



## **POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO NO PARANÁ: desdobramentos na formação continuada de professores e na prática pedagógica**

Cristiane Aparecida Fantinel<sup>1</sup>  
Marijane Zanotto<sup>2</sup>

**Resumo:** A ascensão das políticas neoliberais, a partir da década de 1990, impulsionou a inserção da abordagem empresarial da gestão na educação brasileira. Para potencializar a lógica do mercado na educação, a avaliação se constitui um importante instrumento com repercussões nos processos de formação continuada de professores e na prática pedagógica. Esse artigo aborda os mecanismos de gerencialismo desenvolvidos através da avaliação, com o objetivo de compreender as relações existentes entre as políticas públicas de avaliação, os processos de formação continuada de professores e a prática pedagógica no ensino fundamental da rede estadual de ensino no estado do Paraná. Através de estudos bibliográficos e da investigação dos documentos orientadores da avaliação e encaminhamentos dos trabalhos para a formação continuada, no estado, identificamos desdobramentos das políticas públicas na prática pedagógica dos professores. A análise dos dados retratou que, por meio de orientações e formações continuadas, a avaliação é assumida como fundamento da qualidade na educação, refletida por meio de números, estatísticas, indicadores e índices, constituindo-se em sustentáculo para o perfil gerencialista do Estado através do ranqueamento e da responsabilização.

**Palavras-chave:** Políticas públicas de avaliação. Formação continuada de professores. Avaliação do ensino e aprendizagem. Prática pedagógica.

## **PUBLIC POLICIES OF EVALUATION IN PARANÁ: developments in continuous teacher training and pedagogical practice**

**Abstract:** The rise of neoliberal policies, starting in the 1990s, has promoted the insertion of the management approach to Brazilian education. To enhance the market logic in education, the evaluation is an important instrument with repercussions on the processes of continuous teacher training and pedagogical practice. This article discusses the mechanisms of managerialism developed through evaluation, with the objective of understanding the relationship between public policies of evaluation, the continuous teacher training processes and the pedagogical practice in the elementary education of the state education network in Paraná state. Through bibliographic studies and the investigation of the guiding documents of evaluation and orientations to the continuous training activities, in the state, it was identified public policies developments in the teachers' pedagogical practice. The analysis of the data showed that, through orientations and continuous training, the evaluation is assumed as the basis of quality in education, reflected through numbers, statistics, indicators and indexes, constituting a support for the managerialist profile of the State through rankings and accountability.

**Keywords:** Public policies of evaluation. Continuous teacher training. Evaluation of teaching and learning. Pedagogical practice.

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Rede Estadual de Ensino do Paraná. E-mail: cristianefantinel@seed.pr.gov.br.

<sup>2</sup> Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel. E-mail: marijanezanotto@yahoo.com.br.



## **Introdução**

A ascensão das políticas neoliberais, a partir da década de 1990, impulsionou a inserção da abordagem empresarial da gestão na educação brasileira. No que tange às políticas sociais, a minimização do Estado é um dos preceitos desse sistema político, econômico e social e das formas de organizar a gestão pública, como a privatização, o estreitamento da relação entre o público e o privado e a meritocracia. Assim, deparamo-nos com a política de quase mercado na educação: há a inserção dos parâmetros de gestão de mercado das instituições educativas e o aumento da parceria público privado. Para efetivar tal modelo, é difundido o discurso de ineficiência das instituições públicas, reforçado pela ideia de que o serviço público encarece a gestão privada com elevados impostos. Organiza-se, então, a proposta de um formato moderno de gestão empresarial em instituições públicas, baseado na competitividade e individualidade, na busca de eficiência e eficácia.

Para potencializar a lógica do mercado na educação, a avaliação se constitui um importante instrumento. De acordo com Zanotto (2010, p. 04), “em tempos de neoliberalismo, em que se prima demasiadamente pela inserção dos indivíduos e instituições no rol da produção do capital, a avaliação pode ser a mola que impulsiona a adaptação a esse avassalador modelo”. Através dela, é possível inserir, na educação, componentes que fazem parte do mundo do capital: ranqueamento, competição e responsabilização. Esses componentes fazem emergir uma relevante categoria na educação capitalista: o gerencialismo.

Por considerar elemento fundante dos aspectos relacionados às políticas públicas de avaliação, aos processos de formação continuada de professores e à prática pedagógica no contexto atual, abordaremos, neste artigo, os mecanismos que implementam o gerencialismo a partir da avaliação, observados na pesquisa realizada com o objetivo de compreender as relações existentes entre as políticas públicas de avaliação, os processos de formação continuada de professores e a prática pedagógica no ensino fundamental da rede estadual de ensino no estado do Paraná<sup>3</sup>. Nesse estudo, através da investigação nos documentos orientadores da avaliação no estado, em especial nas orientações para a formação continuada de professores, pautamo-nos nas contradições próprias à estrutura socioeconômica e política

---

<sup>3</sup> Este estudo aborda elementos da pesquisa “Avaliação do ensino e aprendizagem escolar: relações entre as políticas públicas de avaliação e a prática pedagógica”, desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, PR.



em que se inserem e à qual se relacionam os elementos em estudo. A análise dos dados retratou que, por meio de legislações, programas, orientações e formações continuadas, a avaliação se constitui como fundamento da qualidade na educação, refletida por meio de números, estatísticas, indicadores e índices, constituindo-se em sustentáculo para o perfil gerencialista do Estado, através do ranqueamento e da responsabilização, com desdobramentos na prática pedagógica.

### **1 Políticas públicas para a avaliação: gerencialismo e controle**

O caminho utilizado para adequação da educação às necessidades do capitalismo, formatado em bases neoliberais, é direcionado para a geração de um contexto político favorável com campanha de valorização dos serviços privados, de orientação para mudanças na forma de gestão educacional, de descentralização, de abertura a parcerias com entidades privadas, ou seja, com a sua adequação à lógica mercantilista, o quase-mercado.

Buscou-se [...] uma alternativa de gestão que superasse a dicotomia, gestão “estatal-centralizada-burocrática-ineficiente” de um lado, “mercado-concorrencial-perfeito” de outro. A alternativa encontrada foi a de introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 876).

Expressões como competências, eficiência, produtividade e qualidade passam a fazer parte do cotidiano escolar, ao molde empresarial. Nesse processo, um dos elementos que caracterizaram a mercantilização da educação é a competição que, por meio da avaliação, tem um papel fundamental, ao garantir a regulação e o controle, através da classificação, do ranqueamento e o fortalecimento da meritocracia como elemento essencial para o disciplinamento social e econômico. Contudo, apesar da avaliação ser promissor instrumento neoliberal, na contradição, é relevante considerar o valor desse mecanismo como forma de acompanhamento social do trabalho pedagógico na educação, direito social, com oferta pública. É certo e relevante que a sociedade seja participante no processo de acompanhamento no que se refere à educação, contudo, numa perspectiva que vá além do que a concepção neoliberal se propõe a oferecer, que é de desenvolver um controle clientelista.



Cabe, assim, destacar Afonso (2009a, p. 23), no que se refere à relação entre políticas educacionais sobre avaliação e comprometimento público do Estado:

Naturalmente que, se queremos uma sociedade democrática que concretize e pratique certos princípios e valores fundamentais, não podemos deixar de defender a necessidade de essa mesma sociedade estar bem informada e conhecer com o máximo de objectividade possível o que ocorre nas suas instituições, nomeadamente nas escolas. Mas não é com a utilização de exames nacionais ou outras formas similares de avaliação externa estandardizada, transformadas em instrumentos de controlo social, redutores e fortemente centralizados no Estado, que se promove a avaliação, prestação de contas e responsabilização adequadas à pluralidade de objectivos, missões, estruturas e actores que constituem o sistema educativo. Certamente que os exames nacionais poderão cumprir alguns objectivos importantes, mas não estes. Também não se promove accountability pública em educação com a indução de lógicas de mercado, muitas vezes conseguidas através de formas de comparação e competição espúrias (alheias, por exemplo, às consequências mais nefastas dos rankings), ou pela introdução de mecanismos de privatização e de mercantilização da educação que desvalorizam a escola pública enquanto escola publicamente comprometida com os princípios da igualdade real de oportunidades para todos, da pluralidade de excelências, da justiça educacional e da cidadania democrática.

Porém, em um contexto marcado pela lógica capitalista, os elementos que ganham destaque a partir da avaliação são a individualidade e a produtividade utilitarista que, com a competição, são valores de primeira ordem no neoliberalismo. Essa política orientada pelos organismos internacionais<sup>4</sup> e desenvolvida em diferentes países desencadeou, segundo Afonso (2009b, p. 122) “a emergência do Estado avaliador”. De acordo com o autor, a avaliação do sistema, ou avaliação em larga escala, passou a ser utilizada como suporte de responsabilização e/ou prestação de contas sobre os resultados educacionais. Ao Estado cabe o controle rígido dos resultados, os quais podem ser obtidos, na educação, pelos diferentes meios de avaliação. O mercado mantém o controle através da competição desencadeada pelo ranqueamento das instituições educativas, proporcionadas pelos indicadores advindos dos processos de avaliação. A justificativa parte do princípio de que “através da concorrência

---

<sup>4</sup> A ação influente dos organismos internacionais na constituição de sistemas educacionais de países signatários de tratados e declarações é incontestável. Organizações como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, dentre outras, interferem nas políticas educativas com a anuência dos governos e secretarias, com orientações para uma organização do ensino nos moldes do capitalismo, formatam a educação a partir dos princípios do mercado.



obtêm-se, em princípio, os melhores resultados com os menores custos e sem a necessidade do uso do poder, seja ele exercido democrática ou hierarquicamente” (PEREIRA, 1997, p. 37). E, por fim, a própria sociedade civil (entidades privadas) controla o serviço público, acompanhando os ranqueamentos divulgados pela mídia e selecionando as instituições que mais lhe agradam, pois, para o neoliberalismo, todo indivíduo é livre para escolher o que melhor se encaixa às suas necessidades. Conforme o Banco Mundial (2006, p. 13), “Como foi discutido no Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2004, o desenvolvimento da responsabilidade das escolas e professores com os estudantes, pais e toda a comunidade pode ajudar a assegurar um comportamento de prestador de serviço eficaz”. Sobre tal perspectiva, afirma Pereira (1997, p. 37) que, “Através do controle social a sociedade se organiza formal e informalmente para controlar não apenas os comportamentos individuais, mas – e é isto que importa neste contexto – para controlar as organizações públicas”.

Porém, nessa lógica, conforme Gentili (1995, p. 199-200),

A interpretação meritocrática do neo-economicismo baseia-se na necessidade de destruir a lógica dos direitos que garantem a conquista da cidadania e de impor a lógica mercantil segundo a qual os indivíduos realizam-se eles próprios, enquanto proprietários, como consumidores racionais. É preciso esforçar-se, trabalhar e competir para ser um consumidor racional, responsável e empreendedor.

A utilização, pelo Estado, de instrumentos de controle da qualidade dos produtos que são ofertados aos cidadãos, os quais são percebidos como clientes, é consequência da política de maior autonomia às instituições, advinda da minimização do Estado e do novo modelo de gestão sob os princípios neoliberais. Entretanto, essa dinâmica de gestão, com a ideologia do consumismo, é “[...] uma séria ameaça à educação pública e à cidadania, podendo tornar as escolas ainda mais estratificadas em termos de classe, raça e gênero” (AFONSO, 2009b, p. 91). Além disso, incentiva a competição entre escolas que, para ter melhor classificação e, portanto, maior status, passa a selecionar seus alunos, excluindo sujeitos com menor rendimento, de acordo com os padrões dados pelas avaliações, realidade já observada no cotidiano escolar, dentre outros subterfúgios observados nesse espaço. Para compreender a necessidade do incentivo à responsabilização relacionada ao controle de resultados, é preciso reconhecer a perspectiva neoliberal de que a única solução para a crise educacional é com a mudança na gestão, tornando-a mais eficiente e eficaz, o que resultará em qualidade sob a



lógica da diferenciação e segmentação, da meritocracia, da exclusão (GENTILI, 1995).

Enfim, o modelo de gerencialismo aplicado na educação conduziu as escolas ao produtivismo e ao controle do Estado através de políticas públicas, principalmente, nos processos vinculados à avaliação. A descentralização das ações, associada ao discurso do incentivo à autonomia e ao respeito às especificidades das diferentes realidades de um país continental, mantém-se sob o controle do Estado através dos indicadores e índices. Nesse contexto, à escola, cabe a função de bem gerenciar os subsídios financeiros e pedagógicos a ela encaminhados, apresentando bons resultados, tanto para o controle do Estado quanto dos atentos clientes: os pais, alunos e as empresas contratantes de mão de obra. Assim, por necessidade de viabilizar esses princípios, como aliada na efetivação dessa conjuntura, a formação continuada de professores é elemento imprescindível.

No estado do Paraná, assim como no Brasil, também se engendra tal prática desde a década de 1990. Ao estudarmos o período de 2011 a 2017<sup>5</sup>, observamos o alargamento de tais preceitos, principalmente através de legislações e orientações, programas e projetos e formações continuadas. Deter-nos-emos às ações desenvolvidas através das formações continuadas voltadas ao tema avaliação.

## **2 Políticas públicas de avaliação no Paraná: a prática pedagógica como resultado da formação continuada de professores**

A empreendedora ação política de aplicar à educação pública a lógica do mercado desencadeou diversos programas no estado do Paraná no período de 2011 a 2017 relacionados com a avaliação educacional, dentre eles: implantação de um sistema de avaliação em larga escala estadual; propostas de ações descentralizadas que vinculam a avaliação à solução do “problema” dos baixos indicadores de produtividade; formação continuada de professores; incentivo à recuperação de estudos e reclassificação; Plano Personalizado de Atendimento, Programa de Aceleração de Estudos<sup>6</sup>. Todas essas ações foram acompanhadas e orientadas

---

<sup>5</sup> Período de governo de Carlos Alberto Richa, do Partido da Social Democracia (PSDB), o qual foi definido para a realização da pesquisa.

<sup>6</sup> Nesse artigo não serão abordados todos os programas, mas daremos enfoque ao sistema estadual de avaliação em larga escala, ao Plano de Atendimento Descentralizado (PAD) e à formação continuada organizada e orientada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.



por formações continuadas com intensificação de estudos direcionados à avaliação, com o intuito anunciado de melhorar a qualidade da educação. No entanto, essa referida qualidade está amparada sob a perspectiva do capital: resultados, eficiência, eficácia, controle. Uma das consequências dessa prática é que a avaliação, de elemento constitutivo da prática educativa em relação com os objetivos, conteúdos e metodologia, passa a se caracterizar como ente autônomo e central do trabalho pedagógico.

Em 2012 e 2013, o estado do Paraná colocou em prática o Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica – SAEP. Sua proposta era composta por avaliações dos sextos e nonos anos do ensino fundamental e primeiros, terceiros e quartos anos do ensino médio e profissionalizante, no início e final de cada ano letivo, sem publicização de resultados.

Como avaliação externa, acreditamos que o cerne do trabalho está na análise e reorientação das políticas públicas educacionais. Contudo, na página oficial do SAEP, no site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, encontramos o seguinte texto:

O SAEP é um sistema próprio de avaliação do Estado do Paraná e tem como objetivo disponibilizar informações relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, descrevendo os conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa e Matemática, além de se deter nos fatores associados a esse desempenho, com resultados e análises produzidos desde o nível do estudante até o do Estado. **A avaliação externa fornece informações para que gestores da escola e professores possam realizar um diagnóstico nas áreas em que atuam e planejar ações educativas mais eficientes** (PARANÁ, 2017d, s/p, grifos nossos).

Observamos que a prioridade da avaliação está em fornecer informações para gestores e professores, para planejar e atuar em soluções eficientes na melhoria de indicadores. Um discurso de mercado para uma instituição educativa. Após essa definição, o texto prossegue incluindo nos objetivos básicos “a definição de subsídios para a formulação de políticas educacionais” e “o acompanhamento ao longo do tempo da qualidade da educação” (PARANÁ, 2017d, s/p) o que, então, faz referência ao Estado. Essa perspectiva é reiterada no último objetivo básico: “a produção de informações capazes de desenvolver relações significativas entre as unidades escolares e órgãos centrais ou distritais de secretarias, bem como iniciativas dentro das escolas (PARANÁ, 2017d, s/p).

Isso vem ao encontro do fato de que centralizar políticas sociais no Estado contraria os encaminhamentos neoliberais de descentralização e redução de direitos sociais. Não cabe



no pensamento liberal o direito social, mas, sim, o direito individual. Então, cada um, de acordo com sua capacidade, com seu direito ao ensino (o que é uma exceção no liberalismo por necessidade no modo de produção), garantido pela oportunidade de acesso, deve buscar alternativas de ensino de qualidade. O autor neoliberal Eduardo O. C. Chaves, explica tal pensamento:

Para o liberalismo os chamados direitos sociais não são direitos, porque, não sendo formais ou negativos, impõe a terceiros deveres positivos que estes não assumiram livremente e que, portanto, violam o seu direito de agir e de dispor como preferirem de seus bens (no caso recursos financeiros), porque serão obrigados a arcar (com seus impostos) com o custo do atendimento a esses supostos direitos (CHAVES, 2007, p. 22).

A desresponsabilização do Estado e, conseqüentemente, a responsabilização da escola, professores, pais e alunos, se constitui na lógica capitalista que, em defesa da propriedade privada, mercantiliza a educação e desumaniza o humano. A esse respeito, cabe lembrar alguns efeitos dessa lógica:

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é nosso (objeto) se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, usado. Embora a propriedade privada apreenda todas as efetivações imediatas da própria posse novamente apenas como meios de vida, e a vida, à qual serve de meio, é a vida da propriedade privada: trabalho e capitalização (MARX, 2008, p. 108).

Nesse contexto, a avaliação é o instrumento propício, para apresentar aos pais e alunos onde encontrar educação de qualidade a partir de indicadores e índices, para que possam “adquirir” seu capital humano.

Tal dinâmica foi reforçada pela aplicação das provas do SAEP no estado do Paraná, assim como pela implantação de ações paralelas que foram desenvolvidas mesmo com a suspensão do programa de avaliação estadual, no final do ano letivo de 2013. Uma dessas ações foi o Plano de Ações Descentralizadas – PAD, que teve o trabalho direcionado com e pelos resultados desse sistema em 2013 e 2014. Para fazer parte desse plano, a Secretaria de Educação criou um índice que associou taxa de rendimento, aprovação, abandono e valores de proficiência resultados do SAEP. A partir desse índice, a SEED selecionou 15% das escolas



com menores índices e 5% com maiores índices, de cada Núcleo Regional de Educação<sup>7</sup>-NRE, para participarem das ações do PAD, que tem o objetivo de “promover nas instâncias educacionais [...] uma atuação proativa e colaborativa, com o comprometimento de toda a comunidade escolar, priorizando ações que conduzam à melhoria da qualidade da educação” (PARANÁ, 2014a, p. 6). O documento orientador destacava ainda:

Nestes últimos tempos em que os acontecimentos mundiais têm sido vividos em escala global, em que os avanços científicos e tecnológicos estão cada vez mais acelerados, somos solicitados a realizar múltiplas leituras para compreender a realidade e os diversos problemas inerentes a ela. A educação, e de modo particular a escola, tem um papel fundamental para auxiliar no desenvolvimento das capacidades dos estudantes, levando-os a atuar de forma ativa e crítica neste contexto. Nesse sentido, as estratégias metodológicas que tem como foco a Leitura e a Resolução de Problemas podem proporcionar discussões que ampliem e aprofundem os conhecimentos inerentes às disciplinas curriculares, privilegiando a pesquisa e a leitura com dinamicidade, criatividade, criticidade, dentre outros aspectos (PARANÁ, 2014a, p. 8).

As equipes do PAD deveriam, dentre outros temas, incentivar as comunidades escolares a desenvolverem as habilidades tão necessárias à sobrevivência no mundo moderno. E novamente limitam-se os componentes curriculares e o aprofundamento das reflexões na ação educativa. O trabalho se configurava no acompanhamento contínuo das escolas, de suas ações e de orientação, o que, em diversas, vezes mesclou formações continuadas informais com reuniões e encontros com professores. O desenvolvimento do PAD previa, dentre outras, ações, como autoavaliação institucional a partir de indicadores educacionais, trabalhos com foco na proficiência em leitura e interpretação de textos e resolução de problemas e envolvimento de toda a comunidade escolar na avaliação e elaboração do plano de ação da escola (PARANÁ, 2014a). Nesse contexto, o papel fundamental atribuído ao professor é o de viabilizar as políticas de um determinado projeto educacional. Para isso, os processos de formação continuada são mecanismos para dar dinamicidade ao trabalho pedagógico, em prol das demandas estabelecidas na política.

É importante perceber como o trabalho se detém na melhoria de indicadores de aprovação e no aumento da proficiência em Português e Matemática. Com esse foco, esta é

---

<sup>7</sup> Núcleo Regional de Educação – NRE é uma descentralização de gestão da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Há trinta e dois núcleos distribuídos pelo estado do Paraná.



uma dinâmica que se direciona às avaliações externas – mesmo que o Paraná estivesse com seu sistema suspenso no período do programa<sup>8</sup> – e, conseqüentemente, às necessidades da sociedade do mercado flexível, do indivíduo adaptável, empreendedor, proativo. Esse indivíduo deve ser formado pela escola, ele é produto dela, a instituição educativa é responsável por produzir bons trabalhadores para o ávido cliente: o próprio mercado. Nessas condições,

As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produzem-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível (GENTILI, 2017, s/p).

A escola pensada como empresa, e o aluno, como produto. Nesse contexto, caso o produto não corresponda à expectativa do cliente, quem é o responsável? A escola e o professor. Mas que escola e que professor? De que sociedade? Resultado de qual relação de produção? Ao mercado, essas respostas não interessam.

Desde o início da gestão do governo Richa em 2011, com a preocupação voltada às avaliações em larga escala aplicadas nacionalmente e encaminhamentos à implantação do sistema próprio de avaliação, investiu-se nos processos de formação continuada de professores. A afirmação, no texto de orientação para a Semana Pedagógica<sup>9</sup> de 2012, apresenta essa ótica, situando a avaliação externa no centro das ações relativas à aprendizagem:

Com o objetivo de atribuir à Avaliação **papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem**, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná tem como uma das suas metas a **instauração do Sistema de Avaliação Institucional da Educação Básica** nas escolas do estado do Paraná (PARANÁ, 2012e, p. 9, grifos nossos).

Apesar de o sistema que se efetivou no estado não ter se constituído em uma Avaliação Institucional, mantendo seu foco na avaliação do ensino e aprendizagem em larga escala, o enunciado expressou o direcionamento da política pública de avaliação do estado do

---

<sup>8</sup> O Sistema de Avaliação estadual foi suspenso em 2013 sem justificativa oficial, sendo retomado apenas no segundo semestre de 2017.

<sup>9</sup> Semana Pedagógica – encontros de formação continuada com periodicidade semestral, com conteúdo de estudo definido pela Secretaria de Estado da Educação. Neste volume da Revista há artigo específico sobre o tema.



Paraná: resultados quantitativos como referência de qualidade, avaliação como instrumento que fundamenta a qualidade. Trata-se de uma política que se faz adequada aos preceitos dos organismos internacionais mais atuais, como advoga a UNESCO, na Declaração de Incheon: “Comprometemo-nos com uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso” (UNESCO, 2016, p. IV).

Mas, não é apenas essa a referência que nos apresentou tal direcionamento político. Está revelado também na forma e conteúdo como a formação continuada de professores foi organizada, com a constância do tema nos debates da Semana Pedagógica. Se não semestralmente, a SEED propõe, anualmente, a discussão de indicadores e índices educacionais no período da Formação Continuada. Com o subterfúgio da elaboração do plano de ação, a maior parte do tempo de estudo dos professores foi destinada, na semana pedagógica, para a análise de dados quantitativos, ou de informações relativas às avaliações externas. A única exceção foi o primeiro semestre de 2011, em que a semana pedagógica se direcionou a um diagnóstico da educação paranaense e, no segundo, ao debate sobre o Caderno de Expectativas de Aprendizagem, o que está indiretamente relacionado à avaliação em larga escala.

A secretaria também atuou na Formação em Ação<sup>10</sup> com essa abordagem, utilizando dois encaminhamentos: um sobre a leitura e problematização, foco das avaliações externas; e outro sobre a relação entre a avaliação externa e interna. Nesse último, o objetivo foi “problematizar as relações e articulações entre as avaliações internas e externas, conduzindo os professores e demais profissionais de educação a uma reflexão que atenda à realidade de cada unidade escolar” (PARANÁ, 2016h, p. 1). Esse material está disponível no rol de oficinas disponibilizadas pela SEED em seu site, desde o ano de 2016, para que a escola possa trabalhá-lo quando possível ou necessário. A abordagem destaca a importância da análise pedagógica dos dados, sua relação com a avaliação interna, o valor de seus resultados bem trabalhados em conjunto com a comunidade escolar, que o ranqueamento é prejudicial à educação e que as avaliações externas são um instrumento de análise de políticas públicas, o que se constitui numa necessária e importante discussão. Porém, o foco da responsabilidade pela melhoria dos resultados recai sobre a escola.

---

<sup>10</sup> Formação continuada semestral, com carga horária de 8 horas cada evento, em que são desenvolvidos programas pré-estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação.



A avaliação educacional é composta por uma série de procedimentos caracterizando-se como uma ação que deve ser utilizada como subsídio à prática docente, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. [...] Assim, vale ressaltar, que os dados obtidos (interna e externamente), auxiliam a tomada de decisão, não somente do professor, mas de todo o coletivo da escola (PARANÁ, 2016h, p. 1).

Os textos e vídeos da oficina não deixam de mencionar o Estado e sua função quanto ao melhoramento das políticas públicas, contudo, privilegiam a responsabilização da escola, do professor e da comunidade quanto aos resultados, quanto à qualidade da educação. As discussões ficam na superficialidade da comparação entre os níveis de desenvolvimento apresentados nas avaliações externas e os resultados que os professores observam no cotidiano escolar. Não são raras as vezes que pudemos observar, na nossa prática como professor pedagogo, no cotidiano das escolas, os debates se limitarem à reflexão quanto à influência social sobre o processo de aprendizagem: a indignação com a precária alimentação e higiene de alguns, ou as dificuldades com a violência e envolvimento com drogas de outros. Não estamos desvalorizando essas situações, pois sabemos que são grandes desafios para a escola, mas queremos problematizá-las. Averiguar o entorno da escola e considerar que o aluno que vive em situação de pobreza e ou vulnerabilidade social é o aluno que terá dificuldades para fazer as avaliações e que, portanto, colabora para a escola não ter bons indicadores em avaliações em larga escala, não nos conduzirá a uma prática transformadora, mas, pelo contrário, manter-nos-á num âmbito segregador. É necessário ir além, perceber que esse aluno que, normalmente, tem notas baixas na maioria das disciplinas pode ter sido alijado das condições para um bom desenvolvimento. Esse aluno não é um problema da escola, é uma consequência da exclusão da sociedade em que vive. Excluí-lo também na escola, não é a melhor decisão. Apenas comunicar os diferentes órgãos da Rede de Proteção<sup>11</sup> sobre a condição em que ele vive é continuar a agir pontualmente. Porém, mesmo que não suficiente, o debate, o trabalho com a rede de proteção, o aprofundamento da reflexão comprometida com a totalidade, podem ser caminhos fortalecidos de ação consciente para a transformação. Deve-se ressaltar que existem questões que ultrapassam os muros escolares, que são sociais e

---

<sup>11</sup> A Rede de Proteção se constitui no envolvimento de diferentes órgãos governamentais ou não, dentre eles Educação, Saúde, Assistência Social, Segurança Pública, Ministério Público e Conselho Tutelar, no atendimento de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade.



de responsabilidade do Estado, portanto, não podem ser atribuídas à escola e professores. Ainda, faz-se necessário perceber que a responsabilização da comunidade escolar se apresenta sob várias faces. Não obstante, na oficina sobre o tema: Leitura, problematização e os desafios do processo ensino-aprendizagem, as atividades foram organizadas para o estudo de indicadores de aprendizagem a partir de dados do SAEP e a elaboração de propostas de trabalhos baseadas na leitura e problematização, direcionada a todas as disciplinas, com a intenção e a orientação de que se envolvessem no trabalho para melhorar a proficiência mínima dos alunos nesses conhecimentos.

As reflexões suscitadas no início desta manhã ressaltaram a necessidade de se analisar o processo de ensino-aprendizagem, no intuito de **adequar a escola às necessidades de nosso tempo**. Essa tarefa **exige um projeto contínuo de ações articuladas**, por meio das quais **a equipe gestora, professores, agentes I, agentes II, pais e estudantes devem se unir** (PARANÁ, 2014h, p. 1, grifos nossos).

As ações dos professores de todas as disciplinas, assim como as dos demais profissionais da escola, deverão estar direcionadas às especificidades da leitura e resolução de problemas. Para ratificar tal ideia, a proposta final da oficina é a construção de uma atividade que venha ao encontro dessa necessidade de nosso tempo, com um vídeo orientador e um modelo de trabalho com leitura e problematização de cada disciplina da matriz curricular para consulta no site da SEED. De acordo com o caderno do mediador, o vídeo apresenta os apontamentos dos técnicos pedagógicos da secretaria a respeito da relevância desse trabalho no processo de ensino e aprendizagem e encaminhamentos metodológicos podem ser desenvolvidos. Além do direcionamento a apenas dois componentes curriculares, o trabalho de formação continuada se limita a encaminhamentos metodológicos. Como nos alertava Freitas (1995), os neoliberais e educadores sociais democratas, direcionam o debate para o conteúdo e método, reservando às políticas centralizadas a definição dos objetivos e avaliação, aos moldes dos tecnicistas. E reforça:

É muito importante que nos aprofundemos no conhecimento deste par dialético objetivo/avaliação. [...] Deveremos forçar, no mínimo, o debate conjunto desses dois pares [objetivo/avaliação e conteúdo/metodologia] de forma a ganharmos consciência dos limites/possibilidades da escola no presente momento (FREITAS, 1995, p 258).



Para tanto, é preciso conhecer os caminhos utilizados pelas políticas públicas neoliberais para impor suas demandas. É importante lembrar que a estratégia neoliberal de estabelecer seus parâmetros constitui em apresentar uma crise profunda e depois um projeto educacional que, aparentemente, é a solução redentora. Essa solução se constitui em diversas ações pontuais. Nesse sentido, a proposição de formações continuada de professores direcionada às especificidades da leitura e resolução de problemas, com base na proposta de ações metodológicas sem um alinhamento com objetivo/avaliação e conteúdo/metodologia é, no mínimo, reduzir o trabalho pedagógico do professor ao neotecnicismo.

Em 2017, a SEED volta a trabalhar com a temática da leitura e problematização, utilizando o mesmo texto da atividade dois da oficina da Formação em Ação de 2014, contudo, agora, na Semana Pedagógica. Também volta a fazer parte do cotidiano escolar a realização as avaliações em larga escala – SAEP, no segundo semestre letivo, mantendo o direcionamento da formação continuada à análise dos resultados alcançados nas escolas.

É preciso esclarecer que concordamos com a importância dos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática para a formação humana e a escolarização, mas, apenas essas duas áreas de conhecimento do currículo não são suficientes, e há o agravante de que o trabalho proposto nas formações continuadas toma como parâmetro as avaliações em larga escala, que fazem um recorte desses dois componentes curriculares para atender as demandas das matrizes de referência (do SAEP ou da Prova Brasil). Conforme Saviani (2007, p. 160), “O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade”, o que, de acordo com o autor, inclui linguagem, matemática, as ciências naturais e as ciências sociais, sustentada no princípio educativo do trabalho, numa relação implícita e indireta. Ou seja, para a formação dos sujeitos é necessário um currículo escolar que abranja esses conhecimentos, sem recortes para suprir as exigências de avaliações em larga escala nacionais ou internacionais.

Ainda, é importante salientar que, assim como o currículo, a formação dos professores não pode estar sujeitada às avaliações em larga escala. É Saviani (2016) quem, também, nos traz referências sobre os saberes que todo educador deve dominar e que, por consequência, devem orientar o currículo e a formação dos profissionais da educação: saber atitudinal, relacionado às atitudes e posturas inerentes à ação educativa, como clareza, coerência, pontualidade, respeito; saber crítico-contextual, vinculado às condições sócio-



históricas que determinam a prática; saberes específicos, associados às disciplinas e os conhecimentos que compõem o currículo; saber pedagógico, que incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, sintetizados nas teorias educacionais; saber didático-curricular, que compreende os conhecimentos relativos à organização e realização das atividades educativas.

Quando da ausência dessa abordagem, é preciso ponderar quais intencionalidades estão subjacentes nas políticas que propõem uma perspectiva reducionista de educação e da formação continuada de professores. A quem serve um sistema de avaliação que resulta em currículo reduzido, classificação e exclusão e o modelo de formação continuada aligeirado e fragmentado? Um dos espaços e tempos para essa análise poderia ser a própria formação continuada, entretanto, o modelo praticado nos últimos anos na rede estadual de ensino do Paraná, dificulta a dedicação aos temas de estudos, sejam eles quais forem. E, no caso da avaliação, a restrição de análises críticas reforça a perspectiva de competição, ranqueamento, controle e, portanto, gerencialismo. É preciso romper esse círculo vicioso.

Os testes têm seu lugar no mundo educacional como uma ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios, e nele, as suas naturais limitações são ignoradas. Como vimos, os testes associam à sua função de medir o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado (FREITAS, 2013, p. 57).

E, assim como os testes, a formação continuada se constitui instrumento para a fundamentação da estrutura gerencialista na educação através de propostas fragmentadas, pontuais, que direcionam os professores a permanecerem na particularidade dos problemas e na individualização dos sujeitos, sob o falso pretexto da autonomia e, principalmente, constituída de ecletismo teórico. Com isso, a repercussão desse modelo de formação se traduz na prática pedagógica em sala de aula, no ecletismo teórico e metodológico, com o esvaziamento do conhecimento necessário para uma formação humana ampla e emancipadora. A exclusão de um referencial é característico da pós-modernidade, em que o problema maior, conforme Nagel (2011, p. 18), “reside no desaparecimento, de modo acelerado, do conhecimento sobre a existência de concepções antagônicas sobre educação, sobre expectativas opostas, contrárias às existentes [...]”. A autonomia na escolha da concepção através



de um instrumento esconde a coerção por meio de outros.

Então, observamos ocorrer o que Freitas (1995) apontou, ainda na década de 1990, isto é, o Estado procura manter o controle político sobre a escola através da avaliação externa e de seu projeto, “definindo as grandes e mais importantes linhas políticas para a educação [...] com isso, ‘aumenta-se a governabilidade’ do mesmo” (FREITAS, 1995, p. 258). À escola cabe a “autonomia de ensinar”, com vistas à avaliação a que será submetida. Aos professores pertence a responsabilidade por métodos adequados às necessidades da modernidade. Já não basta controlar a proficiência e os indicadores de fluxo escolar. É preciso acompanhar, também, o “perfil dos estudantes e dos profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes para cada etapa e modalidade de ensino” (PARANÁ, 2015b, p. 76). Isso não seria ruim, se não fosse sob a perspectiva do capital, que tudo controla e tudo a ele submete. A comunidade escolar passa a se constituir um contexto que, ao mesmo tempo que a convida a fazer parte do processo avaliativo, enclausura-a na responsabilização pelos resultados, no regime da eficiência e eficácia. E, assim, a prática pedagógica fica cerceada, o que parece indicar que a educação perde seu objeto central que, segundo Saviani (2005) ,diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos (clássico, essencial, principal, fundamental X acidental, acessório, secundário) e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (organização dos meios).

### **Considerações Finais**

Ao finalizamos essa análise da formação continuada de professores e seus encaminhamentos relacionados à avaliação do ensino e aprendizagem do Paraná, observamos os direcionamentos subjacentes das políticas públicas, para a educação e avaliação: políticas neoliberais, voltadas às necessidades do mercado e à manutenção da hegemonia do capital. Nessa dinâmica, o Estado mantém um sistema classificatório e competitivo e, sob o argumento de que a avaliação é a conexão com a educação de qualidade, centraliza esse elemento pedagógico e naturaliza a exclusão, o mérito e a responsabilização pelo sucesso ou



fracasso.

Como afirmam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo transformou o capitalismo e estendeu sua lógica a todas as relações e esferas da vida. Nesse cenário, a ordem social desenvolvida pelo capital, em que “o desenvolvimento material põe novas exigências no que se refere aos processos formativos, em geral, e à qualificação da força de trabalho, especificamente” (SAVIANI, 2003, p. 149), posicionou a escola no centro da contradição: o conhecimento é meio de produção, os meios de produção são propriedade privada da classe dominante, o trabalhador deve ter acesso ao conhecimento para trabalhar e acrescentar valor ao capital. Para controlar o nível de acesso ao conhecimento da classe trabalhadora, o capital trouxe à escola a demanda da empresa, tornou-a produtivista e competitiva, entregou-a às necessidades do mercado (SAVIANI, 2003). O instrumento que ratifica a dinâmica do mercado na escola, com maestria, é a avaliação, através de ranqueamento, classificação, exclusão e mérito, auxiliando no processo de despolitização, desinstitucionalização e desvalorização da escola (LAVAL, 2004).

Vale ressaltar que, diferentemente da formação inicial (cursos de graduação em licenciatura), que são orientados e normatizados por uma legislação nacional, os estados e municípios podem definir o projeto que desenvolvem na formação continuada de professores. No entanto, percebe-se que a formação continuada, que poderia usar dessa relativa autonomia, tende a atender às políticas nacionais e cumprem, inclusive com o papel de dar vigor aos ditames que estabelecem, no caso, os que se alinham a lógica capitalista.

O caminho para a superação da escola capitalista passa pela reflexão crítica e, como parte desse processo, de acordo com Freitas (1995, p. 233) “é importante que os professores e alunos discriminem que seus juízos estão orientados por valores e que estes valores têm uma ótica de classe, concepções de homem, sociedade e educação”. É também importante a compreensão de que a avaliação não é um elemento neutro, isolado do processo educativo, social, político e econômico, mas relacionado à dinâmica do modo de produção vigente e das concepções hegemônicas que permeiam o cotidiano escolar. Dizendo de outra maneira, a avaliação expressa um determinado projeto de educação e, por consequência, de sociedade. Essa é a realidade, são essas as condições dadas e, conforme Saviani (2003, p. 132) “temos de, a partir das condições disponíveis, encontrar os caminhos para a superação dos limites do existente”.



## Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**. 13, p. 13-29, 2009a.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009b.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2006: equidade e desenvolvimento**. Washington, D.C., 2006.
- CHAVES, Eduardo O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, Ivany R.; ZAN, Dirce D. Pacheco e (Org). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília, DF: Inep, 2013.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo, trabalho e educação: O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? **Educação e Realidade**. 20(1), p. 191-202, jan./jun. 1995.
- \_\_\_\_\_. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>>. Acesso em 24/10/2017.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina/PR: Editora Planta, 2004.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NAGEL, L H. Elementos formativos para a construção da escola e da educação em tempos atuais. In: ANTONIO, Clesio A. e outros. **Qual educação? Qual escola?: questões de pesquisa e estudos**. Francisco Beltrãp/PR: UNIOESTE, 2011.
- PARANÁ. **Escola pública: um espaço de promoção da aprendizagem**. Cronograma de Ações – Semana Pedagógica. Secretaria de Estado da Educação. 2012e. Disponível em <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2012/cronograma\\_acoes\\_sp2012.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2012/cronograma_acoes_sp2012.pdf)>. Acesso em 30/07/2017.
- \_\_\_\_\_. **Plano de Ações Descentralizadas: Projeto**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2014a. Disponível em <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pad/plano\\_acoes\\_descentralizadas\\_integra.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pad/plano_acoes_descentralizadas_integra.pdf)>. Acesso em 30/07/2017.
- \_\_\_\_\_. **Formação em ação 2014: leitura e problematização – implicações pedagógicas**.



Anexo 4. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2014h. Disponível em <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao\\_acao/2semestre\\_2014/anexo4\\_leitura\\_problematizacao.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre_2014/anexo4_leitura_problematizacao.pdf)>. Acesso em 31/07/2017.

\_\_\_\_\_. **Anexo Lei n. 18.492/ 2015:** Plano Estadual de Educação. 2015b Disponível em <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Anexo\\_18492.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Anexo_18492.pdf)>. Acesso em 30/07/2017.

\_\_\_\_\_. **Avaliação externa e interna: relações e articulações possíveis.** Formação em ação. Roteiro de trabalho. Coordenação de planejamento e avaliação. Departamento de Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2016h. Disponível em <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao\\_acao/1semestre2016/deb\\_avaliao\\_fa\\_roteiro.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre2016/deb_avaliao_fa_roteiro.pdf)>. Acesso em 31/07/2017.

\_\_\_\_\_. **Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica do Paraná - SAEP.** Página On Line. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/>>. Acesso em 30/07/2017d.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol.1, n.1, p.131-152. 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Comum Curricular. **Movimento:** Revista de Educação. Faculdade de Educação – Programa de Pós - Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3. n.4. 2016.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, set., 2003.

UNESCO. **Declaração de Incheon:** rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos – Educação 2030. Brasília/DF, 2016.

ZANOTTO, Marijane. A articulação entre avaliação institucional e avaliação do ensino-aprendizagem: limites e perspectivas. In: Simpósio Nacional de Educação, 2/ Semana de Pedagogia, 21, Cascavel/PR: UNIOESTE, 2010. **Anais...** Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/240.pdf>>. Acesso em: 05/03/2017.