessitam aderir à proposta neoliberal e estabelecer parcerias com as empresas e com os pais para conseguirem se manter. Diante disso, questiona-se: “O que será da Educação Brasileira, com a aprovação da PEC 55, atual Emenda Constitucional nº 95/2016?”. E, se o problema do acesso à escola, ainda não se resolveu totalmente, “será possível resolver essa situação daqui para frente, considerando o corte de recursos para a Educação?”. E “como fica a questão da qualidade, se numa visão crítica, esta envolve dentre outros fatores, as condições de trabalho e o salário do professor e que dependem diretamente desses recursos?”

A concepção de qualidade na perspectiva neoliberal que permeia a educação brasileira nesse contexto do século XXI se materializa por meio dos resultados obtidos pelos alunos nas Avaliações em Larga Escala. A qualidade nesse cenário se resume aos números, desconsiderando outros fatores fundamentais para a qualidade do ensino que não podem ser mensurados pelas

notas dos alunos.

No que se refere aos dados quantitativos, na Rede Municipal que atende o Ensino Fundamental I, o município de Dois Vizinhos classifica-se, de acordo com a edição do IDEB 2015, com a nota 6,6. Nota esta acima da média estadual da Rede Pública que foi 6,1 e da média federal que foi 5,5 para esta etapa do ensino. Com essa nota, a Rede Municipal já atingiu a meta proposta para 2021.

Quanto às escolas municipais, a análise dos dados estatísticos mostrou que as escolas que obtiveram as maiores notas no primeiro IDEB encontraram mais dificuldades para atingir as metas no decorrer do período avaliado, exceto uma delas, cuja nota decaiu, em alguns momentos, apesar de manter-se sempre acima da meta estipulada para o período. As demais escolas, com notas menores no primeiro IDEB, alcançaram ou ultrapassaram, continuamente, as metas propostas.

Na edição do IDEB de 2015, houve um avanço quantitativo nas notas do IDEB na Rede Municipal de Dois Vizinhos, sendo que das 09 escolas participantes, 08 delas ultrapassaram a meta proposta para o ano e todas ultrapassaram a meta que o Brasil precisa alcançar nesta etapa do ensino em 2021. Uma das escolas já alcançou a meta proposta para 2021 e três delas ultrapassaram, já em 2015, as metas propostas para 2021. Constata-se então, no que se refere aos dados quantitativos, que a Rede Municipal tem mostrado uma evolução e apresenta bons resultados.

A análise dos PPP's das escolas municipais trouxe informações relevantes quanto às condições socioeconômicas das famílias dos alunos, bem como, sobre as expectativas destas em relação à escola. Percebeu-se, no decorrer do estudo, que na construção dos PPP's foram ouvidas as famílias e as suas expectativas em relação à escola. Alguns PPP's trazem informações, inclusive, sobre os motivos que levaram a escolha de determinada escola para o filho estudar, também trazem críticas e sugestões de melhorias apontadas pelas famílias. No entanto, alguns projetos apresentam falhas no que se refere às informações, as quais vão desde a omissão do número de alunos atendidos pela escola até informações mais precisas sobre as expectativas das famílias em relação à instituição escolar. Carece, portanto, de reformulações. Considera-se fundamental conhecer as expectativas das famílias em relação à escola e, aliada a esta prática, sugere-se que essa consulta também seja realizada com os próprios alunos, que são os principais envolvidos no processo ensino-aprendizagem e, certamente, as impressões e

sugestões destes só enriquecerão esse processo.

Quanto à população atendida pela referida Rede de Ensino, observou-se que predominam alunos das camadas populares da população, em sua maioria da classe baixa e da classe média baixa. Grande parte são alunos residentes nos bairros, alguns alunos do centro e outros oriundos do interior do município. Os alunos das classes mais elevadas, em sua maioria, estudam nas escolas particulares do município.

Assim sendo, a partir da análise dos resultados do IDEB obtidos pelas escolas municipais de Dois Vizinhos, no período de 2007 a 2015, pela análise dos PPP's das escolas municipais e das respostas das Secretárias de Educação e dos Diretores das Escolas Municipais do referido município, pode-se assegurar que as duas escolas com maiores notas são escolas mais centrais, cujas famílias têm melhores condições economicamente, maior instrução, o que reflete no envolvimento das famílias com a escola, cuja participação dos pais é também maior.

A escola D, que obteve o 4º lugar no último IDEB, também é uma escola mais central, entretanto, ela atende alunos de alguns bairros vizinhos e, por manter o Centro de Atendimento Especializado, alguns alunos são inclusos na referida escola e isso interfere nos resultados do IDEB, uma vez que, apesar de algumas adequações serem efetivadas para aplicação das provas, essas Avaliações em Larga Escala não atendem às especificidades dos alunos com necessidades especiais. Assim, evidenciou-se que a inclusão também influencia nos resultados do IDEB.

A escola C, apesar de localizar-se num dos bairros mais afastados do centro da cidade e atender alunos cujos pais em sua maioria são empregados que recebem até um salário mínimo, no PPP da escola há uma referência de que estas famílias, em sua maioria, possuem residência própria. Portanto, pode-se deduzir que há pouca rotatividade de alunos, o que é um ponto positivo. Além disso, no depoimento da gestora da escola, evidenciou-se que nesta escola houve uma preocupação em relação ao trabalho docente, destacando-se a sequência do trabalho com o mesmo docente nos dois últimos anos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), o que na opinião da referida gestora contribuiu para o resultado alcançado pela escola.

Constatou-se que as duas escolas com maiores notas no IDEB, no período da pesquisa, se sobressaem na participação da comunidade, tanto no

acompanhamento dos filhos na escola, quanto no auxílio em promoções e colaborações financeiras via “taxas de matrícula” da APMF, o que acaba revertendo em investimentos maiores para estas escolas, tanto na questão de estrutura física, quanto em materiais pedagógicos. Verificou-se ainda que as três escolas com maiores notas no IDEB 2015 e as que prevaleceram com maiores notas nas outras edições do IDEB são escolas menores com um número reduzido de alunos. No entanto, como não foi possível fazer uma comparação entre o número de funcionários das escolas e o número de alunos do período correspondente à pesquisa, por falta de acesso ao número de funcionários das escolas daquele período e, considerando que apenas a Secretaria 1 fez referência às questões estruturais, física e de recursos humanos e, como esta pesquisa não envolveu observação das escolas, nem fez um levantamento específico sobre isso, não é possível dimensionar com precisão a interferência desse fator nos resultados do IDEB.

Percebeu-se ainda, pela análise das informações disponibilizadas pelo Departamento de Contabilidade da Prefeitura Municipal de Dois Vizinhos, que o poder público atende às determinações legais quanto aos recursos financeiros da Educação, ultrapassando em todo o período correspondente a esta pesquisa (2007 a 2015), a exigência legal de aplicação dos 25% resultantes dos impostos anuais nesse setor. No que se refere ao FUNDEB, verificou-se que quase a totalidade desse recurso é destinada ao pagamento dos docentes e o restante é aplicado na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Todavia, os investimentos do Poder Público são insuficientes para a manutenção das escolas, o que ficou evidente nos depoimentos dos entrevistados, mais precisamente dos gestores das escolas, os quais precisam se utilizar de promoções, taxas de matrículas, bem como, estabelecer parcerias com empresas para a manutenção das instituições de ensino.

Nesse sentido, se evidencia explicitamente a efetivação da Política do Estado Mínimo na Educação municipal, política esta que ganhou força no Brasil a partir da década de 1990, quando o país incorporou o receituário neoliberal. Com essa política, o Estado assume uma função secundária e a sociedade assume para si uma função que não é sua. No caso específico da Rede Municipal de Dois Vizinhos, essa política se materializa na parceria que as escolas realizam com as empresas locais, nas cobranças de taxas de matrículas, nos comércios e diversas promoções realizadas pelas escolas, conforme explicitado nos depoimentos dos

gestores. Portanto, há uma adesão das escolas à proposta do empresariado, do Movimento Todos pela Educação, mesmo que de forma inconsciente.

Esta pesquisa não teve como meta investigar os critérios de aplicação desses recursos e tampouco a participação dos diversos órgãos fiscalizadores, conselhos (da Educação, do FUNDEB, da Merenda Escolar, dentre outros), Sindicato dos Professores Municipais, bem como, da Própria Secretaria Municipal de Educação do município, nesse contexto. Fica como proposição para pesquisas futuras, compreender a real participação destes órgãos na gestão municipal e averiguar se os recursos educacionais estão sendo investidos de fato nessa área.

Pelo que se observou no decorrer da pesquisa em contato com os gestores do sistema (Secretárias de Educação) e com os Diretores das Escolas, que embora eles reconheçam que o IDEB apresenta lacunas e em alguns momentos expressam em suas falas que este índice não reflete a qualidade do ensino, ao avaliar as respostas como um todo, constata-se que, na referida Rede de Ensino, o IDEB acaba se tornando o principal condicionante da qualidade do ensino, uma vez que as ações da gestão do sistema, no caso da Secretaria de Educação, bem como o trabalho desenvolvido pelas escolas estão diretamente comprometidos com esse índice. As respostas dos gestores às questões das entrevistas demonstram que na prática o IDEB é considerado sinônimo da qualidade do ensino. Isso fica ainda mais evidente, quando nas respostas dos entrevistados eles afirmam que os condicionantes que interferem tanto na qualidade do ensino na Rede Municipal de Dois Vizinhos – PR, quanto nos resultados do IDEB, de modo geral, são os mesmos, destacando-se os seguintes: Trabalho Docente, Formação Docente, Participação da Família, as condições socioeconômica das famílias e a Gestão.

No que se refere especificamente ao IDEB, o macrocondicionante é o *Treinamento*. Acoplado a este condicionante estão os demais anteriormente citados. No entanto, percebeu-se, grande preocupação por parte dos gestores das escolas, no que diz respeito às condições de trabalho, ao se referirem ao trabalho docente, o que não se percebeu nas falas das Secretárias de Educação, sendo que, apenas uma Secretária, mencionou a estrutura física e de recursos humanos como um condicionante.

Assim sendo, constatou-se pelas entrevistas dos gestores das escolas que vivenciam, diariamente, a realidade do ensino que as condições de trabalho interferem diretamente, tanto na qualidade do ensino, quanto nos resultados do

IDEB, o que nem sempre é percebido da mesma maneira pelos gestores do sistema.

Então, pode-se afirmar que há uma interferência direta dos condicionantes do IDEB na qualidade do ensino, uma vez que há um esvaziamento dos conteúdos das diversas disciplinas em detrimento dos conteúdos das disciplinas cobradas nas Avaliações em Larga Escala, neste caso Português e Matemática. Se privilegia algumas linguagens em detrimento de outras. Desse modo, a gestão do sistema, ou seja, a Secretaria Municipal de Educação adere à proposta do MEC, que segue as determinações dos organismos internacionais, cuja política do capital se volta para uma formação pragmática, com vistas à empregabilidade.

Com o objetivo de atender a essa Pedagogia dos Resultados, a gestão da Rede Municipal adere também às formações continuadas via MEC e o que é mais sério, busca parcerias com universidades e professores para ofertar formações voltadas aos descritores da Prova Brasil ou mesmo aos PCNs, os quais estão diretamente vinculados às metodologias e as competências e habilidades cobradas nas avaliações, neste caso, especificamente, as de leitura e resolução de problemas. Portanto, embora os PCNs e as Diretrizes são divulgados como parâmetros, na prática esses documentos se constituem no currículo a ser seguido pelas escolas, uma vez que as Avaliações em Larga Escala estão embasadas nesses documentos.

Além disso, para se alcançar as metas, a gestão da Rede Municipal readequou planejamentos e deu ênfase na publicização dos resultados do IDEB para as famílias e para a sociedade, ocasionando uma espécie de ranqueamento entre as escolas. Esta estratégia de divulgação ocasionou desconforto para alguns docentes e competitividade entre as escolas, exacerbando a responsabilização docente, uma vez que alguns docentes se sentiram responsáveis pelos resultados, desconsiderando outros fatores que influenciam diretamente no resultado, como ficou evidente na fala da Secretária 3.

Constata-se então que as ações das escolas se voltam diretamente para o IDEB, tanto no período que antecede a Prova Brasil, por meio dos treinamentos, inclusive com os alunos do contra turno escolar e, principalmente, com os alunos do 5º ano; quanto no período posterior à prova e/ou a divulgação dos resultados, via estudo e análise dos erros obtidos nas provas, bem como formações continuadas e posteriores treinamentos. Tais ações são preocupantes, uma vez

que há uma redução da promoção cultural, da própria finalidade da escola, à oferta controlada.

Desse modo, há toda uma articulação do MEC em sintonia com os organismos internacionais e com a classe empresarial por meio do TPE, em torno do IDEB, o qual se constitui na principal ação do PDE. Para isso há um engessamento das ações das escolas para alcançar determinado índice.

Nesse sentido, a política de formação continuada do MEC que vem sendo desenvolvida na Rede de Ensino pesquisada, bem como em outras formações apontadas pelas Secretárias de Educação estão embasadas numa formação pragmática e aligeirada, voltada para o alcance das metas do IDEB. Portanto, assume-se a formação como treinamento e a gestão como controle.

Quanto à formação inicial, percebe-se ainda que embora os docentes da Rede Municipal de Dois Vizinhos tenham titulação acadêmica e que esta tenha sido obtida, em sua maioria, em cursos presenciais e em faculdades particulares, isso não é garantia de uma sólida formação crítica e política dos educadores, uma vez que, pelo que se evidenciou no curso da pesquisa, as ações dos docentes estão diretamente voltadas à Pedagogia dos resultados. Portanto, na entrevista com os gestores se percebe o predomínio do consenso, ou seja, a adesão à proposta mercadológica, do capital. Assim sendo, nem a formação inicial, nem a formação continuada estão proporcionando uma formação crítica capaz de despertar, fomentar, criar uma resistência a essa política do IDEB.

No que se refere à participação da família e as condições socioeconômicas, de modo geral, há uma boa participação da família na escola e, nas escolas que obtiveram as melhores notas essa participação é maior, portanto se conclui que a participação da família na escola interfere diretamente nos resultados do IDEB. Quanto às condições socioeconômicas das famílias, embora esse fator tenha aparecido na fala dos gestores e tenha a sua parcela de contribuição na qualidade do ensino, constata-se que para os resultados do IDEB não há uma significativa interferência desse fator, uma vez que a escola que obteve o 3º lugar no IDEB – 2015, com nota 7,0 é uma escola de bairro, cujas famílias são, em sua maioria, de classe baixa. Isso ratifica que os resultados do IDEB decorrem muito mais de uma política de treinamento do que de uma política de formação. Assim, estabelecer uma associação direta do IDEB com a qualidade do ensino é incorrer em erros.

A partir disso, acredita-se que é possível que a Rede Municipal de Ensino de

dois Vizinhos – PR possa desenvolver ações de resistência a essa política neoliberal que se materializa por meio da Pedagogia dos resultados e treinamentos. Nesse sentido, sugere-se algumas ações que podem ganhar força e se efetivarem.

a) Formação continuada em parceria com as universidades locais e da região, a fim de aprofundar o estudo das diversas concepções teóricas e aprofundar o conhecimento na perspectiva crítica, com objetivo de definir uma linha teórica a ser adotada pelo município e que, a partir dessa opção, as demais formações adotadas pela Rede estejam voltadas a essa perspectiva teórica. Desse modo, mesmo que o município precise aderir às formações continuadas do MEC, os docentes que trabalharão nessa formação terão subsídio teórico para realizar encaminhamentos diversificados que ultrapassem os limites da Pedagogia do treinamento.

b) Construção de um currículo próprio da Rede Municipal fundamentado numa proposta crítica de educação, em parceria com as universidades locais e da região, com apoio de docentes que participaram da elaboração de outros currículos numa visão contra hegemônica no estado do Paraná ou mesmo de outros estados brasileiros.

c) Sensibilizar as famílias dos alunos, proporcionando formação aos pais sobre a importância da participação deles no acompanhamento dos filhos na escola e sobre a necessidade do envolvimento destes nos diversos conselhos e associações, exercendo a cidadania por meio da cobrança da participação do Estado na manutenção das escolas.

Essas são apenas algumas sugestões que podem ser colocadas em prática na Rede Municipal e, possivelmente, ao longo do tempo poderão contribuir para a efetivação de um ensino de qualidade, cujo objetivo central seja a apropriação dos conhecimentos das diversas disciplinas pelos alunos, principal função da escola, formando assim sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres e não meros trabalhadores treinados para o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALBERTON, Adriana; ANACLETO, Aline Ariana Alcântara; BOENO, Rosângela Maria. **Defasagens no Aprendizado dos Estudantes de Ensino Superior nas Áreas Exatas**. 2012. Disponível em: <https://web.dv.utfpr.edu.br:448/seer/index.php/CCT_DV/article/viewFile/1038/597> Acesso em: 14 de set. de 2013.
- ALVES, Álvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://86.217.160.122/revpsico/index.php/revista/article/download/74/214>>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- ANDRADE, Alenis Cleusa de. **Indicadores de qualidade da educação básica sob o olhar da pesquisa científica: Prova Brasil e IDEB**. 2015. 193 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2527283>. Acesso em: 29 mar. 2016.
- ANJOS, Rosilene Amorim dos. **A avaliação nas escolas públicas municipais de Florianópolis: avaliar para regular**. 2013. 225 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=486666>. Acesso em: 07 abr. 2016.
- ARAÚJO, Jéssica Munhoz. **Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos – Políticas de Educação no município de Barrinhas/SP**. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25; Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2. CD-ROM. São Paulo, 2011. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0249.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2017.
- ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica**. 2013. 193 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Pará, Belém, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=117121>. Acesso em: 29 mar. 2016.

BASSANI, Elizabete. **As políticas quantificadoras da educação e as “novas” formas de exclusão: os “inclassificáveis**. 2013. 212 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=408599>. Acesso em: 29 mar. 2016.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. As relações do Estado com empresários nas políticas educacionais: PDE/PAR e guia de tecnologias educacionais. In: PERONI, Vera Maria Vidal. **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 1ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOENO, Rosangela Maria. **Mudanças na forma de organização do Ensino Fundamental: um estudo no município de Dois Vizinhos – PR**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2011.

BOENO, Rosangela Maria. **O processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos em nível federal e estadual**. In: ANAIS DO SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEMANA DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Cascavel, 21, 2010. Disponível em: <<http://cacphp.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/182.pdf>>. Acesso em: 17 set. de 2016.

BOENO, Rosangela Maria; GISI, Maria Lourdes; FILIPAK, Sirley Terezinha. **O Contexto Brasileiro e a Formação das Políticas da Educação Básica**. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba: PUCPR, 2015. p. 20943-20957. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/p53/anais.html?tipo=2&titulo=&edicao=5>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

BOENO, Rosangela Maria; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A expansão do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Dois Vizinhos (Paraná) na percepção dos profissionais da educação. **Imagens da Educação**, v. 6, n.3, p. 01-13, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/32035/pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

BOENO, Rosangela Maria; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Medidas Educacionais desenvolvidas no Brasil referentes ao período de 1996 à 2010. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 1, p. 7-23, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9604/6589>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas públicas no contexto do capitalismo globalizado: da razão moderna à insurgência de processos e agentes sociais novos. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, n. 5, p. 17-28, dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>>. Acesso em: 30 jul. 2016.
 BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por dentro**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BRASIL. FNDE/CD. **Resolução /CD/FNDE nº 006, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep detalha as mudanças no Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-detalha-as-mudancas-no-sistema-da-avaliacao-da-educacao-basica-em-2017/21206>. Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proinfantil**: Apresentação. Brasília, 2016e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfantil>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. CDES. **Institucional**. [2018?]. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

BRASIL. CONAE 2010. **Documento Referência**. Brasília, 2010d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 08/2010, de 05 de maio de 2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo IV da Lei nº 9394/96 (LDB) que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica pública. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866>. Acesso em: 16 dez. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mai. 2006c, seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015b.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>.

Acesso em: 24 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (1969). **Emenda Constitucional nº 01, de 17 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro 1967. Brasília, 1969. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 05 set. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006d. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>.

Acesso em: 28 ago. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 15 set. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, p. 2, col. 2, 16 dez. 2016m. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=16/12/2016>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Proposta de Emenda Constitucional nº 55, de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Brasil, 2016k. Disponível em:

<<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 09 ago. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 03 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a Implementação

do Plano de Metas Todos pela Educação. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 25 mai. 2015.

BRASIL. Fundação CAPES. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Brasília, 2017e. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. **Ideb indica melhora no ensino fundamental**. Brasília, 2014a. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/ideb-indica-melhora-no-ensino-fundamental>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa nacional de qualidade na educação**. Brasília, DF: Inep, 2006a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que cai nas provas?** Brasília, 2011d. Disponível em: <<http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/inead/Biblioteca/Gest%C3%A3o/IDEB/porta.al.inep.gov.br/web/saeb-e-prova-brasil/o-que-cai-nas-provas.html>>. Acesso em: 28 out. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil: Objetivos**. Brasília, 2011e. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/objetivos>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico** – Brasília, 2013a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inclusão de Ciências no Saeb: documento básico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013b. 36 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor_matrizes_de_referencia/livreto_saeb_ciencias.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Brasília, 2013c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 09 out. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB. Diário Oficial da União- seção 1, p. 17. Brasília, 2013d. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O Pisa e o Ideb**. Brasília, 2015e. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-e-o-ideb>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Resultados e Metas**. Brasília: INEP, 2016j. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Edição 2017. Projeto Básico, v. 6. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/projeto_basico_SAEB_2017_V6.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Anesc (Prova Brasil) / Aneb**. Brasília, 2017b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-aneb>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. **Sobre a Ana**. Brasília, 2017c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: Notas Estatísticas. Brasília: INEP, Fev. 2017d. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em 27. mar. 2017.

BRASIL. **Lei Complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996**. Dispõe sobre o imposto dos Estados e do Distrito Federal sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, e dá outras providências. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp87.htm>. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 30 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L10172.htm>. Acesso em: 03 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis)

anos de idade. Brasília, 2006b. Disponível em:
<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007f. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 27 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 27 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014b. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 28 nov. 2014.

BRASIL. **Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964**. Institui o Salário Educação e dá outras providências. Brasília, 1964. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4440.htm>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases do ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em:
<www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 18 jun. 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8212cons.htm>. Acesso em: 05 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996b. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/ListaTextoIntegral.action?id>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996c. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: 27 set. 2016.

BRASIL. **Medida Provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/1990-1995/661.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE – Histórico**. Brasília, 2016c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça o PDE Escola e o PDE Interativo**. Brasília, 2016b. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **e-ProInfo: Apresentação**. Brasília, 2016h. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ima/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/138-e-proinfo>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação continuada para professores**. Brasília, 2016 n. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=18838>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 9, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/CD, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n09_pdde_medida_17.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 2/2016, de 14 de abril de 2016**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação. Brasília, 2016a. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000002&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 19 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gestar II: Apresentação**. Brasília, 2016f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/gestar-ii->>. Acesso em: 24 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC/PDE. **Orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios (2011-2014)** – Versão preliminar. Brasília, 2011b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9400-manualelaboracao-par-municipal-1114-pdf&category_slug=novembro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e Programas**. Brasília, 2009a. 43 p. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: O Pacto**. Brasília, [2015d?]. Disponível em:

<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101>. Acesso em: 25 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE/SAEB: Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: 2011a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.

Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial de União** – Seção 1, nº 228, Brasília, DF, p. 24, segunda-feira, 25 de novembro de 2013e. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=24&data=25/11/2013&captchafield=firistAccess>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **ProInfo Integrado: Apresentação**. Brasília, 2016g. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/271-programas-e-acoes-1921564125/seed-1182001145/13156-proinfo-integrado>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento: Apresentação**. Brasília, 2016i. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores: Apresentação**. Brasília, 2016d. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília, 2004a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf/>. Acesso em: 12 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento

de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais**. Brasília: MEC, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Manual de Usuário: PDE-Escola - SIMPEC**. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_escola/pde_escola_manual_usuario.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação [Plano Nacional de Educação 2014-2024]**. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014c. 61 p. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015.

BRASIL. Observatório do PNE. **Brasil está mais distante do cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação**, 03 mar. 2017. Brasília, 2017f. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/noticias/brasil-esta-mais-distante-do-cumprimento-da-meta-6-do-plano-nacional-de-educacao>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. Observatório do PNE. **Metas do PNE: 15 – Formação de Professores**. Brasília, 2015c. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

BRASIL. **Portaria ME n. 1.328, de 23 de setembro de 2011**. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, 2011c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10095-portaria-1328-23-09-2011-1&Itemid=30192>. Acesso em: 27 set. 2016.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007**. Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”. Brasília, 2007e. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. Rio de Janeiro, 13 de janeiro de 1925. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 11 de abril de 1931, 110º da Independência e 43ª da República. **Diário Oficial** – 15/04/1931, Página 5799 (Publicação Original). <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 21.335, de 29 de abril 1932**. Institui a taxa de Educação e Saúde, de duzentos reis, sobre todos os documentos sujeitos a selo federal, estadual ou municipal criando o fundo especial respectivo. Rio de Janeiro, 1932. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/dec%2021.335-1932?OpenDocument>. Acesso em: 05 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República. Rio de Janeiro, 5 de abril de 1911 – Rivadavia da Cunha Corrêa. **Diário Oficial da União** – Seção 1 – 6/4/1911, Página 3983 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Presidente (1930-1945; 1951-1954: Getúlio Dornelles Vargas) **Discurso pronunciado, na capital da Baía, em 18 de agosto de 1933**. Brasília. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1933/02.pdf/view>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. **Prova Brasil**: Apresentação. Brasília, 2015a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 17 set. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2010, de 14 de janeiro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 nove anos. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15541-rceb001-10-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 mai. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 6/2010, de 20 de outubro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**. 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6886-rceb006-10&Itemid=30192>. Acesso em: 09 mai. 2016.

BRAVO, Maria Helena de Aguiar. **Bons resultados no IDEB**: estudo exploratório de fatores explicativos - o caso do município de Marília – SP. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25; Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2. CD-ROM. São Paulo, 2011. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0366.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

CARVALHO, Malena Xavier de. **Processos escolares como indicadores de qualidade em educação**: um estudo a partir da formação para a cidadania. 2015. 214 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2531506>. Acesso em: 07 abr. 2016.

CARVALHO, Patrícia Montenegro Freire de. **Políticas Públicas Educacionais e o resultado do IDEB das escolas do município de João Pessoa**: reflexões sobre o desempenho escolar e a qualidade do ensino. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1202897>. Acesso em: 02 abr. 2016.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. **Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar**. 2015. 257 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2398134>. Acesso em: 30 mar. 2016.

CHIRINEA, Andréia Melanda. O IDEB como política de regulação do Estado: entre a legitimação da qualidade e a intervenção operacional da gestão escolar. In: Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 4. **Anais...** Porto-Portugal, 2014. p. 1-12. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/AndreiaMelandaChirinea_GT1_integral.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

ClAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. cap. 6. p. 121- 144. CIDADE BRASIL. **Microrregião de Francisco Beltrão**. 2016. Disponível em: <<http://www.cidade-brasil.com.br/microrregiao-de-francisco-beltrao.html>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

COELHO, Higson Rodrigues. **Neoliberalismo e políticas de formação de professores**: Todos pela Educação e “Nova” CAPES como aparelhos de hegemonia. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC71/mc714.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

COLOMBO, Bruna. **Prova Brasil e SARESP**: repercussões na construção da qualidade da educação na percepção de professores e gestores de escola públicas estaduais do município de Campinas (SP). 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2531506>

iewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2438323>. Acesso em: 04 abr. 2016.

CORAGGIO, José Luis. Proposta do Banco Mundial para a educação: Sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSMO, Claudia de Carvalho; FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. **Neoliberalismo e Educação: lógicas e contradições**. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 8 - "História, Sociedade e Educação no Brasil: História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. 30 jun. a 03 jul. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/gYCRdDvb.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

COSTA, Gloria Figueiredo. **Interfaces entre avaliação externa e percepções de qualidade da educação e do ensino: um estudo de caso em uma escola pública de Minas Gerais**. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2361578>. Acesso em: 05 abr. 2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Intervenções: o marxismo na batalha das ideias**. São Paulo Cortez, 2006.

COUTINHO, Magno Sales. **Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem**. In: ENDIPE, 16 – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – Unicamp, Campinas, 2012. p. 18-28. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2973c.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

CUNHA, Carolina Portela da. **Prática docente sob pressão: ações e percepções de professores sobre a política de responsabilização na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. 2015. 88 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2398966>. Acesso em: 06 abr. 2016.

CUNHA, Sergio Gonçalves da. **Corolários do IDEB: o posicionamento da comunidade escolar em uma instituição pública petropolitana**. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2210891>. Acesso em: 01 abr. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. D02 – LDB. Entrevista com Carlos Roberto Jamil Cury. **Programa que apoia a disciplina Lei de Diretrizes e Bases do curso de Pedagogia da UNESP**. Publicado em 5 fev. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IJYyJhPPfbk>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

DAVIES, Nicholas. **Financiamento da educação**: novos ou velhos desafios? São Paulo: Xamã, 2004.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB**: a redenção da educação básica? Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DECICINO, Ronaldo. **Organizações Internacionais**: Conheça as principais instituições multilaterais. UOL educação – Pesquisa Escolar, 11 out. 2013. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/organizacoes-internacionais-conheca-as-principais-instituicoes-multilaterais.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

DIAS, Rubia Maria Ribeiro. **IDEB, quantificação e qualidade**: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari - MG. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiqismo_e_a_educacao_escolar.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2016.

DOIS VIZINHOS. Departamento de Contabilidade. **Informações sobre Recursos Financeiros aplicados em Educação**. Dois Vizinhos, 2017g.

DOIS VIZINHOS. Departamento de Recursos Humanos. **Informações sobre contratação e formação dos Professores Concursados da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos - PR**. Dois Vizinhos, 2017d.

DOIS VIZINHOS. Prefeitura Municipal. **Histórias e Origens**. Dois Vizinhos, 2017a. Disponível em: <<http://doisvizinhos.pr.gov.br/sobre-o-municipio/historias-e-origens/>>. Acesso em: 05 set. 2017.

DOIS VIZINHOS. Prefeitura Municipal. **Lei municipal nº 4254/60**, de 25 de julho de 1960. Dois Vizinhos, 1960. Disponível em: <<http://doisvizinhos.pr.gov.br/sobre-o-municipio/historias-e-origens/>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

DOIS VIZINHOS. Prefeitura Municipal. **Lei nº 1756/2013**. Dois Vizinhos, 2013k. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/d/dois-vizinhos/lei->

ordinaria/2013/176/1756/lei-ordinaria-n-1756-2013-dispoe-sobre-a-criacao-da-gestao-escolar-democratica-dentro-do-programa-educacao-para-a-cidadania-nas-escolas-municipais-e-da-outras-providencias?q=Lei+Municipal+n%C2%BA+1756%2F2013>. Acesso em: 05 jan. 2018.

DOIS VIZINHOS. Prefeitura Municipal. **Lei nº 1949/2014**. Altera dispositivos da Lei Municipal nº 1756/2013 que dispõe sobre a criação da Gestão Escolar Democrática, dentro do Programa Educação para a Cidadania, nas Escolas Municipais, e dá outras providências. Dois Vizinhos, 2014. Disponível em: <[https://leismunicipais.com.br/a/pr/d/dois-vizinhos/lei-ordinaria/2014/195/1949/lei-ordinaria-n-1949-2014-altera-dispositivos-da-lei-municipal-n-1756-2013-que-dispoe-sobre-a-criacao-da-gestao-escolar-democratica-dentro-do-programa-educacao-para-a-cidadania-nas-escolas-municipais-e-da-outras-providencias?q=Lei+n%C2%BA+1949%2F2014+](https://leismunicipais.com.br/a/pr/d/dois-vizinhos/lei-ordinaria/2014/195/1949/lei-ordinaria-n-1949-2014-altera-dispositivos-da-lei-municipal-n-1756-2013-que-dispoe-sobre-a-criacao-da-gestao-escolar-democratica-dentro-do-programa-educacao-para-a-cidadania-nas-escolas-municipais-e-da-outras-providencias?q=Lei+n%C2%BA+1949%2F2014+>)>. Acesso em: 05 jan. 2018.

DOIS VIZINHOS. Prefeitura Municipal. **Lei nº 1.756**, de 15 de março de 2013a. Dispõe sobre a criação da GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, dentro do Programa Educação para a cidadania, nas Escolas Municipais, e dá outras providências. Disponível em: <<http://doisvizinhos.pr.gov.br/leis/page/11/?ano=2013>>. Acesso em: 06 set. 2017.

DOIS VIZINHOS. Prefeitura Municipal. **Lei nº 1416/2008**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério do Município de Dois Vizinhos de acordo com a Lei Federal 9394/96 e 11.494/07, e a outras providências. Dois Vizinhos, 2008. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/d/dois-vizinhos/lei-ordinaria/2008/142/1416/lei-ordinaria-n-1416-2008-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-dos-profissionais-do-magisterio-do-municipio-de-dois-vizinhos-de-acordo-com-a-lei-federal-9394-96-e-11494-07-e-da-outras-providencias-2013-02-20-versao-consolidada>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

DOIS VIZINHOS. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2060/2016**. Altera as Tabelas de Salários dos Professores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino constantes dos Anexos I e II da Lei 1961/2015, de acordo com o Piso Nacional. Dois Vizinhos, 2016. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/d/dois-vizinhos/lei-ordinaria/2016/206/2060/lei-ordinaria-n-2060-2016-altera-as-tabelas-de-salarios-dos-professores-da-educacao-basica-da-rede-municipal-de-ensino-constant-dos-anexos-i-e-ii-da-lei-19612015-de-acordo-com-o-piso-nacional>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

DOIS VIZINHOS. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2122/2017**. Altera as Tabelas de vencimentos dos Professores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino constante dos Anexos I e II da Lei 2060/2016, de acordo com o piso nacional, e dá outras providências. Dois Vizinhos, 2017f. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/d/dois-vizinhos/lei-ordinaria/2017/212/2122/lei-ordinaria-n-2122-2017-altera-as-tabelas-de-vencimentos-dos-professores-da-educacao-basica-da-rede-municipal-de-ensino-constant-dos-anexos-i-e-ii-da-lei-20602016-de-acordo-com-o-piso-nacional-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

DOIS VIZINHOS. Prefeitura Municipal. **Sobre o município**. Dois Vizinhos, 2018. Disponível em: <<http://doisvizinhos.pr.gov.br/sobre-o-municipio/>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

DOIS VIZINHOS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal Carrossel – Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2013b.

DOIS VIZINHOS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Projeto Político- Pedagógico**. Escola Municipal Jardim da Colina – Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2013c.

DOIS VIZINHOS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Projeto Político -Pedagógico**. Escola Municipal João Paulo II – Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2013d.

DOIS VIZINHOS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal Lonny Lange – Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2013e.

DOIS VIZINHOS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes – Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2013f.

DOIS VIZINHOS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Projeto Político -Pedagógico**. Escola Municipal Presidente Vargas – Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2013g.

DOIS VIZINHOS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal Santa Luzia – Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2013h.

DOIS VIZINHOS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal Tia Anastácia – Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2013i.

DOIS VIZINHOS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal 28 de Novembro – Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2013j.

DOIS VIZINHOS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Dados sobre Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**. Dois Vizinhos, 2017b.

DOIS VIZINHOS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Dados sobre Servidores vinculados à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Dois Vizinhos – PR**. Dois Vizinhos, 2017c.

DOIS VIZINHOS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Dados sobre Formação dos Professores Concursados da Rede Municipal de Ensino**

de Dois Vizinhos – PR. Dois Vizinhos, 2017e.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 234-252. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 set. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A Qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2017.

DUARTE, Adriene Bolzan. **A participação das escolas da rede escolar pública municipal de Santa Maria (RS) no Sistema de Avaliação da Educação Básica**. 2014. 249 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1992667>. Acesso em: 06 abr. 2016.

DUTRA, Marcone Antonio. **O fetichismo da avaliação numérica do IDEB e a reificação da cultura nas escolas ludovicenses**. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1788015>. Acesso em: 02 abr. 2016.

ECOTEN, Marcia Cristina Furtado. **Gestão educacional e avaliação em larga escala: um estudo a partir da visão dos sujeitos de escolas do município de Canoas/RS**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=673821>. Acesso em: 07 abr. 2016.

ENGELS, Frederich. **O Anti-Duhring**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

EZENWABASILI, Mariana. Mais de 35% dos professores de escola pública não são formados na disciplina em que dão aulas. **Revista Educação**, 09 mai. 2016. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/mais-de-35-dos-professores->

de-escola-publica-nao-sao-formados-na-disciplina-em-que-dao-aulas/>. Acesso em: 15 mar. 2017.

FALCO, Caroline. A gestão como variável positiva na variação da nota da escola no IDEB. In: Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 3. **Anais...** Zaragoza-Espanha, 2012. p. 1-25. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CarolineFalcoFernandesV alpassos_res_int_GT8.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

FERREIRA, Carla Cristiane Alexandre. **Indicadores de desempenho do ensino público no município de Jaboatão dos Guarapes**. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1238775>. Acesso em: 04 abr. 2016.

FREITAS, Fabrício Monte. **As avaliações externas na percepção dos(as) diretores (as) das escolas municipais do Rio Grande do Sul**. 2014. 203 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=528065>. Acesso em: 05 abr. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FREITAS, Pâmela Félix. Escolas com alto e baixo rendimento no IDEB: estudo comparativo entre quatro escolas no interior do Ceará. In: Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 3. **Anais...** Zaragoza-Espanha, 2012. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/PamelaFelixFreitas_res_int_GT2.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

FREITAS, Vinicius Ruiz Albino de. México da crise da dívida externa ao advento do Nafta. **Revista Aurora**, ano II, número 3 – Dez. 2008. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1193/1061>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A universidade e a formação de professores. **Interagir: pensando a extensão**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 93-100, jan./jul.2003. Entrevista concedida a Sônia Mendes. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/18675/13632>>. Acesso em: 27 abr. de 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação &**

Sociedade. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2017.

GALLANI, Mariângela, Rodrigues Borges. **Avaliação da qualidade da educação: aspectos críticos para a administração escolar.** 290 fls. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22112012.../Mariangela_Gallani.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

GASPARIN, João Luiz. **A organização do trabalho pedagógico como princípio educativo na formação de professores.** X ANPED SUL, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: <http://www.xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/120-0.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2017.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis: Vozes, 1998.

GIGANTE, Kildria Vieira Alves; VIEIRA, Emilia Peixoto. Avaliação da Prova Brasil e o IDEB: Percepção das unidades escolares. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 27. **Anais...** Olinda, 2015. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2015/app/views/gt1-com/KildriaVieiraAlves-T01-comunicacao-int.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: Alfabetização e letramento como eixos organizadores. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GRACINDO, Regina Vinhaes. PNE e PDE: aproximações possíveis. In: DOURADO, L.F. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios da educação no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2009. p. 75-99.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Volume 1. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Volume 2. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. A política educacional do Acre e os resultados do IDEB. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 27. **Anais...** Olinda, 2015. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2015/app/views/gt1-com/JoanaBuarquedeGusmao-GT01-comunicacao-int.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**, Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul./dez., 2015. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/81/64>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

IANNI, Octavio. **Estado e Capitalismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil/ Paraná/ Dois Vizinhos**. IBGE, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/dois-vizinhos/panorama>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da População residente e unidades da federação com data em 1º de julho de 2016**. Brasília, 2016C. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2016/estimativa_dou_2016_20160913.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Industrial Anual – Empresa (PIA- Empresa). **Empresa – Brasil 1997-2000**: Conceito das Variáveis selecionadas, Brasília, [2016b?]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/industria/pia/empresas/conceito.shtm>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2015. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2016a. 108p.

IPARDES. **Relação dos municípios segundo as regiões geográficas do Paraná**. 2012. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/relacao_mun_regiao_geografica_parana.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2017.

KASTELIJNS, Fabiana Andrea Barbosa. **As diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**: um olhar a partir do ciclo de políticas. 170 fls. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2902>. Acesso em: 22 jun. 2017.

KONDER, Leandro. **O que é a dialética**. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (p. 13-23). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dez./1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009>. Acesso em: 13 mai. 2017.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação e aprendizagem na escola: A prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 97-108.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. FUNDEB: Um fundo em Construção. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, n. 1, p. 191-216. 2005. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/407/437>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Simone Estigarribia de; RAMIRES, Vanessa Ramos. **Fatores explicativos de bom desempenho no IDEB: a realidade de Bela Vista / MS**. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25; Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2. CD-ROM. São Paulo, 2011. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0495.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

LIRA, Patricia Rocha de Brito. **A atuação do governo federal na disseminação da cultura do desempenho na educação básica brasileira (1995-2012)**. 2013. 223 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1202988>. Acesso em: 05 abr. 2016.

LOBO, Gilneide Maria de Oliveira. Iniciativas de sucesso nas escolas municipais de Mossoró/ RN que contribuíram para melhoria do IDEB. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 26. **Anais...** Recife, 2013. p. 1-14. Disponível: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/GilneideMariadeOliveiraLobo-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

LOBO, Gilneide Maria de Oliveira. A política de avaliação e responsabilização educacional do município de Mossoró/RN e os resultados do IDEB. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 27. **Anais...** Olinda, 2015. p. 1-

15. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2015/app/views/gt8-com/GilneideMariadeOliveiraLobo-GT08-com-int.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

LONGHI, Solange Maria; BORDIGNON, Luciane Spanhol. IDEB – anos iniciais e anos finais: um estudo necessário na formação de professores para o ensino fundamental. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 26. **Anais...** Recife, 2013. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SolangeMariaLonghi-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

MACHADO, Cristiane. **Bons resultados no IDEB**: estudo exploratório de fatores explicativos do município de Sumaré – SP. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25; Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2. CD-ROM. São Paulo, 2011. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0115.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

MARTINS, Erika. **Todos pela Educação**: Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTINS, Paulo de Sena; PINTO, José Marcelino de Rezende. Como seria o financiamento de um Sistema nacional de Educação na perspectiva do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o manifesto**. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014, p. 156-181.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p.
MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**; [introdução de Jacob Gorender]; tradução Luis Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MELLO, Liliane Ribeiro de. **A prática pedagógica e avaliativa de uma escola do interior paulista**. 2014. 276 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1716645>. Acesso em: 05 abr. 2016.

MELLO, Liliane Ribeiro de; BERTAGNA, Regiane Helena. Apontamentos iniciais sobre qualidade educacional: resultados do IDEB e fatores socioeconômicos. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 26. **Anais...** Recife, 2013. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/LilianeRibeiroDeMello-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. **Impactos das avaliações externas nos currículos escolares**: percepção de professores e gestores. 2015. 200 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível

em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2925727>. Acesso em: 30 mar. 2016.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. As políticas educacionais e a formação continuada do professor. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.31, p.127-141, Set. 2008. Disponível em: <http://www.hitedbr.fe,unicamp.br/revista/edicoes/31/art10_31.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2014.

MIRANDA, Nonato Assis de; MORAES, Niani Costa. O IDEB e o desempenho das escolas públicas de ensino fundamental na região do Grande ABC. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 26. **Anais...** Recife, 2013. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/NonatoAssisdeMiranda-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lucia. **Estado, Classe e Movimento Social**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. – (Biblioteca básica do serviço social; v. 5).

MONTEIRO, Sara Mourão; BAPTISTA, Mônica Correia. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos. In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2009.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. 344p.

_____. Na Íntegra – Jorge Nagle - Reformas educacionais após a proclamação da República. São Paulo. Entrevista que integra o Programa complementar. Curso de Pedagogia Univesp/Unesp, publicada em 05 de fevereiro de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_KZ5rqcudpw>. Acesso em: 19 nov. 2017.

NASCIMENTO, José Almir do. **Selo Unicef Município Aprovado**: Implicações nos discursos de Qualidade da Educação em Riacho das Almas. 2013. 225 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=100308>. Acesso em: 06 abr. 2016.

NASCIMENTO, Rosângela Conceição Gomes. **Políticas Educacionais e qualidade da equidade: o IDEB em duas redes municipais de ensino**. 2015. 279 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3294993>. Acesso em: 28 mar. 2016.

NETTO, José Paulo. Marx, Hegel e a Origem do Estado. **Videoaula (part 1)**.

Publicado em 04 de set. de 2011. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=0czrxUcseog>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

OLIVEIRA, Andre Luiz Regis de; OLIVEIRA, Adailda Gomes de. A qualidade da educação nos municípios fluminenses: a evolução dos indicadores educacionais 2005-2009. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 26. **Anais...** Recife, 2013. p. 1-20. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AndreLuizRegisDeOliveira-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

OLIVEIRA, Andrea Silva de. **Gestão escolar e indicativos de qualidade: o que podemos aprender com a escola CAIC Madezatti, em São Leopoldo?** 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2545687>. Acesso em: 06 abr. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 11 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Gestão das Políticas Públicas Educacionais: ação pública, Governança e regulação. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.).

OLIVEIRA, Dalila Andrade... [et al.]. **Políticas e gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009. 192 p.

OLIVEIRA, João Ferreira. **Políticas, Gestão e Trabalho Docente: Diretrizes, Avaliação, Projetos e Práticas Docentes**. Ed. UECE – Livro 4, p. 01082 -01099, 2014. Disponível em:

<<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/66.%20POL%C3%8DTICAS,%20GEST%C3%83O%20E%20TRABALHO%20DOCENTE.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. p. 45-62. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1997.

OLIVEIRA, Quelli Cristina da Silva. **O IDEB e a qualidade da educação: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão, PR no período de 2007-2013**. 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/veWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2619139. Acesso em: 01 abr. 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Poços de Caldas (MG), n. 28, p. 5-23, Jan /Fev /Mar /Abr 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>>. Acesso em: 25 set. 2015.

PADILHA, Frederica; BATISTA, Antônio A. G. O modelo de descentralização e a evolução dos indicadores educacionais no estado do Ceará. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 26. **Anais...** Recife, 2013. p. 1-21. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/FredericaPadilha-ComunicacaoOrall-int.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 1934/2009**, de 15 de junho de 2009. Dispõe sobre as normas para a alteração de regime de trabalho dos professores do Quadro Próprio do Magistério, a que se refere o artigo 29, da Lei Complementar nº 103/2004 e o Decreto nº 4213, de 03 de fevereiro de 2009. Curitiba, 2009b. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/resolucao19342009.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação, **Parecer CEE/CP nº 12/2015**, de 28 de agosto de 2015. Vigência das Resoluções CNE/CEB 01/2010 e 06/2010 – matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Curitiba, 2015b. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres_2015/CP/pa_cp_12_15.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2016.

PARANÁ. **Lei Estadual n. 18.492/2015**, de 24 de junho de 2015. Plano Estadual de Educação. Curitiba, 2015a. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Lei_18492.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2016.

PARANÁ. **Lei Estadual nº 16.049**, de 19 de fevereiro de 2009. Dispõe que terá direito à matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, a criança que completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso. Curitiba, 2009a. Disponível em: <http://www.alep.pr.gov.br/sc_integras/leis/LEIO000016049.html>. Acesso em: 10 mai. 2016.

PARO, Vitor Henrique. **A Gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. 1998a. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR, 5, realizado de 6 a 11/7/ 1998, em Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2017.

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar e Qualidade do Ensino: O que os Pais ou Responsáveis têm a Ver com Isso? In: BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro, DP& A, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: [livro eletrônico] educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. Docência e Formação. **Reflexão & Ação**, v. 20, n. 2012a. Entrevista concedida a Felipe Gustsack. Disponível em: <<http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2016/06/doc%C3%Aancia-e-forma%C3%A7%C3%A3o-entrevista.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papirus, 1996.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: alguns Fundamentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 395-467, jan./dez. 1994. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1177/1151>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. 1998b. In: SEMINÁRIO: TRABALHO, FORMAÇÃO E CURRÍCULO, realizado na PUC-SP de 24 a 25/8/1998. 1998b. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3148/Vitor_Paro_Parem_de_preparar_para_o_trabalho.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2017.

PARO, Vitor Henrique. Professor defende a gestão coletiva como a forma de fazer com que todos sejam corresponsáveis pela aprendizagem. **Nova Escola**. Gestão Escolar. 01 fev. 2012c. Entrevista concedida por Ocimara Balmant. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/387/entrevista-com-vitor-paro-professor-da-faculdade-de-educacao-da-usp>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na Escola Fundamental: Questões Candentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 586-611, mai/ago, 2012b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/14.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio. IDEB e Políticas Meritocráticas: algumas considerações acerca do município de Foz do Iguaçu /PR. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 26. **Anais...** Recife, 2013. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JulianaFSerraglioPasini-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Bons resultados no IDEB**: estudo exploratório de fatores explicativos do município de Indaiatuba. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25; Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2. CD-ROM. São Paulo, 2011. p. 1-14. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0107.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

PNUD/IPEA/FJP. IPARDES. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013. In: IPARDES. **Índice de Desenvolvimento Municipal segundo os municípios do Paraná – 1991/2000/2010**. 2013, p. 1-11. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/pdf/indices/IDHM_municipios_pr.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

POLI, Ednéia Consolin; SILVA, Isabelle Fiorelli. A qualidade do ensino público em Ibioporã: uma análise a partir dos dados do INEP. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 26. Anais... Recife, 2013. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/EdneiaConsolinPoli-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

POLITZER, Georges. **Princípios fundamentais de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Fulgor, 1963.

PORTAL BRASIL. **Educação Básica recebeu R\$ 136 bilhões em 2016**. Brasília, 28/12/2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/12/educacao-basica-recebeu-r-136-bilhoes-em-2016>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

PORTAL BRASIL. **Piso salarial dos professores tem reajuste e sobre para R\$ 2.298,80 em 2017**. Brasília, 12/01/2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/01/piso-salarial-dos-professores-tem-reajuste-e-sobe-para-2-298-em-2017>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

PORTAL DOIS VIZINHOS. **Sobre o município**: História. Dois Vizinhos, 2017. Disponível em: <http://www.portaldoisvizinhos.com.br/municipio_historia.asp>. Acesso em: 28 mai. 2017.

RIETOW, Gisele; ENS, Romilda Teodoro; BERTOTTI, Rudimar Gomes. Impacto da política de Formação Continuada: PDE-Paraná e a nota do IDEB em escolas estaduais de Curitiba. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 26. **Anais...** Recife, 2013. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/GiseleRietow-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

RISCAL, Sandra A; RISCAL, José Reinaldo. O papel do IDEB como instrumento de decisão política. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 27. **Anais...** Olinda, 2015. p. 11-18. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2015/app/views/gt1-com/SandraARiscal-GT01-Comunicacao-int.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

ROCHA, Silvailde de Souza Martins. **A inserção do índice de desenvolvimento da educação básica em escolas de ensino fundamental de Teresina – Piauí: um estímulo para a melhoria da educação?** 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/v>>

iewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=657043>. Acesso em: 01 abr. 2016.

ROMANO, Roberto; VALENTE, Ivan. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 97-108. Disponível em <[http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 24 nov. 2016.

SANTOS, Catarina de Almeida; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona; JESUS, Girlene Ribeiro de. Qualidade na educação e reformas educacionais: uma análise do desempenho educacional brasileiro por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). In: Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 4. **Anais...** Porto-Portugal, 2014. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/Catari nadeAlmeidaSantos_GT1_Integral.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

SANTOS, Crisolita Gonçalves dos. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) e a Qualidade do Ensino: da sua Política de Implementação no Governo FHC (1998-2002), à sua configuração, no Governo Lula (2003-2010). **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 8, n. 10, p. 275-294, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2738/2863>>. Acesso em: 17 out. 2016.

SANTOS, Marcos Rogerio dos. **O fenômeno fracasso escolar nas escolas de ensino fundamental de Santa Catarina**: um estudo comparativo a partir dos dados da Prova Brasil 2007 e 2013. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/v iewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3021781>. Acesso em: 06 abr. 2016.

SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUIDA, Peri. **As matilhas de Hobbes**: o modelo da pedagogia por competências. São Bernardo do campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação. Trab. **Educação & Saúde**, v. 6, n. 2, p. 213-231, jul./out. 2008a. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r206.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Origem e Desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. Colóquio Internacional Marx e Engels, 7. **Exposição na Mesa Redonda Marxismo e Educação**: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica. Unicamp, São Paulo, 2012. p. 1-16. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval %20Saviani.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008b. Disponível em:

<http://www.faiarapos.com.br/Material/21_10_17_Servico_Social_Politicass/Puplicas/DermevalSAVIANI2.pdf>. Acesso em 22 nov. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014a.

SAVIANI, Dermeval. A Nova LDB. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v.1, n.1, p. 7-13, 1990. Entrevista concedida à Equipe Editorial de Pro-Posições. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644508/11927>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009c.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1 jan/jun. 2011a, p. 07-19. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr. 2009b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

SAVIANI, Dermeval. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a questão do Sistema Nacional de Educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014b. p. 19-33. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em 16 dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009a.
SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

SCHNEIDER, Gabriela. Relação do gasto aluno, condições de qualidade e IDEB nos municípios paranaenses. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 26. **Anais...** Recife, 2013. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/GabrielaSchneiderComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e as condições locais de desenvolvimento de políticas e gestão da Educação Básica no Brasil. In:

Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 3. **Anais...** Zaragoza-Espanha, 2012. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarildaPasqualSchneider_res_int_GT2.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, ago/2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Andréia Ferreira da. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na ótica de gestores e docentes das escolas municipais do estado da Paraíba/BR. In: Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 3. **Anais...** Zaragoza-Espanha, 2012. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/AndreiaFerreiraDaSilva_res_int_GT2.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

SILVA, Cyclene Alves da. IDEB e sucesso escolar na região do Oeste Potiguar. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 27. **Anais...** Olinda, 2015. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2015/app/views/gt1-com/CycleneAlvesdaSilva-GT01-comunicacao-int.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

SILVA, Edina Pischaraka Itcak Dias da. IDEB e direito à educação básica de qualidade: uma via em construção. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 27. **Anais...** Olinda, 2015. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2015/app/views/gt1-com/EdinaPischarakaltcakDiasDaSilva-GT01-comunicacao-int.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. **Estudo sociojurídico relativo à implementação de políticas de ação afirmativa e seus mecanismos para negros no Brasil**: Aspectos legislativo, doutrinário, jurisprudencial e comparado. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://200.18.45.28/sites/afirme/docs/leitura-extra/dl02.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SIMÕES, Patrícia; ZÓZIMO, Manoel. Concepções de avaliação entre gestores de escola com alto IDEB no nordeste. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 27. **Anais...** Olinda, 2015. p. 1-10. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2015/app/views/gt8-com/PatriciaSimoese-GT08-comunicacao-int.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

SISTEMA FIRJAN. **Índice FIRJAN DE Desenvolvimento Municipal (IFDM)**. Rio de Janeiro, [2015?]. Disponível em: <<http://www.firjan.com.br/ifdm/consulta-ao-indice/>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da Educação**: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da região sul do Brasil. 2013. 217 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=519492>. Acesso em: 28 mar. 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

TAVARES, Edson Leandro Hunoff. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação**: um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinha - RS. 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=676824>. Acesso em: 05 abr. 2016.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da Teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TUDE, João Martins. Conceitos Gerais de Políticas Públicas. In: TUDE, João Martins; FERRO, Daniel; SANTANA, Fabio Pablo (Org.). **Políticas Públicas**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2010, p. 11-34.

UNCME. **Situação dos Municípios quanto à existência de Conselhos de Educação e Sistemas próprios de Ensino, criados legalmente**. IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa de Informações Básicas Municipais 2011. Disponível em: <<http://www.uncme.com.br/?pag=11&men=379>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 18 jan. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, Cláudia de Oliveira (Org.). **Avaliação das aprendizagens** [livro eletrônico]: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. O Desafio da Qualidade da Educação [Texto Preparatório para a CONAE]. **Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica**. [2010?]. p. 01-10. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/CSV-Desafio_da_Qualidade.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

VASCONCELOS, Kathleen Elane Leal; SILVA, Mauricelia Cordeira da Silva; SCHMALLER, Valdilene Pereira Viana. (Re) visitando Gramsci: Considerações sobre o Estado e o poder. Ensaio. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 82-90, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v16n1/v16n1a09.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2016.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas municipais de educação em tempos de IDEB: estudo de caso em uma região do Ceará. In: Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 4. **Anais...** Porto-Portugal, 2014. p. 1-19. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/EloisaMaiaVidal_GT1_integral.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

VIEIRA, Raquel Arrieiro. **Políticas públicas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas do município de Viçosa - MG**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1601704>. Acesso em: 07 abr. 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19013/11044>>. Acesso em: 11 out. 2016.

APÊNDICE A – ENTREVISTAS COM DIRETORES DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOIS VIZINHOS – PR

Escola: A, B, C, D, E, F, G, H, I

Diretor: A, B, C, D, E, F, G, H, I

1. O que você aponta como condicionantes da qualidade de ensino na sua escola?
2. O que você aponta como condicionantes do IDEB da escola no período que esteve na direção desta escola?
3. Quais as medidas tomadas pela escola, a partir dos resultados do IDEB?
4. Como você percebe a relação entre o conteúdo programático das disciplinas do ensino fundamental I e os conteúdos cobrados nas avaliações?
5. Como você avalia os recursos que a escola recebe do governo municipal, estadual e do governo federal?
6. A escola se utiliza de outros meios para angariar fundos, explique a importância destes para a escola?
7. Como você avalia a atuação do gestor para a qualidade da educação?
8. Como você avalia a formação docente para a qualidade da educação?
9. Qual a sua percepção sobre a organização da educação básica e as diretrizes federais e estaduais para o ensino fundamental I?
10. Como você avalia a participação da família no processo de aprendizagem dos filhos nesta escola?
11. Você considera que o IDEB contribuiu para a qualidade de ensino desta escola? Justifique a resposta.
12. Com base nos dados do INEP, a que você atribui o resultado do IDEB da escola no período de 2007 a 2015?

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM SECRETÁRIAS DE EDUCAÇÃO

Secretária: 1, 2 e 3 (Gestão 2007-2015)

1. O que você aponta como condicionantes da qualidade de ensino nas escolas desta Rede Municipal de Ensino?
2. O que você aponta como condicionantes do IDEB das escolas no período que esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação?
3. Quais as medidas tomadas pela Secretaria de Educação, a partir dos resultados do IDEB?
4. Como você percebe a relação entre o conteúdo programático das disciplinas do ensino fundamental I e os conteúdos cobrados nas avaliações?
5. Como você avalia os recursos que as escolas recebem do governo municipal, estadual e do governo federal?
6. A escola se utiliza de outros meios para angariar fundos, explique a importância destes para a escola?
7. Como você avalia a atuação do gestor para a qualidade da educação?
8. Como você avalia a formação docente para a qualidade da educação?
9. Qual a sua percepção sobre a organização da educação básica e as diretrizes federais e estaduais para o ensino fundamental I?
10. Como você avalia a participação da família no processo de aprendizagem dos filhos nas escolas?
11. Você considera que o IDEB contribui para a qualidade de ensino das escolas? Justifique a resposta.
12. Com base nos dados do INEP, a que você atribui o resultado das escolas no período de 2007 a 2015?

APÊNDICE C – LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Quadro 1 – Levantamento de teses com a busca pelos termos “IDEB – condicionantes”, na área de concentração Educação e relacionadas ao objeto de pesquisa

Nº	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	IDEIA CENTRAL
1	Políticas Educacionais e Qualidade da Equidade: O IDEB em duas Redes Municipais de Ensino	Rosângela Conceição Gomes Nascimento	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2015	A pesquisa buscou analisar quais são os sentidos e significados que a existência do IDEB tem em quatro escolas municipais localizadas nos municípios da associação dos municípios do Alto Jacuí – AMAJA, conforme seus gestores e professores.
2	Qualidade da educação: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da região sul do Brasil	Valdecir Soligo	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2013	A pesquisa analisou a relação entre o IDEB e as características de contexto, mensuradas pelos indicadores Índice de Gini, incidência de pobreza, renda familiar mensal per capita e taxa de analfabetismo, para população com 15 anos ou mais de idade. Foi realizada em bancos de dados do MEC/INEP e IBGE, a partir de levantamento de dados a respeito 327 municípios de pequeno porte da região sul do Brasil, que possuem IDEB para os anos de 2005, 2007 e 2009.
3	O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na Educação Básica	Mariza Felipe Assunção	Universidade Federal do Pará	213	A pesquisa analisa o modelo de avaliação educacional, estabelecida pelos órgãos governamentais e sua relação com trabalho do docente das Séries Iniciais do Ensino Fundamental no município de Belém, com ênfase nas turmas que se submetem à Prova Brasil.
4	As políticas quantificadoras da educação e as “novas” formas de exclusão: os “inclassificáveis”	Elizabeth Bassani	Universidade Federal Do Espírito Santo	2013	O estudo buscou compreender como se configura hoje o fracasso escolar em uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Vitória-ES, submetida à política quantificadora de avaliação das escolas e suas consequências sobre um aluno e sua família.
5	Indicadores de qualidade da Educação Básica sob o olhar da pesquisa científica: prova Brasil e IDEB	Alenis Cleusa de Andrade	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2015	A finalidade do estudo é investigar como informações produzidas pelas políticas de avaliação em larga escala são interpretadas pela pesquisa científica. Focaliza produções científicas relativas a diferentes áreas de conhecimento compreendidas no nível da pós graduação estrito sensu, envolvendo teses e dissertações produzidas durante um período de cinco anos, 2007 a 2011, que tematizam questões relativas aos indicadores de qualidade da educação básica, Prova Brasil e IDEB.
6	Avaliação externa como estratégia de gestão dos processos educacionais: uma análise de políticas municipais no Rio Grande do Sul	Sonia Maria Oliveira da Rosa	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2014	A pesquisa se propôs a identificar, no estado do Rio Grande do Sul, os municípios que instituíram a avaliação própria em caráter externo na perspectiva de proficiência dos alunos. Buscou identificar e analisar a institucionalização das práticas avaliativas e as relações desse efeito na gestão do ensino fundamental.
7	Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar	Diana Gomes da Silva Cerdeira	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2015	A pesquisa buscou mapear opiniões e conhecimentos dos gestores escolares acerca das políticas de responsabilização educacional, bem como os usos dos resultados e índices educacionais, por meio de análise comparativa das redes municipais do Rio de Janeiro e Duque de Caxias (RJ), que possuem diferentes

					sistemas locais de avaliação externa: a Prova Rio e a Prova Caxias, respectivamente
8	Impactos das avaliações externas nos currículos escolares: percepção de professores e gestores	Rita Cassia Godoi Menegão de Silva	Universidade Estadual de Campinas	2015	O trabalho aborda a avaliação externa em larga escala na interface com o currículo escolar. Procurou identificar, descrever e analisar como os sujeitos estão se posicionando diante do quadro delineado e mapear as alterações que dizem realizar nos currículos escolares impelidas pela Prova Brasil/IDEB.

FONTE: Banco de Teses & Dissertações da CAPES

Quadro 2 – Levantamento de dissertações com a busca pelos termos “IDEB – condicionantes”, na área de concentração Educação, cujos títulos apresentam a expressão “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” ou o termo “IDEB”

Nº	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	IDEIA CENTRAL
1	A inserção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em escolas de Ensino Fundamental de Teresina - Piauí: um estímulo para a melhoria da educação?	Silvalde de Souza Martins Rocha	Universidade de Brasília	2013	A pesquisa analisou as implicações do IDEB para o desenvolvimento de políticas e ações da secretaria municipal de educação de Teresina e para o processo educacional de escolas públicas municipais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
2	O IDEB e a qualidade da educação: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR no período de 2007-2013	Quelli Cristina da Silva	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2015	A pesquisa analisou a concepção de qualidade da educação no índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB e seu impacto junto aos educadores de seis escolas da rede municipal de Francisco Beltrão-PR.
3	Corolários do IDEB: o posicionamento da comunidade escolar em uma instituição pública metropolitana	Sergio Goncalves da Cunha	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2014	A pesquisa buscou verificar os possíveis impactos do IDEB e do PDE-escola na gestão escolar e no trabalho docente.
4	Políticas públicas educacionais e o resultado do IDEB das escolas do município de João Pessoa: reflexões sobre o desempenho escolar e a qualidade do ensino	Patricia Montenegro Freire de Carvalho	Universidade Federal da Paraíba	2013	A pesquisa buscou refletir sobre o desempenho escolar e as políticas de avaliação da qualidade da educação a partir das dinâmicas desenvolvidas no interior das escolas, tendo como parâmetro de análise os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com base nos testes aplicados nos anos de 2007, 2009 e 2011.
5	O fetichismo da avaliação numérica do IDEB e a reificação da cultura nas escolas ludovicenses	Marcene Antonio Dutra	Universidade Federal do Maranhão	2014	O estudo envolveu o IDEB em seus argumentos políticos constatou-se que os sujeitos envolvidos na produção desse índices, seguem as regras do neoliberalismo, em destaque, reificam a produção dos conhecimentos no direcionamento dos sujeitos para uma ordem econômica do estado capitalista.
6	IDEB, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de	Rubia Mara Ribeiro Dias	Universidade Federal de Uberlândia	2014	O estudo analisou como as avaliações de desempenho docente refletem no trabalho docente e quais os impactos dessa interferência. Também buscou verificar como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Araguaçu percebem as avaliações de desempenho, bem como

	Araguari-MG				identificar o que os incomoda mais frequentemente nesses processos de avaliações externas.
--	-------------	--	--	--	--

Fonte: Banco de Teses & Dissertações da CAPES

Quadro 3 – Levantamento de dissertações com a busca pelos termos “IDEB – condicionantes”, na área de concentração Educação e relacionadas ao objeto de pesquisa

Nº	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	IDEIA CENTRAL
1	*Indicadores de desempenho do ensino público no município de Jabotão dos Guararapes	Carla Cristiane Alexandre Ferreira	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	2013	A pesquisa teve como objetivo geral investigar os possíveis fatores da política educacional que contribuíram para a evolução dos indicadores de desempenho do ensino municipal de Jabotão dos Guararapes.
2	Prova Brasil e SARESP: repercussões na construção da qualidade da educação na percepção de professores e gestores de escolas públicas estaduais do município de Campinas (SP)	Bruna Colombo	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2015	O trabalho buscou investigar quais são as percepções de professores e gestores de escolas públicas estaduais do município de Campinas (SP) sobre as repercussões da Prova Brasil e do SARESP na construção da qualidade da educação, cujos resultados integram o IDEB e o IDESP, respectivamente.
3	As avaliações externas na percepção dos(as) diretores(as) das escolas municipais de Rio Grande	Fabricio Monte Freitas	Universidade Federal do Rio Grande	2014	O trabalho analisou os impactos e as impressões dos diretores das escolas municipais urbanas da cidade do Rio Grande – RS a respeito das avaliações externas realizadas pela união. Discutiu as relações entre o estado avaliador, a qualidade do ensino e as avaliações externas realizadas por meio da prova Brasil, cujos resultados integram o IDEB.
4	A atuação do governo federal na disseminação da cultura do desempenho na Educação Básica brasileira (1995-2012)	Patricia Rocha de Brito Lira	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	2013	A dissertação examinou a atuação do governo federal na implantação e no fortalecimento da cultura do desempenho na educação básica no Brasil, buscando identificar e analisar as políticas e estratégias adotadas, bem como, suas vinculações com as formulações dos organismos internacionais no período de 1995 a 2012.
5	A prática pedagógica e avaliativa de uma escola do interior paulista	Liliane Ribeiro de Mello	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2014	A pesquisa analisou as práticas pedagógicas e avaliativas de uma escola estadual do interior paulista com bons resultados no índice de desenvolvimento da educação do estado de São Paulo (IDESP) e no índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) de 2011, tomando como foco as turmas do 5º ano do ensino fundamental (ciclo I).
6	Interfaces entre avaliação externa e percepções de qualidade da educação e do ensino: um estudo de caso em uma escola pública de Minas Gerais	Gloria Figueiredo Costa	Universidade do Vale do Sapucaí	2015	A pesquisa investigou as interfaces entre a avaliação externa e as percepções de qualidade da educação e do ensino dos sujeitos de uma comunidade escola, apresentando os consensos e os dissensos dos sujeitos da referida comunidade, a partir de seus discursos, procurando elucidar a realidade e as possíveis práticas em torno desse debate.

7	Avaliação em larga escala e qualidade da educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinha/RS	Edson Leandro Hunoff Tavares	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2013	A pesquisa investigou, a partir da visão dos sujeitos da rede municipal escolar de Cachoeirinha-RS, as contradições existentes nas políticas educacionais relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação do município e de suas escolas municipais de Ensino Fundamental, em especial, nas Séries Finais das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas.
8	Prática docente sob pressão: ações e percepções de professores sobre a política de responsabilização na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro	Carolina Portela da Cunha	Universidade Federal do Rio De Janeiro	2015	A dissertação investigou a possibilidade de mudanças em práticas docentes adotadas pelos professores da rede municipal do Rio de Janeiro, após a implementação da política de responsabilização adotada pela secretaria municipal de educação, em especial o prêmio anual de desempenho (PAD).
9	O fenômeno fracasso escolar nas escolas de Ensino Fundamental de Santa Catarina: um estudo comparativo a partir dos dados da Prova Brasil 2007 e 2013	Marcos Rogerio dos Santos	Universidade Federal de Santa Catarina	2015	O estudo buscou analisar o fenômeno "fracasso escolar" nas escolas públicas de ensino fundamental localizadas em Santa Catarina. Um estado que, no cômputo geral, possui um excelente ÍDEB, que apresenta um dos melhores IDH e que desponta entre os estados pioneiros na implantação de políticas educacionais voltadas para contenção de desigualdades escolares. Partiu-se dos resultados dos dados referentes aos estudantes do 9º ano participantes da Prova Brasil – 2007 e 2013, pertencentes aos grupos de repetência, distorção idade-série e evasão escolar.
10	Gestão escolar e indicativos de qualidade: o que podemos aprender com a escola CAIC Madezatti, em São Leopoldo?	Andrea Silva de Oliveira	Universidade do Vale do Rio Dos Sinos	2013	A pesquisa procurou evidenciar as influências das avaliações em larga escala da educação básica, promovidas pelo ministério da educação nas ações de gestão que chegam às escolas, bem como no dia-a-dia delas, no município de Canoas/RS. A investigação deu-se a partir da visão dos sujeitos escolares de três escolas do município, que apresentam contradição nos índices do IDEB, atingindo as metas nos Anos Iniciais e não atingindo nos Anos Finais.
11	Selo UNICEF município aprovado: implicações nos discursos de qualidade da educação em Riacho das Almas	Jose Almir do Nascimento	Universidade Federal de Pernambuco	2013	O trabalho investigou os discursos de qualidade educacional dos atores da arena educacional do município de riacho das almas, tomando por base a interferência da certificação selo UNICEF município aprovado – certificação concedida pelo UNICEF para municípios que mais avançam na consecução de políticas que garantam direitos humanos de crianças e adolescentes, dentre os quais, a universalização de educação de qualidade, conforme preconizado das metas do desenvolvimento do milênio.
12	Participação de escolas da rede escolar pública municipal de Santa Maria (RS) no Sistema de Avaliação da Educação Básica	Adriene Bolzan Duarte	Universidade Federal de Santa Maria	2014	A pesquisa buscou compreender as repercussões do sistema de avaliação da educação básica nas formas de organização e desenvolvimento do trabalho escolar.
13	Processos escolares como indicadores de qualidade em educação: um estudo a partir da formação para cidadania	Malena Xavier de Carvalho	Universidade de São Paulo	2015	A pesquisa buscou identificar, a partir de referências conceituais e empíricas, processos educacionais relevantes à formação para cidadania, e destacar instrumentos com potencial para acessar de forma padronizada os processos apontados, de modo a constituir medidas que alimentem um eventual indicador de qualidade mais compreensivo quanto à magnitude do direito à educação.
14	A avaliação nas escolas públicas	Rosilene Amorim dos	Universidade Federal	2013	O estudou visou compreender como a política de avaliação em larga escala vem

	municipais de Florianópolis: avaliar para regular	Anjos	de Santa Catarina		se constituindo na rede municipal de educação (RME) de Florianópolis, especialmente no Ensino Fundamental, no período de 2005 a 2012, buscando os elementos que a constituem, sem perder de vista a relação com as demais políticas educacionais que compreende-se fazer parte de uma proposição social mais ampla.
15	Gestão educacional e avaliação em larga escala: um estudo a partir da visão dos sujeitos de escolas do município de Canoas/RS	Marcia Cristina Furtado Ecoten	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2013	A pesquisa tentou evidenciar as influências das avaliações em larga escala da educação básica, promovidas pelo ministério da educação nas ações de gestão que chegam às escolas, bem como no dia-a-dia delas, no município de Canoas/RS.
16	Políticas públicas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas do município de Viçosa-MG	Raquel Arrieiro Vieira	Universidade Federal de Viçosa	2014	O estudo trata-se de uma análise sobre as implicações de uma política de avaliação externa, Prova Brasil, no trabalho dos professores da rede pública do município de Viçosa MG, visando discutir como esse processo de avaliação em larga escala influencia na realidade das escolas em que esses docentes lecionam.

Fonte: Banco de Teses & Dissertações da CAPES

* O trabalho destacado é o que mais se aproxima do objeto de pesquisa desta tese.

APÊNDICE D – LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES EM EVENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DISPONÍVEIS NO SITE DA ANPAE

Quadro 1 – Levantamento de artigos nos Simpósios Nacionais da ANPAE com a busca pelos termos “IDEB”, “índices”, “indicadores” ou “dados do INEP”

Nº	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	IDEIA CENTRAL
1	Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos do município de Indaiatuba*	Cláudia Oliveira Pimenta	Universidade de São Paulo	2011	O trabalho tem como objetivo analisar os fatores que contribuíram para o resultado obtido no IDEB de 2007 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pela rede municipal de Indaiatuba – SP. Resulta da análise dos dados e informações obtidos por meio da Pesquisa Bons resultados no IDEB: Estudo exploratório de fatores explicativos.
2	Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos do município de Sumaré – SP*	Cristiane Machado	Universidade de São Paulo	2011	O trabalho tem como objetivo analisar os possíveis fatores da política educacional que contribuíram para o resultado alcançado pelos anos iniciais do Ensino Fundamental no IDEB 2007, na rede municipal de Sumaré – SP, a partir da pesquisa nacional: “Bons resultados no IDEB: Estudo exploratório de fatores explicativos”.
3	Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos – Políticas de Educação no município de Barrinhas/ SP*	Jéssica Munhoz Araújo	Universidade de São Paulo	2011	O trabalho tem como objetivo apresentar as características do município de Barrinha/SP e de políticas de educação nele implementadas que contribuíram para um bom desempenho no IDEB. Foi desenvolvido, a partir do projeto: “Bons resultados no IDEB: Estudo exploratório de fatores explicativos”.
4	Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos - o caso do município de Marília – SP*	Maria Helena de Aguiar Bravo	Universidade de São Paulo	2011	O trabalho tem como objetivo analisar os possíveis fatores político-educacionais que possam ter influenciado nos resultados do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Marília – SP, a partir da pesquisa: “Bons resultados no IDEB: Estudo exploratório de fatores explicativos”.
5	Fatores explicativos de bom desempenho no IDEB: a realidade de Bela Vista / MS*	Simone Estigarribia de Lima; Vanessa Ramos Ramires	Universidade Federal da Grande Dourados	2011	O trabalho tem como objetivo investigar quais iniciativas podem ter contribuído para a elevação do IDEB, nos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Bela Vista.
6	A qualidade da educação nos municípios fluminenses: a evolução dos indicadores educacionais 2005-2009*	Andre Luiz Regis de Oliveira; Adailda Gomes de Oliveira	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2013	O trabalho examina a evolução de três indicadores educacionais, relacionados a perspectiva atual de qualidade da educação – taxa de aprovação, desempenho escolar e IDEB - das redes pública, municipal e estadual dos municípios fluminenses no período de 2005-2009.
7	A qualidade do ensino público em Ibiporã: uma análise a partir dos dados do INEP	Ednéia Consolin Poli; Isabelle Fiorelli Silva	Universidade Estadual de Londrina	2013	O trabalho objetiva analisar o rendimento dos alunos da 4ª/5ª série das escolas públicas de Ibiporã – PR de 2005 a 2011 e comparar o IDEB de 2005 e 2007 deste município com os demais municípios da Região Metropolitana de Londrina.
8	O modelo de descentralização e a evolução dos indicadores educacionais no estado do Ceará*	Frederica Padilha; Antônio A. G. Batista	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária	2013	O trabalho apresenta resultados de um estudo cujos objetivos foram: analisar a evolução do IDEB no Ceará e sua variação nos diferentes municípios; apreender relações entre essa variação e a política educacional do estado nos últimos 15 anos.
9	Relação do gasto aluno, condições	Gabriela Schneider	Universidade Federal do	2013	O trabalho tem como objetivo analisar na rede escolar municipal paranaense a

	de qualidade e IDEB nos municípios paranaenses*		Paraná		relação entre o gasto aluno, condições de qualidade que englobam questões referentes à infraestrutura da escola, as condições de trabalho do professor e as de gestão democrática, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), este tomado como um indicador de qualidade.
10	Iniciativas de sucesso nas escolas municipais de Mossoró/ RN que contribuíram para melhoria do IDEB*	Gilneide Maria de Oliveira Lobo	-	2013	O trabalho tem como objetivo analisar as iniciativas realizadas em duas escolas públicas da rede municipal de ensino de Mossoró/RN, que melhoraram os índices do IDEB na edição 2011.
11	Impacto da política de Formação Continuada: PDE-Paraná e a nota do IDEB em escolas estaduais de Curitiba	Gisele Rietow; Romilda Teodoro Ens; Rudimar Gomes Bertotti	Pontifícia Universidade Católica do Paraná Universidade Federal do Paraná	2013	O trabalho apresenta os resultados de pesquisa sobre a relação entre a participação dos docentes no programa PDE/PR com nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em escolas estaduais do município de Curitiba.
12	IDEB e Políticas Meritocráticas: algumas considerações acerca do município de Foz do Iguaçu /PR*	Juliana Fatima Serraglio Pasini	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2013	O trabalho objetiva socializar e refletir sobre as ações desenvolvidas no município de Foz do Iguaçu, no que se refere às políticas para elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e políticas meritocráticas implementadas pela gestão municipal no período compreendido entre 2005-2012.
13	Apontamentos iniciais sobre qualidade educacional: resultados do IDEB e fatores socioeconômicos	Liliane Ribeiro de Mello; Regiane Helena Bertagna	Universidade Estadual Paulista – Rio Claro	2013	O trabalho aponta uma discussão inicial sobre a qualidade da educação brasileira obtida através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).
14	O IDEB e o desempenho das escolas públicas de ensino fundamental na região do Grande ABC	Nonato Assis de Miranda Niani Costa Moraes	Universidade Municipal de São Caetano do Sul	2013	O trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que analisa o desempenho das redes públicas de ensino fundamental da região do Grande ABC tomando como base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).
15	IDEB – anos iniciais e anos finais: um estudo necessário na formação de professores para o ensino fundamental	Solange Maria Longhi; Luciane Spanhol Bordignon	-	2013	O trabalho apresenta resultados acerca do IDEB nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental em 176 municípios do norte do Rio Grande do Sul.
16	IDEB e sucesso escolar na região do Oeste Potiguar	Ciclene Alves da Silva	Universidade Federal de Pernambuco	2015	O trabalho resulta de uma pesquisa em nível de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, com a intenção de construir um perfil das escolas da região do oeste potiguar que possuem e não possuem sucesso na perspectiva do índice. O trabalho traz apontamentos sobre concepção de sucesso a ser trabalhada na pesquisa.
17	IDEB e direito à educação básica de qualidade: uma via em construção	Edina Pischaraka Itcak Dias da Silva	Universidade Federal do Paraná	2015	O trabalho tem como propósito verificar em que medida a qualidade mensurada pelo IDEB agrega fatores elementares para o debate em prol do direito à educação de qualidade.
18	A política educacional do Acre e os resultados do IDEB	Joana Buarque de Gusmão; Vanda Mendes Ribeiro	Centro de Estudos e Pesquisa em Educação Cultura e Ação Comunitária	2015	O texto apresenta resultados preliminares de pesquisa que investiga se as políticas educacionais do Acre explicam o crescimento do IDEB e se houve ampliação da equidade na rede de ensino pesquisada.

19	Avaliação da Prova Brasil e o IDEB: Percepção das unidades escolares*	Kildria Vieira Alves Gigante; Emilia Peixoto Vieira	-	2015	O texto discute a Prova Brasil e o IDEB, questionando como essa avaliação e esse índice têm impactado as escolas públicas municipais de Teixeira de Freitas/Bahia e, como os gestores justificam medidas para a busca da qualidade do ensino.
20	O papel do IDEB como instrumento de decisão política	Sandra A. Riscal; José Reinaldo Riscal	Universidade Federal de São Carlos	2015	O texto analisa o potencial do IDEB como indutor de políticas educacionais e como elemento estratégico para gerar práticas democráticas de gestão educacional, tanto no nível dos sistemas de ensino quanto nas unidades escolares. Visa verificar se os resultados do IDEB corroboram a tese de que a introdução de práticas democráticas e valorização da equipe escolar levam à elevação dos indicadores de qualidade da educação.
21	A política de avaliação e responsabilização educacional do município de Mossoró/RN e os resultados do IDEB	Gilneide Maria de Oliveira Lobo	Secretaria Municipal de Mossoró- RN	2015	O artigo tem por objetivo expor efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional do município de Mossoró/RN nos resultados dos IDEB das escolas da rede municipal de ensino, no ano de 2013.
22	Concepções de avaliação entre gestores de escola com alto IDEB no nordeste *	Patrícia Simões; Manoel Zózimo	Fundação Joaquim Nabuco	2015	O trabalho apresenta uma discussão sobre qualidade e avaliação educacional. Tem como objetivo investigar as concepções de gestores educacionais que obtiveram altos IDEBs em 2011 sobre a temática da avaliação.

Fonte: Site da ANPAE

* Os trabalhos destacados são os que mais se aproximam do objeto de pesquisa desta tese.

Quadro 2 – Levantamento de artigos nos Seminários Internacionais da ANPAE com a busca pelos termos “IDEB”, “índices”, “indicadores” ou “dados do INEP”

Nº	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	IDEIA CENTRAL
1	O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na ótica de gestores e docentes das escolas municipais do estado da Paraíba/BR	Andréia Ferreira da Silva	Universidade Federal de Campina Grande/Paraíba	2012	O artigo discute as mudanças implantadas na escola a partir da divulgação do IDEB e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) em oito municípios do estado da Paraíba-Brasil.
2	O IDEB e as condições locais de desenvolvimento de políticas e gestão da Educação Básica no Brasil	Marilda Pasqual Schneider; Elton Luiz Nardi	Universidade do Oeste de Santa Catarina	2012	O estudo tem como objetivo avaliar condições locais de desenvolvimento educacional de municípios brasileiros tendo o índice como instrumento de aferição e monitoramento da qualidade pretendida para a educação básica.
3	Escolas com alto e baixo rendimento no IDEB: estudo comparativo entre quatro escolas no interior do Ceará	Pâmela Félix Freitas	Universidade de São Paulo	2012	O trabalho constitui revisão teórica de pesquisa realizada na graduação, aprofundada no mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Discute os sistemas de avaliação, a qualidade da educação, abordando o IDEB como fio condutor da pesquisa. O escopo do estudo investiga semelhanças e diferenças entre escolas de alto e baixo IDEB.
4	A gestão como variável positiva na	Caroline Falco	Universidade de São Paulo	2012	O artigo objetiva abordar os resultados da pesquisa, intitulada “O Ideb no

	variação da nota da escola no IDEB				município de Vitória- ES: um estudo sobre variações e variáveis no sistema e nas escolas (2005-2007”, no que tange ao seu aspecto relativo à variável 'direção' escolar. A pesquisa analisou as variáveis institucionais e intrainstitucionais, nas escolas integrantes do sistema municipal de educação de Vitória – ES, Brasil, que podiam ter interferência na variação das notas do Ideb (2005/2007).
5	O IDEB como política de regulação do Estado: entre a legitimação da qualidade e a intervenção operacional da gestão escolar	Andréia Melanda Chirinea	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	2014	O trabalho tem como objetivo discutir o IDEB enquanto mecanismo regulador das propostas neoliberais de Estado moderno e como proponente de políticas para a educação brasileira.
6	Qualidade na educação e reformas educacionais: uma análise do desempenho educacional brasileiro por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	Catarina de Almeida Santos; Danielle Xabregas Pamplona Nogueira; Girlene Ribeiro de Jesus	Universidade de Brasília	2014	O artigo analisou o desempenho educacional brasileiro por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tendo como base a relação qualidade da educação e reformas educacionais.
7	Políticas municipais de educação em tempos de IDEB: estudo de caso em uma região do Ceará	Eloisa Maia Vidal; Sofia Lerche Vieira	Universidade Estadual do Ceará Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	2014	O trabalho discute dados de um projeto financiado pelo CNPq e conduzido por grupos de pesquisa da UECE e da UNILAB, nos municípios do Maciço do Baturité, Ceará. Consiste de três estudos tendo como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no período 2005 – 2011: um sobre comportamento das redes municipais nos 15 municípios; outro sobre uma amostra de 30 escolas selecionadas e o terceiro em 14 escolas municipais que possuem Ideb nas séries iniciais e finais.

Fonte: Site da ANPAE

APÊNDICE E – LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES A PARTIR DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE DOIS VIZINHOS-PR

Quadro 1 – Condições Socioeconômicas das famílias dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos – PR e expectativas em relação à escola

ESCOLAS	Nº DE ALUNOS	ETAPAS/ MODALIDADES DE ENSINO	TURNOS	CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO ATENDIDA/ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO	EXPECTATIVAS DA POPULAÇÃO ATENDIDA
A	Não consta no PPP	- EF Anos Iniciais - EJA (Fase I) -SAE	V, M e N	A escola tem uma clientela homogênea, com alunos de diversos níveis sociais e com características de aprendizagem diferenciada.	A expectativa em relação à escola é de uma boa acolhida, que os alunos sejam respeitados e recebam uma educação de qualidade e igualitária.
B**	280	- EF Anos Iniciais - SAE	M e V	Os alunos da Escola B são de classe baixa e média, predominando as famílias em que os pais ou responsáveis trabalham fora, sendo empregados no comércio, residência, construção civil, prefeitura municipal e autônomos. No bairro onde a escola está situada predomina residências de pequeno e médio porte, bem como alguns estabelecimentos comerciais.	A expectativa da população é ter uma escola que venha contribuir na formação da criança, desenvolvendo situações nas quais ela é estimulada pelos educadores a construir significações, possibilitando assim, um ensino de qualidade. Os pais e a comunidade escolar estão envolvidos e participam das atividades desenvolvidas pela instituição.
C**	170	- EI (Pré-Escola) - EF Anos Iniciais - SAE	M e V	Na sua grande maioria a população alvo da escola tem residência fixa no município de Dois Vizinhos. Não são atendidos alunos da zona rural [...]. Não se registra nenhum caso de aluno com moradia itinerante, porém alguns fazem mudanças com certa frequência. Este fator tem se constituído como empecilho ao êxito do processo ensino-aprendizagem. A maior parte dos alunos são filhos de famílias cujo pai recebe apenas um salário mínimo e tem acesso basicamente aos produtos básicos para sobrevivência. A cultura e o modo de viver de cada família são determinados pelo salário que recebem. Acompanhando a cultura vem o nível educacional que também depende do salário. A maioria das pessoas, no geral, tem pouco acesso aos bens culturais, devido ao salário e devido a cultura que em muitos casos as pessoas se acomodam e não procuram aquilo que está um pouco além dos seus	(Não há referência no PPP).

				domínios. O bem cultural mais acessado é a televisão, no entanto são pouquíssimas pessoas que adotam uma postura crítica à programação apresentada.	
D	480	- EI (Pré-Escola) - EF Anos Iniciais - SAE - SRM - Classe de DI - Centro de Atendimento Especializado DV e DA.	M e V	(Não há referência no PPP).	A opção dos pais em matricular os alunos na escola se deve em razão da segurança, localização e proximidade da residência e do trabalho, organização do espaço escolar, seriedade, comprometimento e responsabilidade no trabalho desenvolvido resultando na boa qualidade de ensino. Em relação à formação dos alunos as expectativas estão na formação de valores como: caráter, honestidade, responsabilidade e cidadania. Espera-se ainda <i>“um aluno detentor de uma sólida de conhecimento, ou seja, que não somente aprenda para soluções momentâneas, e sim que leve para sempre, tendo assim suporte necessário para o aprimoramento a cada novo ano de ensino e para a construção de seu futuro”</i> sendo criativo, participativo e crítico.
E	258	ENSINO INTEGRAL - EF Anos Iniciais - SAE - SRM - CE Oficinas Pedagógicas (xadrez, futsal, artesanato, coral e pintura em tecido).	M e V	(Não há referência no PPP).	A maioria dos pais escolheu esta escola por ser mais próxima de suas casas, ter boas recomendações, tanto no aspecto cultural quanto educacional, além de, apresentar um quadro de profissionais qualificados refletindo em confiança e admiração. Quanto às expectativas em relação ao aprendizado, os pais demonstraram, na maioria, satisfação com o trabalho realizado até o momento. Porém alguns sugerem que, além do que já vem sendo feito, haja maior atenção quanto a: cobrança das tarefas de casa; respeito às fases de aprendizagem de cada aluno e ensino voltado para a formação profissional e de cidadão.
F*	245	- EF Anos Iniciais - SAE	M e V	A escola atende alunos do próprio bairro, bem como dos bairros próximos. Os alunos são oriundos de famílias da classe trabalhadora. Muitos são filhos de	Neste ano de 2013, foi diagnosticado que a comunidade escolar está satisfeita com o ensino oferecido aos alunos por esta instituição escolar,

				assalariados e outros de trabalhadores autônomos, diaristas, entre outros. Uma parcela significativa dos atendidos estão inclusos em programas sócio assistências, atingindo 19% (por cento) que participam do Bolsa Família, subsídio do governo. A maioria das pessoas não tem acesso aos bens culturais historicamente acumulados (livros, revistas, jornais...). O veículo de comunicação mais acessado é a televisão, o rádio e para muitos a internet. O nível de escolarização varia conforme a realidade e faixa etária, a maioria das famílias não concluiu o a Educação Básica. No entanto, a maioria é alfabetizada.	percebendo isso através da participação nas atividades realizadas pela escola e por solicitação escrita. Os pais reconhecem a boa formação dos educadores e seu trabalho educativo.
G	232	- EF Anos Iniciais -SAE	M e V	A maioria dos pais dos estudantes da Escola tem residência no bairro onde situa-se a escola. São atendidos alunos da zona rural em casos excepcionais, sendo estes a minoria. Não se registra nenhum caso de aluno com moradia itinerante (ciganos, circo...), porém alguns fazem mudança com certa frequência. Este fato tem se constituído como uma das dificuldades enfrentadas ao êxito do processo ensino aprendizagem. A maior parte dos alunos são de famílias assalariadas e com acesso aos produtos básicos de sobrevivência como rede de esgoto, coleta de lixo, água tratada, energia elétrica, entre outros. A cultura e o modo de vida de cada família em grande parte são determinados pelo salário que recebem. De modo geral, essas famílias têm pouco acesso aos bens culturais devido ao salário e por não procurarem aquilo que está um pouco além dos seus domínios. O bem cultural mais acessado é a televisão, rádio e celular. No entanto são pouquíssimas as pessoas que adotam uma postura crítica frente à programação apresentada tanto pelos programas de TV quanto pelas músicas tocadas.	No que se refere às expectativas da aprendizagem de seus filhos observou-se que estas são as melhores no que diz respeito ao ensino, aprendizagem, socialização, integração e inclusão, formação dos alunos e professores, sendo que estes muitas vezes precisam ter uma postura mais firme e exigindo muito mais dos seus alunos, preparando-os para o futuro e que o tempo de permanência na escola seja bem aproveitado tendo como consequência uma melhoria no ensino público a cada ano.
H ⁵²	450	- EI (Pré-Escola)	M e V	Devido às dificuldades em trabalhar com Classes	As famílias matricularam seus filhos na escola por

52 A Escola H por ter grande parte dos seus alunos oriundos do interior do município (zona rural) não apresenta Sala de Apoio Educacional em período

	alunos	- EF Anos Iniciais - SRM		multisseriadas, foram criados Núcleos de Ensino, sendo a Escola H nuclearizada a partir do ano de 1990 atendendo alunos advindos de diversas comunidades do perímetro rural do município.	conhecerem e terem boas referências; por ser mais próxima de casa; devido à facilidade com o transporte; professores qualificados; educação de qualidade; maior segurança. As expectativas dos pais quanto à aprendizagem de seus filhos é a Interação família/escola, a socialização, o incentivo ao estudo, sair bem preparado para o futuro, adquirir bons conhecimentos, ter raciocínio crítico, ser estimulado a ler e conseqüentemente cursar ensino superior público.
I	Aproximadamente 340	- EF Anos Iniciais - SAP	M e V	A clientela da escola inclui o bairro onde está localizada a escola, bem como os bairros vizinhos.	Foi possível diagnosticar a satisfação dos pais quanto ao ensino aprendizagem, a importância do uso do uniforme escolar, a administração e transparência na aplicação dos recursos, necessidade de melhorias na parte física e o Apoio Educacional como necessário para ajudar nas dificuldades pontuais dos alunos. Foi diagnosticado que a comunidade escolar está satisfeita com o ensino oferecido aos alunos por esta instituição escolar, percebendo isso através da participação nas atividades realizadas pela escola e por solicitação escrita. Os pais reconhecem a boa formação dos educadores e seu trabalho educativo.

Fonte: PPPs das Escolas Municipais de Dois Vizinhos – PR, 2013

* EF: Ensino Fundamental; EI: Educação Infantil; EJA: Educação de Jovens e Adultos; SAE: Sala de Apoio Educacional; SRM: Sala de Recurso Multifuncional; CE: Classe Especial; DI: Deficiente Intelectual; DA: Deficiente Auditivo; DV: Deficiente Visual; M: Matutino; V: Vespertino; N: Noturno.

** Escolas que atendem o Ensino Regular em apenas um turno e no turno contrário são ofertadas somente as salas de apoio.

contrário ao turno que os alunos estudam, devido à dificuldade de locomoção desses alunos para frequentar o contraturno. Assim sendo, de acordo com informações do PPP da escola (2013), a instituição de ensino oferta reforço paralelo, no turno regular, aos alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo este reforço ministrado por professor auxiliar.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO



MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS - ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES.
DEPARTAMENTO DE ENSINO

AUTORIZAÇÃO

Eu **Luciana Adona Perondi**, Secretária Municipal de Educação do Município de Dois Vizinhos – PR, portadora do RG nº 5920721-0, CPF nº 836.687.219-04, residente neste município, autorizo a pesquisadora **Rosangela Maria Boeno**, portadora do RG nº 5.866.086-7, CPF nº 854.635.409-00, residente no município de Dois Vizinhos – PR, a realizar pesquisa nas escolas da Rede Municipal de Ensino deste município que participaram do IDEB de 2015, a qual servirá de subsídio para o desenvolvimento da sua tese de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.

Dois Vizinhos, 24 de janeiro de 2017.

LUCIANA ADONA PERONDI

Decreto nº 13431/2017

Secretária Municipal de Educação

Luciana Adona Perondi
Secretária de Educação,
Cultura e Esportes
DECRETO Nº 13431/2017

Secretaria de Educação, Cultura e Esportes

Av. Dedi Barichello, 520 – Fone: 46. 3536-3399
CEP 85660-000 – Dois Vizinhos – Paraná

CNPJ 76.205.640/0001-08

educacao@doisvizinhos.pr.gov.br
educacaodv@hotmail.com

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA FEDERAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O IDEB das Escolas da Rede Municipal de Dois Vizinhos & PR: Fatores Condicionantes

Pesquisador: ROSANGELA MARIA BOENO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65011617.5.0000.5547

Instituição Proponente: Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Outros

Detalhe: Inadequações apontadas no item das Conclusões

Justificativa: Em relação aos seguintes itens:

Data do Envio: 15/03/2017

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.026.040

Apresentação da Notificação:

TÍTULO: O IDEB das Escolas da Rede Municipal de Dois Vizinhos - PR: Fatores Condicionantes

Notificação – Doutorado – PUCPR Curitiba

RESUMO:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, está relacionado com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, instituído em 2007 pelo Governo Federal. Esse índice serve como uma espécie de diagnóstico da educação básica, posto que avalia o nível de conhecimento dos alunos nas áreas das ciências humanas e da natureza. O IDEB é medido a cada dois anos e a para 2022 é que média nacional atinja 6,0 pontos. Para a autora do projeto, os resultados obtidos

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

CEP: 80.230-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3310-4494

E-mail: coep@utfpr.edu.br

Continuação do Parecer: 2.026.040

no Paraná têm demonstrado significativas melhoras nos anos iniciais do ensino fundamental comparativamente aos demais anos da educação básica. Especificamente na rede municipal de Dois Vizinhos, Paraná, houve melhora em todas as escolas desde 2007, até a última edição em 2015. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo de sua pesquisa “analisar os condicionantes da qualidade de ensino na Rede Municipal de Dois Vizinhos e sua relação com os resultados do IDEB”. A autora parte da hipótese de que os “condicionantes que interferem no resultado do IDEB e que tem relação com o contexto socioeconômico e as condições das escolas, são os mesmos que interferem na qualidade da educação básica, mas ao não contemplar estes condicionantes o IDEB não retrata a realidade no que se refere à qualidade da escola”. Os dados serão coletados mediante entrevista semiestruturada com os diretores das 9 Escolas de Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos - PR, que participaram da edição do IDEB 2015 e com as três secretárias municipais de educação de 2007 a 2015. A entrevista será gravada em áudio. Também haverá análise de dados secundários, sobretudo estatísticas do IDEB do período visado pelo estudo, bem como dados socioeconômicos do Município de Dois Vizinhos, Paraná. Os dados obtidos serão analisados relativamente às seguintes categorias: Gestão da Educação Básica, Avaliação da Educação Básica, Qualidade da Educação e Financiamento da Educação.

Tamanho da Amostra no Brasil: 12

Cronograma: 30/03/2017.

HIPÓTESE:

Os condicionantes que interferem no resultado do IDEB e que tem relação com o contexto socioeconômico e as condições das escolas, são os mesmos que interferem na qualidade da educação básica, mas ao não contemplar estes condicionantes o IDEB não retrata a realidade no que se refere à qualidade da escola.

METODOLOGIA PROPOSTA:

A pesquisa de campo será realizada mediante entrevista parcialmente estruturada com os diretores das 09 (nove) escolas de Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos - PR, que participaram da edição do IDEB 2015 e com as três Secretárias de Educação de Dois Vizinhos – PR, que estiveram à frente da Secretaria Municipal de Educação do

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-901

Telefone: (41)3310-4494

E-mail: coep@utfpr.edu.br

Continuação do Parecer: 2.026.040

referido município, no período de 2007 a 2015, totalizando 12 (doze) entrevistas. A entrevista será gravada e transcrita pela pesquisadora/entrevistadora, a qual prestará os esclarecimentos necessários a respeito das questões da pesquisa, esclarecendo quaisquer dúvidas aos entrevistados, quando à interpretação destas, bem como sobre os objetivos da presente pesquisa. Os diretores entrevistados serão nominados: Diretor A, Diretor B, Diretor C, Diretor D, Diretor E, Diretor F, Diretor G, Diretor H e Diretor I, sendo esta nomenclatura correspondente à escola que ele esteve à frente da direção na edição do IDEB 2015 - Diretor A (Escola A), Diretor B (Escola B), Diretor C (Escola C), Diretor D (Escola D), Diretor E (Escola E), Diretor F (Escola F), Diretor G (Escola G), Diretor H (Escola H), Diretor I (Escola I). Quanto às Secretárias de Educação, estas serão nominadas: Secretária 1 (a que esteve à frente da Secretaria de Educação na edição do IDEB de 2007), Secretária 2 (a que esteve à frente da Secretaria de Educação nas edições do IDEB de 2009 e 2011), Secretária 3 (a que esteve à frente da Secretaria de Educação nas edições do IDEB de 2013 e 2015).

CRITÉRIO DE INCLUSÃO:

Diretores das Escolas Municipais de Dois Vizinhos – PR que participaram da edição do IDEB 2015 e Secretárias Municipais de Educação de Dois Vizinhos – PR, no período de 2007 a 2015.

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:

Não se aplica.

Objetivo da Notificação:

OBJETIVO PRIMÁRIO:

Analisar os condicionantes da qualidade de ensino na Rede Municipal de Dois Vizinhos e sua relação com os resultados do IDEB.

OBJETIVOS SECUNDÁRIO:

- Compreender o contexto de formulação e implementação das políticas educacionais de avaliação da educação básica;
- Caracterizar o contexto socioeconômico do Município de Dois Vizinhos e as condições das escolas em relação aos resultados do IDEB;
- Identificar de que modo a gestão, o financiamento, a formação docente e a organização do sistema se relacionam com a qualidade da Educação Básica;

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

CEP: 80.230-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3310-4494

E-mail: coep@utfpr.edu.br

UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 2.026.040

- Discutir a relação entre qualidade da educação e resultado do IDEB atingido pelas escolas da Rede Municipal de Dois Vizinhos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

De acordo com a autora, existe o risco de desconforto, uma vez que os diretores e as secretárias de educação terão que relatar sobre as atividades das quais foram responsáveis e que englobam o período da pesquisa.

BENEFÍCIOS:

De acordo com a autora, esta pesquisa visa contribuir na compreensão dos condicionantes da qualidade de ensino na Rede Municipal de Dois Vizinhos e se há relação destes com os resultados do IDEB, fornecendo oportunidade de reflexão e possíveis ações por parte das atuais e futuras gestões escolares e pela própria Secretaria Municipal de Educação no sentido de manter e/ou implementar a qualidade do ensino na referida Rede de ensino.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

Número do Parecer: 1.956.745 de 09/03/2017.

Situação do Parecer: Aprovado

1. Preencher o tópico "Critério de Exclusão" na Plataforma Brasil, escrevendo a expressão: Não se Aplica. ATENDIDO.

2. Escrever o TCLE/TCUISV na forma de convite, conforme o Item IV da Resolução 466/2012 do CNS. Sugere-se consulta aos Roteiros de Termos, disponíveis em <http://www.utfpr.edu.br/comites/cep-ocomite-de-etica-em-pesquisa-envolvendo-seres-humanos>. ATENDIDO.

3. Reelaborar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido observando a necessidade de inclusão do consentimento de uso de imagem, som e voz, uma vez que as entrevistas serão gravadas. Nesse caso, haverá um único documento contendo ambos os consentimentos, o qual deverá ser denominado como TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ. Para esclarecimentos sugere-se consulta aos Roteiros de Termos, disponíveis em <http://www.utfpr.edu.br/comites/cep-o-comite-de->

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-901

Telefone: (41)3310-4494

E-mail: coep@utfpr.edu.br

Continuação do Parecer: 2.026.040

etica-em-pesquisa-envolvendo-sereshumanos. ATENDIDO.

4. No tópico 7 do TCLE/TCUISV (Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo) inserir a seguinte informação ao convidado: "Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

() quero receber os resultados da pesquisa (e-mail para envio : _____)

() não quero receber os resultados da pesquisa."

Sugere-se consulta aos Roteiros de Termos, disponíveis em <http://www.utfpr.edu.br/comites/cep-o-comitede-etica-em-pesquisa-envolvendo-seres-humanos>. ATENDIDO.

5. Inserir no TCLE/TCUISV, antes do tópico CONSENTIMENTO, a seguinte informação, ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA: "O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que estão trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone: 3310-4494, e-mail: coep@utfpr.edu.br. ATENDIDO.

6. Alterar o cronograma, tanto no projeto original, quanto no digitado na Plataforma Brasil, considerando o cronograma de reuniões do CEP/UTFPR.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- O projeto atende as recomendações da Resolução 466/12.

Recomendações:

Ver "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1) Rever o cronograma – datado de 30/03/2017.

2) Folha de Rosto – sem carimbo

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Telefone: (41)3310-4494

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-901

E-mail: coep@utfpr.edu.br

UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 2.026.040

Considerações Finais a critério do CEP:

Notificação aprovada de acordo com a Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº001 de 2013 do CNS. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-UTFPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	TCLE.docx	15/03/2017 16:26:54	ROSANGELA MARIA BOENO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 20 de Abril de 2017

Assinado por:
Frieda Saicla Barros
(Coordenador)

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-901

Telefone: (41)3310-4494

E-mail: coep@utfpr.edu.br