

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MICHÉLLE BARRETO JUSTUS

A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PARANÁ NO PERÍODO PANDÊMICO 2020-2021
AVALIADA POR PEDAGOGAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS

PONTA GROSSA

2023

MICHÉLLE BARRETO JUSTUS

A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PARANÁ NO PERÍODO PANDÊMICO 2020-2021
AVALIADA POR PEDAGOGAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: História e Políticas Educacionais, como requisito parcial para obtenção de título de Doutora em Educação.

Doutoranda: Michéлле Barreto Justus
Profa.: Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise

PONTA GROSSA

2023

J96 Justus, Michéle Barreto
A política educacional do Paraná no período pandêmico 2020-2021 avaliada por pedagogas das escolas públicas estaduais / Michéle Barreto Justus. Ponta Grossa, 2023.
177 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise.

1. Programas educacionais - avaliação. 2. Gerencialismo. 3. Covid-19 -
pandemia. 4. Política educacional. 5. Políticas educacionais - avaliação. I.
Brandalise, Mary Ângela Teixeira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Educação. III.T.

CDD: 371.26

Dedico esta tese ao único e verdadeiro amor da minha vida, meu filho, Fábio, que foi fonte de toda inspiração e força que eu precisei para concluir este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Para alguns, este agradecimento inicial pode causar algum estranhamento... Pode parecer falta de modéstia ou arrogância; no entanto, não há nenhuma intenção nesse sentido.

Agradeço primeiramente a mim, Michéle, pela mulher que me tornei nesses últimos anos, pois superei inúmeros desafios profissionais e pessoais, tirando forças de onde nem sabia que existia, num momento de desconstrução da vida que eu conhecia.

Em segundo lugar, agradeço imensamente à minha querida e fiel orientadora, prof.^a Dr^a Mary Ângela Teixeira Brandalise, por ter sido luz nos momentos de escuridão, por ter sido as mãos amigas de que precisei em todo o processo e por confiar no meu potencial de pesquisadora.

Em terceiro lugar, aos professores da banca de qualificação e defesa, por terem contribuído tão carinhosa e generosamente com os conhecimentos de suas respectivas áreas.

Também agradeço aos amigos e aos professores especiais com que o Doutorado me presenteou, por tornarem essa caminhada mais rica e leve, por termos compartilhado ideias, angústias, conquistas e *memes* a cada dia desse longo processo de estudos.

Por fim, fico grata a todos os profissionais, especialmente às pedagogas que participaram da pesquisa, por serem companheiras de luta, num campo de atuação tão complexo e, ao mesmo tempo, tão amado, como o nosso.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito.
Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.
(Martin Luther King)

RESUMO

JUSTUS, Michéle Barreto. **A política educacional do Paraná no período pandêmico 2020-2021 avaliada por pedagogas das escolas públicas estaduais.** Orientadora: Mary Ângela Teixeira Brandalise. Ponta Grossa, 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a política educacional do Paraná no período de 2020-2021, implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED-PR. Objetiva analisar a política educacional paranaense desenvolvida para o contexto da pandemia da COVID-19 (2020-2021) a partir da avaliação realizada por pedagogas de escolas públicas da rede estadual. Os objetivos específicos são: a) caracterizar o campo e os agentes da política educacional paranaense implementada na rede pública estadual no período de 2020-2021 da pandemia da COVID-19; b) desvelar a compreensão das pedagogas sobre os encaminhamentos político-educacionais impostos para as escolas públicas no contexto pandêmico; e c) indicar, a partir da avaliação das pedagogas, os limites e possibilidades evidenciados na oferta educacional em escolas públicas estaduais paranaenses no período pandêmico. A tese fundamentou-se na ideia de que as pedagogas da rede pública estadual fizeram adaptações e recontextualizaram a política educacional do estado do Paraná, proposta durante o período pandêmico de 2020-2021. O argumento principal baseia-se na observação das políticas emanadas pela SEED-PR e nas ações específicas implementadas no interior das instituições escolares no período pandêmico, que possibilitam, *a priori*, um desvelamento da visão de educação e de governança predominantes no governo do estado do Paraná atualmente. Os referenciais teóricos que a fundamentam apoiam-se na avaliação de políticas e programas educacionais (Afonso, 2007; Fernandes, 2010) e na Teoria de Bourdieu (1983; 1989) referente aos conceitos de Estado, capital, campo e porosidade entre os campos, a partir de uma abordagem de análise relacional, entre outros. Os procedimentos utilizados para produção dos dados foram a análise documental e questionário *on-line*, com questões abertas, fechadas e mistas, enviadas via *Google Forms*. Os participantes da pesquisa foram os professores pedagogos lotados nos Núcleos Regionais de Ensino do Paraná - NRE, selecionados por meio de uma amostragem intencional. A metodologia da Análise Textual Discursiva - ATD, de Moraes e Galiazzi (2011), foi utilizada para análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa revelaram a intensificação do caráter gerencialista da governança estadual paranaense, dada a atuação do Estado no contexto pandêmico. Os dados da avaliação revelaram alguns aspectos problemáticos para as instituições escolares, como o distanciamento entre os agentes políticos e os escolares, caracterizado por uma relação autoritária e burocrática entre eles; a não consideração sobre a realidade das escolas quanto à possibilidade do uso das tecnologias no período pandêmico, e o acúmulo do trabalho burocrático para as pedagogas. A avaliação também indica a relevância da avaliação da política educacional paranaense pelos pedagogos que a vivenciaram e a recontextualizaram no campo escolar.

Palavras-chave: Avaliação de Políticas e Programas Educacionais. Gerencialismo. Pandemia da COVID-19. Pedagogas. Política Educacional.

ABSTRACT

JUSTUS, Michéle Barreto. **Paraná's educational policy in the 2020-2021 pandemic period evaluated by pedagogues from state public schools.** Advisor: Mary Ângela Teixeira Brandalise. Ponta Grossa, 2023. Thesis (Doctorate in Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

The object of this research is Paraná's educational policy, implemented by the Paraná State Department of Education (SEED-PR) in the 2020-2021 period. The aim of this study is to analyze Paraná's educational policy - the one that was developed in the context of the COVID-19 pandemic (2020-2021). Such analysis is based on an evaluation performed by pedagogues who work at public schools in the state educational system. The specific objectives are: (a) to characterize the field and the agents of Paraná's educational policy implemented in the state public educational system in the 2020-2021 period, during the COVID-19 pandemic; (b) to reveal the school pedagogues' understanding about the political-educational guidelines imposed on public schools in the pandemic context; and (c) to indicate, based on the pedagogues' evaluation, the limits and possibilities evidenced in the educational offer in Paraná's state public schools during the pandemic period. The initial hypothesis was based on the idea that state public school pedagogues adapted and re-contextualized the state educational policy that was proposed during the 2020-2021 pandemic period. The main argument is based on the observation of the policies determined by SEED-PR and of the specific actions implemented within school institutions during the pandemic period, which make it possible, a priori, to reveal the vision of education and governance prevailing in the Paraná state government nowadays. The theoretical framework that substantiates the research is based on the evaluation of educational policies and programs (AFONSO, 2007; FERNANDES, 2010) and on Bourdieu's theory (1983; 1989) regarding the concepts of State, capital, field and porosity between fields, from a relational analysis approach, among others. The procedures used to produce the data were document analysis and an online questionnaire with open, closed and mixed questions, sent via Google Forms. The research participants were school pedagogues working at the Paraná Regional Education Centers (NREs). They were selected through intentional sampling. Moraes and Galiuzzi's (2011) Textual Discourse Analysis (TDA) methodology was used to analyze the data collected. The results of the research revealed the intensification of the managerialist nature of state governance in Paraná, given the state's actions in the pandemic context. The data evaluated revealed some problematic aspects for school institutions, such as the distance between political and school agents, characterized by an authoritarian and bureaucratic relationship between them; the lack of consideration about school realities regarding the possibility of using technologies in the pandemic period; and the accumulation of bureaucratic work for school pedagogues. The results also indicate the relevance of the evaluation of Paraná's educational policy, carried out by the pedagogues who experienced it and re-contextualized it within the school field.

Keywords: Evaluation of Educational Policies and Programs. Managerialism. COVID-19 Pandemic. School Pedagogues. Educational Policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Estado do Paraná (em destaque)	44
Figura 2- Organograma SEED-PR	46
Figura 3 - Taxa de desocupação no Paraná entre pessoas de 14 anos ou mais de idade, em 2020	49
Figura 4 - Domicílios com acesso à internet, por classe	51

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Avaliação da influência das exigências da SEED-PR na estruturação do trabalho de pedagogos de escolas públicas no período pandêmico - 2022	86
Gráfico 2 - Avaliação da atuação da tutoria nas escolas públicas paranaenses no período pandêmico - 2022	87
Gráfico 3 - Avaliação da modificação da cultura escolar em relação ao trabalho do pedagogo no período pandêmico - 2022	97
Gráfico 4 - Avaliação da cultura do acompanhamento da hora-atividade do professor no interior da escola no período pandêmico - 2022	98
Gráfico 5 - Avaliação da cultura de observação das aulas dos professores no período pandêmico - 2022.....	102
Gráfico 6 - Avaliação do uso dos dados de frequência dos estudantes nas escolas públicas paranaenses no período pandêmico - 2022.....	103
Gráfico 7 - Avaliação da utilização dos resultados da Prova Paraná pelos professores para melhoria da aprendizagem dos alunos no período pandêmico - 2022.....	104
Gráfico 8 - Avaliação da utilização dos resultados da Prova Paraná Mais pelos professores para melhoria da aprendizagem dos alunos no período pandêmico - 2022.....	105
Gráfico 9 - Avaliação do Projeto Se Liga! voltado à recuperação da aprendizagem dos alunos no período pandêmico - 2022	106
Gráfico 10 - Avaliação da Participação dos alunos no Projeto Se Liga! voltado à recuperação da aprendizagem no período pandêmico - 2022.....	106
Gráfico 11 - Avaliação da utilização dos dados do B.I no trabalho das pedagogas no período pandêmico - 2022	114
Gráfico 12 - Avaliação do conhecimento da plataforma "Redação Paraná" na sua escola, pelas pedagogas no período pandêmico - 2022	114
Gráfico 13 - Avaliação das Contribuições do Formadores em ação - FORPED no período pandêmico - 2022	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Total de Estabelecimentos Estaduais de Ensino alocados nos Núcleos Regionais de Educação do Paraná - 2021	54
Quadro 2 - Legislação estadual emitida durante a pandemia da COVID-19 (2020-2021) no estado do Paraná	56
Quadro 3 - Total de Professores Pedagogos - QPM conforme a lotação nos NRE e carga horária semanal de trabalho - 2021	73
Quadro 4 - Quantidade de pedagogas participantes da pesquisa conforme o NRE de lotação	75
Quadro 5 - Dimensões e Categorias resultantes da ATD	84
Quadro 6 - Unidades de análise da Categoria A oriundas das respostas do questionário	85
Quadro 7 - Unidades de análise da Categoria B oriundas das respostas do questionário	94
Quadro 8 - Unidades de análise da Categoria C oriundas das respostas do questionário	96
Quadro 9 - Linha histórica - IDEB de 2015 a 2021 no Paraná e Brasil	107
Quadro 10 - Unidades de análise - Respostas Categoria D	112
Quadro 11 - Unidades de análise - Respostas Categoria E.....	113
Quadro 12 - Unidades de análise - Respostas Categoria F.....	119
Quadro 13 - Teses encontradas sobre o tema	158
Quadro 14 - Trabalhos relevantes encontrados, a partir dos termos “educação pandemia” ..	160
Quadro 15 - Levantamento de publicações em 2023	161
Quadro 16 - Publicações consideradas – 13 artigos - Revista Práxis Educativa (2020)	162
Quadro 17 - Publicação considerada – 01 artigo - Relepe (Volume 5 - 2020).....	163
Quadro 18 - Publicações consideradas – 03 Artigos - Relepe (Volume 5 - 2020).....	163
Quadro 19 - Publicações consideradas – 02 Artigos - Relepe (Volume 6 - 2021).....	163
Quadro 20 - Publicações consideradas – 01 Artigo - Relepe (Volume 7 - 2022)	163
Quadro 21 - Publicações consideradas - 03 Artigos - Relepe (Volume 8 - 2023)	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEN	Agência Estadual de Notícias
AMS	Área Metropolitana Sul
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
B.I.	<i>Business Intelligence</i>
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Casa Civil
CDE	Coordenação de Documentação Escolar
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEO	<i>Chief Executive Officer</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COVID-19	<i>Coronavirus Disease</i>
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DEDUC	Diretoria de Educação
DLE	Departamento de Legislação Escolar
DPGE	Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar
EaD	Ensino a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FORPED	Formação para Pedagogos (Formadores em Ação)
GS	Grupo Setorial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LRCO	Livro Registro de Classe Online
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NGP	Nova Gestão Pública

NRE	Núcleo Regional de Educação
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PSD	Partido Social Democrático
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEED-PR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (outrora, Secretaria Estadual da Educação e do Esporte)
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SESA	Secretaria de Saúde do Paraná
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - POLÍTICA E AVALIAÇÃO EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE APORTES TEÓRICOS BOURDIEUSIANOS.....	22
1.1 POLÍTICA EDUCACIONAL E AS CONCEPÇÕES DE ESTADO, CAMPO, CAPITAL E AGENTE A PARTIR DA ABORDAGEM TEÓRICA DE PIERRE BOURDIEU.....	22
1.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS.....	27
1.2.1 Avaliação Educacional e as contribuições de Pierre Bourdieu.....	27
1.2.2 Avaliação de políticas públicas numa perspectiva dialógica.....	30
1.2.3 Avaliação de políticas e programas por/para uma agenda social.....	32
1.3 ANÁLISE RELACIONAL E A POROSIDADE ENTRE OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO, DA SAÚDE E POLÍTICO.....	36
1.4 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	38
1.4.1 Revisão Sistemática de Literatura.....	38
CAPÍTULO 2 - POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO PANDÊMICO, AS AÇÕES DO ESTADO NO CAMPO ESCOLAR DO PARANÁ E AS PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	44
2.1 UNIVERSO DA PESQUISA.....	44
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	47
2.2.1 A política educacional paranaense em tempos da pandemia da COVID-19.....	48
2.3 A <i>ILLUSIO</i> – O JOGO A SER JOGADO NO CAMPO EDUCACIONAL PARANAENSE, NO CONTEXTO PANDÊMICO.....	52
2.3.1 Caracterização do campo escolar paranaense em 2020-2021.....	52
2.4 AS NORMATIVAS DA SEED-PR/PR PARA A EDUCAÇÃO PARANAENSE NO CONTEXTO PANDÊMICO 2020-21 E OS PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	55
2.5 PROGRAMAS E PROJETOS IMPLEMENTADOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ ENTRE 2020 E 2021, COM FOCO NOS DETERMINANTES DA PANDEMIA.....	62
CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARANAENSE EM CONTEXTO PANDÊMICO.....	67
3.1 OS AGENTES POLÍTICOS: GOVERNADOR E SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO.....	67

3.2 O PERFIL DOS AGENTES ESCOLARES: PEDAGOGOS DE ESCOLAS PÚBLICAS PARANAENSES.....	72
3.3 A PERSPECTIVA DOS PEDAGOGOS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL PARANAENSE, EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID -19.....	77
3.3.1. Nova Gestão Pública (NGP), gerencialismo, performatividade e governança.....	77
3.3.2 Tensões, dilemas e contradições na política educacional paranaense no contexto pandêmico.....	81
3.3.2.1 Análise Textual Discursiva (ATD): metodologia para análise dos dados produzidos.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	133
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO <i>GOOGLE FORMS</i> APLICADO AOS PEDAGOGOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL.....	136
APÊNDICE C - QUADRO DE ANÁLISE DE TESES E ESTADO DA ARTE/CONHECIMENTO.....	150
ANEXO A – ORGANOGRAMA – SEED-PR.....	165
ANEXO B - EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED-PR - ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR PEDAGOGO DO QUADRO PRÓPRIO DO MAGISTÉRIO.....	167
ANEXO C - PARECER CONSUSBTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	171

INTRODUÇÃO

Os anos de 2020-2021 trouxeram à política educacional brasileira desafios ainda maiores do que os anteriormente enfrentados em condições ditas “normais”. A pandemia da COVID-19¹, que forçou estudantes, professores e funcionários de todas as instituições de ensino, dos mais diferentes níveis, modalidades e redes de ensino, a se afastarem fisicamente das escolas, fez com que as políticas educacionais sofressem influência dos diferentes setores da sociedade e exigiu, em diversos momentos, tomadas de decisões e adequações nunca pensadas antes.

Apesar de toda a gravidade desse quadro social, a política pública educacional nacional de enfrentamento à COVID-19 traduziu-se em um único documento, emitido em 18 de agosto de 2020, que foi a Lei 14.040², a qual esboçou um alinhamento mínimo às ações educativas do território nacional. No entanto, a partir dessa lei, os estados da Federação se viram obrigados, à época, a tomar frente de suas políticas educacionais estaduais e organizarem suas próprias resoluções e orientações, que chegaram ao chão da escola muitas vezes de forma autoritária e massificada, sem levar em conta a realidade escolar de cada instituição.

Destarte, a quase-ausência de coordenação nacional das ações de enfrentamento à pandemia da COVID-19 deixou espaços para que tais concepções não fossem confrontadas por outras visões de sociedade, de educação, de pacto social e de projetos de nação com perspectivas mais participativas e críticas.

Partindo do contexto nacional e adentrando o contexto estadual, optou-se nesta pesquisa pelo estado do Paraná, pois, além de ser o estado natal da pesquisadora, é o campo onde se desenvolve sua experiência profissional no contexto da escola pública paranaense enquanto pedagoga e sua respectiva pesquisa. Outrossim, considerar as concepções de Estado que norteiam e fundamentam a gestão do governo do Paraná e da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) é crucial na compreensão de como se

¹ O nome COVID é a junção de letras que se referem a (co)rona(vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus". Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-COVID-19>. Acesso em: 20 abr. 2022.

² A lei na íntegra está disponível no endereço: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm

estabeleceram as políticas educacionais durante o período pandêmico 2020-2021, bem como nos demais setores, tais como o da saúde, economia, trabalho, transportes, entre outros.

Neste trabalho, consideramos como universo de pesquisa o espaço social do estado do Paraná, recortado em um campo³ constituído pelas instituições escolares da rede pública estadual - o campo escolar. Este campo, por sua vez, foi avaliado pelos sujeitos de pesquisa (na teoria de Bourdieu, ‘agentes’) que nele atuam, ou seja, os pedagogos, os quais tiveram a oportunidade de avaliar a política educacional paranaense, traduzida em programas e projetos no período pandêmico⁴. Busca-se uma análise a partir da perspectiva relacional bourdieusiana⁵.

A partir da ótica bourdieusiana, pode-se dizer que o governo do estado do Paraná utilizou de seu poder simbólico para propor a política educacional que considera adequada: de cunho gerencialista, com viés neoliberal.

Na concepção de Bourdieu, o Estado garante a legitimidade de suas ações pelo poder simbólico que imprime e faz com que os agentes do campo incorporem determinados comportamentos, mesmo que não os obrigue diretamente (não por meio da força física, por exemplo), mas por meio de uma imposição simbólica. No entanto, aos agentes resta os movimentos de aderir ou resistir a essa política.

É possível observar esse poder simbólico quando o governo estadual “obriga” os agentes escolares na utilização de programas específicos para verificação da duração das aulas remotas (B.I.⁶), impõe a postagem programada pela mantenedora de materiais idênticos para as diferentes escolas da rede, faz o controle sobre as postagens dos alunos e professores no ambiente virtual, controla os mecanismos de acesso aos índices de frequência dos alunos e professores, assim como os resultados e controle sobre os índices de presença, evasão e abandono; as metas a serem atingidas e cobradas semanalmente pelos tutores e,

³ Campo: não há um conceito ‘fechado’ de campo na teoria de Bourdieu, mas, sim, várias inflexões sobre o conceito; no entanto, para uma leitura inicial, vale o entendimento de que campo é um microcosmo (recorte) incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social global, com suas regras e desafios específicos; que tem um sistema ou um espaço estruturado de posições ocupadas pelos diferentes agentes desse campo; que esse campo pode se tornar um campo de lutas e de forças com o objetivo de apropriação de um capital específico, a depender do campo em questão, e que cada campo possui seu próprio *habitus* e autonomia relativa, no entanto, pode sofrer a influência de outros campos (Catani, 2017, p. 65).

⁴ Os programas de governo avaliados nesta pesquisa foram: Tutoria pedagógica, Presente na escola, Se Liga!, Prova Paraná, Prova Paraná Mais, Redação Paraná, Formadores em Ação - FORPED e o programa de análise de dados chamado *Power B.I. (Business Intelligence)*.

⁵ Análise relacional bourdieusiana: “A abordagem bourdieusiana a ser aplicada em qualquer espaço social tem como prioridade envolver o campo, *habitus* e os capitais de maneira *inter-relacionada* (Hallet, 2007)” (Silva; Brito, 2018, p. 2, grifo nosso).

⁶ B.I. - sigla de *Business Intelligence*.

consequentemente, pelos gestores das escolas. Esses são alguns exemplos de ações que caracterizaram a política implementada no período 2020-2021 no governo paranaense e que tiveram na escola, como seus grandes executores, os pedagogos.

A relação estabelecida entre os agentes do campo, suas posições e respectivas tomadas de posição com as questões práticas do cotidiano escolar (como os exemplos citados no parágrafo anterior) e sua interação com o poder simbólico advindo do governo estadual, na figura do ‘agente político SEED-PR’, podem ser observadas ou analisadas a partir da teoria bourdieusiana. Considerando as palavras do próprio Bourdieu, “é indissociável a prática da teoria, sendo que a teoria sem pesquisa empírica é vazia [...] e a pesquisa empírica sem teoria é cega” (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 162). Logo, é a integração entre teoria e prática, ou seja, a própria praxiologia bourdieusiana, que buscamos desenvolver no decorrer de toda a construção do texto.

A proposição desta tese se sustenta considerando que, durante a pandemia, o governo do estado do Paraná lançou mão de uma política educacional não-participativa, portanto, autoritária e burocrática, utilizando-se de normativas e instrumentos de controle para implementar uma política voltada à performatividade, com forte ênfase na eficácia e eficiência para alcance de resultados e metas estabelecidos *a priori*, em detrimento de uma educação democrática, formativa e preocupada de fato com a aprendizagem dos estudantes.

Por intermédio das ações governamentais e dos sujeitos que representam o poder do Estado, teve-se como hipótese que os pedagogos das escolas públicas estaduais fizeram adaptações e recontextualizaram a política educacional do estado do Paraná, proposta durante o período pandêmico de 2020-2021, haja vista que a política educacional paranaense tem dado ênfase aos aspectos quantitativos da educação, pautando-se e buscando índices e estatísticas de aproveitamento escolar, de acesso a plataformas digitais de ensino, de frequência e evasão, muitas vezes em detrimento dos aspectos qualitativos, conforme estabelecido na legislação nacional e estadual.

Considerando-se essas questões, conhecer quais são as avaliações que os agentes do campo escolar fazem a respeito da política educacional (pedagogos, no caso) torna-se imprescindível, visto que eles foram peça-chave na articulação entre os demais agentes do campo - gestores, professores e alunos - durante a pandemia. Diante da complexidade e importância da atuação deste profissional no contexto escolar, julgou-se necessário desenvolver uma análise sobre a política (*policy*) a partir da avaliação realizada por pedagogos atuantes em escolas públicas paranaenses.

Os pedagogos foram os profissionais da escola que atuaram para que a política fosse implementada e colocada em ação. O olhar deles, de dentro do campo escolar, pode desvelar uma visão de educação e governança da educação que permeou as políticas educacionais do Paraná voltadas à Educação Básica, no contexto pandêmico da COVID-19 (2020-2021), e as implicações destas no interior da escola. Ademais, a presente pesquisa pode dar respaldo a outros estudos relacionados à área da política educacional paranaense, no que diz respeito à avaliação dos agentes do campo.

O interesse por este grupo em específico acontece por três razões: a primeira, pelo fato de a pesquisadora estar na realidade cotidiana de uma escola pública estadual, enquanto pedagoga durante a pandemia da COVID-19 (2020-2021), o que motivou o interesse pela compreensão de como se deu o processo da política educacional paranaense desenvolvida, uma vez que as orientações da SEED-PR às escolas voltaram-se para a organização das instituições escolares, bem como para os registros das ações realizadas com predominância de aspectos quantitativos dos processos de gestão, ensino e aprendizagem voltados para geração de índices educacionais, com fins burocráticos e de controle do trabalho escolar, típicos de uma postura voltada ao gerencialismo e performatividade; a segunda, porque nem sempre os sujeitos que vivenciam tal realidade são ouvidos em um processo avaliativo; e a terceira, é que o interesse já foi despertado na ocasião do Mestrado em Educação, no qual se dissertou sobre a avaliação feita pelo olhar dos pedagogos sobre a formação continuada desenvolvida na modalidade de Semanas Pedagógicas nas escolas públicas paranaenses.

Além disso, a escassez de pesquisas sobre a avaliação da política educacional do estado do Paraná, pelo olhar dos pedagogos, merece um estudo mais aprofundado nos seus determinantes históricos, políticos, sociais e legais, para que, a partir da compreensão desses fenômenos, seja possível contribuir para a melhoria da gestão educacional paranaense. A opção pela abordagem qualitativa de cunho interpretativo justifica-se por considerá-la mais apropriada diante dos objetivos traçados para esta investigação, e porque, na avaliação da política educacional paranaense realizada pelos pedagogos, buscou-se produzir dados empíricos que possibilitem explicar em profundidade o significado e as características do objeto de pesquisa proposto.

Nessa acepção, os pedagogos - agentes da pesquisa - puderam expor suas percepções sobre a política educacional paranaense implementada pela SEED-PR e recontextualizada nas escolas públicas durante a pandemia da COVID-19, por meio de um processo avaliativo. Logo, tem-se como questão norteadora: Como os pedagogos das escolas públicas estaduais do

Paraná avaliam a política implementada pela SEED-PR durante a pandemia da COVID-19 (2020-2021)?

Ao encontro dessa questão, temos como objetivo geral analisar a política educacional paranaense desenvolvida para o contexto da pandemia da COVID-19 (2020-2021) a partir da avaliação realizada por pedagogos de escolas públicas da rede estadual. Para alcançá-lo, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) caracterizar o campo e os agentes da política educacional paranaense implementada na rede pública estadual no período de 2020-2021 da pandemia da COVID-19;
- b) desvelar a compreensão dos pedagogos sobre os encaminhamentos político-educacionais impostos para as escolas públicas no contexto pandêmico;
- c) indicar, a partir da avaliação dos pedagogos, os limites e possibilidades evidenciados na oferta educacional em escolas públicas estaduais paranaenses no período pandêmico.

Destacando a importância dos agentes do campo e de sua relevância para o desenvolvimento da pesquisa, alguns autores trazem importantes contribuições. Lüdke e André (1986) ressaltam o significado que as pessoas dão às coisas, e suas vivências partem do princípio da tentativa do pesquisador de capturar a perspectiva dos participantes e suas percepções acerca de determinado assunto. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações e como se manifestam as atividades inseridas em determinado contexto.

Ball (2016) também contribui nesse sentido, afirmando que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política” (Ball *et al.*, 2016, p. 13). A pesquisa se dará a partir do olhar de pedagogos que atuam nas equipes pedagógicas das escolas e que atuaram como pedagogos durante a implementação do ensino remoto e híbrido, nos anos de 2020 e 2021, visto que todos os envolvidos em um programa educacional podem, potencialmente, avaliá-lo, tanto aqueles que participaram de sua elaboração, quanto os agentes implementadores e seus beneficiários (Goes; Brandalise, 2019).

Ball (2016, p. 37-38) afirma que é preciso levar em conta algumas dimensões para analisar as políticas colocadas em ação, tais como “os contextos situados (localidade, histórias escolares), culturas profissionais (experiências dos professores e gestão da política nas escolas), contextos materiais (edifícios e infraestrutura) e contextos externos (pressões e expectativas de contexto político mais amplo e requisitos legais)”.

Analisando de forma relacional, esta pesquisa contemplou, no questionário aplicado, os contextos situados (sendo o núcleo regional e município de atuação dos pedagogos, assim

como sua formação); as culturas profissionais (como o tempo de serviço, espaços de trabalho e tipo de contrato) nas questões fechadas; contextos materiais (recursos tecnológicos, laboratório, internet, dispositivos móveis) e os contextos externos, nas questões abertas em que os agentes puderam registrar os reflexos da implementação da política no seu dia a dia na escola.

Como procedimentos metodológicos, foram adotados na pesquisa a análise documental, considerando as normativas publicadas pela SEED-PR para a organização das instituições escolares e documentos orientadores para o trabalho pedagógico das escolas no contexto pandêmico 2020-2021, e o questionário *on-line*, enviado para os pedagogos atuantes em escolas públicas paranaenses, selecionados por uma amostragem intencional⁷, composta por representantes dos Núcleos Regionais de Educação paranaenses, totalizando 100 respondentes.

Utilizando-se da ferramenta *Google Forms*, foi organizado um questionário semiestruturado, com 11 questões abertas e 27 questões fechadas, que foi disponibilizado por meio de um *link* para que os pedagogos atuantes da rede estadual pudessem responder, de forma *on-line*. O instrumento *on-line* foi elaborado de acordo com 4 dimensões consideradas: Dimensão 1 - apoio pedagógico; Dimensão 2 - avaliação em larga escala e da aprendizagem; Dimensão 3 - uso de tecnologias; e Dimensão 4 - formação pedagógica; sendo composto por 11 questões abertas e 27 fechadas, que versavam sobre temas referentes às ações implementadas nas escolas estaduais durante os anos de pandemia, tais como a implementação de Tutoria nas escolas, a utilização de programas de acompanhamento de índices como *Business Intelligence* (B.I.) e Presente Na Escola (índices de frequência dos alunos), Redação Paraná e Prova Paraná, implementação do ensino remoto e híbrido, entre outros programas. A pesquisa foi realizada em 2020, após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa. O questionário, na íntegra, pode ser lido no apêndice B.

Isto posto, faz-se necessário esclarecer que este estudo se pautou nos princípios éticos apontados pela ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e na Resolução nº 510/2016, sobre a ética em pesquisa, que “implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres

⁷ A Amostragem intencional é um tipo de amostragem não-probabilística, na qual há uma escolha deliberada dos elementos da amostra. Depende dos critérios e julgamento do pesquisador. Exemplo: selecionar um subgrupo da população, que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população. A Amostragem Intencional requer conhecimento da população e do subgrupo selecionado; no caso deste estudo, das pedagogas. (Baseado em <http://www.de.ufpb.br/~luiz/Adm/Aula9.pdf>).

humanos” (Brasil, 2016). Nesse sentido, reitera-se a busca pelo desenvolvimento de uma pesquisa baseada em princípios éticos e de respeito aos participantes, assim como das orientações e suas diretrizes regulamentadoras de pesquisa.

Para esta pesquisa, foram utilizados os protocolos éticos tradicionais exigidos na apropriação dos dados coletados junto aos sujeitos de pesquisa. A participação dos sujeitos na pesquisa foi voluntária, buscando preservar a identidade dos participantes na descrição e análise dos dados, sendo sua utilização exclusivamente para as finalidades acadêmicas e científicas na elaboração da tese. Aspectos como impessoalidade e confidencialidade foram devidamente considerados no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), disponibilizado aos participantes via *on-line*, quando eles realizaram a leitura inicial para se apropriar da pesquisa e do questionário em si (apresentados no Apêndice A).

Foi solicitada, no momento inicial do questionário, a declaração de concordância ou discordância nos termos em que se desenvolveu a pesquisa, da mesma forma que foram obtidas as devidas autorizações institucionais para coleta e registro de dados. O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética por meio da Plataforma Brasil, obtendo parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa (CEP 5.137.123, Anexo C).

Para começar a pesquisa, foi realizada uma revisão sistemática de literatura na fase inicial do estudo, a fim de identificar a produção acadêmica acerca do tema política educacional paranaense em contexto pandêmico. No entanto, os resultados foram inexistentes, devido ao fato de, à época, o tema proposto ainda ser muito recente. Mesmo assim, outras buscas foram feitas a partir de outros termos relacionados ao objeto de estudo da presente pesquisa, utilizando indicadores como “política educacional”, “gerencialismo”, “Paraná”, resultando assim em 7 (sete) teses consideradas relevantes para a presente pesquisa. O levantamento realizado indicou que a produção científica voltada para o tema da política educacional do Paraná sobre a *especificidade* do tema “política educacional do estado do Paraná em período pandêmico” sob a avaliação dos pedagogos ainda não existia.

A tese se estrutura em 3 (três) capítulos, sendo que o primeiro apresenta a política educacional e as concepções de estado, campo, capital e agente a partir da abordagem teórica de Pierre Bourdieu, a avaliação educacional e seus fundamentos, além da avaliação educacional e as contribuições de Pierre Bourdieu, estabelecendo uma análise relacional da porosidade entre os campos da educação, da saúde e político.

Também nesse capítulo é feita a caracterização da pesquisa, a fundamentação teórica sobre avaliação de políticas e programas educacionais por e para uma agenda social, avaliação

crítica-dialógica e avaliação educacional, relacionando-as entre si, e acercando-se das contribuições da revisão sistemática de literatura.

O segundo capítulo apresenta o universo da pesquisa, a contextualização histórica da política educacional paranaense e a sua relação com o gerencialismo no Brasil e no Paraná, e apresenta o conceito de *Illusio* inserido e caracterizado no campo escolar paranaense. Também exhibe as normativas da SEED-PR produzidas no contexto paranaense e os procedimentos para a produção de dados da pesquisa. Na sequência, o texto apresenta programas e projetos implementados na rede pública estadual paranaense entre 2020 e 2021, com foco nos determinantes da pandemia.

O terceiro capítulo caracteriza os agentes políticos (governador e secretário de educação), o perfil dos agentes escolares (pedagogos de escolas públicas paranaenses), a perspectiva dos pedagogos sobre a política educacional paranaense em tempos de pandemia da COVID-19, a Nova Gestão Pública (NGP) e suas relações com o gerencialismo, a performatividade e a governança, assim como as tensões, dilemas e contradições na política educacional paranaense no contexto pandêmico, a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), selecionada como a metodologia para análise dos dados produzidos.

Por fim, o texto traz as considerações finais, que apresentam os resultados da avaliação dos pedagogos sobre a política educacional paranaense, destacando as diretrizes político-pedagógicas que dela emanaram e as consequências no contexto das escolas no contexto pandêmico.

CAPÍTULO 1 - POLÍTICA E AVALIAÇÃO EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE APORTES TEÓRICOS BOURDIEUSIANOS

A política educacional estabelece profunda relação com diferentes campos: educacional, político e, em contexto pandêmico, com o da saúde, como pôde ser observado nos anos de 2020-2021. O Estado, por meio de seus agentes políticos, estabeleceu diferentes formas de atuação no campo educacional baseando-se no seu poder simbólico.

A partir desse entendimento, o capítulo 1 explicita alguns conceitos basilares sobre as concepções de Estado, campo, capital, agente e porosidade entre os campos na teoria bourdieusiana, assim como as relações entre os diferentes campos sociais.

Aborda os principais fundamentos teóricos da avaliação educacional que integram o aporte teórico do capítulo, considerando as contribuições de Pierre Bourdieu no referido campo, assim como apresenta os pressupostos teóricos da avaliação de políticas públicas numa perspectiva dialógica e da avaliação de políticas e programas por/para uma agenda social. Por fim, proporciona a análise e contribuições da revisão sistemática de literatura feita em torno do tema de pesquisa.

1.1 POLÍTICA EDUCACIONAL E AS CONCEPÇÕES DE ESTADO, CAMPO, CAPITAL E AGENTE A PARTIR DA ABORDAGEM TEÓRICA DE PIERRE BOURDIEU

Durante a pandemia da COVID-19, a política educacional no estado do Paraná precisou ser adaptada ao momento vivenciado mundialmente. Em virtude da necessidade de isolamento, as instituições de ensino precisaram ser fechadas, no entanto, o ano letivo não pôde parar. Nesse sentido, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) iniciou suas ações educacionais de enfrentamento à pandemia com a publicação da Resolução SEED-PR nº 1.016 - 03/04/2020, a qual estabelecia em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. Entretanto, o campo educacional não caminhou sozinho naquele período.

A SEED-PR, braço representativo da educação do governo estadual, lançou mão de inúmeros documentos para oficializar a ação do Estado, no intuito de normatizar e regulamentar as ações a serem desenvolvidas nas escolas no decorrer da pandemia. Desse modo, ficou evidente que o governo e seus agentes políticos, representados pelo governador, secretário de educação e equipe, contribuem na construção do papel simbólico do Estado. Segundo Bezerra (2015, p. 489), o Estado é “concebido como um conjunto de agentes e

instituições, que exerce a autoridade soberana sobre um agrupamento humano fixado num território”. Nas palavras de Bourdieu, o Estado:

[...] não é simplesmente uma instância que legitima uma ordem estabelecida por uma ação de tipo “propaganda”. O Estado não é simplesmente uma instância que diz: a ordem social é assim, é bom que seja assim. Não é simplesmente a universalização do interesse particular dos dominantes, que consegue se impor aos dominados (é a definição marxista ortodoxa). É uma instância que constitui o mundo social segundo certas estruturas (Bourdieu, 1989, p. 338).

Bourdieu explicita que o Estado organiza também as estruturas da sociedade, uma vez que ele (o Estado)

[...] estrutura a própria ordem social - o uso dos tempos, o orçamento-tempo, nossas agendas, toda nossa vida é estruturada pelo Estado - e, junto, nosso pensamento. Essa espécie de pensamento de Estado não é um metadiscurso a respeito do mundo, ele é constitutivo do mundo social, está inscrito no mundo social. É por isso que a imagem da superestrutura, das ideologias como coisas que pairam acima, é absolutamente funesta, e por isso passei minha vida a lutar contra ela. O pensamento de Estado constitui - no sentido de que faz parte de - o uso do tempo, a vida escolar. O Estado é parte constituinte disso; ao mesmo tempo, o constitui como ele é, o faz ser como ele é. Isso vale para tudo o que o Estado produz. O Estado é constitutivo da ordem social nesse duplo sentido (Bourdieu, 1989, p. 339).

A partir dessa explicação, Bourdieu clarifica as ações do Estado que são realizadas por meio de seus agentes, que devem ser reconhecidos pelos demais e capazes de mobilizar o acordo com estes. De acordo com Bezerra (2015), baseando-se nas concepções de Bourdieu (2014),

[...] um ato de Estado é um “ato coletivo”, realizado por pessoas reconhecidas como oficiais, e, portanto, “em condições de utilizar esse recurso simbólico universal que consiste em mobilizar aquilo sobre o que todo o grupo supostamente deve estar de acordo” (p. 67) (Bezerra, 2015, p. 490).

A partir disso, o Estado é definido, portanto, como produto de uma crença *coletiva* para a qual contribuem teorias políticas e jurídicas. É indissociável compreender o Estado como fonte de poder simbólico, isto é, como local onde se produzem princípios de representação legítima do mundo social. Nas palavras de Bezerra (2015),

Através da oficialização, agentes investidos de legitimidade transformam um ponto de vista particular - uma gramática, um calendário, uma manifestação cultural, um interesse etc... - em regras que se impõem à totalidade da sociedade. Examinar os mecanismos que fundam o oficial é, portanto, uma via para tornar compreensível como um ponto de vista particular é instituído como o ponto de vista legítimo (Bezerra, 2015, p. 490).

Portanto,

Aqui é destacado o papel do Estado na construção dos símbolos nacionais, na unificação dos *códigos* linguísticos, métricos e *jurídicos* e a *homogeneização das formas de comunicação através das classificações administrativas, dos sistemas escolares* e a imposição de uma cultura dominante. A acumulação desse conjunto de formas de capital converge no sentido da produção do reconhecimento da autoridade do Estado, isto é, de seu capital simbólico (Bezerra, 2015, p. 493, grifo nosso).

Sendo assim, adotamos nesta tese a concepção de que o Estado se constitui como um “campo de poder”, de forças e interesses, e que, como tal, constitui-se também como um campo com grande capital simbólico, capaz de estruturar a realidade social de uma forma quase onipresente.

Em outras palavras, o Estado não é um bloco, é um campo. O campo administrativo, como setor particular do campo do poder, é um campo, isto é, um espaço estruturado segundo oposições ligadas a formas de capital específicas, interesses diferentes (Bourdieu, 1989, p. 62).

Ou seja,

O Estado está em estado (se posso dizer) de impor de maneira universal, na escala de certa instância territorial, princípios de visão e de divisão, formas simbólicas, princípios de classificação, o que costumo chamar de um *nomos* (...). O Estado é essa instituição que tem o poder extraordinário de produzir um mundo social ordenado sem necessariamente dar ordens, sem exercer coerção permanente - não há um guarda atrás de cada automobilista, como se costuma dizer (Bourdieu, 1989, p. 308-309).

O Estado foi capaz de exercer seu poder simbólico não somente no contexto pandêmico, mas evidentemente nele, e sobre diversos outros campos. Assim também, o campo educacional sofreu influência de outros campos, como os da saúde e do campo político. Um exemplo disso foi a publicação de uma resolução conjunta, como a Resolução da Secretaria de Saúde do Paraná - SESA⁸ nº 98 de 03/02/2021, que regulamentou o Decreto Estadual nº 6.637, de 20 de janeiro de 2021, a qual dispôs sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Paraná para o retorno das atividades curriculares e extracurriculares. Tratava-se de um dispositivo legal advindo do campo da saúde, elaborado e homologado no campo político, direcionado ao campo educacional.

⁸ SESA - Secretaria de Saúde do Paraná; posteriormente essa Resolução foi revogada pela Resolução SESA nº 735 de 10/08/2021.

A efervescência do momento da pandemia, aliada ao medo da contaminação pelo vírus, e, por consequência, a obrigatoriedade de ficar em casa, bem como a necessidade de utilizar novas tecnologias para manter o vínculo com o contexto escolar, os novos meios de aprender e de ensinar, fizeram com que a escola se tornasse um terreno fértil para a implantação e, porque não dizer, para a testagem de novas possibilidades de ações pedagógicas fundamentadas em outras formas de políticas públicas educacionais, o que instigou, em parte, a origem deste trabalho, que é apresentado na sequência.

O campo educacional está inserido num espaço social multidimensional, relacionado a outros setores da sociedade, como o campo político, da saúde, da segurança, entre outros, visto que muitas das determinações que chegam até a escola advêm desses espaços sociais.

Considerando que cada recorte (campo) desse todo (espaço social) tem suas próprias regras e seu modo de funcionamento, tomaremos por base as ideias de Bonnewitz (2003), que se fundamenta na sociologia de Bourdieu. Para o autor, o espaço social pode ser compreendido

[...] como um espaço multidimensional de posições tal que toda posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas, cujos valores correspondem aos valores de diferentes variáveis pertinentes. Assim, os agentes se distribuem nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda, segundo a composição do seu capital - isto é, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto de suas possessões (Bonnewitz, 2003, p. 53).

Da argumentação do autor, depreende-se que, dentro do espaço social, fazendo um recorte do campo educacional, pode-se dizer que esse tem suas regras (legislação específica para as questões educacionais, órgãos e entidades fiscalizadoras - MEC, CAPES, SEED-PR etc.), agentes representantes de seus órgãos (ministro da Educação, secretários de Educação etc.) e funcionamento próprios (Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular etc.). Por mais que tenham relações objetivas com outros campos (como aconteceu no período da pandemia - determinações do campo da saúde em relação ao não retorno às aulas presenciais, por exemplo), o campo educacional manteve suas características, pois:

Por definição, o campo tem propriedades universais, isto é, presentes em todos os campos, e características próprias. As propriedades de um campo, além do *habitus* específico, são a estrutura, a *doxa*, ou a opinião consensual, as leis que o regem e que regulam a luta pela dominação do campo (Thiry-Cherques, 2006, p. 36, grifo do autor).

E, ainda,

Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação (*situs*) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com as outras posições (dominação subordinação, homologia etc.) (Bourdieu; Wacquant, 1992. p. 72 *apud* Bonnewitz, 2003, p. 60, grifo do autor).

No caso deste estudo, serão considerados como campos o próprio objeto de pesquisa - a política educacional do Paraná - e as instituições escolares da rede pública estadual paranaense. Entende-se, a partir da definição anteriormente apresentada, que o campo da política educacional, assim como o campo escolar (ou seja, cada instituição escolar, em si mesma), tem seu próprio *habitus*, suas próprias leis e sua própria estrutura, que o constituem como tal.

Os campos não são estruturas fixas. São produtos da história das suas posições constitutivas e das disposições que elas privilegiam (Bourdieu, 2001:129). O que determina a existência de um campo e demarca os seus limites são os interesses específicos, os investimentos econômicos e psicológicos que ele solicita a agentes dotados de um *habitus* e as instituições nele inseridas. O que determina a vida em um campo é a ação dos indivíduos e dos grupos, constituídos e constituintes das relações de força, que investem tempo, dinheiro e trabalho, cujo retorno é pago consoante a economia particular de cada campo (Thiry-Cherques, 2006, p. 35-36, grifo do autor).

Nessa acepção, “Tudo depende, portanto, da onde se realizar a observação e de verificar o conjunto de relações objetivas entre instituições e agentes correspondentes que possuem o mesmo campo gravitacional e que exercem uns sobre os outros efeitos à distância”. (Medeiros, 2015, p. 122).

Desse modo, a concepção adotada nesta tese é que o campo, seja ele qual for, é um recorte do espaço social, com suas regras, agentes e funcionamento próprios que, relacionando-se com outros campos, não perde suas características particulares, mas admite que pode sofrer influências dos outros campos. Portanto, qualquer campo pode tornar-se um campo de forças ou um campo de lutas. Tem-se, portanto, o entendimento que o campo é

[...] um espaço social estruturado e hierarquizado de posições em disputa, em lutas concorrenciais, definidas na posse do capital (volume e estrutura) específico circulante no campo (acumulado em lutas anteriores e derivado de uma trajetória social), que engloba instituições, agentes, grupos de agentes com *habitus* compatível e gerador de estratégias, em que pretendentes e dominantes, crenes no jogo, na disputa, e com interesses fundamentais em comum, estabelecem relações de força e de poder (Medeiros, 2015, p. 120, grifo do autor).

Desse modo, “o campo é tanto um "campo de forças", uma estrutura que constringe os agentes nele envolvidos, quanto um "campo de lutas", em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura” (Thiry-Cherques, 2006, p. 35).

Considerando a citação anterior de Thiry-Cherques (2006) e de Medeiros (2015), e compreendendo que a política educacional é um campo importante nos estudos educacionais, destacamos que esse campo, que é também um campo de lutas e de poder, é traduzido nas ações governamentais e legitimado por documentos oficiais, os quais, nesse caso, foram avaliados pelos pedagogos que “sofreram” a ação dentro desse campo. Assim, este estudo poderá desvelar se o campo educacional se constitui como um campo de lutas, onde agentes políticos e agentes escolares, cada um ocupando sua posição, travam uma luta oposta (ou não) à do outro, dentro do mesmo campo.

1.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS

1.2.1 Avaliação Educacional e as contribuições de Pierre Bourdieu

Esta tese possui como um de seus objetivos “desvelar a compreensão dos pedagogos sobre os encaminhamentos político-educacionais impostos para as escolas públicas no contexto pandêmico”; no entanto, para considerarmos a avaliação da política educacional paranaense, é mister retomar alguns pontos sobre o “campo” e “avaliação educacional”.

Para Bourdieu (Catani, 2017, p. 44-46), o campo apresenta alguns elementos fundamentais que o caracterizam enquanto tal; logo, o campo:

- precisa ser um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social global;
- possui regras e desafios específicos do jogo; os interesses sociais são sempre específicos a cada campo;
- é um “sistema” ou um “espaço” estruturado de posições ocupadas pelos diferentes agentes do campo;
- é esse espaço de lutas, onde o que está em jogo é uma competição entre os agentes que ocupam as diversas posições;
- tem como objetivo essas lutas, que residem na apropriação do capital específico do campo;
- tem uma desigualdade na distribuição do capital dentro do campo;

- mesmo na luta de um agente contra o outro, há o interesse que o campo continue existindo; isso mantém uma “cumplicidade objetiva” entre os agentes do campo;
- sustenta um *habitus* (sistema de disposições duradouras) próprio em cada campo;
- e possui uma autonomia relativa em relação aos outros campos.

No que se refere à avaliação educacional, ela

[...] é uma prática social que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas (...). Trata-se de um domínio científico que tem vindo a consolidar-se e a afirmar-se de forma inquestionável e que interessa aos mais variados setores da sociedade (e.g., acadêmicos, políticos, decisores e utilizadores dos serviços públicos) (Fernandes, 2010, p. 15).

Atualmente, a avaliação educacional é um campo em disputa, plural e diverso, porque relaciona múltiplas funções e dimensões: pedagógica, técnica, científica, cultural, simbólica, social, política, de controle e de legitimação (Brandalise, 2020).

A avaliação educacional vem se constituindo como uma área de estudo ampla e complexa, pois abarca diversos objetos de avaliação do campo educacional. Pode fazer referência a políticas, programas, projetos, sistemas educacionais, currículos, aprendizagem ou outros objetos de estudo. A avaliação educacional ainda pode ser entendida como um recorte do espaço social (campo científico/acadêmico), a partir na Teoria dos Campos de Bourdieu.

[...] do ponto de vista sociológico, podemos dizer que a avaliação em educação é também um campo dado ao tratar-se de um espaço social amplo e complexo, com uma dinâmica própria e específica, onde se desenvolvem práticas profissionais, reflexões teóricas e conceituais e pesquisas empíricas, atravessadas por interesses divergentes e relações de poder e conflito, e um lugar onde se jogam e se conformam tensões a partir de aspectos científicos, técnicos e metodológicos plurais, mas também a partir de valores (morais éticos, políticos, econômicos, educacionais) muito diferenciado e por vezes, contraditórios (Afonso, 2007, p. 9-10).

Historicamente, a área da Avaliação Educacional começou a se estabelecer enquanto campo científico a partir dos estudos de Guba e Lincoln (2011), quando estes iniciaram alguns estudos sobre as concepções de avaliação. As concepções de avaliação se traduziram em quatro gerações de avaliação: avaliação como medida, avaliação como descrição, avaliação como juízo de valor e avaliação como construção social ou negociação.

A avaliação como medida trazia como princípio o valor da avaliação enquanto instrumento de verificação do domínio da aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos,

aliados aos testes de inteligência e técnicas psicométricas no início do século XX. A racionalidade e a administração científica que compunham outros campos do conhecimento influenciaram diretamente a forma como a escola foi direcionando suas avaliações, a ponto de essa primeira geração de avaliação ficar conhecida como geração da mensuração ou da medida, refletindo em políticas de avaliação em larga escala que encontramos até os dias de hoje.

A segunda geração surge como forma de superar as falhas da primeira geração; o novo papel da avaliação tem como estudiosos dessa nova função de avaliação Ralph Tyler (na década de 1940), Cronbach (1963), Stufflebeam (1971), e põe em pauta os estudos sobre a descrição nas avaliações; a avaliação, nessa geração, deveria considerar os objetivos de aprendizagem definidos, descrevendo o alcance ou não pelos estudantes, e possibilitar readequar o trabalho pedagógico. Daí o nome de geração como descrição.

A terceira geração, tendo como seus representantes principais Stake (1967) e Scriven (1967), traz como contribuição ao campo científico da Avaliação Educacional o sentido de que ela precisaria incluir o juízo de valor nos seus procedimentos, ou seja, seria necessária a figura de um agente avaliador competente para tal ação. Scriven traz como contribuição novas concepções de avaliação, que em muito influenciaram o modo de ver e constituir a avaliação: os conceitos de avaliação formativa e avaliação somativa. A avaliação somativa é aquela avaliação que oferece elementos para o julgamento do valor ou mérito de determinado objeto educacional avaliado, está relacionada à tomada de decisões e é caracterizada pela preocupação com o produto final de tais ações.

Já a avaliação formativa é aquela avaliação estabelecida em relação à aprendizagem, ao currículo, a projetos, programas ou instituições, desde que conduzida durante o processo e que seja capaz de fornecer informações úteis para seus responsáveis, a fim de possibilitar as adequações necessárias.

Stake também joga luz sob o tema da avaliação responsiva, a qual tem como objetivo refletir a complexidade educacional, partindo da realidade concreta. Para tanto, afirma que é necessário estabelecer, de antemão, uma interação entre o objeto a ser estudado, a instituição onde se dará a avaliação ou o programa e seus representantes, e o avaliador. Só assim será possível compreender os impactos da avaliação de modo fidedigno. Essa geração ficou conhecida como “geração como juízo de valor”.

A quarta geração de avaliação educacional, no entanto, apresenta características próprias se comparadas com as gerações anteriores, pois trata a avaliação educacional como

uma prática social ou construção social, concebendo-a como “um processo contínuo, recorrente e divergente, porque seus “resultados” são construções sociais criadas e sujeitas a reconstruções” (Guba; Lincoln, 2011, p. 291).

Isto posto, faz-se necessário analisar social e historicamente a construção dos sentidos e significados sociais da avaliação (Brandalise, 2010), pois é a partir desses princípios que será possível estabelecer uma avaliação crítica e dialógica da realidade abordada.

1.2.2 Avaliação de políticas públicas numa perspectiva dialógica

João Ferrão e José Manuel Pinto Paixão (2018) trazem à luz os principais paradigmas de avaliação de políticas públicas, assim como seus princípios, pressupostos, finalidades, práticas de avaliação e características em geral.

Primeiramente, é importante compreender que política pública pode ser entendida como um processo complexo que se materializa por meio de programas, projetos ou planos, e suas decisões envolvem sempre uma disputa política, que visam, pelo menos em tese, à melhoria da vida social e ao interesse público. Não obstante, cabe clarificar que na língua inglesa a palavra política, em suas formas *politics* e *policy*, apresenta significados distintos: “*Politics* refere-se à atividade e à luta políticas, invariavelmente partidárias, e *policy* tem a ver com a política pública, com a materialização ou concretização de desígnios políticos ou de ideias políticas através de programas e projetos” (Fernandes, 2018, p. 1).

Dito isto, os autores supracitados (Ferrão; Paixão, 2018; Fernandes, 2018) explicitam que a avaliação de políticas públicas, da mesma forma que a avaliação educacional, se dá em “gerações”.

A primeira geração - a do paradigma técnico-racionalista (anos 1950/60) - tinha como filosofia subjacente o positivismo, na qual a avaliação seria baseada num conhecimento neutro e na racionalidade técnico-científica, tendo como princípios a objetividade analítica, centrada na medição objetiva e na quantificação, e a imparcialidade do avaliador rejeitando qualquer juízo de valor.

Outra característica dessa geração técnico-racionalista é o uso de metodologias das ciências físicas e naturais para a avaliação das políticas públicas, com generalização dos resultados, assim como a desconsideração da influência ou pressão de natureza política sobre os fatos analisados.

Buscava-se tomar decisões racionais em termos de eficiência e eficácia, prevalecendo a formulação e lançamento de novas políticas, programas e planos, com a avaliação feita por especialistas.

A avaliação feita por estes especialistas era de natureza operacional, regulada por códigos profissionais e a participação do avaliador terminava com o exercício da avaliação, sem maior envolvimento no processo.

No entanto, mudanças de múltiplos fatores, de natureza política, societal, econômica, institucional e cultural, foram alterando a forma como se concebia a avaliação das políticas públicas. Um exemplo é a maior escassez de recursos públicos da década de 1980, que fez com que o papel do Estado se retraísse, transferindo algumas funções administrativas centrais e regionais para parcerias público-privadas, entidades privadas e da sociedade civil, favorecendo uma maior participação dos cidadãos em decisões públicas e emergindo assim um novo modelo de avaliação de políticas e programas.

A avaliação de políticas, programas e planos educacionais, entendida como um campo dentro do campo da avaliação em educação, reflete, então,

[...] debates mais amplos sobre políticas públicas e o papel do Estado, valores e ética, conhecimento científico e a sua combinação com outros saberes, cidadania e participação pública etc. [...] É, pois, na convergência destes múltiplos fatores, [...] que as diversas metodologias e o modo como podem ser combinadas devem ser entendidos e usados com rigor crítico (Ferrão; Paixão, 2018, p. 5).

Para esse novo modelo que surgia, muitas expressões foram utilizadas: tradição argumentativa, visão sistêmica, perspectiva humanista/hermenêutica ou, ainda, dialógica.

O paradigma dialógico (anos 1980/90), caracterizado como de segunda geração, traz consigo uma nova visão de avaliação, baseada numa filosofia pós-positivista/construtivista social; entende a avaliação como um conhecimento socialmente construído, e em processos de diálogo e de interesses; ressalta a importância da experiência humana, do juízo de valor e da interferência de valores, crenças e ideologias na avaliação feita, visto que não acredita na neutralidade, nem na separação entre ciência e política.

A segunda geração tem como pressupostos a existência de interesses em concorrência e as relações de poder desiguais entre diferentes atores, o que confere à avaliação a possibilidade de revelar diferentes significados e a garantia de que todos os grupos são ouvidos; avalia e reavalia políticas e programas novos e já existentes, a partir de avaliação

prática participativa (processo) e emancipatória⁹ (finalidade). Nas palavras de Ferrão e Paixão (2018), a avaliação

[...] pode ser efetuada por especialistas, mas conta com a participação de *stakeholders*¹⁰ e cidadãos, que fazem o exercício de avaliação sem dissociar-se do contexto social, cultural e institucional em que estão envolvidas, e que participam nas várias fases do ciclo de avaliação (Ferrão, 2018, p. 8-12).

Isto posto, a tese “Política educacional e a governança gerencialista do estado do Paraná no período pandêmico 2020-2021: avaliação de pedagogos das escolas públicas estaduais” se pautará na perspectiva de avaliação dialógica, considerando que o conhecimento acerca da realidade educacional do estado do Paraná, no contexto pandêmico, a partir da avaliação dos pedagogos, pode ser construído coletiva/socialmente, colocando importância à experiência humana vivenciada pelos agentes em questão; assim como os juízos de valor que eles fizeram sobre tal período, no que se refere à política educacional do Paraná, levam em consideração seus contextos sociais, econômicos e educacionais.

1.2.3 Avaliação de políticas e programas por/para uma agenda social

A avaliação de políticas, programas e projetos educacionais, de uma forma ou de outra, faz parte da rotina governamental dos estados brasileiros e, principalmente, a partir da década dos anos de 1990, fez-se ainda mais presente na política educacional brasileira.

A prática das avaliações educacionais baseadas no desempenho de estudantes, a busca por resultados/índices satisfatórios e o ranqueamento entre as instituições escolares são apenas algumas das consequências do uso racionalista e utilitário da avaliação no contexto educacional, principalmente a partir da influência das agências internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional) sob a política educacional brasileira.

Nas palavras de Fernandes (2018), quando se trata de avaliação de programas e de projetos, por exemplo, busca-se resolver um dado problema, assim como orientar a tomada de

⁹ Saul (2010) explica que a avaliação emancipatória se caracteriza como um amplo processo de descrição, de análise e de crítica de uma realidade no intuito de transformar os processos avaliativos. Para a autora, avaliação e emancipação estão situadas em uma “[...] vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas” (Saul, 2010, p. 65). A marcante característica dessa perspectiva consiste em fazer com que as pessoas envolvidas escrevam sua própria história, gerem suas alternativas de ação. Para aprofundamento, sugere-se a leitura de SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículos**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2010.

¹⁰ *Stakeholders*: partes interessadas

decisão e o desenvolvimento de medidas que funcionem e sejam capazes de resolver aquela dada situação.

Nesse sentido, muitos governos utilizam a avaliação e seus resultados para balizar suas ações, que tomam corpo em forma de políticas públicas educacionais. Assim, a avaliação torna acessíveis as informações ao governo e aos seus cidadãos, contribuindo para:

- a) tornar mais transparente o seu funcionamento;
- b) responder a uma diversidade de questões relativas a problemas existentes ou emergentes;
- c) verificar se um programa ainda faz sentido;
- d) ajudar a melhorar um programa e as medidas de política que lhe possam estar associadas;
- e) monitorar o desempenho, a eficiência e a eficácia do programa, identificando problemas relacionados com a sua concretização e com os seus resultados; e
- f) orientar a eventual necessidade de desenvolvimento de novos programas. (Fernandes, 2011, p. 187).

Nesse sentido, é possível estabelecer relações entre a avaliação e a política pública a ser avaliada. Fernandes (2011; 2018) ressalta que:

[...] política pública e avaliação são consideradas processos sociais estreitamente relacionados que podem ter um papel fundamental na criação de condições geradoras de bem-estar social. A avaliação, que é intrinsecamente política, pode contribuir para que a qualidade da política pública seja conhecida e discutida por setores mais ou menos alargados da sociedade (Fernandes, 2011, p. 5, grifos do autor).

E ainda complementa afirmando que

[...] salvo menção noutra sentido, a utilização da expressão avaliação terá sempre subjacente a avaliação de políticas e a avaliação de programas no âmbito de áreas sociais de intervenção do Estado, legalmente consagradas e consideradas essenciais para o bem-estar dos cidadãos (e. g., saúde, educação e justiça) (Fernandes, 2018, p. 1).

A avaliação pode ser classificada segundo algumas perspectivas, embora todas tenham como principal propósito intervir social e politicamente, a fim de transformar e aperfeiçoar os programas e as políticas públicas, possibilitando maior envolvimento aos cidadãos que tenham interesse nas questões que as originam.

Fernandes (2011) faz referência aos trabalhos de Stufflebeam (2000) sobre as perspectivas de avaliação, organizadas em quatro categorias: a) pseudoavaliações; b) quase-avaliações; c) avaliações orientadas para a melhoria e/ou para a prestação de contas; d) *avaliações para/por uma agenda social* (Fernandes, 2011, p. 2-3, grifo nosso).

Fernandes (2011) destaca a perspectiva de avaliação orientada por/para uma agenda social, explicando que essa visão oferece particular importância às questões relacionadas com a participação dos *stakeholders* nos processos de avaliação, dando relevância à experiência e às práticas de todos os que, de algum modo, estão envolvidos no programa ou na política objeto de avaliação e com a democracia de processos e procedimentos avaliativos.

No entanto, essas perspectivas apresentam algumas diferenças, se considerarmos seus dois principais autores: Stake (2003), com a *avaliação respondente*, e House e Howe (2003), com a *avaliação democrática e deliberativa*.

Stake (2003) concebeu a avaliação respondente para atender às mais diferentes necessidades e percepções dos programas e políticas públicas avaliados; advoga pela pluralidade de pontos de vista, pela interação entre avaliadores e grupos de pessoas, e assume uma abordagem subjetiva de avaliação, baseada nas experiências e nas práticas dos *stakeholders*. Busca, nessa ótica, que a avaliação de programas e políticas públicas promova a igualdade e justiça social, apoiando e dando voz aos que não têm.

Como estratégias metodológicas, são utilizadas “as observações, a seleção deliberada de participantes e a análise de relatórios ou de narrativas em que se contesta o programa ou a política pública que se pretende avaliar” (Fernandes, 2011, p. 8); e os avaliadores devem produzir uma avaliação minuciosa que retrate a complexidade do programa e da política pública que serão avaliados. Nessa perspectiva:

As questões mais globais da avaliação de uma política pública ou de um programa são formuladas pelos avaliadores e pelos *stakeholders*, sendo as mais específicas definidas no decorrer do processo de avaliação. Outra característica da avaliação respondente é a importância dada pelos avaliadores à descrição e à discussão exaustiva do programa ou da política pública, incluindo as expectativas criadas, os seus fundamentos, princípios e propósitos e a sua história¹¹ (Fernandes, 2011, p. 8).

No entanto, pode haver limitações relacionadas ao tempo ou à contradição nas visões sobre uma dada política pública. Assim, Stake (2006) propõe uma avaliação mais abrangente, articulada entre perspectivas de pensamento criterial e perspectivas baseadas na experiência e nas práticas de quem participa do processo avaliativo.

¹¹ No caso da presente pesquisa, pode-se afirmar que ela se enquadra como avaliação respondente, uma vez que, no instrumento de coleta de dados (questionário *on-line*), foram feitas 11 questões abertas e 27 questões fechadas, que abordaram as principais dimensões que compuseram a política educacional do Paraná durante o período pandêmico 2020-2021. As dimensões consideradas no instrumento de avaliação foram: Dimensão 1 - apoio pedagógico; Dimensão 2 - avaliação em larga escala e da aprendizagem; Dimensão 3 - uso de tecnologias; e Dimensão 4 - formação pedagógica.

Por sua vez, House e Howe (2003) propuseram a abordagem democrática e deliberativa, entendendo que a

[...] avaliação é um processo que permite construir e/ou consolidar a democracia social. Para estes autores, a participação democrática dos intervenientes, a discussão e o diálogo para obter e confirmar informações dos *stakeholders* e a deliberação, que permite produzir juízos fundamentados acerca de um programa, são os pilares de qualquer avaliação (Fernandes, 2011, p. 9).

Para os autores, a democracia será assegurada por meio da participação de todos os interessados no processo de avaliação garantindo que não haverá desequilíbrios entre intervenientes com quem tem mais ou menos poder.

Também nessa perspectiva, os avaliadores podem expressar sua discordância com as percepções manifestadas pelos diferentes grupos de *stakeholders*, e os métodos de coleta de informação baseiam-se principalmente em debates e diálogos com as próprias partes interessadas.

A partir desses dois autores, é possível perceber um fio condutor nessa perspectiva: a participação e a experiência vivida. Esses são elementos fundamentais em qualquer avaliação orientada por/para uma agenda social.

Além desses elementos, as avaliações orientadas por/para uma agenda social seguem um conjunto comum de princípios, tais como:

- a) a importância de avaliar uma alargada diversidade de objetos de uma dada política, tendo em conta as perspectivas, experiências e práticas das pessoas;
- b) a relevância de se reconhecer que é necessário atender a uma pluralidade de critérios e de avaliadores;
- c) a importância de se compreender que os avaliadores não são neutros, mas podem e devem ser imparciais quando têm de descrever os valores, as necessidades e as perspectivas das pessoas que estão envolvidas numa dada avaliação; e
- d) a assunção de que a avaliação é um processo que deve basear-se em valores democráticos e em marcadas preocupações sociais, éticas e políticas (Fernandes, 2011, p. 10-11).

Destarte, esta tese considera e enquadra-se na perspectiva de avaliação orientada por/para uma agenda social, buscando a voz dos pedagogos das escolas públicas estaduais que participaram efetivamente¹² da política pública educacional implementada no período pandêmico de 2020-2021. Os pedagogos serão considerados os *stakeholders* da pesquisa em tela, e a avaliação feita por eles terá como base suas práticas e experiências vividas durante o

¹² O termo “efetivamente” refere-se aos pedagogos que estavam trabalhando diretamente nas escolas, excluindo-se aqueles profissionais que encontravam-se em licença ou atestado.

referido período do contexto pandêmico, cuja participação tem um caráter democrático, inclusivo, ético e político em busca de uma avaliação da política educacional por e para uma agenda social.

1.3 ANÁLISE RELACIONAL E A POROSIDADE ENTRE OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO, DA SAÚDE E POLÍTICO

A realidade da pandemia mundial causada pela COVID-19 impôs aos governos, instituições e sujeitos a reconfiguração das relações sociais anteriormente a ela estabelecidas, e sem dúvida alguma as condições objetivas de trabalho, a comunicação, os estudos, a formação profissional e as relações pessoais se alteraram profundamente a partir da instalação da doença em diferentes países, em particular no Brasil.

Os espaços sociais escolares brasileiros, sejam eles da Educação Básica ou do Ensino Superior, foram invadidos pela necessidade do uso da tecnologia como recurso fundamental para a continuidade das aulas que haviam sido suspensas em virtude da pandemia da COVID-19, visto que o isolamento social se fez necessário em tal contexto conforme orientado pelos órgãos oficiais da área, como Secretaria de Saúde (estaduais e municipais), Ministério da Saúde e Organização Mundial da Saúde.

Nesse ínterim, muitas ações educacionais implementadas nas diferentes redes de ensino se fundamentaram nos dados divulgados pelas Secretarias de Saúde, que, com seus boletins epidemiológicos, abriam (ou não) a possibilidade do retorno às aulas presenciais. De acordo com as regras do campo da saúde, o campo político definia as ações a serem tomadas nos campos escolar, universitário, comercial, de segurança pública e de saúde, entre outros que compõem o espaço social. Isso revelou a porosidade¹³ que há entre os campos político, educacional e de saúde.

Compreendendo que diversos setores da sociedade estabelecem relações entre si, dentro e fora do contexto pandêmico, e que se faz necessária uma análise que possibilite um olhar mais amplo dos elementos que compõem essas relações, optou-se pela metodologia da análise relacional. Logo, para a compreensão do dinamismo da vida social contemporânea, a construção relacional dos estudos de Bourdieu se revela imprescindível.

O relacionismo metodológico defendido por esse autor entra em choque com o substancialismo de abordagens que tomam como reais apenas as entidades e processos

¹³ Porosidade é o termo utilizado por Bourdieu para referir-se às trocas que os campos estabelecem entre si; a articulação e a influência que um campo exerce sobre o outro campo no espaço social.

possíveis de observação direta (Peters, 2018), e é essa ruptura epistemológica provocada pela configuração da análise relacional que gera a possibilidade de enxergar de forma mais apurada além do senso comum (De Souza Pinto; Barbosa, 2020).

Partindo desse pressuposto - de que o espaço social é relacional, e, portanto, estabelece relação entre si -, ponderamos que é válido “o método proposto por Bourdieu, [que] considera que uma pesquisa sobre o universo social deve considerar a prática da ação dos agentes [...] a partir de suas experiências cotidianas e como essas experiências se relacionam com as estruturas contidas no campo” (De Souza Pinto; Barbosa 2020, p. 13), para aplicar a este estudo.

Para Bourdieu, a realidade é dinâmica; a história e constituída por uma sucessão de fatos construídos por agentes que estão em movimento, e as ações desses agentes são sustentadas por razões práticas para o seu comportamento e para o seu agir; não apenas de forma mecânica, mas impulsionada por interesses.

Conforme De Souza Pinto e Barbosa (2020), a produção de Bourdieu

[...] é eminentemente relacional e o autor promove o esforço de combinar uma síntese teórica dentro de um Quadro analítico integrado através de um engajamento por meio da pesquisa empírica. Ao considerar a relação entre ação e estrutura se pode dizer que a perspectiva de Bourdieu é explicada não apenas a partir da concepção dos agentes, mas por via das estruturas que em alguns casos escapam às consciências individuais (Vandenberghe, 1999), pois “é a estrutura das relações que constituem o campo que comanda a forma assumida pelas relações de interação” (Bourdieu, 1982, p. 42) (De Souza Pinto; Barbosa, 2020, p. 3).

Por ter essa compreensão, Bourdieu promove uma ruptura epistemológica com outras escolas de pensamento e vai ancorando um senso prático à sua teoria, ‘inaugurando’ o que se pode chamar de uma praxiologia bourdieusiana.

Nesse sentido, a perspectiva do autor

[...] permite transcender as dicotomias objetivismo/subjetivismo, agência/estrutura. Na dimensão teórica e metodológica colabora para transpor a separação entre sujeito e o sistema que o envolve, sendo fundamental para se captar os mecanismos de funcionamento da vida social que é composta pelos resultados das interações entre os agentes e com as estruturas, o que envolve o indivíduo, seu corpo, seus valores, suas crenças, suas ideologias, e ao mesmo tempo as instituições, a comunidade e os determinantes macrossociais (De Souza Pinto; Barbosa 2020, p.8).

Desse modo, e concordando com o autor, buscamos relacionar e resgatar a todo momento conceitos essenciais da teoria de Bourdieu para a fundamentação teórica-método-epistemológica dessa tese, o que nos leva inclusive a uma estruturação diferenciada das teses

tradicionais, frequentemente sistematizadas em capítulos de fundamentação teórica (1º capítulo), revisão de literatura (2º capítulo), metodologia (3º capítulo), apresentação e análise de dados (4º capítulo), ou formas similares de agrupamento, porque “Os conceitos de Bourdieu estão interligados, são indissociáveis e auxiliam no processo de entendimento de que o objeto das Ciências Sociais não é o indivíduo, mas a rede de relações das quais esse indivíduo participa” (Medeiros, 2015, p. 120).

A intenção é mostrar que a porosidade vai além dos campos; ela também está na operacionalização dos conceitos selecionados que se sobressaem na tese e na sua fundamentação, uma vez que não podem ser discutidos de modo estanque ou separados de uma compreensão conjunta.

1.4 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

1.4.1 Revisão Sistemática de Literatura

Abordar o tema política educacional e o gerencialismo durante a pandemia, especificamente no estado do Paraná, implica considerar aspectos inter-relacionais da realidade. No intuito de ter uma macro visão sobre o tema e fazer um levantamento sobre a produção de conhecimento sobre o assunto em tela, deu-se início à revisão sistemática de literatura, optando-se pelo levantamento de trabalhos nos portais específicos para pesquisa científica em meios eletrônicos, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

A primeira etapa do processo foi desenvolvida a partir de consultas ao banco de teses *on-line* da Capes e ao portal BDTD. Tal escolha se justifica em função da qualidade dos serviços realizados por essas instituições no que diz respeito ao seu papel frente à divulgação da produção científica, que se pauta no aperfeiçoamento crescente dos padrões de excelência e na reconhecida abrangência de informações que disponibiliza sobre pesquisas realizadas no contexto da pós-graduação brasileira. No entanto, é importante ressaltar que não foram considerados artigos publicados em periódicos para elaboração desta revisão, num primeiro momento.

A escolha dos descritores que teriam maior relação com o objeto de pesquisa influenciou diretamente na quantidade de trabalhos encontrados. Logo, foi necessário

estabelecer várias etapas de refinamento para chegar a um número possível de análise e leitura dos trabalhos encontrados, a fim de buscar possíveis contribuições à elaboração desta tese.

A busca pelas teses nos portais começou a partir das palavras-chave “política educacional”, “pandemia”, “gerencialismo”, “Paraná”, “pedagogo”, “avaliação”; entendendo que esses termos teriam relação com o tema de pesquisa; no entanto, o número de trabalhos encontrados passava dos milhares, impossibilitando qualquer tipo de análise ou leitura.

Para exemplificar, utilizando os termos “política educacional”, no portal CAPES, foram encontrados 109.275 (cento e nove mil, duzentos e setenta e cinco) trabalhos, sendo destes 24.252 (vinte e quatro mil, duzentos e cinquenta e duas) teses. Na tentativa de direcionar os resultados ao foco do objeto de pesquisa utilizando-se de mais descritores, buscou-se pelas palavras “política educacional avaliação”; no entanto, o resultado foi 315.713 (trezentos e quinze mil, setecentos e treze trabalhos) trabalhos encontrados, sendo destes 73.786 (setenta e três mil, setecentos e oitenta e seis) teses.

Na sequência, foram feitas outras tentativas e combinações entre as palavras-chaves iniciais. No entanto, devido ao excessivo número de trabalhos obtidos como resultado, foi necessário novamente refinar a busca, desta vez utilizando o operador booleano *and*; mesmo assim, o número de trabalhos encontrados ultrapassava a ordem dos milhares (por exemplo, com os termos “política educacional *and* avaliação”, o resultado foi 373.761 (trezentos e setenta e três mil, setecentos e sessenta e um) trabalhos encontrados, considerando apenas a plataforma CAPES.

Outras combinações de descritores foram feitas, na tentativa de se chegar a um número plausível para pesquisa e posterior leitura, porém os resultados obtidos continuavam impossíveis de serem analisados devido ao volume de produções que se apresentavam. Além disso, também foi feita a utilização de filtros (período de publicação, área de concentração, programa de pós-graduação), para que os resultados das buscas tivessem maior relação com o objeto da presente pesquisa.

Diante dos resultados obtidos, numa terceira etapa, o refinamento da busca eletrônica com maior aproximação ao objeto da pesquisa foi feito a partir da utilização das 3 palavras-chaves: “política educacional paraná gerencial”. Nesse momento, foram encontradas 07 (sete) teses, compreendendo trabalhos feitos a partir do ano de 2020 (devido ao foco da busca levar em consideração o período da pandemia); porém, dentre as 07 (sete) teses encontradas, 02 (duas) não se enquadraram no filtro do período 2020-2021, mas foram consideradas para a

análise e leitura. Os demais trabalhos não apresentavam relação direta com a especificidade do tema de pesquisa.

Após a elaboração deste primeiro levantamento, foi organizado um outro quadro (Apêndice C), que sistematiza outras informações acerca das teses selecionadas. Nele, constam informações sobre quem é o autor, o objeto de pesquisa, os objetivos do trabalho, tipo de pesquisa, fundamento epistemológico adotado, procedimentos de coleta de dados, autores basilares do referencial teórico, considerações e conclusões principais¹⁴.

A leitura desses trabalhos trouxe valiosas contribuições para a elaboração da tese, ampliando a quantidade e a qualidade de informações sobre assuntos relacionados à política educacional paranaense, ainda que não referidas ao período pandêmico.

O trabalho intitulado “A atuação e expansão da empresa Kroton Educacional na educação básica”, da autora Deysiane Farias Pontes, traz como objeto de pesquisa o processo de atuação e expansão da empresa privada com fins lucrativos Kroton Educacional, na provisão de serviço privado com foco na educação básica brasileira, de 2008 a 2018. Tem como objetivos: a) analisar o movimento da Kroton e da *holding* Saber e a expansão do mercado privado na educação básica; b) desvelar as formas de atuação da Kroton por meio das fusões e das aquisições de empresas privadas; e c) apreender como o modelo de gestão educacional da Kroton interfere na educação básica, por meio da atuação da *holding* Saber, fundamentando-se na matriz teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, assim como nos conceitos de privatização e contradição, para apreender a relação entre setor público e setor privado.

Considera-se, como resultado da pesquisa, a atuação multifacetada no processo de privatização, com frente de atuação diversificada por meio das dimensões de venda de desenho curricular, gestão escolar e oferta de serviços e produtos. Também a expansão dos negócios da Kroton na educação básica com a atuação na dimensão de articulação política em redes de empresários, em prol da privatização da educação básica pública e a financeirização da educação básica por meio da atração de investidores nacionais e internacionais como mais uma forma de privatização que opera com o capital fictício.

A tese “Políticas em ação do pedagogo: dimensões, finalidades e limites de seu trabalho”, de autoria de Eloisa Helena Mello, tem como foco de investigação as políticas em ação do pedagogo nas unidades escolares; e apresentou como objetivo geral analisar a relação entre a formação e as políticas do trabalho do pedagogo sob a perspectiva da qualidade social.

¹⁴ Ver Apêndice C.

O estudo fundamentou-se no materialismo dialético, o que permitiu o exame do objeto de pesquisa sob as categorias da historicidade, totalidade e contradição. No polo teórico, houve a ponderação de documentos subsidiada pelas sínteses dos teóricos: Dermeval Saviani (2019), Karl Marx (1968), Adolfo Sánchez Vázquez (2011), Karel Kosik (1969), Gaudêncio Frigotto (2012), Naura Syria Carapeto Ferreira (2017), Luiz Fernandes Dourado (2016), Carlos Roberto Jamil Cury (2007) e Acácia Zeneida Kuenzer (2011).

Como conclusão, Eloisa defende que a formação do pedagogo e o seu trabalho apresentam relações intrínsecas, que influem nas diretrizes e políticas vigentes na escola e que, portanto, há de se garantir a formação do pedagogo em suas diversas dimensões: política, pedagógica, ética e humana, pois este é o caminho para a construção de uma escola de qualidade social, que supera a marginalidade, a violência e qualquer tipo de discriminação.

O trabalho sob o título “A máscara e o rosto: as prescrições do Banco Mundial e o projeto de reforma empresarial para a educação pública brasileira no contexto do imperialismo das grandes corporações”, de Tatiani Maria Garcia de Almeida, tem como objeto de investigação as prescrições/recomendações do Banco Mundial para as políticas educacionais no Brasil, e tem como objetivos: entender o imperialismo enquanto uma fase superior do capitalismo, conforme a análise clássica de Lênin; apreender o período da década de 1970 até a atualidade como a exacerbação do imperialismo clássico; desvelar como se expandem os conglomerados da seara educacional e o fenômeno do empresariamento da educação, relacionados com a ideologia dominante do imperialismo e como estes elementos perpassam as políticas educacionais, além de investigar as prescrições dos Banco Mundial no que tange às políticas educacionais no Brasil. A fundamentação epistemológica assenta-se no Materialismo histórico, e conclui a pesquisa constatando que há um alinhamento entre as concepções (teoria do capital humano, por exemplo) do Banco Mundial e as práticas provenientes das políticas educacionais brasileiras; ambas têm como finalidade desenvolver ações que levam, conseqüentemente, à implantação das concepções e práticas procedentes do ideário da reforma empresarial para a educação pública brasileira.

Já a tese “Políticas educacionais e distorção idade/série: contextos e desafios da região sul”, da autora Tatiane de Fátima Kovalski Martins, a qual teve como objeto de investigação as Políticas educacionais para distorção idade/série na Educação Básica, considerando contextos e desafios dos estados da região sul do Brasil, de 1996 a 2018, contribui sobremaneira, pois trouxe dados relevantes sobre a configuração das redes de ensino do sul do Brasil, no que diz respeito à questão das “soluções” adotadas pelos entes federativos, a

saber: PR - Projeto Correção de Fluxo Escolar e Programa Plano Personalizado de Atendimento e Programa de Aceleração de Estudos; SC - Projeto Classes de Aceleração (sem continuidade devido a mudanças políticas); RS - Parcerias público-privadas. Este trabalho teve como objetivos: apresentar políticas educacionais da educação Básica, relacionadas à distorção idade/série; caracterizar o indicador da distorção idade/série, no processo educacional; contextualizar desafios educacionais dos estados da Região Sul do Brasil, no que diz respeito à distorção idade/série; e analisar a distorção idade/série, no contexto da pesquisa, no período de 1996 a 2018. Infelizmente, no decorrer da leitura, não foi possível perceber uma linha teórica explícita. Este estudo revelou fatos relevantes sobre o “aceleramento” dos educandos, e a necessidade da priorização do ensino público através de políticas públicas que proporcionem educação efetiva aos educandos.

Na tese “Efeitos dos dispositivos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) sobre escolas públicas de ensino médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco”, da autora Camila Regina Rostirola, o foco da investigação versa sobre as políticas de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*). Foi identificado que os objetivos perseguidos ao longo da pesquisa foram: identificar quais fatores contribuíram para a expansão dos dispositivos de *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização) em âmbito internacional e nacional; verificar como vem se dando o processo de transposição das políticas de avaliação, prestação de contas e responsabilização em curso, do contexto nacional para os estados subnacionais; identificar o *modus operandi* dos dispositivos de *accountability* implementados no estado de Pernambuco, assim como a concepção de *accountability* subjacente à implementação de políticas de avaliação, prestação de contas e responsabilização; e verificar os efeitos advindos da implementação de dispositivos de *accountability* em escolas de ensino médio.

Nesta pesquisa, não foi possível perceber uma linha teórica explícita; os resultados da pesquisa revelam que os dispositivos de *accountability* têm acarretado, sobre escolas públicas de ensino médio, práticas de *gaming*, incentivo à competitividade entre sujeitos e instituições; geração de *marketing accountability*, assim como redução do conceito de qualidade de ensino a indicadores de desempenho e regulação via resultados das avaliações, indelevelmente, do trabalho docente. Como conclusão, acredita-se que o *modus operandi* dos dispositivos de *accountability* implementados no estado tem acentuado as prerrogativas e a ideologia do Estado neoliberal, concebendo a educação sob a lógica mercadológica.

O trabalho denominado “A gestão educacional dos municípios brasileiros: a marca do privado”, de Giselle Christina Corrêa, tem como objeto de investigação a concepção de gestão educacional presente nas ações das secretarias de educação municipais brasileiras, e busca responder quais são as concepções atuais de gestão da educação no Brasil a partir das ações administrativas dos sistemas de ensino municipais, e o que elas revelam; a perspectiva teórica foi pautada nas origens da Administração educacional (Teoria crítica). Ao final da tese, a autora conclui que a forte presença do setor privado, diretamente ou não relacionado à educação, está ditando normas, fiscalizando, orientando recursos e estabelecendo-se legalmente na educação pública municipal.

E, por fim, na tese “O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná”, de Nelsi Antônia Pabis, o objeto de pesquisa centra-se no trabalho do pedagogo na escola e como os pedagogos que trabalham nos Núcleos Regionais de Educação - NRE o percebem, ambos no Estado do Paraná. Tem como objetivos: analisar o trabalho do pedagogo na escola pública por meio da percepção dos pedagogos atuantes nos Núcleos Regionais de Educação; verificar se o trabalho do pedagogo se restringe ao que determina a lei ou se cria formas voltadas para a transformação; e apreender a realidade do trabalho do pedagogo no Paraná, captando as contradições com as quais se depara. A fundamentação teórica foi compreendida a partir do conceito de trabalho proposto por Marx (1982, 1978) e com base nas críticas feitas pelo autor ao sistema produtivo.

Apesar da qualidade de informações obtidas desses trabalhos, foi possível constatar certa carência na produção e publicação de pesquisas relacionadas à *avaliação* da política educacional do Paraná, no período pandêmico, ainda mais quando essa avaliação é realizada pelos próprios agentes do campo. Isso pressupõe que essa tese traz ineditismo a essa área de estudos e pesquisas. O quadro com o esquema das teses encontradas pode ser verificado no apêndice C, assim como o Estado do conhecimento feito até meados de abril de 2023.

CAPÍTULO 2 - POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO PANDÊMICO, AS AÇÕES DO ESTADO NO CAMPO ESCOLAR DO PARANÁ E AS PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Considerando que o objeto de estudo desta pesquisa é a política educacional do estado do Paraná no período pandêmico (2020-2021) e que ela será analisada a partir da avaliação realizada pelos pedagogos atuantes da rede pública estadual paranaense, este capítulo apresentará o universo e os agentes participantes da pesquisa, assim como a contextualização histórica da política educacional no Brasil e no estado do Paraná.

Aborda também a caracterização do campo escolar paranaense, identificando programas e projetos implementados na rede pública estadual entre 2020 e 2021.

2.1 UNIVERSO DA PESQUISA

Geograficamente, o estado do Paraná compõe um dos 3 (três) estados da região Sul e fica situado entre os estados de São Paulo e Santa Catarina. O estado tem 199.307,922 km² de área e litoral com cerca de 100 km de extensão, o segundo menor do Brasil (o primeiro menor litoral é o do Piauí).

Figura 1- Estado do Paraná (em destaque)



Fonte: <http://www.guiageo-parana.com/mapa-rodoviario.htm>

A pesquisa foi realizada no estado do Paraná, com pedagogos atuantes na rede estadual de ensino, no período de 2020 e/ou 2021. A escolha pelo estado se deve ao fato de o Paraná,

além de ser o estado natal da pesquisadora, ser o campo onde se desenvolve sua experiência profissional no contexto da escola pública paranaense enquanto pedagoga e sua pesquisa. Essa experiência suscitou questionamentos e discordâncias sobre o discurso oficial do governo do estado do Paraná como sendo uma das unidades federativas com aproveitamento escolar satisfatório e práticas de gestão educacional inovadoras, conforme a Agência Estadual de Notícias¹⁵ do Paraná anunciou em notícia publicada em 24 de dezembro de 2022:

Nunca a educação pública do Paraná avançou tanto e em tão pouco tempo. Em apenas quatro anos, o Estado deu um salto do 7º para o 1º lugar do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio entre as redes estaduais de ensino de todo o País. Essa evolução ocorreu mesmo durante a pandemia, que fechou as escolas por um ano e meio, mas as ações da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED-PR-PR) aliadas ao empenho de todos os professores e demais profissionais da educação foram cruciais para o avanço não parar [...] No Ideb do ensino médio de 2017, o estado tinha o índice de 3,7 e dividia a sétima posição com o Tocantins. Já no Ideb de 2019, divulgado em 2020, a nota paranaense pulou para 4,4, ficando ao lado de Pernambuco na terceira colocação. No mais recente, o de 2021, divulgado no último mês de setembro, a nota subiu mais 0,2, chegando a 4,6 e deixando o Paraná em primeiro. O índice varia de 0 a 10 (AEN-PR, 2022).

O discurso político, disseminado por meio de propagandas em diversos recursos midiáticos (TV, internet, páginas de notícias), evidencia o olhar dos governantes sobre como estes compreendem o campo educacional paranaense: um conjunto de índices que devem ser atingidos. Basta observar que os argumentos utilizados nas propagandas tomam por base os índices obtidos, particularmente do Ideb, nas avaliações externas, como se apenas esse critério definisse o que é a qualidade da educação paranaense.

Grosso modo, para o grande público consumidor dessas mídias, a propaganda pode, de fato, auxiliar na construção de uma imagem de desenvolvimento e avanço no campo educacional. No entanto, os agentes que fazem parte do campo educacional e que atuam no campo escolar trazem importantes contradições sobre a realidade apresentada pelo discurso midiático do governo e a realidade que se coloca nas instituições escolares públicas estaduais. Desta forma, podemos perceber mais uma vez o conceito de porosidade entre campos presente: a do campo político e do campo midiático exercendo influência na formação de opinião dos agentes de outros espaços sociais, sobre o que acontece ou sobre qual é a realidade do campo educacional.

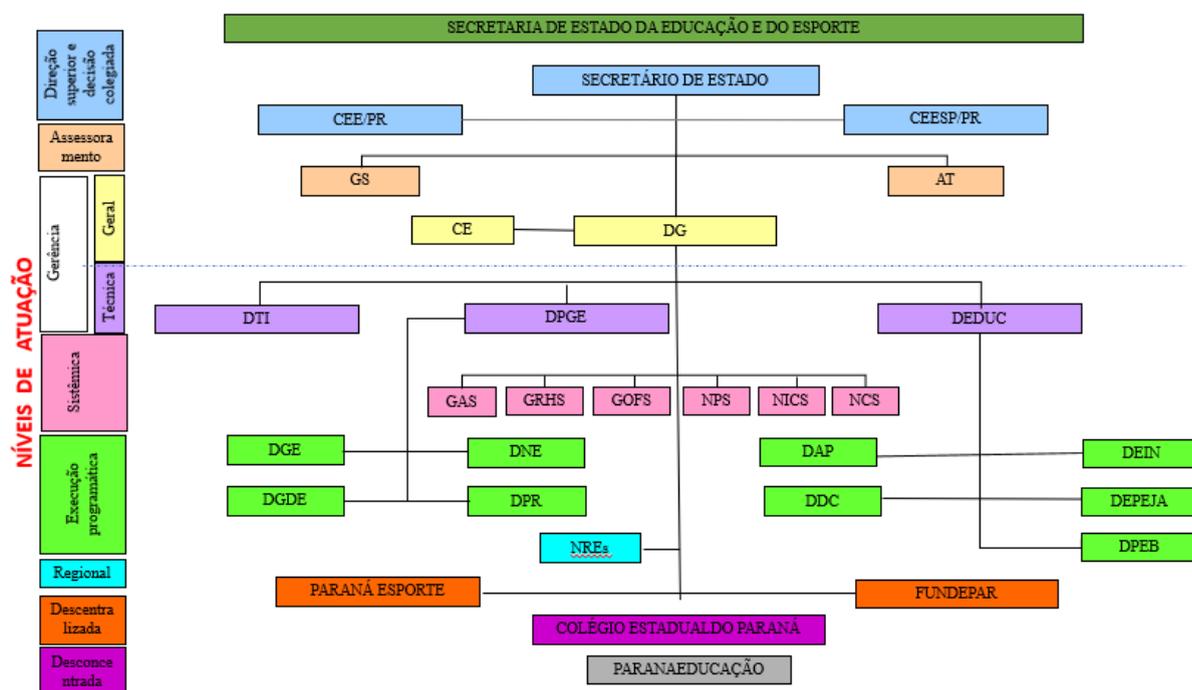
¹⁵ A notícia completa está disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Educacao-publica-chegou-ao-topo-em-2022-e-cortou-distancia-para-escolas-particulares>

Citando Targa (2017), cabe destacar aqui a opção pela metodologia de análise relacional do mundo social de Bourdieu, que trata os indivíduos como agentes, e não apenas como sujeitos, uma vez que se entende que esses agentes produzem e são produzidos pelo espaço social do qual fazem parte. Esses espaços relacionais são denominados campos, onde

[...] esses agentes lutam entre si para imporem uns aos outros, principalmente por meio de violência simbólica, os princípios de visão e divisão do mundo social que possuem, portanto disputam para exercerem a dominação simbólica no campo. Fazem isso por meio do uso de seus recursos materiais e simbólicos, os “capitais”. Essas disputas influenciam, assim, a constituição de elementos do campo que são a base da ação social, são as estruturas estruturadas inculcadas nos agentes que possuem o potencial de serem estruturas estruturantes do campo, ou seja, o “*habitus*” (Targa, 2017, p. 20).

Isto posto e lançando mão da análise relacional no intuito de compreender as relações especialmente entre o campo político e o campo educacional e seus agentes, faz-se necessário apresentar a organização estrutural e de posições ocupadas no campo educacional. O organograma¹⁶ a seguir, elaborado pela SEED-PR, demonstra isso:

Figura 2 - Organograma SEED-PR



¹⁶ O organograma original foi elaborado pela SEED-PR e pode ser visualizado no Apêndice B deste trabalho ou no [link](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/organograma_SEED-PR.pdf) https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/organograma_SEED-PR.pdf.

Fonte: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/organograma_SEED-PR.pdf. Adaptado pela autora¹⁷.

Legenda:

CEE/PR Conselho Estadual de Educação	NPS Núcleo de Planejamento Setorial
CEESP/PR Conselho Estadual do Esporte	NICS Núcleo de Integridade <i>Compliance</i> Setorial
GS Gabinete do Secretário	NCS Núcleo de Comunicação Social Setorial
AT Assessoria Técnica	DGE Departamento de Gestão Escolar
CE Centro do Esporte	DGDE Dep. de Governança de Dados Educacionais
DG Diretor-Geral	DNE Departamento de Normatização Escolar
DTI Diretor de Tecnologia e Inovação Educacional	DPR Departamento de Planejamento da Rede
DPGE Diretor de Planejamento e Gestão Escolar	DAP Dep. de Acompanhamento Pedagógico
DEDUC Diretor de Educação	DDC Dep. Desenvolvimento Curricular
GAS Grupo Administração Setorial	DEIN Departamento de Educação Inclusiva
GRHS Grupo de Recursos Humanos Setorial	DEPEJA Dep. Ed. Profis. e Ed. Jovens e Adultos
GOFIS Grupo Orçamentário, Financeiro e Contábil Setorial	DPEB Dep. Programas para a Educação Básica
NRE/PR Núcleos Regionais da Educação e do Esporte	
CEP Colégio Estadual do Paraná	
FUNDEPAR Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional	
PARANA EDUCAÇÃO Serviço Social Autônomo (ente de cooperação)	

Sobre os agentes da pesquisa, os participantes foram os professores pedagogos lotados nos Núcleos Regionais de Ensino do Paraná - NRE, selecionados por meio de uma amostragem intencional¹⁸, totalizando 100 respondentes.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A fim de melhor compreender o contexto histórico brasileiro e paranaense, esta seção exhibe, inicialmente, alguns dados sobre a realidade socioeconômica paranaense, e como esta

¹⁷ Algumas outras siglas são encontradas nos dispositivos legais, no entanto, não constam no organograma. São eles: DLE - Departamento de Legislação Escolar; CDE - Coordenação de Documentação Escolar; CC - Casa Civil.

¹⁸ Amostragem intencional é uma técnica de amostragem na qual a pessoa encarregada de conduzir a investigação depende de seu próprio julgamento para escolher os membros que farão parte do estudo. “É muito comum que *experts* (especialistas) sejam escolhidos dar seu depoimento, considerando que eles detêm conhecimento do assunto que está sendo pesquisado” (Oliveira, 2001, p. 9).

influenciou no campo escolar. Além disso, apresenta os programas ofertados como forma de amenizar os efeitos da pandemia da COVID-19.

2.2.1 A política educacional paranaense em tempos da pandemia da COVID-19

Levando em consideração as instituições que compõem o campo escolar, consideradas aqui como as escolas da Educação Básica - Ensino Fundamental - séries finais e Ensino Médio, podemos afirmar que os agentes que representam o Estado, governador e secretários de estado, legitimaram o seu campo de poder por meio da promulgação de dispositivos legais que determinaram as direções e ações a serem seguidas, obrigatoriamente, em toda a rede pública estadual, independentemente da realidade de cada campo escolar.

Bourdieu, citado por Bezerra (2015), afirma que “o poder do Estado - como metapoder capaz de intervir em diferentes campos - é objeto de concorrência entre agentes concorrentes interessados em fazer com que seu ponto de vista e seu poder prevaleçam como o legítimo”. (Bezerra, 2015, p. 491).

Pensando no espaço social como um todo, é comum associarmos a imagem das crianças, adolescentes e jovens aos aparelhos tecnológicos. No entanto, a realidade dos alunos da rede pública estadual não se constitui exatamente assim. A pandemia mostrou sua força quando muitos alunos, além de não terem recursos tecnológicos ou mesmo um aparelho celular para acessarem as aulas remotas transmitidas via plataformas digitais (com internet), não tinham sequer condições de terem suas necessidades básicas de alimentação, transporte ou habitação mantidas por seus familiares, uma vez que o desemprego dos responsáveis também se mostrou parte da realidade desses alunos. A situação pode ser observada no levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentado na figura 3 a seguir, que mostra a taxa de desocupação entre pessoas de 14 anos ou mais de idade no ano de 2020.

Figura 3 - Taxa de desocupação no Paraná entre pessoas de 14 anos ou mais de idade, em 2020

gov.br		CORONAVÍRUS (COVID-19)	ACESSO À INFORMAÇÃO
IBGE		Página Inicial	Aniversários dos Municípios
O que você procura?			
Brasil / Paraná Selecionar local Panorama Pesquisas História & Fotos Mapas	TAXA DE DESOCUPAÇÃO		
	Pessoas de 14 anos ou mais de idade		8,9
	SEXO		
	Homem		7,4
	Mulher		10,9
	COR OU RAÇA		
	Branca		7,6
	Preta ou parda		11,6
	GRUPO DE IDADE		
	14 a 29 anos		16,6
30 a 49 anos		6,0	
50 anos ou mais		5,1	

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/pesquisa/45/95341?ano=2020>

É possível observar, a partir do Quadro, que a taxa de desocupação atingia mais as mulheres (10,9%), pretas ou pardas (11,6%), entre os 14 a 29 anos. Pensando nos reflexos da desocupação/falta de recursos como um fator para a continuidade e permanência nos estudos, a população em idade escolar na rede pública estadual que estaria mais vulnerável seria a das alunas das séries finais do Ensino Fundamental e as do Ensino Médio, predominantemente.

Em 2021, o número de domicílios com acesso à internet no Brasil chegou a 90,0%, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - IBGE¹⁹. Em termos absolutos, são 65,6 milhões de domicílios conectados, sendo 5,8 milhões a mais do que em 2019. No entanto, dados da Agência Brasileira de Internet²⁰ revelam que:

Em 2019, em 12,6 milhões domicílios do país não havia internet, devido à falta de interesse (32,9%), ao serviço de acesso ser considerado caro (26,2%) ou por nenhum morador saber usar a internet (25,7%). O peso financeiro é apontado pelo fato de que o rendimento médio per capita dos domicílios com utilização da internet (R\$ 1.527) era o dobro da renda dos que não utilizavam a rede (R\$ 728)”; com base nos

¹⁹ Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/90-dos-lares-brasileiros-ja-tem-acesso-a-internet-no-brasil-aponta-pesquisa>. Acesso em: 04 maio 2023.

²⁰ Informações disponíveis em: <https://www.abranet.org.br/Noticias/IBGE%3A-40-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-acesso-a-Internet-3345.html?UserActiveTemplate=site#.ZFPrRnbMLIU>. Acesso em: 04 maio 2023.

dados de 2019, o Brasil tem 40 milhões de pessoas que não usam a rede. Segundo o IBGE, entre as 183,3 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade no país, 143,5 milhões (78,3%) utilizaram a internet nos últimos três meses. Jovens adultos entre 20 e 29 anos foram os que mais acessaram. O uso é maior entre estudantes (88,1%) do que entre não estudantes (75,8%). Os estudantes da rede privada (98,4%) usam mais do que os da rede pública (83,7%) (ABI, 2019).

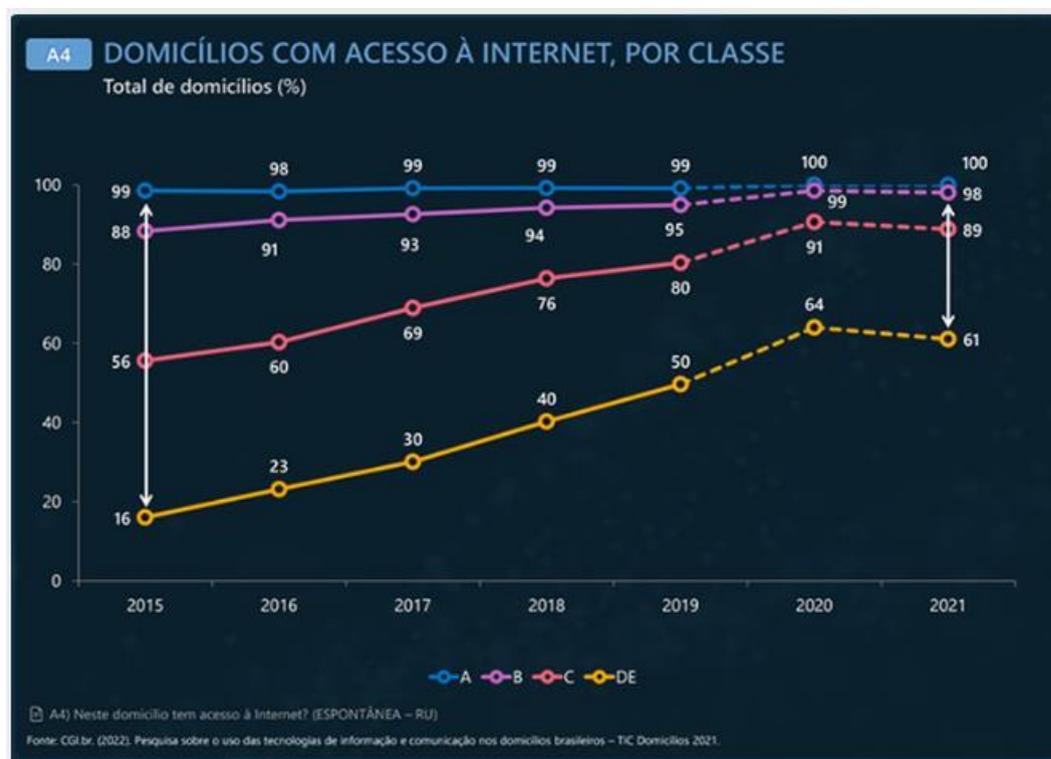
Outras informações retiradas da mesma fonte em 2019 indicam que 81,8% dos estudantes da rede privada acessavam a internet pelo computador, contra 43,0% da rede pública. O uso da televisão para acesso à internet ocorria para 51,1% dos estudantes da rede privada, o dobro do apresentado entre estudantes da rede pública (26,8%). No uso do tablet, a diferença chega a quase três vezes. No mesmo ano, o celular foi o principal equipamento utilizado para acessar a internet pelos estudantes nas redes pública (96,8%) e privada (98,5%).

Nos 12,6 milhões de domicílios do país em que não havia utilização da internet, os três motivos (84,8%) que mais se sobressaíram foram:

- Falta de interesse em acessar a internet (32,9%);
- Serviço de acesso à internet era caro (26,2%);
- E nenhum morador sabia usar a internet (25,7%).

Em outros 6,8% das residências, os moradores disseram que não havia disponibilidade de rede na área do domicílio e 5,0% alegaram o alto custo do equipamento eletrônico para conexão. A figura 4 ilustra a diferença do acesso à internet, por classes socioeconômicas no período de 2015 a 2021:

Figura 4 - Domicílios com acesso à internet, por classe



Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-06/em-2021-82-dos-domicilios-brasileiros-tinham-acesso-internet>

De acordo com a teoria bourdieusiana, pode-se dizer que há nesse recorte de realidade um arbitrário cultural, que é quando os grupos dominantes (SEED-PR e seus agentes, no caso) impõem uma cultura particular aos demais grupos, como se ela fosse universal. Pode-se afirmar que a realidade de muitos agentes do campo escolar (incluindo alunos, professores e pedagogos) era muito distante daquela imaginada pelo grupo dominante naquele momento de pandemia, ou seja, grande parte dos alunos, professores e funcionários não fazia parte da população conectada à internet da era digital no período do ensino remoto, proposto pela política educacional paranaense.

No estado do Paraná, a nova realidade de ensino remoto foi regulamentada na Deliberação do Conselho Estadual de Educação - CEE/CP nº 01/2020, com a Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Novo Coronavírus - COVID-19, autorizando os sistemas estadual, municipal e particular a ofertar o ensino remoto durante o período da pandêmico.

Na sequência, a Resolução nº 1.016/2020 - GS (Grupo Setorial) /SEED-PR regulamentou o regime especial às atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em

decorrência da pandemia. Essa resolução estabeleceu, em caráter excepcional, o regime especial para a oferta de atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em conformidade com o disposto na Deliberação nº 01/2020 - CEE/PR.

Considerando que, no período da pandemia da COVID-19, não houve uma ação efetiva coordenada pelo governo federal, mas apenas a emissão da lei 14.040/2020, responsabilizando cada estado da Federação a desenvolver suas próprias ações, o governo do estado do Paraná, por sua vez, assumiu uma postura autônoma, que se refletiu na elaboração de resoluções e normativas que “orientaram” as estratégias educacionais dos estabelecimentos de ensino e profissionais da educação a serem adotadas, sempre voltadas ao uso de tecnologias com ênfase no registro de dados estatísticos de frequência às aulas *on-line*, abandono, acesso às plataformas, tempo de acesso *on-line* etc...

Desse modo, fica claro que a elaboração das ações políticas voltadas ao campo educacional atende/atendeu diferentes interesses e agentes de poder no campo político, assim como há conflitos e disputas próprios em cada campo envolvido. Nas palavras de Bourdieu, o funcionamento da vida social

[...] não é outra coisa senão o conjunto das ações e das reações tendentes a conservar ou a transformar a estrutura, ou seja, a distribuição dos poderes que a cada momento determina as forças e as estratégias utilizadas na luta pela transformação ou conservação e, em consequência, as possibilidades que essas lutas têm de transformar ou de perpetuar a estrutura (Bourdieu, 2003, p. 34).

Isto posto, faz-se necessário apresentar outros conceitos e relacioná-los com as práticas sociais do espaço social. A partir da pesquisa feita, parte dos dados aqui apresentados permite apresentar a caracterização do campo e articular alguns conceitos criados por Bourdieu com a realidade educacional paranaense no período pandêmico de 2020 e 2021.

2.3 A *ILLUSIO* - O JOGO A SER JOGADO NO CAMPO EDUCACIONAL PARANAENSE, NO CONTEXTO PANDÊMICO

2.3.1 Caracterização do campo escolar paranaense em 2020-2021

Bourdieu se refere ao conceito de campo afirmando que eles são “espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado” [...] e que “no interior desses setores ou campos da realidade social, os indivíduos envolvidos passam,

então, a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos” (Nogueira, 2009, p. 31).

Campo, então, é definido,

[...] ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo, assim, para a conservação ou a transformação de sua estrutura (Bourdieu, 2011 *apud* Targa, 2017, p. 27).

A partir desse entendimento, entende-se aqui que o governo do Paraná, como sede representativa de um espaço de poder e, portanto, de um campo de forças e disputas, é legitimado por cargos públicos de poder, por meio de agentes que se envolvem na realidade desse campo. Assim acontece no campo legislativo, executivo e judiciário, e no campo escolar não seria diferente, como será demonstrado posteriormente.

O estado do Paraná é formado por 399 municípios, cuja capital é a cidade de Curitiba, onde ficam as sedes do poder executivo, legislativo e judiciário paranaenses. A maioria de sua população (85%) vive na zona urbana e seu IDH²¹ é considerado alto, conforme o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

O poder executivo paranaense está centralizado no governador do Estado, que é eleito em sufrágio universal e voto direto e secreto, pela população, para mandatos de até quatro anos de duração, com possibilidade de reeleição para mais um mandato. Ele é o responsável pela nomeação dos Secretários de Estado, para compor o seu quadro de governo²².

O governo do Paraná divide o território estadual em regiões de gestão e planejamento, estabelecidas com o objetivo de centralizar as atividades das secretarias estaduais. Seus limites nem sempre coincidem com os das mesorregiões e microrregiões. As vinte e duas regiões administrativas do estado são as de: Apucarana, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Cornélio Procopio, Curitiba, Francisco Beltrão, Guarapuava, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Laranjeiras do Sul, Londrina, Maringá, Paranaguá, Paranaíba, Pato Branco, Pitanga, Ponta Grossa, Toledo, Umuarama e União da Vitória.

²¹ O IDH do estado do Paraná, conforme dados de 2010, é de 0,749. Informações disponíveis em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/pesquisa/37/30255>

²² Para outras informações sobre o Estado do Paraná, sugere-se consulta ao endereço: <https://www.parana.pr.gov.br/>

No que tange à educação, o Paraná, até 2021, tinha 2.116 escolas estaduais, que ficam sob a jurisdição dos 32 Núcleos Regionais de Ensino (NRE), conforme a localidade da escola e modalidade de ensino, representados nos dados do Quadro 1.

Quadro 1 - Total de Estabelecimentos Estaduais de Ensino alocados nos Núcleos Regionais de Educação do Paraná – 2021

(continua)

Núcleo Regional de Educação	Total de Municípios	Total de Escolas
1. Apucarana	16	61
2. Área Metropolitana Norte	14	111
3. Área Metropolitana Sul	14	138
4. Assis Chateaubriand	7	28
5. Campo Mourão	16	55
6. Cascavel	18	93
7. Cianorte	12	33
8. Cornélio Procópio	19	68
9. Curitiba	1	155
10. Dois Vizinhos	7	32
11. Foz Do Iguaçu	9	66
12. Francisco Beltrão	20	88
13. Goioerê	9	31
14. Guarapuava	8	59
15. Ibaiti	9	33
16. Irati	9	54
17. Ivaiporã	14	53
18. Jacarezinho	12	47
19. Laranjeiras Do Sul	10	59
20. Loanda	12	27
21. Londrina	19	122
22. Maringá	25	93
23. Paranaguá	7	61
24. Paranavaí	21	45
25. Pato Branco	15	72

Quadro 2 - Total de Estabelecimentos Estaduais de Ensino alocados nos Núcleos Regionais de Educação do Paraná – 2021

(conclusão)

Núcleo Regional de Educação	Total de Municípios	Total de Escolas
26. Pitanga	7	34
27. Ponta Grossa	11	113
28. Telêmaco Borba	7	50
29. Toledo	16	92
30. Umuarama	19	68
31. União Da Vitória	9	46
32. Wenceslau Braz	7	29
Total do Estado	399	2116

Fonte: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralest.jsp (2021).

Os dados apontados na tabela mostram a variação entre a quantidade de estabelecimentos escolares por Núcleo Regional de Educação e município. Evidentemente, cada escola, dependendo da região em que se localiza e do perfil institucional, constitui uma realidade particular no campo educacional paranaense.

2.4 AS NORMATIVAS DA SEED-PR/PR PARA A EDUCAÇÃO PARANAENSE NO CONTEXTO PANDÊMICO 2020-21 E OS PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Os procedimentos escolhidos para a produção de dados desta pesquisa foram a análise documental e questionário *on-line* (*Google Forms*). A análise documental²³ tomou como base alguns documentos emanados pela SEED-PR durante os anos de 2020-21, acerca das orientações recebidas e a serem adotadas pelas instituições de ensino paranaenses, no enfrentamento à pandemia da COVID-19.

A análise documental, segundo Lüdke e André (1986, p. 38), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”, visto que

²³ Dados extraídos do site https://appsindicato.org.br/legislacao_COVID19/. Acesso em: 14 maio 2022.

[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke e André, 1986, p. 38).

Os documentos a serem considerados estão apresentados no Quadro 2, exposto na sequência do texto. O outro procedimento de coleta de dados utilizado - o questionário²⁴ - “é constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 200).

No caso desta pesquisa, foi disponibilizado via aplicativo de mensagens o link do questionário *on-line* para os respondentes (*Google Forms*), o que trouxe como vantagem a economia do tempo, a obtenção de muitos dados e o alcance de maior número de pessoas simultaneamente, possibilitando abranger uma área geograficamente ampla.

Esses procedimentos para produção de dados da pesquisa foram analisados em conjunto, possibilitando o desvelamento de características importantes da política educacional do Paraná.

O quadro a seguir apresenta os documentos legais emitidos pelo governo estadual durante o período pandêmico:

Quadro 3 - Legislação estadual emitida durante a pandemia da COVID-19 (2020-2021) no estado do Paraná

(continua)

	Data do documento	Tipo de documento / órgão emissor	Assunto
1	13/mar.	Orientação n° 01/2020 DPGE/SEED-PR	Orienta os procedimentos para auxiliar a Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná no enfrentamento de um possível surto do novo coronavírus (COVID-19)
2	16/mar.	Decreto Estadual 4230	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus COVID-19
3	17/mar.	Decreto Estadual 4258	Altera dispositivos do Decreto n° 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus COVID-19. Altera o art. 8º, do Decreto n° 4.230, de 2020 passando a vigorar com a seguinte redação: “Art. 8.º As aulas em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em universidades públicas ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020. Parágrafo único. O período de suspensão poderá ser compreendido como antecipação do recesso escolar de julho de 2020, a critério da autoridade superior

²⁴ O questionário completo pode ser verificado no Apêndice A desta tese. Destaca-se que aqui a opção da pesquisadora em aplicar o questionário durante a “efervescência” da pandemia, enquanto as ações do governo ainda não estavam naturalizadas no cotidiano dos pedagogos. Esse foi um recurso utilizado na tentativa de que as respostas refletissem as opiniões mais enérgicas e significativas, quando as peculiaridades da pandemia se impunham aos agentes do campo.

Quadro 4 - Legislação estadual emitida durante a pandemia da COVID-19 (2020-2021) no estado do Paraná

(continuação)

	Data do documento	Tipo de documento / órgão emissor	Assunto
			dos Órgãos e Entidades relacionados no caput deste artigo.” Publicado no Diário Oficial n.º 10647 de 17 de março de 2020
4	18/mar.	Resolução n.º 888/2020 - GS/SEED-PR	Estabelece medidas previstas no Decreto 4230. As escolas estaduais deverão permanecer abertas. Os (As) funcionários(as) deverão se revezar para o recebimento da merenda, distribuição dos produtos do programa “Leite das crianças” e também para fornecer documentos às mães e pais que eventualmente procurarem os estabelecimentos. NÃO CONSTA PUBLICAÇÃO.
5	18/mar.	Resolução n.º 891/2020 - GS/SEED-PR	Estabelece medidas previstas nos Decretos n.º 4.230, de 16 de março de 2020, e n.º 4.258, de 17 de março de 2020, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. A partir do dia 20 de março, não haverá expediente regular nas instituições de ensino da rede estadual. A partir da decisão, fica definida às direções de cada Escola, organizar uma escala de trabalho para Funcionários(as) de Escola atender o Programa Leite das Crianças e a distribuição de merenda escolar. Publicado no Diário Oficial n.º. 10649 de 19 de março de 2020
6	19/mar.	Decreto Estadual 4298	Declara situação de emergência em todo o território paranaense, nos termos do COBRADE n.º 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19. Publicado no Diário Oficial n.º. 10649 de 19 de março de 2020
7	23/mar.	Decreto Estadual 4320	Altera dispositivos do Decreto n.º 4.312, de 20 de março de 2020 e do Decreto n.º 4.230, de 16 de março de 2020. Art. 8º As aulas PRESENCIAIS em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em universidades públicas ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020. (insere a palavra presenciais depois de aulas) Parágrafo único. O período de suspensão poderá ser compreendido como antecipação do recesso escolar de julho de 2020, a critério da autoridade superior dos Órgãos e Entidades relacionados no caput deste artigo. Publicado no Diário Oficial n.º. 10653 de 23 de março de 2020
8	31/mar.	Deliberação CEE/CP n.º 01/20	Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Novo Coronavírus COVID-19 e outras providências. Autoriza os sistemas estadual, municipal e particular a ofertar ensino a distância durante o período da pandemia do coronavírus, COVID-19. A APP-Sindicato votou contra a proposta. Publicado no Diário Oficial n.º 10661 de 02 de abril de 2020.

Quadro 5 - Legislação estadual emitida durante a pandemia da COVID-19 (2020-2021) no estado do Paraná

(continuação)

	Data do documento	Tipo de documento / órgão emissor	Assunto
9	03/abr.	Resolução nº 1.014/2020 - GS/SEED-PR	Dispõe sobre o chamamento em caráter emergencial de professores do Quadro Próprio de Magistério - QPM e professores contratados em Regime Especial - CRES (PSS) para comporem o grupo de trabalho com vistas à produção de material audiovisual destinado a estudantes da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino. Os professores interessados deverão efetuar inscrição de 03 a 05 de abril de 2020, por meio do endereço eletrônico, http://www.credenciamento.SEED-PR.pr.gov.br . Publicado no Diário Oficial nº. 10662 de 3 de abril de 2020
10	03/abr.	Resolução nº 1.016/2020 - GS/SEED-PR	Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. Estabelece, em caráter excepcional, o regime especial para a oferta de atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em conformidade com o disposto na Deliberação n.º 01/2020 – CEE/PR. Publicado no Diário Oficial nº. 10648 de 3 de abril de 2020 Republicação no Diário Oficial nº. 10663 de 6 de abril de 2020 Republicação versão final no Diário Oficial nº. 10665 de 8 de abril de 2020.
11	08/abr.	Diário Oficial Comércio, Indústria e Serviços	Edição Digital nº 10663 OBJETO: Contrato n.º 037/2020, Prestação de serviços de transmissão simultânea de conteúdos escolar e educacionais através de sinais de televisão transmitidos em 3(três) canais/multicanais digitais próprios em operação no Estado do Paraná, no valor de R\$ 2.700.000,00 (dois milhões e setecentos mil reais), oriundo da dotação Orçamentária 410.112.368.426.470, Elemento de Despesa 3390.3959 - FONTE 100.
12	12/abr.	Resolução SEED-PR nº 1249 - 20/04/2020	Adequação do Calendário Escolar 2020
13	13/abr.	Edital nº 02/2020 GS/SEED-PR	Torna público o Resultado do Credenciamento regulamentado pela Resolução n.º 1.014/2020 - GS/SEED-PR, de 3 de abril de 2020, o qual dispõe sobre o chamamento em caráter emergencial de professores do Quadro Próprio de Magistério - QPM e professores contratados em Regime Especial - CRES (PSS) para comporem o grupo de trabalho com vistas à produção de material audiovisual destinado a estudantes da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino. DIOE 15/Abr./2020 Edição nº 10668
14	15/abr.	Resolução nº 1219/2020 - GS/SEED-PR	Altera o art. 5.º da Resolução n.º 1.016 - GS/SEED-PR, de 2020: “As instituições de ensino da Rede Pública Estadual que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental ofertarão atividades escolares no formato não presencial, nos termos da Deliberação n.º 01/2020 - CEE/PR.” Publicado no Diário Oficial nº. 10670 de 17 de abril de 2020.
15	15/abr.	Orientação nº 02/2020 DPGE/SEED-PR	COMPONENTE CURRICULAR PARA AS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS. Questões

Quadro 6 - Legislação estadual emitida durante a pandemia da COVID-19 (2020-2021) no estado do Paraná

(continuação)

	Data do documento	Tipo de documento / órgão emissor	Assunto
			educacionais específicas (modalidades, conteúdos, atividades, acesso)
16	16/abr.	Edital nº 03/2020 GS/SEED-PR	Torna público o Resultado do Credenciamento regulamentado pela Resolução n.º 1.014/2020 - GS/SEED-PR, de 3 de abril de 2020, o qual dispõe sobre o chamamento em caráter emergencial de professores do Quadro Próprio de Magistério - QPM e professores contratados em Regime Especial - CRES (PSS) para comporem o grupo de trabalho com vistas à produção de material audiovisual destinado a estudantes da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino. DIOE 22/Abr./2020 - Edição nº 10671
17	17/abr.	Orientação nº 05/2020 - DEDUC/SEED-PR	Orienta as instituições da rede pública estadual de educação sobre a estrutura da Proposta Pedagógica Curricular – PPC, do Plano de Trabalho Docente – PTD e do Plano de Aula, para reformulação destes documentos contemplando o Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP no Ensino Fundamental, em atendimento às legislações: Deliberações nº 02/2018 e nº 03/2018 – CP/CEE/PR, Parecer nº 01/2019 – CP/CEE/PR, Instrução nº 05/2019 – DEDUC/DPGESEED-PR e à Orientação 17/2019 - DEDUC/SEED-PR.
18	20/abr.	Resolução nº 1249/2020 - GS/SEED-PR	Dispõe sobre a adequação do Calendário Escolar para a Rede Pública Estadual de Educação Básica, a ser praticado a partir de 20 de março de 2020, em decorrência da pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19, conforme Anexo desta Resolução. Publicado no Diário Oficial nº. 10674 de 27 de abril de 2020
19	28/abr.	Resolução nº 1253/2020	Altera a Resolução 891 GS/SEED-PR. Escala de trabalho dos(as) Funcionários(as) e equipe pedagógica para atender o programa leite, distribuição de merenda e atendimentos administrativos e pedagógicos. NÃO CONSTA PUBLICAÇÃO. No DIOE de 18/05/2020, pula da resolução 1252 para 1256
20	28/abr.	Resolução nº 1259/2020 - GS/SEED-PR Súmula: Altera a Resolução n.º 1.016	GS/SEED-PR, de 2020. Ampliação da oferta de atividades não presenciais para atender toda a rede estadual de ensino, bem como assegurar a integração dos calendários escolares. Publicado no Diário Oficial nº. 10676 de 29 de abril de 2020
21	28/abr.	Orientação nº 04/2020 - SEED-PR/DPGE/DLE/CDE	Orienta sobre os registros no LRCO (Livro Registro de Classe <i>On-line</i>) para a Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná para o período de enfrentamento ao surto do novo Coronavírus (COVID-19).
22	06/maio	Ofício Circular n.º 040/2020 - DEDUC/SEED-PR	Assunto: Planejamento de avaliações durante a pandemia do COVID-19.

Quadro 7 - Legislação estadual emitida durante a pandemia da COVID-19 (2020-2021) no estado do Paraná

(continuação)

	Data do documento	Tipo de documento / órgão emissor	Assunto
23	Sem data	Orientação para envio de material	Diretoria de Tecnologia e Inovação Coordenação de Tecnologia Educacional SEED-PR - Processo de publicação de conteúdos da Aula Paraná, nas modalidades da Educação Especial, Educação Profissional e Educação Integral, de forma organizada e produtiva.
24	07/maio	Comunicado n° 06/2020 - CDE/DLE/DPGE/SEED-PR	Registro de frequência, conteúdos e avaliações.
25	07/maio	Resolução n. ° 1522/2020	GS/SEED-PR Súmula: Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. Publicado no Diário Oficial n° 10683 de 11 de maio de 2020.
26	12/maio	Resolução n. ° 1.611/2020	GS/SEED-PR Súmula: Altera a Resolução n. ° 891/2020 GS/SEED-PR. Escala de trabalho. Publicado no Diário Oficial n° 10685 de 13 de maio de 2020. CANCELADA. Errata publicada no Diário Oficial 10688, de 18/05/2020.SUBSTITUÍDA PELA RES. 1733
27	15/maio	Resolução n. ° 1733/2020	GS/SEED-PR Súmula: Altera e acresce dispositivos à Resolução n. ° 891; GS/SEED-PR, de 2020. Art. 1.º Alterar o § 2.º, e acrescer os §§ 3.º ao 9.º ao Art. 7.º da Resolução n. ° 891; GS/SEED-PR, de 2020. Convocação e escalas de trabalho. Publicado no Diário Oficial n° 10688 de 18 de maio de 2020.
28	APP Mandado de Segurança	Liminar Negada	PROJUDI - Recurso: 0024700-24.2020.8.16.0000
29	26/maio	Comunicado n° 07/2020 - CDE/DLE/DPGE/SEED-PR	Informações complementares para os registros de frequência, conteúdos e avaliações no LRCO.
30	29/maio	Ofício Circular n. ° 047/2020 - DEDUC/SEED-PR	Retomada de conteúdos do 1º trimestre na semana do dia 01 a 05 de junho de 2020
31	01/jun.	Ofício Circular n. ° 048/2020 - DEDUC/SEED-PR	Orientações para a realização do Conselho de Classe do 1º trimestre de 2020
32	08/jun.	Orientação n. ° 01/2020 - NRE/Curitiba	Orientação conjunta RH e CRTE NRE Curitiba sistema de frequência “presença aula Paraná”
33	17/jun.	Ofício Circular n° 053 /2020 - SEED-PR/DEDUC	Reforço dos cuidados para o enfrentamento do COVID-19
34	30/jun.	Decreto Estadual 4942	Dispõe sobre medidas restritivas regionalizadas para o enfrentamento da COVID-19. Publicado no Diário Oficial n°. 10717 de 30 de junho de 2020.
35	01/jul.	Orientação n° 05/2020 DPGE/SEED-PR	Orientações auxiliares para combate ao coronavírus, tendo em vista o Decreto 4942.
36	06/jul.	Resolução Conjunta n° 01/2020 - CC/SEED-PR	Designa membros para a composição do Comitê “Volta às Aulas”, de que trata do Decreto n° 4.960, de 2 de julho de 2020. Publicado no Diário Oficial n° 10721 de 06 de julho de 2020.
37	24/set.	Resolução n° 3.817/2020 - GS/SEED-PR	Altera a Resolução n. ° 1.522 - GS/SEED-PR, de 7 de maio de 2020, para regulamentar a abrangência do sistema de aulas não presenciais. Publicado no Diário Oficial n°. 10778 de 25 de setembro de 2020
38	09/out.	RESOLUÇÃO N. ° 3.943/2020 - GS/SEED-PR Súmula	Regulamenta o processo de retorno gradativo das atividades presenciais extracurriculares nas instituições de ensino estaduais, municipais e privadas no âmbito do Estado do Paraná, em conformidade com os termos dispostos na Resolução da Secretaria de Estado da Saúde

Quadro 8 - Legislação estadual emitida durante a pandemia da COVID-19 (2020-2021) no estado do Paraná

(conclusão)

	Data do documento	Tipo de documento / órgão emissor	Assunto
			/ SESA nº 1.231 de 9 de outubro de 2020.
39	09/out.	RESOLUÇÃO SESA Nº 1231/2020	Regulamenta o disposto no § 2º do art. 2º, do Decreto Estadual nº 5.692, de 18 de setembro de 2020, que altera do art. 8º do Decreto n.º 4.230, de 16 de março de 2020 para implementação e manutenção das medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas instituições de ensino estaduais, municipais e privadas para o retorno gradativo das atividades extracurriculares no Estado do Paraná.
40	15 de maio	RESOLUÇÃO N.º 3.944/2020 GS/SEED-PR Súmula: Altera a Resolução n.º 1.733	GS/SEED-PR, de 15 de maio de 2020. Os diretores poderão convocar os agentes educacionais I e II, equipe pedagógica e professores, em regime de escala, desde que respeitado o contido no art. 2º da Resolução SESA n.º 1.129/2020 e
41	09/out	RESOLUÇÃO N.º 3.907/2020	GS/SEED-PR Súmula: Estabelece de forma excepcionalíssima o regime e a rotina de trabalho dos servidores em exercício na sede da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte e nos Núcleos Regionais de Educação conforme Resolução SESA n.º 1.129/2020 e revoga dispositivos da Resolução n.º 891/2020–GS/SEED-PR.
42	21 /set	RESOLUÇÃO SESA Nº1129/2020	Estabelecer de forma excepcionalíssima o regime e a rotina de trabalho de todos os servidores do Estado do Paraná ante a emergência de saúde pública decorrente da pandemia de COVID-19.
43	05/05/2020	Resolução SESA nº 632/2020	Dispõe sobre medidas complementares de controle sanitário a serem adotadas para o enfrentamento da COVID-19.

Fonte: https://appsindicato.org.br/legislacao_covid19/

As 43 normativas, sejam elas emitidas pela Secretaria de Saúde ou da Educação, ou ainda de outros campos, demonstram a porosidade entre os campos, como explica Bourdieu (1989). Cada qual, a partir do seu campo, influenciou e sofreu a influência dos demais campos.

Essas normativas se apresentaram na forma de resoluções, normatizaram os procedimentos para o período pandêmico e para o desenvolvimento das aulas no Paraná. No Quadro 2, é possível verificar que 32 documentos advêm da SEED-PR, seus departamentos e setores; 05 são decretos estaduais (ou seja, vêm do campo político/legislativo), 03 são resoluções emitidas pela SESA, 01 é deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE), 01 é liminar judicial (emitida pelo poder judiciário), e 01 é contrato assinado para a prestação de serviços de transmissão simultânea de conteúdos escolar e educacionais através de sinais

de televisão transmitidos em 3 (três) canais/multicanais digitais próprios em operação no Estado do Paraná, relacionado ao campo do comércio e indústria.

Nesse sentido, é possível afirmar que a política educacional paranaense dependia também de outras instâncias que não as educacionais. Embora a SEED-PR tenha tido autonomia para definir como as escolas deveriam agir durante a pandemia, essas normativas se viram diante do poder do Estado, não só o seu poder simbólico, mas nos atos que ele exerce na concretude do espaço social.

Utilizando o arcabouço bourdieusiano,

[...] é possível substituir o Estado pelos atos que podemos chamar de atos de “Estado” - pondo “Estado” entre aspas -, isto é, atos políticos com pretensões a ter efeitos no mundo social. Há uma política reconhecida como legítima, quando nada porque ninguém questiona a possibilidade de fazer de outra maneira, e porque não é questionada. Esses atos políticos legítimos devem sua eficácia à sua legitimidade e à crença na existência do princípio que os fundamenta (Bourdieu, 2014, p. 46).

Em suma: as instituições escolares recebiam as normativas legais e, via de regra, as colocavam em funcionamento no interior das instituições escolares, muitas vezes, sem questionar ou adaptá-las justamente porque advinham do Estado, ou seja, a obediência ao poder do Estado parece fazer parte do *habitus* que os agentes têm, independentemente do campo no qual atuam.

2.5 PROGRAMAS E PROJETOS IMPLEMENTADOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ ENTRE 2020 E 2021, COM FOCO NOS DETERMINANTES DA PANDEMIA²⁵

A política educacional se traduz por meio de programas e projetos educacionais. Segundo Ferreira e Tenório (2010, p. 82), os fatores que condicionam a implantação e os resultados das políticas públicas são

[...] aspectos como o ambiente político no qual os programas se desenvolvem, as forças políticas que se contrapõem ou fazem alianças para apoiar ou resistir ao programa, o ideário econômico-financeiro que preside a determinação sobre a alocação dos gastos públicos, as concepções sobre a maior ou a menor necessidade de democratização do Estado, a visão sobre os princípios de eficiência, efetividade e eficácia das ações governamentais na área social, entre outros, precisam se integrar ao modelo avaliativo a ser definido (Ferreira; Tenório, 2010, p. 82).

²⁵ Para saber mais, consulte <https://www.educacao.pr.gov.br/Acoes-SEED-PR-pandemia-COVID19#:~:text=A%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%201522%2F2020%20E2%80%9320GS,google%20forms%20e%20materiais%20impressos>. Acesso em: 03 maio 2022.

Desse modo, podemos retomar as palavras de Hofling (2001, p. 31), que afirma que as políticas públicas são entendidas como o Estado em ação; ou seja, “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”.

A definição de políticas públicas reflete diversos interesses sociais, políticos e econômicos, e dessa forma, dão origem a conflitos e determinam as relações de poder em instituições que representam o Estado e a sociedade como um todo (Hofling, 2001).

No campo da organização e implementação dessas políticas públicas educacionais, Draibe (2001) afirma que há certa “hierarquia” entre políticas, programas e projetos, e toma por base a política pública governamental brasileira para elucidar sobre esses graus decrescentes de abrangência. No intuito de exemplificar a relação hierárquica entre políticas, programas e projetos, Draibe (2001) se refere

[...] à *política educacional* como conceito mais abrangente da intervenção na educação; o *programa* da merenda escolar constitui uma entre as tantas ações em que se desdobra aquela política; enquanto o projeto de *descentralização* do programa da merenda escolar constituiria uma unidade ainda menor de ação, entre as que integram o programa da merenda (Draibe, 2001, p. 17, grifo da autora).

Exemplificando o caso do Estado do Paraná, a *política pública* educacional é constituída por diversos *Programas* educacionais, tais como Brigadas escolares²⁶, Canal do Professor, Celem, Colégios Cívico-Militares do PR, Escolas Cívico-Militares do PR, Formadores em Ação, Jovem Senador, Jovens Embaixadores, Mãos Amigas, Se Liga! e Transporte Escolar, e outros projetos e ações pedagógicas, como Tutoria Pedagógica, Aluno Monitor, Presente na escola, Redação Paraná, Aula Paraná, Inglês Paraná, plataforma Power B.I., Prova Paraná, entre outros. No caso desta tese, os programas de governo considerados na avaliação dos pedagogos, vigentes no período pandêmico de 2020-2021²⁷, foram:

- Tutoria pedagógica: acompanhamento e direcionamento das ações das Equipes gestoras e pedagógicas das escolas públicas estaduais;
- Presente na escola: acompanhamento de frequência dos alunos da Educação Básica da rede estadual pública;
- Se Liga!: recuperação de aprendizagens e notas do ano letivo;
- Prova Paraná: avaliação externa trimestral;

²⁶ Para mais informações sobre os programas listados, consultar https://www.educacao.pr.gov.br/secretaria_educacao. Acesso em: 06 set. 2022.

²⁷ Esses programas foram escolhidos porque foram os mais acompanhados e monitorados pelos NREs.

- Prova Paraná Mais: avaliação externa anual;
- Redação Paraná: atividades de produção de texto, com postagens em plataforma própria;
- Formadores em Ação - FORPED: formação de professores, em plataforma *Google Classroom*, com certificação;
- Power B.I. (*Business Intelligence*): programa de gerenciamento e análise de dados das plataformas utilizadas.

Ainda sobre a hierarquia dentro do campo das políticas públicas, mais especificamente sobre a diferenciação entre conceitos de programas, projetos e avaliação de programas, Fernandes (2011) aponta que os programas estão de certa forma

[...] mais enraizados e institucionalizados na administração do Estado e têm uma duração longa ou muito longa, enquanto que os projetos possuem estruturas menos formais e temporárias e, como tal, não chegam a integrar-se plenamente nas lógicas e nas rotinas de funcionamento da administração pública (Fernandes, 2011, p. 189).

Abaixo, divididas por tópicos, encontram-se as ações²⁸ empreendidas pelo Governo do Estado do Paraná e Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná no enfrentamento à pandemia COVID-19:

- Ações de apoio à saúde física e mental dos profissionais da educação;
- Concursos novos e em andamento, contratações temporárias, regimes suplementares, convocações extraordinárias, alterações nas jornadas de trabalho e afastamentos dos profissionais de educação realizados em decorrência da COVID-19;
- Convênios, parcerias, acordos de cooperação, contratações, aditamentos e alterações contratuais, inclusive as ligadas de forma indireta às atividades escolares, tais como equipes de limpeza adicionais para garantir o cumprimento dos protocolos sanitários;
- Mudanças na forma de contratação ou na gestão de contratos e compras na área da educação;
- Articulação entre as Secretarias da Educação e as unidades de planejamento, fazenda e controle interno, considerando, sobretudo, os impactos na arrecadação trazidos pela queda da atividade econômica;
- Estratégias para entrega dos conteúdos aos alunos; ferramentas utilizadas para que possam acessá-los (rádio, TV, aplicativos de celular, plataformas de vídeo na web, podcasts,

²⁸ Informações retiradas do site <https://www.educacao.pr.gov.br/Acoes-SEED-PR-pandemia-Covid19>. Acesso em: 12 abr. 2022.

impressos e outros); periodicidade com que as atividades são transmitidas; ações adotadas para garantir acesso, sobretudo dos alunos mais socialmente vulneráveis, distantes das áreas urbanas ou com deficiência, aos respectivos materiais pedagógicos;

- Medidas adotadas em relação à alimentação escolar, tais como distribuição de alimentos aos pais ou responsáveis dos estudantes, uso de vouchers ou outras; critérios para essa entrega, no caso de ela não ser universal; formas de realização dos cadastros dos estudantes beneficiados; e monitoramento de tais medidas;

- Adoção de atividades não presenciais nas redes de ensino; medidas de acompanhamento e manutenção do vínculo aluno-escola, visando à aprendizagem durante esse período, mesmo que proporcionalmente inferior à esperada em condições normais de aulas presenciais, e para evitar o aumento do abandono e da evasão escolar;

- Criação de meios específicos para interação entre profissionais das redes de ensino, além daqueles entre gestores educacionais e pais ou responsáveis pelos alunos;

- Ações de orientação e capacitação oferecidas ao corpo docente e a todos os profissionais ligados à gestão da educação, incluindo diretores de escola, coordenadores pedagógicos, orientadores, supervisores e demais servidores de áreas afins e voltadas à realização das atividades educacionais durante o período de fechamento das escolas;

- Ações intersetoriais de atendimento aos alunos e a suas famílias, envolvendo, sobretudo, as áreas da saúde e da assistência social e incluindo as estratégias de articulação e cooperação entre os diversos Poderes e órgãos, além de outras instâncias, como os conselhos escolares e organizações da sociedade civil;

- Processo participativo da comunidade escolar e conselhos na tomada de decisões quanto às ações empreendidas no período de isolamento, tais como a definição do formato e dos conteúdos das atividades a distância, reorganização do calendário escolar, plano de retomada das atividades presenciais e produção de material didático;

- Planos de ação e as estratégias de governo para o retorno gradual dos estudantes às salas de aula, incluindo mecanismos de busca ativa, protocolos e recomendações relativos aos cuidados sanitários e de higiene exigidos pelos órgãos de saúde, bem como das orientações emitidas por conselhos ou comitês especializados;

- Ações a serem implementadas para avaliação diagnóstica, nivelamento das turmas e alunos, e recuperação da aprendizagem, incluindo as iniciativas que objetivam mitigar a defasagem de aprendizado gerada pelas dificuldades de acesso dos alunos em situação de maior vulnerabilidade ao conteúdo pedagógico disponibilizado a distância;

- Ações de acolhimento dos alunos a fim de minimizar os efeitos psicológicos decorrentes do isolamento.

Todas essas ações foram desenvolvidas pelo governo do estado do Paraná no intuito de amenizar as consequências da pandemia. Como pôde ser observado, tratou-se de ações referentes ao campo social, econômico e escolar.

CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARANAENSE EM CONTEXTO PANDÊMICO

A avaliação da política educacional é um processo complexo e multidimensional. A partir dela, pode-se obter tanto informações necessárias para o aperfeiçoamento da política, quanto para proporcionar certo controle das ações justamente pelo uso dos dados por ela revelados.

Nesse sentido, o capítulo 3 aborda, a partir da perspectiva relacional bourdieusiana, questões relacionadas aos agentes políticos e os agentes escolares envolvidos na política educacional paranaense, revelando os capitais acumulados por tais agentes, e como estes influenciam em suas respectivas tomadas de posição.

Este capítulo também se acerca dos conceitos da Nova Gestão Pública, do gerencialismo e performatividade, e revela algumas das tensões, dilemas e contradições na política educacional paranaense no contexto pandêmico, a partir da avaliação dos pedagogos e da utilização da Análise Textual Discursiva (ATD), metodologia utilizada para análise dos dados produzidos na pesquisa.

3.1 OS AGENTES POLÍTICOS: GOVERNADOR E SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

À luz da teoria dos campos de Pierre Bourdieu sobre o capital simbólico que o Estado possui e o efeito desse poder simbólico sobre seus representantes e suas respectivas ações, é mister elencar os agentes que estavam à frente das ações da política educacional durante o período pandêmico 2020-2021. Bourdieu (1989) assim destaca:

[...] para compreender o Estado há que ver que ele tem uma função simbólica. Para entender essa dimensão simbólica do efeito de Estado há que compreender a lógica do funcionamento desse universo de agentes de Estado que fizeram o discurso de Estado - os letrados, os juristas - e compreender quais os interesses genéricos que tinham em relação aos outros, e também quais interesses específicos tinham em função de sua posição no espaço de suas lutas - por exemplo, a nobreza de toga em relação à nobreza de espada (Bourdieu, 1989, p. 324).

O estado do Paraná tem como seu representante máximo atualmente o governador Carlos Roberto Massa Júnior, nascido em Jandaia do Sul, em 19 de abril de 1981, e é mais conhecido no estado como Ratinho Júnior.

Herdeiro de um capital simbólico considerável, conseguiu facilmente vencer as eleições estaduais de 2018 em 1º turno, ganhando o posto de chefe do executivo estadual,

antes reservado a membros de famílias tradicionais da política paranaense, sabidamente com capital econômico²⁹ e social acumulado por gerações.

No campo acadêmico, Ratinho Junior estudou³⁰, no Ensino Fundamental, no Colégio Tuiuti, em Curitiba, e no Colégio Unidade São José dos Pinhais; o Ensino Médio no Colégio Ideal, também em São José dos Pinhais. No Ensino Superior, estudou na Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER), também em Curitiba; após isso, cursou Pós-Graduação em Direito do Estado (Incompleto), além de frequentar a Universidade Católica de Brasília - DF. No entanto, mesmo com esse baixo capital acadêmico acumulado, é possível verificar a existência de outro capital acumulado pelo governador - o capital econômico, visto que todas as instituições acima referidas são privadas.

Para Bourdieu, o capital econômico, traduzido em riqueza material,

[...] jamais funciona somente como riqueza. O reconhecimento concedido à riqueza varia segundo as sociedades e os momentos e os próprios efeitos da representação dessa riqueza fazem com que a força econômica mais bruta acabe se beneficiando de um efeito simbólico suplementar que fortalece esse mesmo reconhecimento (Catani *et al.*, 2017, p. 106).

Seu pai, Carlos Roberto Massa, é um apresentador de televisão, empresário, humorista, radialista e político brasileiro. Foi político no final da década de 1970 até meados da década de 1990, quando foi vereador de Curitiba e deputado federal, pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN).

É o fundador e proprietário do Grupo Massa³¹, que atua nas áreas de comunicação (Rede Massa), agronegócio, gestão e licenciamento de marcas. Em 2008, Carlos Roberto Massa comprou a TV Iguaçú, TV Cidade, TV Tibagi e TV Naipi, afiliadas do SBT, de onde nasceu a Rede Massa de Televisão.

²⁹ Capital econômico refere-se não apenas à riqueza acumulada, traduzida em bens materiais, mas também ao reconhecimento dessa riqueza pelos outros sujeitos.

³⁰ Informações disponíveis em: <https://www.camara.leg.br/deputados/141403/biografia>

³¹ Em sua obra *Sobre a televisão*, Bourdieu (2014) discorre sobre a importância e a influência da televisão, uma vez que “estamos diante de um instrumento que, teoricamente, possibilita atingir todo mundo” (Bourdieu, 2014, p. 18); e afirma que a televisão exerce uma forma “particularmente perniciosa de violência simbólica. A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la” (Bourdieu, 2014, p. 18). Nesse sentido, o campo político, sabendo do poder de influência que a televisão tem sobre os agentes do campo, utiliza-se desse poder para influenciar a opinião pública a seu favor, convertendo a opinião em votos aos que estão em posições de disputa política dentro do campo político. Logo, a opinião pública, na verdade, pode ser apenas a opinião privada (dos donos da rede de televisão) que se tornou pública pela influência da televisão. Daí a “coincidência” de tantos agentes políticos serem proprietários de emissoras ou canais de rádio, tv etc.

O programa em canal aberto facilitou a divulgação da campanha de seu filho a governador e imediatamente o associou à sua figura - um sujeito do povo, simples, com um *habitus* muito próximo (aparentemente) das camadas populares, as quais compõem a grande audiência de seu programa de TV.

Detentor de um capital simbólico significativo (especificamente o social e econômico) em decorrência da figura pública e carismática do Ratinho Pai, o governador paranaense, Ratinho Junior, na esteira de seu genitor, além de ser político filiado ao Partido Social Democrático (PSD), foi deputado estadual, deputado federal, secretário de Estado, é também empresário e comunicador. A partir do seu mandato em 2019, Ratinho Junior vem implementando uma política educacional com viés empresarial e gerencialista, auxiliado pelo seu Secretário de Educação, Renato Feder. Para Bourdieu (2011):

O capital simbólico é uma propriedade qualquer - força física, riqueza, valor guerreiro - que, percebida pelos agentes sociais dotados das categorias de percepção e de avaliação que lhes permitem percebê-la, conhecê-la e reconhecê-la, torna-se simbolicamente eficiente, como uma verdadeira força mágica: uma propriedade que, por responder as 'expectativas coletivas', socialmente constituídas, em relação às crenças, exerce uma espécie de ação à distância, sem contato físico (Bourdieu, 2008, p. 170).

Sobre capital simbólico, apoiado em Bourdieu, Targa (2017) complementa:

é a forma que qualquer um desses tipos de capital assume no momento em que é percebido pelos agentes do campo, a ponto de os agentes reconhecerem e atribuírem a isso o valor: “o capital simbólico é um capital com base cognitiva, apoiado sobre o conhecimento e o reconhecimento.” (Bourdieu, 2008, p. 150) (Targa, 2017, p. 32).

Por sua vez, Renato Feder, enquanto capital acadêmico, acumula a formação em administração pela Fundação Getúlio Vargas e tem mestrado em economia pela Universidade de São Paulo (USP). Segundo a SEED-PR, o secretário tem histórico de dez anos lecionando matemática em escolas e foi diretor de instituição de ensino por oito anos³². Publicou um livro chamado “Carregando o elefante - Como transformar o Brasil no país mais rico do mundo”, em coautoria com Ostrowiecki, no qual é possível perceber algumas concepções do secretário sobre a escola pública e o papel do Estado, como revelam os excertos:

Alunos das escolas públicas estudam com professores semi-analfabetos, tirando as piores notas de Matemática do mundo (Ostrowiecki; Feder, 2007, p. 14).

³² Outras informações a respeito do currículo do secretário podem ser encontradas em <https://www.escavador.com/sobre/1436707/renato-feder>

Todas as escolas e universidades públicas devem ser privatizadas e o governo deve financiar a educação fundamental por meio de um sistema de *vouchers*. Além do valor recebido do Estado, cada escola deveria ter autonomia para determinar o preço que quer cobrar adicionalmente à verba do governo. Ou seja, se determinada escola possui mais candidatos do que vagas, ela pode cobrar um valor adicional para que se estude nela. Usando-se esse valor adicional como regulador, a demanda pela escola em questão será ajustada para a oferta disponível, equilibrando o sistema. Quem tiver condições e interesse de pagar o valor adicional o fará, enquanto os demais procurarão a escola vizinha que atenda com melhor qualidade pelo valor fixo do governo (Ostrowiecki; Feder, 2007, p. 93-94).

As coisas quase sempre andam pior numa instituição pública do que numa privada basicamente por quatro motivos: pouca competição, garantia de perpetuação, pouco foco no resultado e baixo nível de controle dos processos (Ostrowiecki; Feder, 2007, p. 17).

Para exemplificar ainda mais, em outra publicação feita no site da Agência Estadual de Notícias do Paraná³³, de 24 de dezembro de 2022, o secretário destaca sua visão de escola pública:

A gente conseguiu manter a aprendizagem no Paraná. A pandemia não conseguiu prejudicar os estudantes da escola pública. Isso foi muito importante, desde o começo usando a tecnologia, a TV, o aplicativo, depois as aulas online, as lições de casa, o BI [serviço de análise de dados utilizado pela SEED-PR-PR]. Foi uma luta para a gente alcançar todos os nossos estudantes e não prejudicá-los. O resultado está aí, diz Feder (AEN, 2022).

Durante os anos de 2020 e 2021, a SEED-PR-PR não adotou a aprovação direta, como foi feito por algumas unidades da federação, até porque os estudantes tiveram suas aulas mantidas. O Paraná inclusive foi reconhecido por uma pesquisa da FGV Social jornada-e-pandemia como o estado com maior alcance no envio de atividades na época das escolas fechadas - inicialmente com aulas gravadas pelo sistema multiplataforma Aula Paraná, na “primeira metade” do ensino remoto, e depois com as em tempo real pelo Google Meet (AEN, 2022).

MAIS PRÓXIMO DA REDE PRIVADA - Além de ter ido na contramão do resto do Brasil, que teve de lidar com a queda no aprendizado, a rede estadual de ensino também teve performance melhor do que as escolas particulares do estado. “A gente está se aproximando da escola particular, cada vez mais perto. No ensino médio, tínhamos uma nota 60% menor que as particulares e agora está em 30%”, resume o secretário (AEN, 2022).

A busca por índices e metas, o uso de tecnologias, a preocupação com rankings e estatísticas, a comparação com a rede privada (que evidentemente possui uma outra realidade da dos alunos da escola pública), a “chancela” da Fundação Getúlio Vargas (FGV) como

³³ Trechos retirados da notícia publicada em 24 de dezembro de 2022, em <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Educacao-publica-chegou-ao-topo-em-2022-e-cortou-distancia-para-escolas-particulares>.

avaliador de boas ações, a plataformização e a padronização de ações educacionais numa rede tão diversa como a da rede pública do Paraná evidenciam, mais uma vez, a lógica empresarial da equipe de governo que esteve à frente no período pandêmico.

Os excertos acima também demonstram a visão performática, gerencialista e pragmática do secretário de educação, o qual afirma não defender mais algumas dessas proposições (no caso, as do seu livro).

No entanto, não é só o capital acadêmico que levou Renato Feder à posição de secretário estadual de educação. Sua trajetória profissional de maior visibilidade inicia aos 23 anos, quando aceitou o convite de Alexandre Ostrowiecki para superar um desafio: salvar a empresa da família do amigo de infância (uma empresa de cartuchos para impressoras) da falência. Feder e o amigo de infância haviam estudado juntos desde a primeira série do ensino fundamental até o último ano de administração da FGV. Mais uma vez, é possível observar a influência do capital social nos diversos campos.

Da operação restrita aos cartuchos de impressão, a Multilaser evoluiu, gradativamente, para um portfólio de mais de 3,5 mil produtos, sempre com um apelo tecnológico e com um faturamento superior a R\$ 2 bilhões de reais³⁴ (dados relativos a 2020).

Renato Feder se firma definitivamente como um empresário da iniciativa privada de muito sucesso. Em 2018, decidiu se dedicar integralmente à Educação. Deixou o cargo de CEO³⁵ na Multilaser e passou a ser assessor voluntário da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Já em 2019, ele assumiu a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná.³⁶

No campo do setor público, o secretário Feder deixa sua marca: o uso das tecnologias no campo educacional. Essa característica ganhou ainda mais visibilidade com a pandemia do coronavírus. Um dos projetos criados como política educacional no Paraná foi o sistema de ensino a distância chamado de “Aula Paraná”, que inclui recursos como um aplicativo com pacotes gratuitos de conexão 3G e 4G, aulas virtuais via *Google Classroom* e transmissão das aulas em canais de televisão aberta e no *YouTube*.

³⁴ Informações disponíveis em: <https://neofeed.com.br/blog/home/renato-feder-um-empresario-a-frente-do-ministerio-da-educacao/>

³⁵ CEO (*Chief Executive Officer*) é responsável pelo sucesso geral de uma organização e possui a autoridade máxima para tomar as decisões finais. A função de CEO é mais utilizada em grandes empresas multinacionais, em que é necessária uma pessoa com habilidade e competência para estar à frente da organização como um todo.

³⁶ Informações disponíveis em: <https://neofeed.com.br/blog/home/renato-feder-um-empresario-a-frente-do-ministerio-da-educacao/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

Segundo dados da SEED-PR, o sistema já é usado por mais de 1 milhão de alunos da rede pública estadual e o projeto atingiu a marca de 2 mil aulas gravadas, além de 23 milhões de visualizações em seu canal no *YouTube*.

Pelos capitais econômico e social acumulados pelo secretário Renato Feder, é possível observar claramente o perfil economicista³⁷ do secretário de educação, que tenta transpor, por meio da política educacional legitimada em função do cargo, a lógica empresarial para o campo da educação, inclusive adotando balizadores estatísticos que traduzem a lógica gerencialista da eficiência, eficácia e qualidade.

A referida dupla, Ratinho Junior e Renato Feder, esteve à frente das políticas educacionais implementadas no período de pandemia da COVID-19, e deu o tom pragmático e tecnológico às questões relacionadas à implementação do ensino remoto e híbrido nas escolas públicas estaduais, entendendo que a adoção de metodologias ativas e o uso de recursos tecnológicos colocariam o Paraná em um *status* de ‘educação da Finlândia’, como sempre o secretário gostava de afirmar.

3.2 O PERFIL DOS AGENTES ESCOLARES: PEDAGOGOS DE ESCOLAS PÚBLICAS PARANAENSES

O campo escolar do Paraná é distribuído em 32 sedes denominadas Núcleos Regionais de Educação (NRE), onde estavam lotados os 6.180 pedagogos da rede estadual do Paraná para o trabalho pedagógico de 20 ou 40 horas semanais, no período em que os dados da pesquisa foram coletados.

Com os dados obtidos através de questionário *on-line* para a pesquisa da tese de Doutorado, foi possível caracterizar o perfil dos agentes escolares - no caso da pesquisa, exclusivamente pedagogos (amostra de 100 respondentes).

Esses agentes, em sua ampla maioria, são mulheres³⁸ (96%), com vínculo profissional efetivo (91%), com idade que varia de 41 a 60 anos (74%), com capital acadêmico traduzido

³⁷ Com base na obra *As regras da arte*, de Bourdieu (1996, p. 376), podemos dizer que Renato Feder é o que o autor chama de “nucleocrata”; ou seja, aquele que detém um certo conhecimento epistemocrático (capital cultural) e que, embora não seja especialista naquela área, é chamado para fazer uma atividade na área simplesmente por possuir algum outro tipo de capital (social ou financeiro, por exemplo).

³⁸ Por essa razão, daqui em diante, utilizaremos o termo “pedagogas” para nos referirmos às agentes do campo escolar, visto que sua vasta maioria é composta por mulheres. Quando o sentido da palavra fizer referência às atribuições da atuação profissional ou ao trabalho/papel em si, será mantido o termo “pedagogo”, nomenclatura utilizada no estado do Paraná - “professor pedagogo”.

em especialização (82%) e com pelo menos 6 (seis) anos de atuação na função de pedagogo na rede estadual.

Quanto ao regime de trabalho, em sua maioria são QPM - Quadro Próprio do Magistério (91% são efetivos/concursados) e 9% PSS (processo seletivo - contrato temporário); em relação ao sexo, 96% se identificaram como do sexo feminino, 3% como do sexo masculino e 1% preferiu não informar.

Em relação à idade, o perfil dos respondentes se concentrou entre 41 e 50 anos (42%), seguido de 51 a 60 anos (32%), na sequência, 31 a 40 anos (representado por 18% dos respondentes), e 8% estavam na faixa etária dos 60 anos ou mais. Não houve respondentes na faixa etária dos 20 aos 30 anos.

O perfil dos respondentes também revelou dados sobre a formação acadêmica, sendo que 82% dos respondentes possuíam especialização como titulação máxima, 14% possuem Mestrado, 3% Doutorado e 1% tem apenas graduação.

Complementando as informações referentes às pedagogas, o Quadro 3 demonstra o total de pedagogas, distribuídas conforme a carga horária (de 20 ou 40 horas semanais), conforme o NRE de lotação, na rede pública estadual do Paraná.

Quadro 9 - Total de Professores Pedagogos - QPM conforme a lotação nos NRE e carga horária semanal de trabalho – 2021

(continua)

Núcleo Regional de Educação	Total de Pessoas	Carga Horária	
		20 Horas	40 Horas
01 - Apucarana	182	175	7
02 - Área Metropolitana Norte (AMN)	422	398	24
03 - Área Metropolitana Sul (AMS)	428	411	17
04 - Assis Chateaubriand	48	36	12
05 - Campo Mourão	146	146	0
06 - Cascavel	322	319	3
07 - Cianorte	119	119	0
08 - Cornélio Procópio	140	139	0
09 - Curitiba	683	674	9
10 - Dois Vizinhos	72	65	7
11 - Foz Do Iguaçu	272	243	29
12 - Francisco Beltrão	197	188	9
13 - Goioerê	79	73	6
14 - Guarapuava	214	212	2

Quadro 3 - Total de Professores Pedagogos - QPM conforme a lotação nos NRE e carga horária semanal de trabalho – 2021

(conclusão)

Núcleo Regional de Educação	Total de Pessoas	Carga Horária	
		20 Horas	40 Horas
15 - Irati	116	115	1
16 - Ivaiporã	98	91	7
17 - Jacarezinho	138	136	2
18 - Londrina	428	426	2
19 - Maringá	340	338	2
20 - Loanda	52	48	4
21 - Paranaguá	198	197	1
22 - Paranavaí	107	106	1
23 - Pato Branco	204	198	6
24 - Pitanga	85	75	10
25 - Ponta Grossa	264	264	0
26 - Telêmaco Borba	97	87	10
27 - Toledo	210	173	37
28 - Umuarama	150	148	2
29 - União Da Vitória	131	115	16
30 - Wenceslau Braz	45	44	1
31 - Laranjeiras Do Sul	119	106	13
32 - Ibaiti	74	74	0
Total do Estado	6180	5939	240

Fonte:

http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralprofqpmnre.jsp?mes=02&ano=2021&coddisc=7741&descdisc=PEDAGOGO (2021).

É importante destacar que, dos 32 NREs, 22 NREs tiveram representação por meio de pedagogas respondentes do questionário, o que permite afirmar que as avaliações aqui reveladas refletem, de certa forma, a percepção da política educacional das pedagogas representativa do contexto educacional paranaense. O Quadro 4 apresenta o número de respondentes por NRE.

Quadro 10 - Quantidade de pedagogas participantes da pesquisa conforme o NRE de lotação

Núcleo Regional de Educação (NRE)	Número de Respondentes Por NRE
01 - Apucarana	02
02 - Área Metropolitana Norte (AMN)	02
03 - Área Metropolitana Sul (AMS)	03
04 - Assis Chateaubriand	X
05 - Campo Mourão	02
06 - Cascavel	06
07 - Cianorte	08
08 - Cornélio Procópio	01
09 - Curitiba	06
10 - Dois Vizinhos	03
11 - Foz Do Iguaçu	X
12 - Francisco Beltrão	02
13 - Goioerê	X
14 - Guarapuava	04
15 - Irati	05
16 - Ivaiporã	01
17 - Jacarezinho	X
18 - Londrina	05
19 - Maringá	01
20 - Loanda	X
21 - Paranaguá	01
22 - Paranavaí	X
23 - Pato Branco	02
24 - Pitanga	X
25 - Ponta Grossa	36
26 - Telêmaco Borba	X
27 - Toledo	01
28 - Umuarama	01
29 - União Da Vitória	04
30 - Wenceslau Braz	X
31 - Laranjeiras Do Sul	04
32 - Ibaiti	X
Total de Respondentes:	100

Fonte: A autora.

A escolha por esses agentes do campo escolar como agentes da pesquisa se deu por reconhecer que estes foram um dos principais agentes do espaço social que efetivaram, por meio de sua prática pedagógica, as ações emanadas da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) enquanto política educacional do estado do Paraná, no período pandêmico. Os agentes pedagogos foram os grandes articuladores do processo de implementação de ensino remoto e híbrido na rede pública estadual de ensino, como já mencionado anteriormente.

Diante desses dados, é possível afirmar que esses agentes compartilham da mesma *illusio* (“jogo jogado, estar em jogo no campo”), visto que a função de pedagogo se sustenta nas mesmas atividades profissionais previstas nas diferentes instituições escolares (campo escolar). “A *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social” (Bourdieu, 2008, p. 139-140). Nas palavras de Targa (2017, p. 29), “*illusio* é parte integrante da relação do agente com seu campo e com o *habitus* que compartilha com outros agentes do campo; é tanto condição quanto produto do funcionamento do campo”.

Nos dados produzidos na pesquisa, foi possível perceber que os agentes escolares questionaram determinados posicionamentos e ações dos agentes do campo político. Muitas ações do 1º ano da pandemia (2020) foram propostas pelos agentes do campo político que pareciam mostrar uma desconexão com a realidade dos agentes escolares e total desconhecimento do campo escolar, a saber:

- Falta de computadores e/ou laboratórios de informática em estado de funcionamento para uso dos alunos que não tinham condições materiais para tal;
- Rede de internet capaz de suportar a transferência de dados simultaneamente (transmissão de aulas - e conexão fraca);
- Falta de capacitação específica para utilização de plataformas digitais propostas para as aulas;
- Falta de formação específica para o uso de recursos tecnológicos;
- Falta de recursos básicos (passe para transporte) e auxílio social (alimentação) para os alunos da rede pública estadual;
- Demora da definição de ações de enfrentamento à pandemia e problemas sociais dos estudantes carentes.

No 2º ano de pandemia (2021), o capital científico-tecnológico adquirido compulsoriamente pelos agentes do campo permitiu certa mobilidade na *illusio* (“jogo jogado”) de retorno ao campo escolar presencial. No entanto, houve muitos movimentos conflituosos entre agentes, que compartilham ou não de mesmo *habitus* e estruturas sociais. Os agentes acabaram por atualizar as suas estruturas (seja para manter as características das estruturas, seja para modificá-las), em um movimento dialético, que permitiu o retorno, ainda irresoluto, dos agentes ao campo escolar original (presencial).

3.3 A PERSPECTIVA DOS PEDAGOGOS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL PARANAENSE, EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID -19

Embora o contexto pandêmico tenha exigido tomada de decisões delicadas e complexas por parte dos agentes políticos nos diferentes campos, não se pode negar que essa realidade foi, mais do que nunca, propícia para a derradeira implementação da lógica gerencialista e da performatividade no contexto educacional paranaense.

Isto posto, a seção 3.3 retoma conceitos importantes sobre a Nova Gestão Pública (NGP), gerencialismo, performatividade e governança; na sequência (itens 3.3.2 e 3.3.2.1), o texto revela algumas das tensões e dilemas na política educacional paranaense no contexto pandêmico, assim como apresenta detalhes sobre a metodologia de análise dos dados produzidos (ATD).

3.3.1. Nova Gestão Pública (NGP), gerencialismo, performatividade e governança

Historicamente, o pensamento gerencialista da administração geral encontrou terreno fértil no ambiente educacional justificado pela carência de uma teoria forte de administração escolar, o que deixou a escola à mercê de teorias de administração vindas de outros setores, como o econômico, administrativo, empresarial, privado; todos de natureza diferente da educação.

A influência dessa lógica empresarial, facilmente transposta às escolas, é observada pelo uso frequente de alguns termos bem característicos de seus ambientes empresariais, como eficiência, eficácia, qualidade, controle de custos e tempo etc.; ou como “a orientação por resultados e controle, bem como mediante a prática da supervisão técnica, o uso da hierarquia direta e a responsabilização dos agentes, com performance de todos os envolvidos” (Junior e Gisi, 2022, p. 9). Todas essas marcas são típicas da lógica do gerencialismo.

A administração pública gerencial também é frequentemente associada às ideias neoliberais. “As técnicas de gerenciamento são quase sempre introduzidas ao mesmo tempo em que se implantam programas de ajuste estrutural que visam enfrentar a crise fiscal do Estado” (Pereira, 1996, p. 15). Assim, cabe retomar o conceito de gerencialismo definido por Ball como “a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva, uma força de transformação” (Ball, 2005, p. 544-545), representa um importante papel de “destruir os sistemas éticos-profissionais que

prevaleciam nas escolas, substituindo por sistemas empresariais competitivos” (Ball, 2005, p. 544).

Além do gerencialismo, Ball (2005, p. 452) aborda o conceito de performatividade, sendo

[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança [...] são como se as *performances* - de sujeitos individuais ou organizações - fossem, como medidas de produtividade ou resultados, verdadeiras formas de apresentação da qualidade para fins de promoção ou inspeção.

Essa realidade gerencialista começa a ganhar espaço no final dos anos da década de 1970, quando o Brasil seguia os princípios desenvolvimentistas, focados na força do Estado.

No entanto, com o déficit fiscal, a incapacidade de cumprir tarefas, a crise do Estado de bem-estar social e sua conseqüente perda de legitimidade perante a população, além das restrições impostas pelo mundo cada vez mais internacionalizado e globalizado, fizeram com que, no final da década de 1980, o Brasil se encontrasse numa conjuntura própria para a mudança de modelo de administração pública.

Era necessária uma reforma estrutural que alterasse não só as concepções, mas também os objetivos, as formas de gestão e os funcionamentos das instituições públicas brasileiras. Nesse contexto, instaura-se a Nova Gestão Pública (NGP), termo cunhado por Michel Messenet em 1975, ao criticar a administração pública burocrática, e que foi reforçada, mais tarde, por Christopher Hood, em 1991, como uma teoria propriamente dita de administração pública.

A NGP tem como características marcantes a efetivação de elementos neoliberais, liberando as forças do mercado, reduzindo o tamanho e as ações do Estado, aumentando a eficiência do setor público e reduzindo seu custo, sendo que

[...] a ênfase da NGP recai nas transformações de caráter institucional (competitividade, concorrência, avaliação por resultados, meritocracia, planejamento estratégico, eficiência, eficácia), especialmente com o enfoque da participação da sociedade civil. Assim, o contexto da NGP comporta e promove uma forma de gestão que, entre outras medidas, adota a celebração de parcerias público-privadas (PPPs) enquanto configuração das políticas públicas, entre as quais inserem-se as de educação (Cóssio, 2018, p. 67).

Dessa forma, as reformas advindas a partir da adoção na NGP fazem com que o setor público siga

[...] o modelo organizacional e de gestão utilizado pelas grandes corporações da iniciativa privada, ou seja, busca inserir na raiz do sistema público conceitos e práticas voltados a eficiência, eficácia, competitividade, administração por

objetivos, meritocracia e demais concepções oriundas de um meio em que a finalidade é a obtenção de lucro e que, portanto, dispensa pouca atenção para as finalidades sociais (Cóssio, 2018, p. 68).

No Brasil, a NGP ganha mais força desde a reforma do Estado, na década de 1990, quando Luiz Carlos Bresser-Pereira esteve à frente do Ministério da Reforma do Estado (MARE). É interessante notar que uma de suas publicações³⁹ coincide com o poder simbólico do Estado. De acordo com Pereira (2001), na perspectiva de Bourdieu:

A política é a arte de alcançar a legitimidade e de governar o Estado por meio do uso da argumentação, da persuasão e do compromisso, em vez da pura força. [...] No século XX, o Estado modificou-se sucessivamente, passando a ser liberal-democrático e depois social-democrático (ou Estado do bem-estar social), mas permaneceu burocrático. Agora, o novo Estado se direciona no sentido de tornar-se social-liberal, e **gerencial**. (Pereira, 2001, p. 8, grifo nosso).

Esse gerencialismo, assumido e implementado desde 1990 mais especificamente, deixou características, ações e efeitos que podem ser observados também no contexto educacional.

Esse fato acabou abrangendo o campo educacional, inculcando nas escolas muito capital econômico (dados, relatórios financeiros, métricas de evasão e situação da educação no país), social, cultural e simbólico (pela influência dos grupos dominantes, de seus valores, concepções e previsões), inserindo nesse campo modelos advindos da realidade gerencial, com métricas e padrões de mensurabilidade, lógica da eficiência e gestão da produção e recursos humanos, associando, desde essa época, o conhecimento à mercadoria, com máximas que se perpetuaram ao longo do tempo, como eficiência, supervisão, técnica e racionalidades financeira e administrativa (Junior e Gisi, 2022, p. 13).

Segundo Ball (2005, p. 544), “o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia do setor público [...] nos últimos 20 anos”, e “atua como fonte propulsora das principais mudanças do aparelho público, remodelando as relações de poder e afetando como e onde são feitas as opções de políticas sociais” (Junior e Gisi, 2022, p. 4).

As ações e programas implementados no campo escolar predizem um caráter gerencialista, pois trazem consigo alguns pressupostos fundamentais dessa forma de governança, como: ser orientada para o cidadão e para a obtenção de resultados, servir-se do incentivo à criatividade e à inovação, utilizar-se de controles que vem *a priori*, e estabelecer e controlar procedimentos para seu desenvolvimento (Pereira, 1996, p. 10-11).

³⁹ Trecho retirado da obra PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Uma nova gestão para um novo Estado. **Revista do Serviço Público**, v. 52, n. 1, p. 5-24, 2001. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/298/304>. Acesso em: 01 maio 2023.

A educação, como um dos setores públicos de responsabilidade do Estado, acaba por incorporar essa lógica gerencialista e de performatividade, na qual as políticas educacionais se traduzem em ações voltadas para a eficiência e eficácia, e os resultados são mensurados e padronizados sem considerar a realidade de cada escola.

Bresser Pereira (2021), em uma de suas publicações, afirma:

O gerencialismo democrático manterá muitas características do capitalismo - lucros e acumulação de capital, trabalho assalariado, coordenação de mercado de setores competitivos. A diferença fundamental é que a coordenação econômica da economia será feita de acordo não com a lógica do liberalismo econômico que fracassou, mas do desenvolvimentismo, que é a alternativa óbvia a esse liberalismo. Assim, assume-se que a classe gerencial dos gestores privados e funcionários públicos terá o papel estratégico de comandar o processo de acumulação e inovação do capital e, portanto, a tarefa de governar. Os políticos profissionais definirão as reformas econômicas e as políticas públicas exigidas como representantes do povo, dotados de maior responsabilidade e autonomia em relação aos ricos. Eles representarão os vários setores da sociedade, incluindo os setores capitalistas, mas não representarão principalmente a classe capitalista. Esses políticos trabalharão em uma série de reformas institucionais que tornarão suas candidaturas mais independentes do financiamento pelos capitalistas e gestores ricos (Pereira, 2021, p. 10).

No entanto, é preciso considerar que a natureza do trabalho da escola, sua função social e sua concepção de qualidade, dentro de uma perspectiva de mercado, não é a mesma que a de outros setores públicos/estatais.

Gerencialismo e performatividade, ao serem transpostos para a realidade educacional, sofreram limitações diante da complexidade das escolas [...] esses fatores colocaram em xeque mensurabilidade, previsibilidade, planejamento, controle e lógica de causa e efeito, questões próprias do sistema racional e da maioria dos modelos gerencialistas e performativos (Junior e Gisi, 2022, p. 10).

Outrossim, é preciso diferenciar também o termo ‘governança’, que frequentemente é atrelado à perspectiva gerencial, que busca uma gestão/organização racional e eficaz, do termo governo, “fortemente marcado pelo adjetivo estatal” (Oliveira, 2011 *apud* Cóssio, 2018, p. 68).

Governança, do inglês *governance*, indica novas formas de ação política, pois surge no contexto da reforma do Estado e na esteira da NGP (Shiroma, 2016). Segundo Reis (2013), governança pode traduzir-se

[...] pelo modo de coordenação dos diferentes tipos de *arranjos institucionais* presentes num dado *sistema social de produção, Mercados, Hierarquias, Estado, Redes, Associações e Comunidades*, cujas ordens relacionais, diversas e parciais, configuram uma dada forma institucional dominante ou prevalecente (Reis, 2013, p. 106, grifo do autor).

No setor público, a utilização do conceito “governança” tem servido para legitimar as políticas neoliberais e os processos de desestatização. Shiroma (2016, p. 76) esclarece que

[...] os actores políticos têm-no utilizado num sentido normativo de modo a legitimar a realização de reformas na administração pública ou nas estruturas políticas institucionais, como no caso do debate acerca da ‘nova gestão pública’ (Rhodes, 2000), ou ainda no discurso e nas práticas da ‘boa governança’ utilizada nas agências internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial.

Nesse sentido, pode-se dizer que a governança do estado do Paraná, no período pandêmico, apresentou características gerencialistas e performativas em suas ações relacionadas às políticas educacionais voltadas ao campo escolar, por meio do uso de mecanismos de medição de produtividade de alunos e professores (plataforma e softwares de controle - Power B.I.), o que revela quase um *habitus* de eficiência e eficácia sendo incorporado pelos agentes escolares e institucionais (tutores e chefias de NRE).

Logo, é possível observar que a NGP, o gerencialismo, a governança e a performatividade andam de mãos dadas nas políticas de cunho neoliberal.

3.3.2 Tensões, dilemas e contradições na política educacional paranaense no contexto pandêmico

A elaboração e a implementação de uma política educacional envolvem vários agentes do campo educacional. No caso deste estudo, a ênfase foi dada aos discursos dos agentes escolares (pedagogas), os quais tiveram espaço para revelar as tensões e dilemas vivenciados no período pandêmico, ao registrar suas experiências nas questões do formulário de pesquisa.

Na metodologia de análise de dados adotada, consideramos esses agentes como fundamentais na avaliação da política educacional, uma vez que fazem parte do jogo jogado, e podem contribuir sobremaneira na compreensão das contradições presentes entre a política implementada e a política (re)contextualizada no campo escolar.

3.3.2.1 Análise Textual Discursiva (ATD): metodologia para análise dos dados produzidos

A fim de analisar as avaliações acerca da política educacional do estado do Paraná no período pandêmico 2020-21, optou-se nesta tese pela ATD (Análise Textual Discursiva), que, segundo Moares e Galiuzzi (2016, p. 156-158), é um “exercício de comunicação na medida

em que procura expressar novos modos de compreender fenômenos ou discursos”; e “exige do pesquisador uma impregnação aprofundada nos materiais da análise”, pois:

[...] uma boa análise conduz o pesquisador a expressar suas construções e convicções sobre os fenômenos que investiga. Não tem sentido pretender apresentar apenas as ideias de outros, sejam sujeitos empíricos ou interlocutores teóricos, mesmo que essas vozes devam ser valorizadas no sentido de validação das próprias produções (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 157).

Ainda para os autores, “Assumir-se autor é ter coragem de expressar argumentos próprios dentro do trabalho, mesmo sabendo que a autoria também é um conjunto de vozes” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 157).

Desse modo, a ATD, de acordo com seus autores, pode ser descrita como:

[...] um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do corpus são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 62).

A ATD pode ser uma grande contribuição enquanto metodologia de análise de dados, visto que a pesquisadora, enquanto agente do campo escolar, buscou a compreensão sobre a política educacional vivenciada no período pandêmico 2020-2021 de outras pedagogas, para que fosse possível compreender o objeto da pesquisa de forma ampliada, pois a ATD é uma metodologia de análise de abordagem qualitativa, que visa “atingir compreensões reconstruídas dos discursos, conduzindo uma comunicação do aprendido e desta forma assumindo-se o pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar na interpretação e na constituição de novos discursos” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 133-134).

A tese não busca apenas a confirmação da hipótese, mas um aprofundamento nas percepções de outras pedagogas, que compartilham da mesma *illusio*, a partir de suas avaliações sobre a política educacional implementada no estado do Paraná. Conforme Moraes e Galiuzzi (2016, p. 135),

[...] não há a possibilidade de uma leitura objetiva e neutra. Fazer análises qualitativas de materiais textuais implica assumir interpretações de enunciados dos discursos, a partir dos quais os textos são produzidos, tendo consciência de que isso sempre envolve a própria subjetividade. A leitura proposta pela Análise Textual Discursiva, entretanto, não é uma leitura superficial e descomprometida.

As avaliações escritas pelas pedagogas da rede estadual que participaram da pesquisa, feitas por meio de um questionário *on-line*, desvelaram discursos que estão organizados e categorizados, por similaridades e diferenças de respostas, e possibilitaram análises relevantes sobre a política educacional do Paraná.

Os materiais colocados em análise podem ter muitas origens: entrevistas, depoimentos, gravações de aulas, discussões etc.; no entanto, todos os materiais serão transformados em documentos escritos, organizados em um conjunto de texto denominado “corpus”, que representa a multiplicidade de vozes dos discursos coletados (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Importante destacar que os discursos revelados por meio das respostas das pedagogas estão intrinsecamente relacionados ao contexto vivido no período em que foi respondido. Como afirmam Moraes e Galiuzzi (2016, p. 77), “os significados são sempre contextualizados. Os sentidos estão sempre presos aos contextos e discursos dos quais se originam”.

O contexto no qual o questionário foi aplicado foi o momento da pandemia da COVID-19, em 2020, quando a própria pesquisadora sentiu a influência da política educacional do estado do Paraná em seu trabalho cotidiano enquanto pedagoga.

Após a coleta, os dados produzidos foram organizados conforme as etapas da ATD: unitarização, categorização e comunicação.

A primeira etapa - a unitarização - está voltada para a identificação dos sentidos e significados dos textos. A unitarização baseia-se no desmembramento do texto, organizando-o em unidades elementares que se discriminam pelos sentidos ou significados, de acordo com a finalidade da pesquisa. Esses recortes necessitam ser feitos tendo a perspectiva das categorias de análise futuras, uma vez que constituem a próxima etapa. Pode-se afirmar que a ATD consiste em um processo de

[...] recorte ou fragmentação dos materiais do *corpus* de uma análise textual discursiva, que encaminha para o processo de categorização, por sua vez, realizado com a finalidade de formar uma estrutura para a elaboração dos metatextos, textos que pretendem apresentar novas compreensões dos documentos analisados e dos fenômenos investigados (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 72).

Nesse momento da pesquisa, faz-se a leitura de todas as respostas abertas do questionário mais uma vez, agrupando e grifando as respostas com significado ou sentido semelhante.

A segunda etapa da ATD - a categorização - consiste na síntese e organização das informações relacionadas ao fenômeno investigado. O processo de categorização pode ser descrito como “uma sequência de passos classificatórios que conduz a um conjunto de

categorias reunindo elementos semelhantes” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 99), ou ainda como um “exercício de classificação dos materiais de um corpus textual” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 97).

A categorização constitui um processo de classificação em que elementos de base - as unidades de significado - são organizados e ordenados em conjuntos lógicos abstratos, possibilitando o início de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 97).

As categorias podem ser classificadas como *a priori* ou como emergentes; as categorias *a priori* geralmente são deduzidas antes mesmo da análise propriamente dita, e fundamentam-se na teoria que embasa a pesquisa; já as categorias emergentes são construídas ao longo do processo a partir dos dados obtidos da pesquisa.

No caso desta pesquisa, todas as respostas dos questionários respondidos pelos agentes do campo escolar (pedagogas da rede estadual) foram lidas e classificadas de acordo com seu sentido/ideia central (que deu origem às categorias); e num segundo momento de análise, as respostas recorrentes que emergiram destas questões puderam ser agrupadas e categorizadas.

Desse modo, os dados, oriundos dos questionários aplicados aos pedagogos, foram organizados em 4 dimensões: Dimensão 1 - apoio pedagógico; Dimensão 2 - avaliação em larga escala e da aprendizagem; Dimensão 3 - uso de tecnologias; e Dimensão 4 - formação pedagógica.

Quadro 11 - Dimensões e Categorias resultantes da ATD

Dimensões	Categorias
Dimensão 1 - Apoio pedagógico	A - Exigências da SEED-PR
Dimensão 2 - Avaliação em larga escala e da aprendizagem	B - Atribuições do pedagogo C - Mudanças no trabalho do pedagogo
Dimensão 3 - Uso de tecnologias	D - Dificuldades no ensino remoto E - Dificuldades no ensino híbrido
Dimensão 4 - Formação pedagógica	F - Pontos positivos e negativos

Fonte: A autora.

Na sequência, os dados serão analisados segundo as dimensões referidas no Quadro anterior (Quadro 5).

a) Dimensão 1 - Apoio pedagógico / Categoria A - Exigências da SEED-PR

A dimensão 1 - Apoio pedagógico refere-se à categoria A (Exigências da SEED-PR) e suas respectivas unidades de análise e estão apresentadas no Quadro 6.

Quadro 12 - Unidades de análise da Categoria A oriundas das respostas do questionário

Questão do questionário <i>on-line</i> (Google Forms)	RESPOSTAS (Unidades de análise - Categoria A)
Você acredita que as exigências advindas da mantenedora (SEED-PR) influenciou/direcionou de alguma maneira a configuração/ reconfiguração da atuação/ papel do pedagogo?	A1: Aumento de burocracia no trabalho do pedagogo (negativo)
	A2: Apoio ao trabalho do pedagogo (positivo)
	A3: Aumento da demanda das ações no interior da escola
	A4: Ênfase em análises quantitativas/ estatísticas
	A5: Postura autoritária da SEED-PR (caráter gerencialista de gestão)
	A6: Outros
	Ø - lixo discursivo - não foi considerada essa resposta

Fonte: A autora.

As respostas e as devidas categorizações são oriundas da pergunta: as exigências advindas da mantenedora (SEED-PR) influenciaram/direcionaram de alguma maneira a configuração/reconfiguração da atuação/papel do pedagogo?

Verifica-se que as respostas articularam-se em torno de 6 unidades de análise: 17,9% (21 respostas) referiam-se ao aumento de burocracia no trabalho do pedagogo, avaliando essa característica como algo negativo (A1); 13 respostas (11,1%) destacaram o apoio ao trabalho do pedagogo como algo positivo (A2); 18 respostas (15,4%) entenderam que houve um aumento da demanda das ações no interior da escola (A3); 14 respostas (12%) destacaram que houve ênfase em análises quantitativas/estatísticas no período pandêmico (A4); 34 respostas (29,1%) relacionaram-se à unidade de análise da postura autoritária da SEED-PR (caráter gerencialista de gestão - A5); 16 respostas versaram sobre outros assuntos (13,7% - A6); e 0,9% (01 resposta) foi considerada como lixo discursivo⁴⁰, totalizando 117 respostas⁴¹.

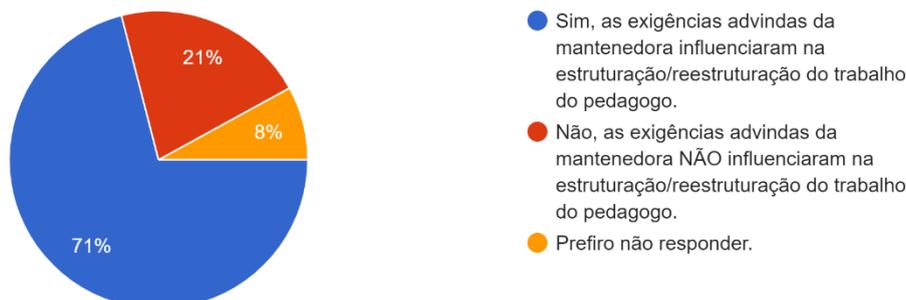
O gráfico 1, obtido por meio do questionário, sobre se as exigências da mantenedora influenciaram/direcionaram de alguma maneira a configuração/ reconfiguração da atuação/ do papel do pedagogo, apontando que 71% das pedagogas entrevistadas afirmaram que sim, 21% responderam que não modificou, e 8% preferiam não responder, corroborando com a análise feita pela ATD.

⁴⁰ Lixo discursivo: respostas que não estão relacionadas à pergunta/questão feita; o respondente comenta, no entanto, de forma alheia ao tema proposto. Portanto, não será considerado para efeito de análise de respostas.

⁴¹ O total de respostas pode exceder a 100 (totalidade) pelo fato de algumas respostas se enquadrarem em mais de uma unidade de análise.

Gráfico 1 - Avaliação da influência das exigências da SEED-PR na estruturação do trabalho de pedagogos de escolas públicas no período pandêmico - 2022

100 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ainda nessa dimensão (1 - Apoio pedagógico), sobressaiu-se dentre as respostas a atuação da tutoria pedagógica⁴² e sua respectiva influência sobre o trabalho desenvolvido na escola. O trabalho da tutoria consistia em “orientar” (leia-se: determinar) as equipes gestoras, direção e equipe pedagógica, que semanalmente recebiam atividades, tarefas e metas a serem cumpridas em determinado período. Após esse período, os tutores voltavam à escola para verificar se os resultados haviam sido alcançados.

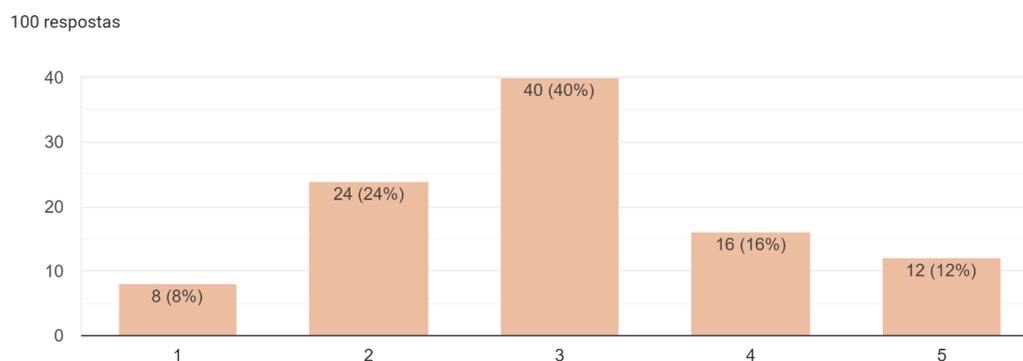
Os resultados do cumprimento das metas eram obtidos por meio de dados estatísticos de plataformas como o ‘*Business Intelligence - B.I.*’, nas quais constavam todos os dados referentes à escola, seja em relação ao percentual de alunos frequentando as aulas, ou sobre a quantidade de postagens de atividades por parte de alunos e professores. Caso os resultados fossem julgados como insatisfatórios ou “não atingissem as metas previstas”, os tutores redirecionavam as ações por mais um período, e assim sucessivamente.

Nesse íterim, segundo a avaliação feita pelas pedagogas em relação à ação da tutoria sobre a configuração/reconfiguração de seu trabalho na escola, 50% dos respondentes afirmaram que a tutoria influenciou/reestruturou; em contraposição, 44% responderam que a tutoria não modificou em nada sua organização de trabalho e 6% preferiram não responder.

⁴² Tutoria pedagógica: segundo o endereço oficial do governo do estado do Paraná (https://www.educacao.pr.gov.br/tutoria_pedagogica), consiste em encontros presenciais semanais, com as equipes pedagógica e diretiva das escolas, para acompanhamento pedagógico e formações continuadas com foco no desenvolvimento pedagógico. Esses encontros têm como missão transformar a educação paranaense por meio do acompanhamento pedagógico das equipes gestoras, realizando a formação continuada em serviço e fortalecendo a gestão escolar com foco na melhoria da aprendizagem, redução do abandono e reprovação.

Quando as pedagogas foram questionadas sobre a avaliação que faziam sobre a atuação da tutoria em sua escola, considerando critérios como 1 - Muito boa (características positivas sobressaem); 2 - Boa (houve mais contribuições do que inadequações); 3 - Regular (não houve contribuições significativas); 4 - Inadequada (características negativas se destacam); 5 - Péssima (não contribuiu em nada); 40% das pedagogas avaliaram a ação da tutoria como regular, 16% como inadequada e 12% como péssima; na contramão disso, 24% consideraram a ação da tutoria como boa e 8% como muito boa, conforme resultados representados no gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 - Avaliação da atuação da tutoria nas escolas públicas paranaenses no período pandêmico - 2022



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Considerando os critérios “regular”, “inadequada” e “péssima” como uma avaliação negativa da tutoria, temos 68% do total de respostas analisadas. Desse modo, é possível afirmar que, na perspectiva da maioria das pedagogas, a tutoria não trouxe contribuições significativas ao trabalho pedagógico ou escolar, deixando como traço forte em suas ações apenas o controle do Estado sobre as escolas. Por outro lado, os outros 32% representam avaliações favoráveis à ação da tutoria, tendo como considerações marcantes o apoio e parceria dos tutores junto à Equipe pedagógica e diretiva da escola avaliada, como os excertos a seguir apontam:

Acredito que a tutoria contribui muito para a melhoria de todo o processo da escola. O que não contribui é a demanda de ações, são muitas e o tempo para realização é pouco, acredito que seja essa a melhor resposta. (P5, PSS, NRE Cascavel, 41 a 50 anos, 3 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

No ano de 2020, a atuação foi de grande valia pois nos ajudou a organizar aquele momento difícil. Agora já está atrapalhando muito o nosso serviço, se tornou invasivo, inoportuno e cansativo. (P17, QPM, NRE Ponta Grossa, 51 a 60 anos, 26 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso).

A tutora que atendeu nossa escola foi companheira, participativa, tinha muito

empatia com a equipe diretiva. (P24, QPM, NRE Ponta Grossa, 51 a 60 anos, 33 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso).

Algumas intervenções foram boas, como a agenda de trabalho, cobrança de busca ativa pelos professores (sobrava só para a pedagoga) e o exigir que a direção tivesse reunião semanal com a Equipe Pedagógica. Entretanto no restante é só cobranças e burocracia, muitas vezes perda de tempo. (P29, QPM, NRE Cascavel, 41 a 50 anos, 16 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso).

O ponto positivo da tutoria foi a organização do trabalho dos Pedagogos que na maior parte do tempo só apagavam incêndio na escola e o trabalho pedagógico ficava em segundo plano. (P89, QPM, NRE Laranjeiras do Sul, 51 a 60 anos, 18 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso).

*A Tutoria possibilitou no momento mais difícil da pandemia **direcionar encaminhamentos pedagógicos para dar suporte ao trabalho da equipe gestora.** (P95, QPM, Masculino, 31 a 40 anos, 6 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso).*

*A tutoria tem sido um **apoio constante no trabalho dentro da escola e trouxe maior segurança na execução das ações.** (P98, QPM, NRE Irati, 31 a 40 anos, 6 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso).*

O Estado, por meio de seu capital simbólico e da oficialização de seus agentes (nesse caso, os tutores), impõe aos demais agentes (diretores e, em evidência, pedagogas) um “ato coletivo” que não considera a realidade de cada instituição escolar. Esse Estado gerencialista, performativo, voltado para o controle, resultados e metas, tem se apresentado como uma realidade no estado do Paraná.

Essa percepção é corroborada pelos próprios agentes do campo, representada por meio dos depoimentos referentes às questões abertas do questionário. Entretanto, Bourdieu considera importante saber quem é o agente e qual posição ele ocupa dentro do jogo no campo no qual atua. O autor, em sua obra *Razões Práticas* (2008, p. 60), afirma: “Não podemos compreender o que ocorre a não ser que situemos cada agente ou cada instituição em suas relações objetivas com todos os outros”. Nas palavras de Bourdieu (2008), cada agente do campo, enquanto autor,

[...] ocupa uma posição em um espaço, isto é, em um campo de forças (irredutível a um simples agregado de pontos materiais), que é também um campo de lutas visando conservar ou transformar o campo de forças, só existe e subsiste sob as limitações estruturadas do campo (Bourdieu, 2008, p. 64).

É nesse sentido que, daqui em diante, identificaremos os agentes do campo a partir de sua posição dentro do campo. Além das respostas do questionário propriamente ditas, procuramos traçar um perfil dos agentes, uma vez que eles foram caracterizados conforme a ordem do envio da resposta (“p n^o”), regime de trabalho (QPM ou PSS), NRE de atuação,

município de atuação, idade, tempo de serviço na rede pública estadual e formação acadêmica, respectivamente. Geralmente, não será identificado o sexo, pois a ampla maioria das respondentes assinalou a opção “feminino” e já se sabe que a maioria do Quadro de pedagogos é constituída por ‘pedagogas’; desse modo, apenas quando se tratar de depoimento masculino, é que será identificado no texto.

As pedagogas⁴³, quando questionadas se “acreditavam que as exigências advindas da mantenedora (SEED-PR) influenciaram/direcionaram de alguma maneira a configuração/reconfiguração da atuação/ papel do pedagogo”, puderam expressar suas percepções. Os depoimentos registrados nas questões abertas demonstram isso:

*A influência entendo que foi negativa. Cada vez mais supervisionando e até fiscalizando o trabalho da equipe pedagógica e **professores através da burocracia**, exigência de metas sem considerar a realidade local de cada comunidade. (P11, QPM, NRE Cascavel, Cascavel, 31 a 40 anos, 16 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)*

*Interfere e atrapalha **muito a tutora toda semana fica questionando e levando tarefas**. É um período longo perdido. (P12, QPM, NRE Laranjeiras do Sul, Laranjeiras do Sul, 31 a 40 anos, 15 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

*As exigências da mantenedora **burocratizou (sic) ainda mais o trabalho do pedagoga** na escola. A meu ver interferiu especialmente na gestão do tempo da prática escolar. Uma carga horária maior precisa ser destinada ao preenchimento de relatórios e planilhas e diminuiu o período trabalhado diretamente com o objetivo da escola. (P34, QPM, NRE Cianorte, Cianorte, 31 a 40 anos, 10 anos de trabalho na rede, Doutorado, grifo nosso)*

*O trabalho do pedagogo triplicou com **questões burocráticas**. (P52, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 51 a 60 anos, 25 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

*Muita sobre carga, preocupados com **planilhas e burocracia**. (P69, QPM, AMS⁴⁴, Rio Negro, 60 anos +, 10 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

*As exigências estão sobrecarregando nosso trabalho, ele está ainda mais burocrático, **baseado em números e metas como uma empresa**. (P7, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 41 a 50 anos, 6 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

*Na verdade, desconfigurou o papel pedagógico, agora **somos burocratas** preenchendo relatórios que não servem pra nada, relatórios estes que me sem números que não contribuem para o aprendizado e espíões de professores ao invés de ajuda-los. (P23, QPM, NRE União da Vitória, União da Vitória, 41 a 50 anos, 16 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

O trabalho dos pedagogos ficou muito mais burocrático. Não nos é disponibilizado

⁴³ As pedagogas foram identificadas pela letra “P” e o número referente à ordem do envio de sua resposta no questionário. Exemplo: a primeira pedagoga que enviou sua resposta será identificada como P1.

⁴⁴ AMS - Área Metropolitana Sul - região metropolitana de Curitiba, área sul.

*tempo para ler as inúmeras resoluções e decretos, nem para avaliar criticamente mudanças propostas. **Tudo é imposto** como: Se Liga!, aluno monitor... (P49, QPM, NRE Cascavel, Cascavel, 41 a 50 anos, 10 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)*

*Nos últimos anos **temos recebido uma série de exigências por parte da SEED-PR**, que provocou uma sobrecarga no trabalho do Pedagogo. Muitas atividades burocráticas que aumentam o trabalho, mas não contribuem em nada com a aprendizagem do aluno que deveria ser o foco principal. (P87, QPM, NRE Dois Vizinhos, Nova Prata do Iguaçu, 41 a 50 anos, 10 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

*Muito pelo contrário, **só cobrança**, nada de apoio nem aos Pedagogos, professores, muito menos aos diretores, sinceramente, não sei o que ou qual é o papel do Tutor. Digo mais, quando ele vem na escola, acaba atrapalhando nosso trabalho. Tudo para, e **temos que ficar ouvindo um relatório de coisas que temos que fazer, sem ao menos, dar chance de questionarmos, ou solicitarmos algo, ou seja, para a SEED-PR, deve estar ótimo.** (P37, QPM, NRE Cianorte, Cianorte, 41 a 50 anos, 14 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

***Tanto as exigências da SEED-PR quanto o trabalho da tutoria vieram sobrecarregar** mais o trabalho dos pedagogos e contribuir menos com a aprendizagem dos alunos. **Dando foco a índices e não a aprendizagem real.** (P20, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 31 a 40 anos, 6 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)*

*Muitas vezes deixamos de fazer um trabalho essencial **para fazer o que é exigido pela SEED-PR e Tutoria.** (P39, PSS, NRE Cianorte, Cianorte, 41 a 50 anos, 5 meses de trabalho na rede, Graduação, grifo nosso)*

Os trechos destacados refletem o pensamento de características gerencialistas do governo do estado do Paraná, que instituiu, inclusive, a função de “tutor pedagógico” (o qual não existe no Quadro Próprio do Magistério - QPM) até para professores que sequer são pedagogos. No entanto, esses(as) tutores(as) cumpriam fielmente as ordens recebidas de suas respectivas chefias, repassando-as às escolas de sua responsabilidade.

Em alguns momentos, alguns tutores pareciam esquecer que também eram agentes escolares, e não agentes políticos. Parecia que esses tutores passavam a compartilhar, nas palavras de Bourdieu, uma outro *illusio*, em função da “posição de poder” que passaram a ocupar nessa função (temporariamente, visto que essa função pode não existir num outro governo), ostentando seus crachás do NRE na chegada de suas visitas às escolas, materializando sua “representação oficial” do Estado/SEED-PR.

Um depoimento que chamou a atenção e que revela qual era a percepção de uma das pedagogas está neste trecho:

*A atuação da SEED-PR através da **tutoria funciona como era o capitão do Mato no período de escravidão do Brasil.** Funcionário público na função de vigiar e controlar funcionário público, cumprindo a meritocracia institucional. (P45, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 51 a 60 anos, 18 anos de trabalho na rede,*

Mestrado, grifo nosso)

Outros depoimentos mostram a tensão que tomava conta nas relações entre tutoria e agentes escolares:

*Influenciou, pois, simplesmente determinam ações que temos que cumprir e pronto. Não há diálogo com quem está na linha de frente e principalmente nem formação e experiência. **Tutores não possuem nenhuma formação na área pedagógica.** (P47, QPM, NRE Curitiba, Curitiba, 41 a 50 anos, 16 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

*Na minha opinião **o trabalho da tutoria na escola, nesse momento de pandemia só contribuiu para os estresses e adoecimento da equipe pedagógica**, que em meio a tantas funções, ainda tem que ficar preenchendo planilhas e mais planilhas, sem necessidade, uma vez que os dados estão todos no sistema (LRCO, BI e SERE). Acredito que essa interferência vem aos poucos acabando com a autonomia da equipe, pois de certa forma, nos fez acreditar que nosso trabalho na escola não tem valor e que o importa são as estatísticas, números etc. **O tempo todo fomos pressionados a acompanhar (vigiar) o trabalho do professor** em sala de aula, deixando-o, mais ansioso e aflito, num momento de grandes preocupações com a pandemia o professor vem sendo tratado como super herói, que vive alheio aos problemas enfrentados pela sociedade. Até o presente momento o trabalho de tutoria, não acrescentou nada ao pedagógico, não trouxe capacitação aos profissionais, mais influenciou na rotina da escola, mudou o foco de trabalho, trouxe outras prioridades, deu ênfase a frequência e aprovação dos estudantes, em detrimento a aprendizagem. (P63, QPM, NRE Campo Mourão, Peabiru, 60 anos +, 15 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

*O termo tutoria teria até um outro significado. **Ser tutor com certeza não é fazer esse tipo de trabalho.** (P51, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 41 a 50 anos, 15 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

***A tutora se faz de cordeiro em pele de lobo. Eu a vejo como fiscal do Feder.** A nossa elogia e cópia ações do Colégio pra comentar com outras escolas. Não tem autonomia pra nada, pois vê a falta de funcionários e as turmas abarrotadas e **nada faz pra colaborar.** Pra ter uma ideia nem um parecer foi capaz de acrescentar no pedido de abertura de mais uma turma de 2.a série no noturno com 51 alunos frequentando. Só absurdos! Até quando???? (P25, QPM, NRE Ivaiporã, Manoel Ribas, 60 anos +, 23 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

*O papel da Tutoria na escola cumpre exclusivamente com a **função de fiscaliza** (sic), são pessoas que chegam uma vez por semana na escola com uma missão de delegar ações. Impor e na outra voltar para cobrar resultados, vazios frios como se fosse possível administrar a vida de pessoas igual se faz com máquinas. (P21, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 41 a 50 anos, 15 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

Diante das relações de poder estabelecidas dentro do campo escolar, entre os diferentes agentes escolares (lembrando que os tutores são *professores* ocupando outra função temporariamente, mas ainda são professores, logo, continuam sendo agentes escolares), podemos destacar a importância de levar em consideração a avaliação dos *stakeholders* na avaliação das políticas públicas educacionais, conforme defende Fernandes (2011).

São eles a parte interessada. São eles que ressignificam a política na prática. São os mesmos que recebem a influência do Estado por meio de suas práticas gerencialistas, repletas de preocupações com a eficiência e eficácia, medidas pelos índices alcançados.

Dimensão 2 – Avaliação em larga escala e da aprendizagem / Categoria B - Atribuições do pedagogo e Categoria C - Mudanças no trabalho do pedagogo

Embora a dimensão 2 utilize como referência o termo ‘avaliação’, a análise dos dados não versa apenas sobre avaliação em larga escala (como a Prova Paraná, Prova Paraná Mais) e da aprendizagem, mas envolve também os outros programas desenvolvidos no estado do Paraná (Presente na Escola e Se Liga!). Consideramos que, a partir da exigência dos resultados dessas avaliações e programas, o trabalho do pedagogo (atribuições e as mudanças no trabalho em si) recebeu influência direta, uma vez que os índices exigidos e a forma como as avaliações foram compreendidas alteraram, na realidade prática das pedagogas, as atribuições e o trabalho pedagógico em si. Por isso, a dimensão 2 considera as categorias B (atribuições do pedagogo) e C (mudanças no trabalho do pedagogo) como inter-relacionadas à avaliação.

É nesse sentido que a próxima questão feita às pedagogas avança: a dimensão 2 (Avaliação em larga escala e da Aprendizagem) aborda questões referentes ao trabalho do pedagogo, quanto ao seu papel e atribuições, assim como a alguns programas que constituíram a política educacional do Paraná no período pandêmico 2020-2021, sendo eles os programas: “Presente na escola⁴⁵” (índice verificador de percentual de frequência diária de alunos), Prova

⁴⁵ Programa criado em 2019, pela Secretaria Estadual da Educação e do Esporte, com objetivo de monitorar diariamente a frequência dos estudantes e trabalhar de forma integrada com a Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes para combater o abandono e a evasão escolar, com a missão de atrair, manter a frequência e permanência dos estudantes, na rede estadual de ensino, com um conjunto de estratégias e ações para mantê-lo estudando, com busca ativa, para aumentar a participação e prevenir possíveis abandonos, sem esperar que eles aconteçam para agir, utilizando a ferramenta *Power BI (Business Intelligence)*, na qual é possível monitorar diariamente a presença dos alunos e saber quais locais, colégios e turmas são pontos de atenção. Para mais informações sobre este programa, recomenda-se consultar: <https://www.presentenaescola.pr.gov.br/Pagina/Apresentacao>

Paraná⁴⁶ (Instrumento de avaliação), “Prova Paraná Mais⁴⁷” (Avaliação de larga escala) e “Se Liga!⁴⁸”(recuperação para alunos com defasagem).

Em resposta às questões “Como você descreve o seu papel de pedagogo, de modo geral? Quais são as atribuições que você tem e que considera as mais importantes?”, 29 respondentes tiveram como ideia principal da sua resposta que a sua principal atribuição é o acompanhamento do aluno (com questões relacionadas à aprendizagem - 21,30% - unidade de análise B1); em relação à unidade de análise B2 (acompanhamento ao professor - questões relacionadas ao ensino ou atendimento ao professor), houve 31 respostas, o que representa 22,80%; sobre a unidade de análise Organização do trabalho pedagógico (B3), 34 respondentes entendem que sua principal atividade enquanto pedagogo/a é a organização do trabalho pedagógico (o que soma 25,0%); no que tange às atividades burocráticas (unidade de análise B4), 15,40% dos respondentes afirmam ter suas atividades desenvolvidas com base nessa característica gerencial (o que significa 21 respostas); a unidade de análise B5 (trabalhos alheios à função pedagógica) foi mencionada por 03 respondentes, o que representa 2,20% das respostas. Ainda houve outras respostas não relacionadas às questões centrais, que representam 8,10% das respostas (11 respostas), somadas a outras 7 respostas consideradas como lixo discursivo (5,10%), totalizando 136 respostas.

⁴⁶ A Prova Paraná é um instrumento de avaliação elaborado com o objetivo de identificar as dificuldades apresentadas, bem como as habilidades já apropriadas pelos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. Para mais informações, acessar o endereço: <https://www.provaparana.pr.gov.br/>

⁴⁷ A Prova Paraná Mais é uma avaliação em larga escala, que avalia, de forma censitária, o desempenho dos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª série do Ensino Médio da rede estadual do Paraná, bem como os estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal daqueles municípios que aderirem à avaliação. Para obter outras informações acerca da Prova Paraná Mais, acesse: <https://www.educacao.pr.gov.br/Prova-Parana-Mais>

⁴⁸ O Se Liga! é uma ação de intensificação de aprendizagem voltada para a recuperação da aprendizagem. Cada escola tem autonomia para designar o professor que será alocado para as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas. A SEED-PR acompanha a frequência e a evolução de resultado dos alunos participantes. Acesse <https://www.educacao.pr.gov.br/Programa-Se-Liga> para maiores informações.

Quadro 13 - Unidades de análise da Categoria B oriundas das respostas do questionário

Questão do questionário <i>on-line</i> (<i>Google Forms</i>)	RESPOSTAS (Unidades de análise - Categoria B)
Como você descreve o seu papel de pedagogo, de modo geral? Quais são as atribuições que você tem e que considera as mais importantes?	B1: Acompanhamento do aluno (questões relacionadas à aprendizagem)
	B2: Acompanhamento ao professor (ensino)
	B3: Organização do trabalho pedagógico
	B4: Atividades burocráticas
	B5: Trabalhos alheios à função pedagógica
	B6: Outros
	Ø - lixo discursivo - não foi considerada essa resposta

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Foi questionado às pedagogas se ‘houve mudanças no seu trabalho de pedagogo/a, a partir da pandemia e implementação do ensino remoto e híbrido’; 97% das pedagogas responderam que sim, que houve mudanças no trabalho que desempenhavam, em relação ao período anterior à pandemia; 2% responderam que não houve mudanças no trabalho de pedagogo/a que desempenhava em relação ao período anterior à pandemia; e 1% preferiu não responder. Na sequência da questão, foi solicitado que as pedagogas justificassem a resposta. (Se houve mudança, o que mudou? Quais foram as mudanças mais significativas? As respostas foram apresentadas numa questão aberta feita na sequência).

Os depoimentos apresentados a seguir ilustram as respostas da questão aberta sobre as mudanças mais significativas sentidas, a partir da avaliação das pedagogas, sobre a implementação do ensino remoto e híbrido:

*Houve a necessidade de uma **reestruturação de todo o trabalho**. Um novo olhar e nova forma de fazer, o cuidado com o aprendizado dos alunos e o cuidado com os professores para amparar nas diversas necessidades. (P5, PSS, NRE Cascavel, 41 a 50 anos, 03 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

*Muitas mudanças: o papel do Pedagogo, muita demanda de trabalho para o Pedagogo, **trabalho burocrático de análise de dados estatísticos** que nem sempre reflete a realidade escolar. (P7, QPM, NRE Ponta Grossa, 51 a 60 anos, 18 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

*Algumas positivas, outras nem tanto. Positivas: considero o trabalho com os recursos tecnológicos um ganho qualitativo importante na integração das informações. Negativas: o **excesso de cobranças e resultados impostos da noite para o dia**. (P10, QPM, NRE Ponta Grossa, 41 a 50 anos, 6 anos de trabalho na*

rede, Especialização, grifo nosso)

Mais que nunca a SEED-PR pode **monitorar** e como cada professor da sua aula, bem como **padronizar o conteúdo e as atividades**. Nós pedagogas passamos a trabalhar intensamente na busca ativa. Inicialmente realizada por ligações, atendimentos via WhatsApp e reuniões presenciais. Nossas ações voltaram-se para manter o aluno assistindo as aulas e realizar as atividades. Auxiliando-os no Classroom, nas aulas via meet, tendo inclusive que intervir quando a Internet do professor ou aluno não funcionava, quando ocorria faltas indevidas, postagens indevidas ou ausência de postagem dos professores ou alunos. (P11, QPM, NRE Cascavel, 31 a 40 anos, 16 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)

Pedagogicamente dizendo, o acompanhamento direto dos alunos fez eu realmente me sentir em **um contexto pedagógico e não apenas organizacional**. Essa abordagem individual respeito de cada aluno é relevante e precisa continuar mesmo pós pandemia. (P15, QPM, NRE Apucarana, 41 a 50 anos, 10 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso).

Antes a busca ativa para resgatar alunos evadidos era insignificante , agora ocupa o maior tempo . Uma mudança significativa foi a questão de indisciplina, não tivemos problemas com indisciplina para intervir. Por outro lado **a organização do trabalho pedagógico aumentou**, são grupos de revezamento de alunos para organizar no ensino híbrido , listas e mais listas. Penso que nos aproximamos mais das famílias. (P16, QPM, NRE Irati, 51 a 60 anos, 14 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Houve mudanças no sentido de que TUDO é obrigação do pedagogo, o estado não oferece condições de trabalho, uso meus equipamentos, como celular, computador e trabalho MUITO para além de meus horários na escola. Administrar as questões relacionadas a evasão escolar se tornou mais trabalhoso e tanto pais e alunos quanto direção e NRE não respeitam os horários de trabalho das pedagogas já que utilizam-se de grupos de whatsapp manhã, tarde, noite, finais de semana e feriados em todos os horários. **O trabalho se tornou mais burocrático, cansativo e estressante**. Estamos todos exaustos e as cobranças por parte da mantenedora só aumentam. Isso tudo, somado a retirada de direitos como a hora aula para pedagogos e a possibilidade de participar do PDE e ter avanço na carreira tem feito com que pense cada vez mais em deixar a carreira de pedagoga. (P18, QPM, NRE Irati, 31 a 40 anos, 15 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso).

Sobrecarga de trabalho. Passamos a atender as demandas exigidas pela tutora e deixamos algumas situações de aprendizagem. Ou atendimento de professores de lado por não haver tempo hábil de trabalho, uma vez que **precisamos atender as demandas exigidas**. (P20, QPM, NRE Ponta Grossa, 31 a 40 anos, 6 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)

Inúmeras plataforma tecnológica para atender. A cada período uma **quinquilharias virtual que a secretaria cria**. Quando começamos a nós (sic) familiarizar com a ferramenta tudo muda de um dia para o outro. (P21, QPM, NRE Ponta Grossa, 41 a 50 anos, 15 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Horas a mais de trabalho, atendimento aos alunos, pais e professores fora do meu horário de serviço. Reuniões fora do horário de serviço. **Relatórios sem fim, sem utilidade para a aprendizagem, somente para controlar**. O fato de não estar com os alunos é muito ruim. Usar meus equipamentos e internet para o trabalho. (P23, QPM, NRE União da Vitória, 41 a 50 anos, 16 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

O trabalho é de controle de números, focados em índices o professor de reflexão não existe mais! (P26, QPM, NRE Curitiba, 51 a 60 anos, 6 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

*Primeiro o que mais gostei foi não precisar resolver mais, problemas de indisciplina. Durante o tele trabalho houve muita busca ativa, **excesso de planilhas e trabalho burocrático**; porém, também me proporcionou olhar mais para o meu fazer pedagógico e estar mais junto aos professores e poder orientá-los. O que dificultou muito foi os alunos sem acesso às meet, alunos do Material Impresso. Estes não percebemos esforços e nem das suas famílias para serem incluídos nas meets. Alguns tinham condições (celular e Internet) e mesmo assim afirmavam que não. Dificultando o ensino e aprendizagem de melhor qualidade. (P29, QPM, NRE Cascavel, 41 a 50 anos, 16 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

***Ficou a carga do pedagogo, para além da organização do trabalho Pedagógico, toda a demanda** de orientar os alunos a participarem das aulas on-line, desde a instalação e uso do aplicativo Aula Paraná, até o acompanhamento da participação dos alunos. Na organização da entrega e retirada dos materiais impressos, dentre outros. Os alunos e seus responsáveis passaram a ter contato direto com o Pedagogo, por meio dos grupos do whatsapp, inclusive no contato particular. (P36, QPM, NRE Cianorte, 41 a 50 anos, 6 anos de trabalho na rede, Doutorado, grifo nosso)*

*Claro que houve. **A pandemia mudou drasticamente o trabalho do pedagogo** bem como seu horário de trabalho, embora isso não tenha sido levado em consideração em nenhum momento. Escolas onde os pedagogos só trabalharam no seu horário de contrato não conseguiram resgatar, contactar e muito menos atender todos os estudantes. Muitos ficaram perdidos e alguns ainda estão. (P38, QPM, NRE Cianorte, 51 a 60 anos, 4 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

*Triplicou o nosso trabalho. Desde o ano passado caiu em cima dos pedagogos fazer a localização dos alunos, fazer grupos das turmas e fazer a ponte entre o aluno e a escola. Cuidando que cada aluno realizasse suas atividades e verificando a forma dessa realização. Entre busca ativa., meet, reuniões, planilhas... **trabalho árduo, contínuo e sem fim**. (P44, QPM, NRE Paranaguá, 51 a 60 anos, 30 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

É possível observar o consenso entre as pedagogas de que a implementação do ensino remoto e híbrido impactou no trabalho delas, seja pelo volume de trabalho, seja pela forma como as interações interpessoais aconteciam ou ainda pelas cobranças advindas da mantenedora, pelos agentes representativos do NRE, na função de tutores.

Quadro 14 - Unidades de análise da Categoria C oriundas das respostas do questionário

Questão do questionário <i>on-line</i> (Google Forms)	RESPOSTAS (Unidades de análise - Categoria C)
Você considera que houve mudanças NO SEU TRABALHO DE PEDAGOGO/A, a partir da pandemia e implementação do ensino remoto e híbrido?	C1: Uso de recursos tecnológicos
	C2: novas demandas /aumento de demandas / trabalho além do horário
	C3: aproximação com o aluno / família / professor
	C4: cobrança excessiva / burocracia
	C5: outros
	C6: Não mudou
	Ø - lixo discursivo - não foi considerada essa resposta

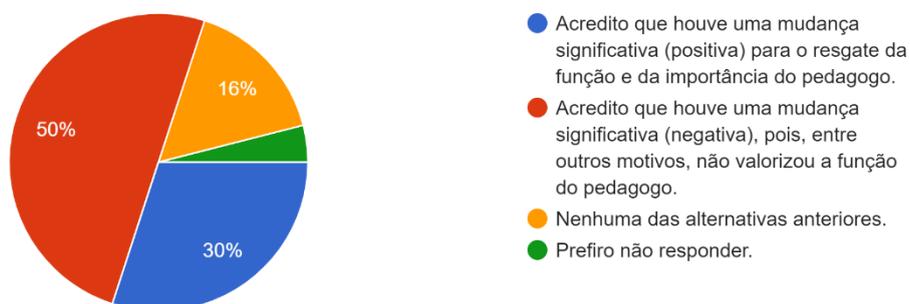
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Quanto à Categoria C, relacionada às mudanças no trabalho de pedagogo, a partir da pandemia e com foco na implementação do ensino remoto e híbrido, os questionários apresentam 23 respostas na unidade de análise C1 (uso de recursos tecnológicos), representando 21,3%; a unidade de análise C2 (novas demandas /aumento de demandas / trabalho além do horário), com 44 respostas (40,7%); a unidade de análise C3 (aproximação com o aluno / família / professor), com 9 respostas (8,3%); a cobrança excessiva e a burocracia como unidade de análise C4, com 18 respostas (representando 16,7%), e as demais categorias C5 com 6 respostas (= 5,6%), C6 com 01 resposta (= 0,9%) e Ø (lixo discursivo) com 07 respostas (= 6,5%). TOTAL: 108 respostas.

Indo ao encontro desse questionamento, foi associada a pergunta complementar: ‘Houve modificação da cultura escolar em relação ao trabalho do pedagogo, a partir do período de ensino remoto e híbrido?’. Nas respostas, 50% das pedagogas responderam que houve mudança negativa, justificando que não houve valorização da função do/a pedagogo/a; 30% afirmaram que houve uma mudança significativa (positiva) para o resgate da função e da importância do pedagogo; 16% assinalaram a alternativa ‘nenhuma das anteriores’ e 4% preferiram não responder, conforme dados representados no gráfico 3.

Gráfico 3 - Avaliação da modificação da cultura escolar em relação ao trabalho do pedagogo no período pandêmico - 2022

100 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

De acordo com os dados apresentados, as pedagogas respondentes, de modo geral, não conseguiram perceber uma diferença significativa em relação à cultura de importância/reconhecimento do trabalho do/a pedagogo/a. Infelizmente, ainda hoje, muitas escolas e professores carregam a ideia de que o pedagogo é o ‘faz-tudo’ ou o ‘apagador de incêndios’ da escola; ou seja, enxergam na figura do pedagogo apenas alguém que possui uma

tarefa paliativa dentro da escola, e não como um profissional que tem atribuições pedagógicas específicas no contexto escolar.

A questão da valorização dos pedagogos foi levantada no questionário porque, especialmente na pandemia, as pedagogas foram as principais articuladoras - entre escola - aluno - professor - comunidade. Muitas atribuições lhes foram repassadas, além do que já era previsto para o desempenho de sua função⁴⁹ na escola. Parece que as atribuições próprias da função de pedagoga só se avolumaram, de forma inversamente proporcional ao reconhecimento que mereciam.

Uma das atribuições previstas na função do pedagogo e que foi severamente exigida no período de pandemia foi o acompanhamento da hora-atividade dos professores.

Isto posto, a questão ‘Como você analisa a cultura escolar de acompanhamento da hora-atividade do professor, a partir do ensino remoto e híbrido?’ se fez presente no questionário, no qual 50% das pedagogas responderam que já existia uma cultura de acompanhamento de hora-atividade e continuou existindo após o ensino remoto; 18% responderam que não havia uma cultura de acompanhamento de hora-atividade efetiva na sua escola e continuou não existindo; 17% responderam que já existia uma cultura de acompanhamento de hora-atividade efetiva na sua escola, mas deixou de acontecer essa prática; 10% afirmaram que não havia uma cultura de acompanhamento de hora-atividade e, a partir da pandemia, passou a existir; e 5% preferiram não responder, conforme resultados apresentados no gráfico 4.

Gráfico 4 - Avaliação da cultura do acompanhamento da hora-atividade do professor no interior da escola no período pandêmico - 2022

100 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

⁴⁹ As atribuições do pedagogo podem ser lidas no anexo B.

O acompanhamento da hora-atividade dos professores foi um aspecto do trabalho do pedagogo que sofreu influência do poder do Estado enquanto ‘organizador’ do campo educacional, ditando regras e normas de funcionamento. Grosso modo, quem já seguia ‘as regras do jogo’, manteve-se seguindo-as; quem não seguia as regras passou a segui-las pelas relações de autoridade legitimadas na figura dos tutores/fiscalizadores dessas regras e atividades no período pandêmico. Tais imposições de regras e exigências de novas demandas sem apoio técnico-pedagógico foram sentidas, por alguns pedagogos, como uma forma de violência simbólica⁵⁰ dos agentes da SEED-PR.

Os depoimentos a seguir evidenciam, a partir da percepção das pedagogas, a violência simbólica sofrida, principalmente representada pelo controle do trabalho desenvolvido, pelo aumento da carga horária de trabalho e pela consequente descaracterização do trabalho do pedagogo. É o que revelam alguns depoimentos a seguir:

Mais que nunca a SEED-PR pode monitorar e controlar como cada professor dá sua aula, bem como padronizar o conteúdo e as atividades. Nós pedagogas passamos a trabalhar intensamente na busca ativa. Inicialmente realizada por ligações, atendimentos via WhatsApp e reuniões presenciais. Nossas ações voltaram-se para manter o aluno assistindo as aulas e realizar as atividades. Auxiliando-os no Classroom, nas aulas via meet, tendo inclusive que intervir quando a Internet do professor ou aluno não funcionava, quando ocorria faltas indevidas, postagens indevidas ou ausência de postagem dos professores ou alunos. (P11, QPM, NRE Cascavel, Cascavel, 31 a 40 anos, 16 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)

Houve mudanças no sentido de que TUDO é obrigação do pedagogo, o estado não oferece condições de trabalho, uso meus equipamentos, como celular, computador e trabalho MUITO para além de meus horários na escola. Administrar as questões relacionadas a evasão escolar se tornou mais trabalhoso e tanto pais e alunos quanto direção e NRE não respeitam os horários de trabalho das pedagogas já que se utilizam de grupos de WhatsApp manhã, tarde, noite, finais de semana e feriados em todos os horários. O trabalho se tornou mais burocrático, cansativo e estressante. Estamos todos exaustos e as cobranças por parte da mantenedora só aumentam. Isso tudo, somado a retirada de direitos como a hora aula para pedagogos e a possibilidade de participar do PDE e ter avanço na carreira tem feito com que pense cada vez mais em deixar a carreira de pedagoga. (P18, QPM, NRE Irati, Irati, 31 a 40, 15 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Horas a mais de trabalho, atendimento aos alunos, pais e professores fora do meu horário de serviço. Reuniões fora do horário de serviço. Relatórios sem fim, sem utilidade para a aprendizagem, somente para controlar. O fato de não estar com os alunos é muito ruim. Usar meus equipamentos e internet para o trabalho. (P23,

⁵⁰ Segundo Bourdieu, pode ser considerada violência simbólica aquela violência oculta, que opera na e pela linguagem e/ou representação, pressupondo o irreconhecimento da violência que a engendra e o reconhecimento dos princípios em nome das quais é exercida. É a violência disfarçada, auxiliar das relações de força. Para outras explicações sobre o termo, buscar em CATANI, Afrânio M.; NOGUEIRA, Maria A.; HEY, Ana P.; MEDEIROS, Cristina de M. (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p.359-360.

QPM, NRE União da Vitória, União da Vitória, 41 a 50 anos, 16 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

*Houve uma **sobrecarga de trabalho**, em especial na busca ativa dos estudantes. A utilização das redes sociais como o WhatsApp **expôs sobremaneira o pedagogo estendendo muito o horário de trabalho**. (P34, QPM, NRE Cianorte, Cianorte, 31 a 40 anos, 10 anos de trabalho na rede, Doutorado, grifo nosso)*

*Triplicou o nosso trabalho. **Desde o ano passado caiu em cima dos pedagogos** fazer a localização dos alunos, fazer grupos das turmas e fazer a ponte entre o aluno e a escola. Cuidando que cada aluno realizasse suas atividades e verificando a forma dessa realização. Entre busca ativa., meet, reuniões, planilhas, **trabalho árduo, contínuo e sem fim**. (P44, QPM, NRE Paranaguá, Morretes, 51 a 60 anos, 27 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

*A escola perdeu autonomia e o professor pedagogo também. Nosso trabalho foi descaracterizado. Antes éramos da equipe pedagógica, agora somos da equipe gestora e pedagógica ao mesmo tempo. **Não temos hora-atividade porque nos consideram técnicos e não temos gratificação porque nos consideram professores**. (P49, QPM, NRE Cascavel, Cascavel, 41 a 50 anos, 10 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)*

***Destruição da capacidade de abstração e planejamento para o trabalho; Desrespeito aos horários de trabalho; Determinações de itinerários de trabalho de pessoas sem formação e que desconhecem o chão da escola [...]** (P60, QPM, NRE Guarapuava, Guarapuava, 31 a 40 anos, 16 anos, Mestrado, grifo nosso)*

***Aumento de carga horária, que vai muito além do contrato de trabalho e investimentos financeiros na aquisição de equipamentos tecnológicos**. (P63, QPM, NRE Campo Mourão, Peabiru, 60 anos +, 15 anos de trabalho na rede, especialização, grifo nosso)*

*Trabalhei muito mais. **O trabalho foi exaustivo**, principalmente convencer os alunos a continuarem seus estudos, seja através dos aplicativos, assistindo as aulas de meet, ou fazendo as atividades impressas (que pouco contribuíram para a aprendizagem dos alunos). **Perdi minha privacidade**, pois todos os alunos e pais têm meu telefone e eles me procuram a hora que querem. (P73, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 41 a 50 anos, 6 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

***E aí ao invés do governo nos valorizar contratando mais pedagogas que são as pessoas que resolvem os problemas**, contrataram os militares que criam muitos problemas e não podem atender sozinhos pais nem alunos. (P92, QPM, NRE Londrina, Rolândia, 51 a 60 anos, 9 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

***Mudou pra pior, a demanda aumentou significativamente, perdemos nossa liberdade, não temos horário fixo de trabalho**. (P94, QPM, NRE Pato Branco, Coronel Vivida, 31 a 40 anos, 15 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

*[...] **nós pedagogos estamos sendo cobradas por números**, rever o tempo todo RCOs, SERE, busca ativa e falta tempo do olho no olho, dar atenção aos alunos, ouvir, **estamos trabalhando como máquinas visando números, notas, percentuais**. (P51, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 41 a 50 anos, 15 anos, Especialização, grifo nosso)*

*Pedagoga hoje está em desvio função fazendo tudo menos o pedagógico, na verdade **a SEED-PR mudou o termo professor Pedagogo** e nos colocou junto da equipe gestora do **para nos tratar como cargo de confiança** igual a direção que ganha*

mais por isso exatamente por não ter folga, finais de semana e estar de prontidão quando o governo dá as suas ordens. Não existe diálogo é só imposição atrás de imposição sem direito ao contraditório! (P45, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 51 a 60 anos, 18 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)

Não tenho mais horário de trabalho, meu celular virou ferramenta de trabalho. Exaustão total. Muitas cobranças. (P8, QPM, NRE Londrina, Rolândia, 31 a 40 anos, 6 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)

O trabalho é de controle de números, focados em índices o professor de reflexão não existe mais! (P26, QPM, NRE Curitiba, Curitiba, 51 a 60 anos, 6 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Aconteceu mais responsabilidade para o pedagogo, mais cobranças. (P72, QPM, NRE União da Vitória, Paula Freitas, 51 a 60 anos, 13 anos, Especialização, grifo nosso)

A imposição de forma de trabalhar, tendo que cumprir tarefas com dia e hora marcada. (P77, QPM, NRE Cianorte, Cianorte, 41 a 50 anos, 11 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Mudança no acompanhamento da aprendizagem ... O trabalho ficou maior pois com os alunos distantes da escola fica mais difícil a orientação e acompanhamento dos mesmos. Além disso a burocracia posta pela SEED-PR através de preenchimento de planilhas. (P100, QPM, NRE Dois Vizinhos, Salto do Lontra, 41 a 50 anos, 16 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Algumas positivas, outras nem tanto. Positivas: considero o trabalho com os recursos tecnológicos um ganho qualitativo importante na integração das informações. Negativas: o excesso de cobranças e resultados impostos da noite para o dia. (P10, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 41 a 50 anos, 6 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

A mudança maior é que antes trabalhávamos muito no Coletivo fosse nas turmas, nos turnos e até reuniões com famílias. A pandemia trouxe um trabalho totalmente individual e com exigências de uso de tecnologias e metodologias do dia para a noite sem qualquer formação e suporte material. (P47, QPM, NRE Curitiba, Curitiba, 41 a 50 anos, 16 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Sobrecarga e aprofundamento da burocratização (planilhas, tabelas, números...) (P35, QPM, NRE Curitiba, Curitiba, 41 a 50 anos, 16 anos de trabalho na rede, Doutorado, grifo nosso)

Ponto positivo o contato com a família foi mais direto. Ponto negativo trabalho passou a ser muito burocrático faltando tempo para atendimento ao pedagógico. (P22, QPM, NRE Londrina, Londrina, 51 a 60 anos, 28 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Supervalorização de análise de índices. (P14, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 31 a 40 anos, 16 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Na esteira desse Estado controlador e supervisor, outra ação exigida na política educacional durante a pandemia foi a de observação das aulas dos professores, que eram feitas ora nas aulas síncronas - *meet* -, ora nas aulas presenciais, no retorno escalonado do ensino híbrido, a princípio pelos diretores; mas, em um segundo momento, essa atribuição foi repassada também às pedagogas. Então, a outra questão versava sobre esse aspecto: Como

“você analisa a cultura escolar de observação das aulas dos professores durante o ensino remoto e híbrido, por parte do pedagogo?”

Das pedagogas respondentes, 36% assinalaram a opção de que não havia uma cultura de observação de aulas efetiva na sua escola, e que assim permaneceu; 33% responderam que não havia uma cultura de observação de aulas, porém, após o ensino remoto, essa prática começou a acontecer no interior da escola; 18% afirmaram que já existia uma cultura de observação de aulas efetiva na sua escola e essa prática continuava acontecendo; 10% preferiu não responder, e 3% responderam que já existia uma cultura de observação de aulas, no entanto, a partir do ensino remoto, essa prática deixou de acontecer. No gráfico 5, essas informações estão representadas.

Gráfico 5 - Avaliação da cultura de observação das aulas dos professores no período pandêmico - 2022

100 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

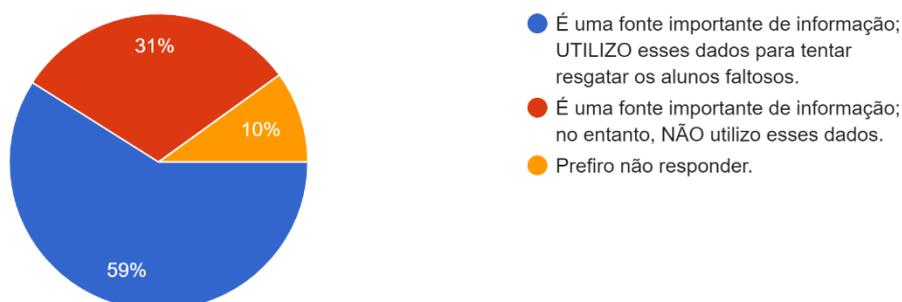
No contexto desse Estado de caráter gerencialista, não é estranho encontrar tantos depoimentos que corroboram com a ideia de controle, eficiência, eficácia e produtividade sobre o trabalho do pedagogo. Esse controle foi feito em diferentes frentes de atuação: com ação direta nas escolas, inserindo representantes dos NREs que atuavam como tutores junto às Equipes Diretivas das escolas, e numa ação indireta, baseado no ‘respeito às hierarquias’, obedecendo e cumprindo demandas repassadas pelos diretores, tutores e chefes de NRE. Portanto, embora, na prática, todos sejam agentes do mesmo campo, ocupam posições diferentes nos diversos momentos do ‘jogo’, ou por normativas como resoluções, instruções, orientações e demais documentos oficiais emanados pela mantenedora, que trazem em si o reconhecimento do poder do Estado, para que os agentes escolares simplesmente os cumpram, conforme o que neles está prescrito.

Sobre os programas de avaliação da aprendizagem considerados, o primeiro elencado (Presente na escola) mostra os resultados obtidos dos questionários, os quais relevaram que 96% das pedagogas tiveram acesso aos dados de frequência diária, e apenas 4% não tomaram conhecimento dele. Isso mostra que a preocupação era ter o aluno “frequentando/acessando” a escola, mas não necessariamente aprendendo.

Quando questionadas sobre como as pedagogas avaliavam o uso dos dados sobre a frequência diária dos alunos, 59% consideraram que os dados se constituíam como uma fonte importante de informação e que utilizavam os dados advindos da plataforma para resgatar os alunos faltosos (a plataforma permite a identificação de cada aluno faltoso); 31% consideraram uma fonte importante, no entanto, não utilizavam os dados, e 10% preferiram não responder, conforme representado no gráfico 6:

Gráfico 6 - Avaliação do uso dos dados de frequência dos estudantes nas escolas públicas paranaenses no período pandêmico - 2022

100 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Sobre o programa de avaliação de aprendizagem chamado Prova Paraná e a participação das pedagogas no processo de organização e aplicação, 93% das pedagogas responderam que já participaram desse processo, e apenas 7% não participaram, mostrando que a equipe pedagógica tem papel fundamental nos dias de execução da referida prova.

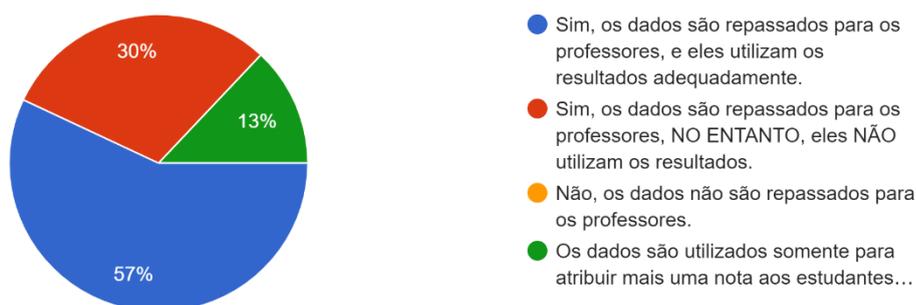
Ao serem abordadas sobre como avaliavam a utilização dos resultados obtidos pela Prova Paraná, 57% das pedagogas responderam que os dados devem ser considerados, visto que os resultados mostram quais questões tiveram mais acertos e mais erros, logo, possibilitam aos professores retomarem as questões com seus alunos, no que for necessário. No entanto, 43% das pedagogas acreditam que a utilização desses dados não é importante, pois os resultados advindos das provas não refletem a realidade de aprendizagem dos alunos, visto

que é uma prova idêntica para todo o estado do Paraná, sem considerar as particularidades de cada instituição escolar.

Ainda nessa dimensão, quando indagadas se, ‘Na sua escola, os resultados obtidos pela Prova Paraná são utilizados pelos professores para revisitarem os conteúdos, a fim de resgatar a aprendizagem dos alunos que não se saíram bem nesta avaliação’, 57% das pedagogas afirmaram que sim, 30% responderam que sim, no entanto, os professores não utilizavam os dados, e 13% responderam que os dados são utilizados somente para atribuir mais uma nota aos estudantes que realizaram esta avaliação. Nenhuma pedagoga assinalou a opção de que os dados não eram repassados aos professores como apresentado no gráfico 7:

Gráfico 7 - Avaliação da utilização dos resultados da Prova Paraná pelos professores para melhoria da aprendizagem dos alunos no período pandêmico - 2022

100 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

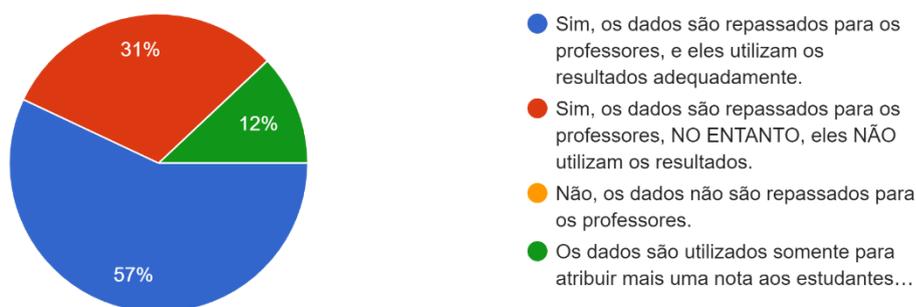
Na questão, ‘Na sua escola, os resultados obtidos pela ‘Prova Paraná Mais’ são utilizados pelos professores para revisitarem os conteúdos, a fim de resgatar a aprendizagem dos alunos que não se saíram bem?’’, as respostas foram muito próximas às da questão anterior.

No entanto, é preciso destacar que a Prova Paraná Mais tem uma organização diferenciada no dia de sua aplicação; são aplicadores externos que vão até a escola e não professores da própria escola que aplicam a avaliação, tem como público-alvo estudantes das redes estadual e municipal, do 5º e do 9º ano do ensino fundamental e da 3ª e 4ª série do ensino médio, e avaliam as proficiências (domínios) dos componentes curriculares em Língua Portuguesa e Matemática, diferentemente da Prova Paraná que também avalia os outros

componentes curriculares (conforme o ano⁵¹), como evidenciam os dados representado no gráfico 8:

Gráfico 8 - Avaliação da utilização dos resultados da Prova Paraná Mais pelos professores para melhoria da aprendizagem dos alunos no período pandêmico - 2022

100 respostas



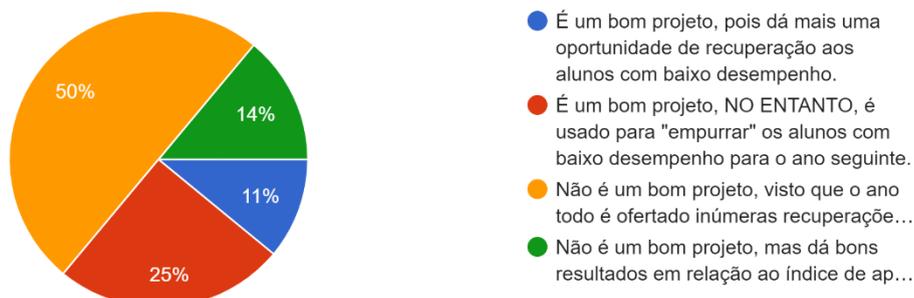
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O outro programa avaliado pelas pedagogas foi o ‘Se Liga!!’; 50% das pedagogas avaliaram que não é um bom projeto, visto que o ano todo são ofertadas inúmeras recuperações e não haveria necessidade de ofertar esse projeto; 25% responderam que é um bom projeto, no entanto, é usado para empurrar os alunos com baixo desempenho para o ano seguinte; 14% afirmaram que não é um bom projeto, mas dá bons resultados em relação ao índice de aprovados na escola, e 11% marcaram a alternativa que é um bom projeto, pois dá mais uma oportunidade de recuperação aos alunos com baixo desempenho.

⁵¹ Na 2ª edição de 2020, além de Língua Inglesa, seriam adicionadas à Prova Paraná as disciplinas de Ciências, História, Geografia para o Ensino Fundamental e as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para o Ensino Médio. No entanto, devido à pandemia de COVID-19, a 2ª edição de 2020 foi adiada e aplicada em 2021. Em 2021, após o retorno gradual das aulas, em setembro, foi aplicada a Prova Paraná em dois dias, no primeiro, avaliações para os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. No segundo dia, os alunos do Ensino Fundamental realizaram provas de Ciências da Natureza, Geografia e História. E os alunos do Ensino Médio resolveram as questões de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) e Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/Objetivos>. Acesso em: 12 jan. 2023.

Gráfico 9 - Avaliação do Projeto Se Liga! voltado à recuperação da aprendizagem dos alunos no período pandêmico - 2022

100 respostas

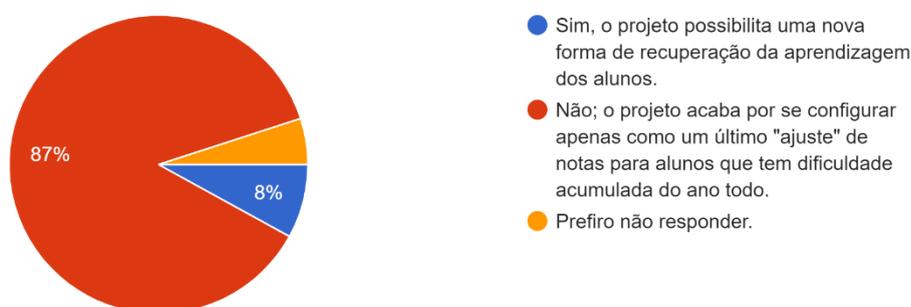


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ainda nessa dimensão 2, Avaliação em larga escala e da aprendizagem, foi questionado às pedagogas se, “Na sua escola, os alunos que participavam do projeto ‘Se Liga!!’ conseguiam recuperar os conteúdos nos quais tiveram baixo rendimento”; 87% responderam que não; que o projeto acabava por se configurar apenas como um último ajuste de notas para alunos que têm dificuldade acumulada do ano todo; 8% afirmaram que sim, que o projeto realmente possibilitava uma nova forma de recuperação da aprendizagem dos alunos, e 5% preferiram não responder.

Gráfico 10 - Avaliação da Participação dos alunos no Projeto Se Liga! voltado à recuperação da aprendizagem no período pandêmico - 2022

100 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Se analisarmos o projeto em seu aspecto pedagógico, de real aproveitamento escolar, podemos perceber que ele pouco contribuiu para a aprendizagem dos alunos (em torno de 80% exprimem essa percepção) embora tenha servido como fonte de melhoria nos índices de

reprovação das escolas. A taxa de aprovação é utilizada no cálculo do IDEB e evidentemente influencia no índice final de tal avaliação. Exemplo disso é o resultado do IDEB do Paraná no ano de 2021, que subiu de 4,4 em 2019 para 4,6 em 2021, como é possível observar no quadro 9 a seguir.

Quadro 15 - Linha histórica - IDEB de 2015 a 2021 no Paraná e Brasil

Ano	UF	Ensino Fundamental - AF			Ensino Médio		
		Taxa de Aprovação	Média SAEB	IDEB	Taxa de Aprovação	Média SAEB	IDEB
2021	BR	95,8	5,18	5,1	89,8	4,41	3,9
	PR	97,9	5,36	5,2	95,9	4,79	4,6
2019	BR	90,0	5,24	4,7	84,5	4,53	3,9
	PR	91,6	5,53	5,1	87,6	4,85	4,4
2017	BR	86,8	5,13	4,5	81,2	4,23	3,5
	PR	85,7	5,42	4,6	79,0	4,46	3,7
2015	BR	85,3	4,97	4,2	79,7	4,24	3,5
	PR	85,4	5,07	4,3	78,9	4,42	3,6

Fonte: MEC/INEP, retirado de <https://appsindicato.org.br/ideb-2021-compreendendo-os-resultados-do-parana-na-perspectiva-dos-as-educadoras/>

Nota: Os dados referem-se apenas às redes públicas estaduais.

É importante lembrar que as atividades pedagógicas que estão sendo relacionadas para caracterizar parte da política educacional analisada foram desenvolvidas num contexto pandêmico, em sua grande parte realizada no ensino remoto e só em menor parte no formato híbrido. As atividades realizadas no ensino remoto e híbrido⁵² trouxeram grandes dificuldades e desafios para os agentes do campo escolar, sobretudo na busca ativa dos alunos que não participavam das aulas *on-line*, seja por falta de vontade/interesse, pela não frequência às aulas virtuais/*meet* ou por falta de condições materiais, o que, no mínimo, sugere uma reflexão sobre como foi possível esse aumento de 0,2 pontos em pleno período pandêmico.

As dificuldades relatadas pelas pedagogas mostram como foi difícil buscar e manter os alunos participativos de modo efetivo nas aulas, o que evidentemente poderia comprometer

⁵² As aulas na rede pública estadual do Paraná foram suspensas a partir de 20 de março de 2020, e começaram com transmissão por outros canais e plataformas a partir de 06 de abril do mesmo ano. As aulas presenciais só foram autorizadas após a publicação da Resolução SESA nº 860/2021, de 23 de setembro de 2021 (que alterou a Resolução SESA nº 0735/2021), que dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Paraná. Dentre as principais medidas, prevê que o retorno presencial às atividades de ensino deve ser priorizado, sendo garantido o ensino remoto somente aos estudantes que estiverem em isolamento ou quarentena para COVID-19, bem como para aqueles com comorbidade ou a critério médico. Mesmo assim, a volta para as aulas presenciais foi escalonada conforme o boletim pandêmico de cada região. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/Orientacoes_sobre_a_Resolucao_Sesa_860-21_-_retorno_presencial_obrigatorio-3_timbre.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

a aprendizagem deles. Os trechos a seguir explicitam isso, quando as pedagogas foram questionadas sobre a maior dificuldade encontrada no período de ensino remoto:

*Alunos sem condições financeiras de ter equipamentos tecnológicos. **Manter os alunos motivados.** (P23, QPM, NRE União da Vitória, União da Vitória, 41 a 50 anos, 16 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

***O acesso** para dos docentes e estudantes ao modelo imposto. (P26, QPM, NRE Curitiba, Curitiba, 51 a 60 anos, 6 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

*Infelizmente, foi cansativo, não tinha dias de descanso, foi um período de desgaste físico e emocional. Maior prejuízo para **alunos das atividades impressas que não tinham acesso às explicações.** (P58, QPM, NRE Ponta Grossa, Castro, 41 a 50 anos, 6 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

*Internet fraca e **poucos alunos têm acesso.** (P61, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 51 a 60 anos, 5 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)*

*Sinal da Internet na escola do Campo prejudicou imensamente, onde **tivemos mais estudantes fazendo atividades impressas do que remotas.** (P69, QPM, AMS, Rio Negro, 60 anos +, 10 anos, Especialização, grifo nosso)*

***O acesso à Internet não é para todos ainda.** (P70, QPM, NRE Londrina, Primeiro de Maio, 41 a 50 anos, 25 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

***Atingir todos os alunos.** (P86, QPM, NRE Apucarana, Apucarana, 41 a 50 anos, 16 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

***A falta de acesso dos estudantes até o estudo, falta de equipamentos tecnológicos e dificuldade em receber o material impresso por não ter como ir até o colégio retirar (falta de transporte) a busca por estes alunos.** (P90, QPM, NRE Dois Vizinhos, Nova Esperança do Sudoeste, 41 a 50 anos, 20 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

***O acesso dos estudantes nas meet.** (P96, QPM, NRE Curitiba, Curitiba, 51 a 60 anos, 23 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

***O desinteresse e a falta de recursos dos alunos.** (P8, QPM, NRE Londrina, Rolândia, 31 a 40 anos, 6 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)*

***A participação dos alunos. Falta de condições dos alunos de acompanhar.** (P50, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 51 a 60 anos, 15 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

***Falta de internet eficaz na escola e estudantes sem internet ou ferramentas tecnológicas para acessar as aulas.** (P4, QPM, NRE Campo Mourão, Campo Mourão, 51 a 60 anos, 20 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

***A participação dos alunos por falta de internet, tecnologia, incentivo dos pais etc.** (P39, PSS, NRE Cianorte, Cianorte, 41 a 50 anos, 5 meses de trabalho na rede, Graduação, grifo nosso)*

***O acesso às plataformas, a assiduidade, comprometimento e pontualidade dos alunos na realização das atividades.** (P85, PSS, NRE Toledo, Toledo, 31 a 40 anos, 4 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

Trazer os alunos para o ensino remoto. (P3, PSS, NRE Ponta Grossa, Imbituva, 51

a 60 anos, 10 anos, Especialização, grifo nosso)

Busca Ativa/ Participação dos estudantes nas aulas remotas. (P6, QPM, NRE Ponta Grossa, Porto Amazonas, 31 a 40 anos, 7 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

A participação dos alunos. (P21, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 41 a 50 anos, 15 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

A responsabilidade dos alunos em relação à entrega de atividades. (P30, PSS, NRE Ponta Grossa, Castro, 51 a 60 anos, 28 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

A busca ativa dos alunos e a conscientização dos responsáveis sobre a necessidade de prosseguir com os estudos. (P31, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 51 a 60 anos, 9 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Adquirir a concentração e a ATENÇÃO do ALUNO. (P48, PSS, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 51 a 60 anos, 1 ano de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Conseguir a participação dos alunos. (P57, QPM, NRE Guarapuava, Guarapuava, 51 a 60 anos, 16 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Que o compromisso com as aulas e o processo ensino-aprendizagem deve acontecer na mesma intensidade do ensino presencial. (P60, QPM, NRE Guarapuava, Guarapuava, 31 a 40 anos, masculino, 16 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)

Busca ativa constante daqueles alunos que não estavam participando das aulas online. (P64, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 41 a 50 anos, 3 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

O contato com alguns alunos. Alunos que desapareceram... (P71, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 51 a 60 anos, 18 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Fazerem os alunos realizar as atividades. (P84, QPM, NRE Umuarama, Nova Olímpia, 41 a 50 anos, 25 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

A busca ativa dos alunos, visto que muitos se distanciaram dos estudos com o ensino remoto. (P98, QPM, NRE Irati, Prudentópolis, 31 a 40 anos, 6 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Primeiro, a localização do aluno. Segundo garantir que todos tivessem acesso as atividades. (P44, QPM, NRE Paranaguá, Morretes, 51 a 60 anos, 27 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Contato com pais e alunos durante a pandemia, assim como a permanência deles nas atividades escolares. (P33, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 31 a 40 anos, 14 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)

Diante desses depoimentos, fica visível que há um arbitrário cultural, como nas palavras de Bourdieu (Bourdieu; Passeron, 2013). O governo do estado do Paraná talvez esperasse que a maioria de seus alunos matriculados na rede pública estadual tivesse condições de acessar a internet, fosse por computadores ou aparelhos celulares, quando na verdade, a

minoria tinha acesso a esses meios tecnológicos. Além disso, o poder simbólico do Estado, por intermédio de seus representantes legais (chefes de núcleo regional, tutores), fazia pressão por resultados sobre os agentes do campo escolar, mas sem oferecer contrapartida para que o trabalho fosse desenvolvido conforme era exigido. A falta de formação continuada e de recursos tecnológicos oferecidos pela mantenedora para o desenvolvimento do trabalho exigido também foi evidenciado pelas pedagogas, durante o período pandêmico, como fica claramente expresso nos excertos a seguir:

A constante mudança de orientações e resoluções [emitidas pela mantenedora]. (P18, QPM, NRE Irati, Irati, 31 a 40 anos, 15 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

A dificuldade foi a estrutura implantada sem condições para atender remoto. (P22, QPM, NRE Londrina, Londrina, 51 a 60 anos, 28 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

O retrabalho e a responsabilização excessiva do pedagógico em auxiliar os professores quanto ao uso dos aparatos tecnológicos. (P28, QPM, NRE Francisco Beltrão, Francisco Beltrão, 41 a 50 anos, 13 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)

A falta de formação para o uso das tecnologias, BI com muitas falhas de atualização, sobrecarga de trabalho. (P40, QPM, NRE Cianorte, Guaporema, 51 a 60 anos, 5 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Falta de tecnologia disponibilizada pelo Estado como internet banda larga, computadores portáteis, instalação elétrica condizente à demanda, falta de funcionários, formação dos professores para adequarem às tecnologias de Educação remota. (P4, QPM, NRE Campo Mourão, Campo Mourão, 51 a 60 anos, 20 anos, Especialização, grifo nosso 5)

Tempo, formação mínima, equipamentos como notebooks, celular, plano de dados, exposição do meu número pessoal de celular e WhatsApp, desrespeito, excesso de cobranças com verificação de dados, plataformas, desorganização das orientações que cada vez mudam e nos deixam como "palhaços" frente a comunidade e até sós professores. Conseguiram deixar um momento difícil que a Pandemia por si própria já trazia ainda muito pior, muito desumana, totalmente cruel com exigências infundadas e descabidas. (P47, QPM, NRE Curitiba, Curitiba, 41 a 50 anos, 16 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

A maior dificuldade foi Conexão. Outra dificuldade foi falta de equipamentos e conhecimentos dos programas - que foram superados com estudo individual, trocas entre colegas, pesquisas na Internet. (P65, QPM, NRE União da Vitória, São Mateus do Sul, 51 a 60 anos, 16 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Entender a proposta do governo. (P74, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 51 a 60 anos, 30 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Muitas informações desencontradas por parte da mantenedora. (P76, QPM, NRE Londrina, Londrina, 41 a 50 anos, 9 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Aprender e ensinar ao mesmo tempo, visto que professores e estudantes não

dominavam o uso das ferramentas disponibilizadas para o ensino híbrido. Atender às demandas crescentes de trabalho impostas aos professores pedagogos. (P82, QPM, NRE Curitiba, Curitiba, 41 a 50 anos, 16 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)

Várias dificuldades, pois não tivemos treinamento para isso... (P88, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 41 a 50 anos, 10 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

*Assimilar todas as novas possibilidades com as tecnologias visto **que não houve formação prévia.** (P100, QPM, NRE Dois Vizinhos, Salto do Lontra, 41 a 50 anos, 16 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)*

A partir desses excertos, fica evidenciado que as políticas públicas devem ser constantemente reavaliadas pelos *stakeholders*. São eles que possuem as condições necessárias de analisar as potencialidades e fragilidades do processo pelo qual passaram; não se critica aqui o ensino remoto em si, mas a forma como foi utilizado pelo Estado para controlar as ações dos agentes do campo, a fim de garantir seus ideais de performatividade e governança gerencialista.

b) Dimensão 3 – Uso de tecnologias e metodologias ativas / Categorias D - Dificuldades no ensino remoto e Categoria E - Dificuldades no ensino híbrido

A questão, que diz respeito à dimensão 3, referia-se ao uso de tecnologias e metodologias ativas nos programas propostos no período pandêmico, os quais se utilizaram de plataformas educacionais. Foram consideradas as plataformas mais utilizadas inicialmente na pandemia: *B.I. (Business Intelligence*, que verifica vários dados da escola, como frequência diária/semanal dos alunos, e, no período pandêmico, possibilitava a verificação e validação das aulas via *meet* dos professores⁵³), e *Redação Paraná* (plataforma em que professores de Língua Portuguesa postam propostas de redação, e os alunos devem realizar tais atividades devolvendo-a na mesma plataforma, possibilitando assim a correção e feedback do professor).

⁵³ A validação das aulas dos professores aconteceu, no período pandêmico, em vários momentos distintos: inicialmente, era necessário que houvesse um tempo mínimo de aula e a participação de um determinado número de alunos (estabelecido pela SEED-PR) com a câmera aberta; depois, num outro momento, era necessário apenas o tempo mínimo de aula e a participação do número determinado de alunos, sem a obrigatoriedade da câmera aberta por parte dos alunos; mais tarde, devido à baixa adesão dos alunos às aulas síncronas, passou a ser exigido (do professor) apenas o tempo mínimo de aula, sem a exigência da obrigatoriedade da presença dos alunos para que a aula fosse validada. O B.I. gerava um relatório para os diretores, que deveriam enviar faltas à mantenedora caso as aulas não fossem validadas dentro do critério estabelecido para o período. O relatório expunha informações como tempo de aula dado, o link utilizado para o *meet*, número de alunos presentes, e se a aula havia sido validada (ficando assinalada em verde na planilha; caso contrário, ficava marcada em vermelho, e poderia gerar falta para o professor).

Quanto ao ensino remoto, as pedagogas foram assim questionadas: “Quais foram suas principais dificuldades durante a implementação do ensino remoto?”. As unidades de análise que surgiram estão representadas no Quadro 10:

Quadro 16 - Unidades de análise - Respostas Categoria D

Questão do questionário <i>on-line</i> (<i>Google Forms</i>)	RESPOSTAS (Unidades de análise - Categoria D)
Quais foram suas principais dificuldades durante a implementação do ensino REMOTO?	D1: Relacionados à tecnologia (parte física - internet, acesso, conexão, recursos financeiros para instalação etc.)
	D2: relacionados aos alunos (interesse, participação nas aulas/ <i>meet</i> , aprendizagem, busca ativa, presença nas aulas)
	D3: apoio familiar
	D4: dificuldades tecnológicas - aprendizagem (desconhecimento das ferramentas, administração do tempo, entender a proposta da SEED-PR, aprender novas tecnologias, falta de formação, convencer os outros a usar as tecnologias etc.)
	D5: outros
	Ø - lixo discursivo - não foi considerada essa resposta

Fonte: Dados da pesquisa (2022). Organizados pela autora.

Em relação à unidade D1 (relacionados à tecnologia: parte física - internet, acesso, conexão, recursos financeiros para instalação, etc.), houve 27 respostas, representando 23,9%; a D2 (relacionados aos alunos - interesse, participação nas aulas/*meet*, aprendizagem, busca ativa, presença nas aulas) contou com 30 respostas (26,5%); a D3 (apoio familiar) com 12 respostas (10,6%); a D4 (dificuldades tecnológicas - aprendizagem: desconhecimento das ferramentas, administração do tempo, entender a proposta da SEED-PR, aprender novas tecnologias, falta de formação, convencer os outros a usar as tecnologias, etc.) com 31 respostas (27,4%), e as outras unidades de análise D5 com 10 respostas (= 8,8%) e Ø com 03 respostas (= 2,7%), totalizando 113 respostas.

Já na avaliação sobre as principais dificuldades durante a implementação do ensino híbrido, obteve-se as seguintes unidades de análise: E1 (conciliar 2 modelos - presencial e *on-line/remoto*) com 18 respostas (16,7%); E2 com 28 respostas (= 25,9%), referindo-se ao retorno presencial dos alunos; E3 (dificuldade e/ou falta de condições físicas tecnológicas

(internet, atendimento simultâneo nas salas, transmissão de *meet*, etc.) com 20 respostas, representando 18,5%; a unidade de análise E4 (aumento de demanda na escola: burocracia, planilhas, relatórios) com 07 respostas, o que significa 6,5%; e por fim, as unidades de análise E5 (outras respostas) com 18 respostas (=16,7%), NA (não se aplica) com 04 respostas (= 3,7%) e Ø (lixo discursivo) com 08 respostas (= 7,4%), totalizando 103 respostas.

Quadro 17 - Unidades de análise - Respostas Categoria E

Questão do questionário <i>on-line</i> (<i>Google Forms</i>)	RESPOSTAS (Unidades de análise - Categoria E)
Quais foram suas principais dificuldades durante a implementação do ensino HÍBRIDO?	E1: conciliar 2 modelos (presencial e <i>on-line/remoto</i>)
	E2: retorno presencial dos alunos
	E3: dificuldade e/ou falta de condições físicas tecnológicas (internet, atendimento simultâneo nas salas, transmissão de <i>meet</i> etc.)
	E4: aumento de demanda na escola (burocracia, planilhas, relatórios)
	E5: outros
	NA: não se aplica
	Ø - lixo discursivo - não foi considerada essa resposta

Fonte: Dados da pesquisa (2022). Organizados pela autora.

A orientação dos NREs às equipes gestoras das escolas é que fossem utilizados diariamente os dados do B.I. para encontrar os ‘pontos de atenção’ da escola, e assim encontrar os problemas específicos da realidade escolar. A orientação se repetia em cada fala dos tutores. As respostas da questão ‘Você tem acesso ao *Business Intelligence* (B.I)?’ demonstram o nível de cobrança nas escolas, visto que 99% das pedagogas respondentes afirmaram conhecer a plataforma; no entanto, nem todas utilizavam os dados em seu trabalho (77% utilizavam as informações da plataforma e 23% não as utilizavam).

Quando questionadas sobre ‘Como você avalia o uso desses dados (B.I), em seu trabalho de pedagogo?’, 68% responderam que é uma fonte importante de informação e que utilizavam esses dados para tentar resgatar os alunos faltosos e/ou que não fazem as atividades do *Google Classroom*; 20% consideraram que é uma fonte importante de informação; no entanto, NÃO utilizavam esses dados, e 12% preferiram não responder à questão.

Gráfico 11 - Avaliação da utilização dos dados do B.I no trabalho das pedagogas no período pandêmico - 2022

100 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Quando o questionário fez menção ao conhecimento da plataforma 'Redação Paraná', 67% das pedagogas respondentes afirmaram que já a conheciam e que já haviam orientado os professores de Língua Portuguesa a utilizarem-na; 23% responderam que conheciam superficialmente; 7% não conheciam a plataforma e 3% preferiram não responder à questão.

Na avaliação dessa plataforma em sua escola, os resultados traziam informações significativas, como se pode observar no gráfico 12:

Gráfico 12 - Avaliação do conhecimento da plataforma "Redação Paraná" na sua escola, pelas pedagogas no período pandêmico - 2022

100 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A avaliação feita sobre a plataforma Redação Paraná, em sua maioria, foi positiva (69%), considerando-se a ferramenta/plataforma em si; no entanto, quando se considera as condições para o uso da plataforma, há uma diferença significativa: 31% dos respondentes, apesar de considerarem um bom recurso pedagógico, não conseguem viabilizar sua utilização por falta de condições materiais (uma vez que a plataforma precisa de computador e internet

para a postagem das redações); 23% avaliam como não sendo uma boa ferramenta, visto que ainda há muitos problemas técnicos na plataforma; e 8% ainda desconhecem a plataforma.

Esses dados revelam que a imposição da implantação de uma plataforma no trabalho dos professores e pedagogos não significa efetivamente o seu uso, haja vista a discrepância entre quem conhece e quem a usa de fato.

Novamente nos deparamos com um arbitrário cultural aqui. Nas palavras de Bourdieu e Passeron (2013), o arbitrário cultural é marcado pela aceitação e legitimidade social das classificações definidas por grupos dominantes. Assim, “[...] toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (Bourdieu; Passeron, 2013, p. 26).

A política gerencialista e da performatividade, organizada a partir da imposição de plataformas e ferramentas tecnológicas, por vezes, parece desconsiderar que a política no interior do campo escolar é recontextualizada pelos seus agentes, os quais estabelecem lutas e diferentes relações no interior desse campo, e que não é tão simples transpor a lógica empresarial para o campo escolar, como alguns agentes políticos pensam e propõem.

c) Dimensão 4 – Formação pedagógica / Categoria F - Pontos positivos e negativos

No movimento dialético da política oficial representativa do papel do Estado (*policy*) e a que efetivamente acontece nas escolas (recontextualizada), desenvolvem-se as questões da dimensão 4 - Formação pedagógica (durante o período pandêmico).

Outra ação que se desenvolveu no interior do campo escolar é a formação continuada; a princípio como uma proposta voluntária, mas que, no decorrer do período, foi ganhando contornos de participação obrigatória. Desde que assumiu, o governo estadual, no caso, a equipe de Renato Feder, certamente com o aval de Ratinho Junior, vem ofertando formação continuada na modalidade *on-line* para os profissionais da educação. No caso das pedagogas, o curso denominado “FORPED - Formadores em Ação” possibilitava a formação em serviço das pedagogas sobre diversos temas referentes ao trabalho pedagógico, nos mais diferentes temas, desenvolvidos em módulos chamados de jornadas (Gestão escolar, Educação Especial, Recursos Tecnológicos Educacionais, Novo Ensino Médio, Observação de Sala de Aula, Feedback Formativo, Mais Aprendizagem etc.).

No entanto, o que começou como um convite às pedagogas terminou com certa obrigatoriedade, pois, de certa forma, quem não participasse e concluísse os cursos (no

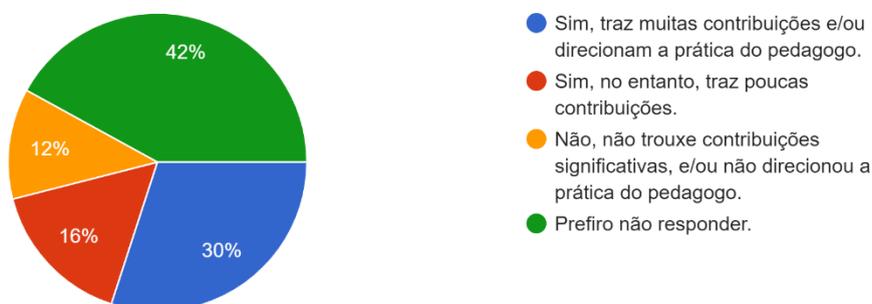
mínimo 3 cursos durante o ano) poderia ter sua ordem de classificação alterada para concorrer as aulas⁵⁴, e, portanto, ser prejudicado no momento de distribuição de aulas pelos NRE

Quanto à participação no FORPED, 48% das pedagogas declararam que sim; 30% responderam que ainda estavam fazendo/participando da formação; 21% responderam que já haviam participado de alguma jornada; e 1% preferiu não responder.

Quando questionadas sobre a contribuição das atividades propostas no curso FORPED e se elas direcionavam de alguma maneira a atuação do pedagogo, 42% preferiram não responder; 30% afirmaram que o curso trazia muitas contribuições e/ou direcionavam a prática do pedagogo; 16% responderam que o curso trazia poucas contribuições, e 12% afirmaram que a formação não trouxe contribuições significativas, e/ou não foram direcionadas à prática do pedagogo, conforme representado no gráfico 15. A avaliação da FORPED, de modo geral, é negativa, visto que 70% dos respondentes consideraram que pouco contribuiu/direcionou suas ações na escola.

Gráfico 13 - Avaliação das Contribuições do Formadores em ação - FORPED no período pandêmico - 2022

100 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O que chama a atenção nas respostas sobre a FORPED é que quase a metade das pedagogas preferiu não responder à pergunta, o que possibilita algumas reflexões: ou não fizeram/não se interessaram pelo curso, e, portanto, não têm condições de avaliá-lo; ou existe uma resposta de resistência ao excesso de controle do Estado sobre as atividades desenvolvidas pelas pedagogas e ao descontentamento com o poder do Estado, que vem impondo tantas tarefas, e essa da participação na formação não seria mais uma a ser assumida

⁵⁴ Em 2023, o governo estadual utilizou como um dos principais critérios de classificação para a distribuição de aulas a participação nos cursos ofertados pela SEED-PR. Assim, dias trabalhados, tempo de serviço na rede estadual, maior nível e classe na carreira do Quadro Próprio do Magistério e idade ficaram em segundo plano.

passivamente pelas pedagogas. Alguns depoimentos coletados nos questionários, referentes à questão, corroboram essa segunda percepção:

Não estou participando. Estou sobrecarregada. (P8, QPM, NRE Londrina, Rolândia, 31 a 40 anos, 6 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)

Participei só de algumas, não cheguei realizar as atividades. Estou extremamente cansada neste período da pandemia e não consigo sistematizar mais nada. (P11, QPM, NRE Cascavel, Cascavel, 31 a 40 anos, 16 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)

O curso é excelente e acompanha o nosso trabalho, por isso é importante, só tem muita tarefa e não temos tempo. (P17, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 51 a 60 anos, 26 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

A SEED-PR tem oferecido esses cursos de formação fora do nosso horário de trabalho e isso os torna inviável para a maioria dos profissionais pois já temos uma exaustiva jornada para cumprir na escola e fora dela já que estamos em constante trabalho remoto pelo WhatsApp. Não posso dispor dos meus momentos de descanso e convívio com a família para realizar cursos de capacitação do trabalho. Eles deveriam, como já foram outrora, ser oferecidos durante o horário de trabalho e nós deveríamos ser dispensados da escola para realização. (P18, QPM, NRE Irati, Irati, 31 a 40 anos, 15 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Estou fazendo uma nova graduação e com o trabalho triplicado, não consigo levar adiante. Me senti igual aos alunos trabalhadores, que não conseguem levar adiante os estudos. Cansaço, esgotamento físico e mental. (P24, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 51 a 60 anos, 33 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)

Devido excesso de trabalho, não conseguir fazer. (P41, PSS, AMS, Fazenda Rio Grande, 41 a 50 anos, 22 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Pelos relatos de colegas, percebo essa formação como mais uma forma de tornar as cobranças mais eficientes (instrumentaliza o pedagogo com mais formas de cobrar resultados). (P10, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 41 a 50 anos, 6 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

É um bom curso, traz muitas contribuições, porém o que a tutora exige e trabalha conosco na escola (prática) não está em harmonia com o que estudamos no curso. (P20, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 31 a 40 anos, 6 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)

Desconheço o contexto deste curso. Me recuso a participar deste tipo de formação desta atual gestão da SEED-PR. (P21, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 41 a 50 anos, 15 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Não fiz o curso e não pretendo fazer, é só para fazer dos pedagogos marionetes. (P22, QPM, NRE Londrina, Londrina, 51 a 60 anos, 28 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Participei de dois encontros, porém as tarefas propostas não condizem com a forma de educação e trabalho pedagógico que acredito, assim achei perda de tempo participar dos demais encontros. (P26, QPM, NRE Curitiba, Curitiba, 51 a 60 anos, 6 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

O curso não proporciona uma formação com fundamentação teórica. É um curso pragmático, que preza pelo avanço na aplicabilidade de metodologias ativas. (P28, QPM, NRE Francisco Beltrão, Francisco Beltrão, 41 a 50 anos, 13 anos de trabalho

na rede, Mestrado, grifo nosso)

Muito foco na observação de sala de aula, pouco material científico. (P29, QPM, NRE Cascavel, Capitão Leônidas Marques, 41 a 50 anos, 16 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Os objetivos da formação estão distorcidos em relação a real função da pedagoga como intelectual orgânico e pedagógico da escola. (P35, QPM, NRE Curitiba, Curitiba, 41 a 50 anos, 16 anos de trabalho na rede, Doutorado, grifo nosso)

[O curso contribui para] reforçar o controle da organização do trabalho pedagógico. (P43, QPM, AMN⁵⁵, Pinhais, 51 a 60 anos, 30 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Mesmo não precisando de carga horária para subida de nível comecei fazer com intuito de aprender, porém me decepcionei pois eram as mesmas coisas praticamente trazidas nas reuniões de tutoria e com tarefas voltadas ao controle, dados e números... curso muito político voltado a um extremismo vindo da mantenedora. (P47, QPM, NRE Curitiba, Curitiba, 41 a 50 anos, 16 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Curso somente direcionada as exigências da SEED-PR. (P52, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 51 a 60 anos, 25 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

A formação visa apenas implementar normas exigidas pela SEED-PR. Somos multiplicadores do que é proposto. Retorno ao tecnicismo. (P56, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 41 a 50 anos, 7 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)

A proposta da formação em ação nada mais é do que a captura das condições de trabalho de profissionais para uma vigilância alienante é uma política de resultados pragmáticos; a falta de razoabilidade, aliada a formação precária da grande maioria de profissionais, com baixo domínio conceitual, que impossibilita a condição de distinção de políticas de governo, proporciona que a grande maioria reproduza sem questionamentos. (P60, QPM, NRE Guarapuava, Guarapuava, 31 a 40 anos, masculino, 16 anos de trabalho na rede, Mestrado, grifo nosso)

Traz mais exigências vindas da mantenedora. (P75, QPM, NRE Ponta Grossa, Ponta Grossa, 51 a 60 anos, 11 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

O curso é raso. O pedagogo apenas tarefeiro que deve cumprir através do curso com a proposta da SEED-PR. (P100, QPM, NRE Dois Vizinhos, Salto do Lontra, 41 a 50 anos, 16 anos de trabalho na rede, Especialização, grifo nosso)

Quando indagadas sobre “Quais os pontos positivos que você pode elencar sobre o período de ensino remoto e híbrido”, conforme as unidades de análise que emergiram, foram obtidas 50 respostas na F1 (aprendizagem de novas tecnologias/uso de novos recursos - 48,5%); 10 respostas na F2 (valorização da escola/ professor/ ensino presencial/interação/vínculo = 9,7%); 06 respostas na F3 (não houve pontos positivos = 5,8%); 13 respostas na F4 (utilização de recursos tecnológicos - dados - a favor do aspecto pedagógico

⁵⁵ AMN - Área Metropolitana Norte - região metropolitana de Curitiba, área norte.

= 12,6%); e 16 respostas na F5 (outros = 15,5%); além de Ø (lixo discursivo) com 08 respostas (= 7,8%), totalizando 103 respostas.

Quadro 18 - Unidades de análise - Respostas Categoria F

Questão do questionário <i>on-line</i> (Google Forms)	RESPOSTAS (Unidades de análise - Categoria F)
Quais os pontos positivos que você pode elencar sobre o período de ensino remoto e híbrido?	F1: aprendizagem de novas tecnologias/uso de novos recursos
	F2: valorização da escola/professor/ensino presencial/interação/vínculo
	F3: não houve pontos positivos
	F4: utilização de recursos tecnológicos (dados) a favor do aspecto pedagógico
	F5: outros
	Ø - lixo discursivo - não foi considerada essa resposta

Fonte: Dados da pesquisa (2022). Organizados pela autora.

Diante dos depoimentos e dados, fica evidente que os agentes do campo escolar percebem a relação de poder exercida pelo Estado, representado pelo seu braço educacional - SEED-PR -, sobre seu trabalho; essas relações de poder se materializam no campo escolar e permitem o compartilhamento da mesma *illusio*. Como afirma Bourdieu (2017, p. 231-232), “a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social”; desse modo, estamos diante de relatos que estabelecem as mesmas crenças, de envolvimento e de empenho no ‘jogo’; as pedagogas parecem atuar de forma muito semelhante dentro do funcionamento do campo, mesmo que em núcleos regionais de ensino do estado do Paraná e instituições escolares tão distintas.

Desse modo, chegamos à terceira etapa da ATD, que consiste no que Moraes e Galiuzzi (2016, p. 65) chamam de comunicação (descrição e interpretação); os autores explicitam que, nesse terceiro movimento, é necessário apresentar as estruturas emergentes da análise, concretizando-as em forma de metatextos e tornando compreensível o que antes não era sobre o fenômeno. Em suma: a ATD apresenta uma abordagem de análise que parte da unitarização da materialidade do *corpus*, passando pela categorização das unidades de análise, para atingir novos horizontes (e produção de textos) sobre o fenômeno pesquisado, concluindo assim o ciclo de operações da ATD.

Conforme a metodologia da ATD, apresentamos uma síntese interpretativa da análise dos dados da seção anterior. Para tanto, retomamos o aporte teórico de Fernandes (2011) sobre as políticas por e para uma agenda social, assim como os da teoria de Bourdieu (1989; 2014; 2017).

Após os dados serem organizados em dimensões e categorias emergentes, o texto a seguir configura-se como um metatexto, finalizando a última etapa da ATD.

As dimensões consideradas foram: 1 - apoio pedagógico; 2 - avaliação em larga escala e da aprendizagem; 3 - uso de tecnologias; e 4 - formação pedagógica. A partir dessas dimensões e respectivas categorias de análise, é possível sintetizar que:

I – As pedagogas perceberam, de forma negativa, um aumento de burocracia em seu trabalho pedagógico, devido à intensificação da demanda de ações pedagógicas no interior da escola; uma ênfase em análises estatísticas no período pandêmico, o que caracteriza uma visão gerencialista de educação (educação com metas para cumprir); e o exercício de controle por parte do Estado, exercido pelos seus representantes legais - os tutores.

Conforme afirma Pereira (1996), o gerencialismo se traduz por meio de ações voltadas à ideia de obtenção de resultados, que podem ser medidos por diversas métricas educacionais (plataformas de acesso obrigatório); além de buscar a criatividade e inovação frente a novas demandas, assim como o controle sobre tais ações.

Ademais, é possível retomar os conceitos trazidos por Bourdieu (1989) sobre as figuras de controle (tutores), que, de certa forma, são legitimados em suas ações pelo poder simbólico do Estado, o qual se utiliza de cargos específicos para concretização de sua concepção de Estado controlador e supervisor. Além disso, como Ball (2005) destaca, há forte cultura voltada à performatividade, que procura medidas de produtividade e resultados, como forma de garantir a qualidade da educação pública paranaense.

II – As pedagogas afirmam que houve mudança em relação ao seu trabalho, especificamente no período da pandemia. As mudanças mais significativas apresentadas por esses agentes do campo escolar estão relacionadas ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos, ao acompanhamento do trabalho do professor e à organização do trabalho pedagógico como um todo, visto que, novamente, o trabalho burocrático aumentou e outras atividades alheias à função pedagógica se instalaram como exigência da mantenedora.

É viável considerar os conceitos de Junior e Gisi (2022) e de Bourdieu (1989), no que se refere às características do gerencialismo no campo educacional e escolar: esses campos,

especialmente no período da pandemia, tornaram-se terreno fértil para a transposição da lógica empresarial, inculcando nas escolas o sentido de “qualidade”, que deve ser medido por meio de métricas educacionais, relatórios, números planilhados e estatísticas que revelem que há a eficiência da gestão.

A intenção é que se produza mais (alunos formados) gastando pouco, em pouco tempo. Para isso, lançam mão de plataformas que conseguem, de certa forma, quantificar o sucesso de tal política implementada, sem considerar os aspectos sociais, econômicos ou pessoais de cada realidade escolar.

III – Em relação à implementação do ensino remoto e híbrido, este último já no final da pandemia, os dados empíricos trouxeram a perspectiva das pedagogas em relação a essa nova configuração de trabalho; as respostas dos questionários versavam sobre a necessidade do uso de novos recursos tecnológicos e toda a dificuldade que isso acarreta, tanto para alunos, quanto para professores; que essa necessidade impôs a esses agentes (pedagogas) novas demandas e o aumento do tempo de trabalho; e que, a partir dessas novas demandas, houve um aumento de cobranças e burocracia por parte da mantenedora.

Isso remete ao poder simbólico do Estado e ao conceito de violência simbólica apontado por Bourdieu (1989):

[...] Se eu tivesse de dar uma definição provisória do que se chama “o Estado”, diria que o setor do campo do poder, que se pode chamar de “campo administrativo” ou “campo da função pública”, esse setor em que se pensa particularmente quando se fala de Estado sem outra precisão, define-se pela posse do monopólio da violência física e simbólica legítima (Bourdieu, 1989, p. 33-34).

A partir dessa referência, é possível afirmar que, mesmo “sem querer”, os agentes acabavam fazendo parte da proposta implementada. Nesse sentido, o poder do Estado se impõe como violência simbólica aos agentes do campo, uma vez que estes “obedecem” à proposta implementada. A violência simbólica se instala e se dá com a anuência de quem sofre esta influência/violência.

IV - Na esteira dessas dificuldades, as pedagogas também declararam, em suas observações sobre o período pandêmico no campo escolar, a dificuldade em conciliar os 2

modelos de ensino (a volta do presencial e do remoto, concomitantemente⁵⁶), além de terem que enfrentar os transtornos concretos, como os de acesso à internet, as falhas de transmissão das aulas e a ausência de laboratórios de informática próprios para atender todos os alunos.

É possível inferir que as dificuldades encontradas a partir da implementação do ensino remoto e híbrido trazem à tona a ideia proposta por Bourdieu (1989), quando se fala em violência simbólica e arbitrário cultural; no período pandêmico e de implementação de política de ensino remoto e híbrido, todos os agentes (professores, alunos e pedagogas) eram “forçados” a utilizar o sistema *on-line*, mesmo que não tivessem condições próprias para isso, diferentemente do que o Estado esperava.

V – Por outro lado, houve também as considerações positivas acerca das políticas educacionais desenvolvidas durante a pandemia da COVID-19. Na avaliação das pedagogas, a pandemia acabou por proporcionar, no campo escolar, a aprendizagem de novas tecnologias e de novos recursos educacionais (plataformas); além de, em certas escolas, propiciar a valorização da própria escola e dos profissionais escolares justamente pela impossibilidade de estar presente e manter as relações pessoais de modo físico e não virtual.

Cabe aqui ressaltar a visão de Fernandes (2011), que enfatiza a importância de considerar a participação dos *stakeholders* nos processos de avaliação de políticas e programas educacionais, destacando suas experiências e práticas no campo escolar. Nessa perspectiva é que a avaliação da política paranaense, nos contextos remoto e híbrido, realizada pelas pedagogas pautou-se na concepção de avaliação dialógica, atendendo os princípios democrático, inclusivo, ético e político, em busca de uma avaliação de política educacional por e para uma agenda social, conforme proposto neste trabalho.

Os dados analisados nesta tese oriundos da avaliação dos agentes articuladores do campo escolar - as pedagogas - trazem diversas contradições, que só podem ser observadas por quem estava inserido no campo escolar no momento do fenômeno: a pandemia da COVID-19. Nas considerações finais, serão retomados os aspectos referentes ao caminho trilhado durante a pesquisa e os resultados alcançados.

⁵⁶ Na prática, esse momento de ensino remoto e híbrido acontecia de modo que os professores recebiam, em sala de aula, uma parte dos alunos da turma, enquanto a outra parte assistia às aulas de casa (por meio do ensino remoto); depois, conforme cronograma organizado pela escola, esses grupos se invertiam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objeto de estudo a política educacional do Paraná no período de 2020-2021, implementada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná- SEED-PR. Cabe retomar que, quando se faz referência à política educacional, adotamos a concepção de que estamos nos referindo a ideias e concepções traduzidas em programas, projetos e ações; é o “Estado em ação”, nas palavras de Hofling (2001). No caso desta tese, falamos a partir da avaliação das pedagogas - agentes que estavam no campo escolar paranaense, durante a pandemia da COVID-19, nos anos de 2020-2021.

Tendo como objetivo geral “Analisar a política educacional paranaense desenvolvida para o contexto da pandemia da COVID-19 (2020-2021) a partir da avaliação de pedagogos de escolas públicas da rede estadual”, esta tese partiu da hipótese de que os pedagogos das escolas públicas estaduais fizeram adaptações e recontextualizaram a política educacional do estado do Paraná, proposta durante o período pandêmico de 2020-2021, haja vista que a política educacional paranaense tem dado ênfase aos aspectos quantitativos da educação, pautando-se e buscando índices e estatísticas de aproveitamento escolar, de acesso a plataformas digitais de ensino, de frequência e evasão, muitas vezes em detrimento dos aspectos qualitativos, conforme estabelecido na legislação nacional e estadual.

Para argumentar sobre essa hipótese, no primeiro capítulo, foram apresentados alguns conceitos basilares sobre as concepções de estado, campo, capital, agente e porosidade entre os campos na teoria bourdieusiana, além de pressupostos teóricos da avaliação educacional.

Destacou-se, com apoio de Bourdieu (1989), que o Estado não é apenas uma instância da sociedade, mas uma instituição cuja fonte de poder é simbólica e organizadora, que constitui o mundo social em certas estruturas, além de se constituir como um campo de poder.

Os campos considerados foram o educacional (enquanto entidades fiscalizadoras e reguladoras - secretaria de estado e órgãos normativos), o escolar (instituições escolares em si), o da saúde (Secretaria de Saúde) e o político (governo estadual paranaense), visto que cada um desses campos possui regras e funcionamento próprios. Nesse ínterim, foi possível observar a porosidade entre os campos, ou seja, a influência que cada um sofreu e exerceu sobre os demais.

Os agentes analisados foram os políticos (governador e secretário do período 2020-21) e os escolares (pedagogas das escolas públicas estaduais), assim como os capitais acumulados por eles. Foi possível observar também a influência da ação dos tutores sobre as ações dos

agentes escolares, mostrando que os tutores (enquanto professores que são), ora representavam o papel do tutor “político”, cumprindo ordens da mantenedora representante do poder do Estado, ora agindo enquanto tutores “professores”, retomando sua função inicial no campo escolar. Essa oscilação entre os dois papéis mostra, de certa forma, que há porosidade entre as funções desempenhadas pelos agentes.

Ainda nesse primeiro capítulo, justificou-se a adoção da avaliação numa perspectiva dialógica, entendendo que essa perspectiva possibilita uma avaliação que considera que o conhecimento acerca de um campo se dá de forma a ser construído socialmente, em processos que levam em conta o diálogo e os interesses dos sujeitos que dele participam, chamados de *stakeholders*; a partir dessa noção, assume-se também a concepção de avaliação por/para uma agenda social, na qual Fernandes (2011) destaca a participação e a experiência vivida dos agentes.

Tal capítulo traz a revisão sistemática de literatura e suas contribuições sobre o tema investigado, mostrando a escassez de estudos sobre a especificidade e a perspectiva dessa pesquisa: a de levar em conta a avaliação dos próprios agentes, ou seja, a avaliação das pedagogas sobre certas políticas educacionais implementadas no período pandêmico, no estado do Paraná.

O segundo capítulo apresentou o universo de pesquisa, assim como a contextualização histórica do contexto brasileiro e paranaense no período de 2020-21. Trouxe informações a respeito da população paranaense no que se refere à taxa de desocupação, e como isso reverberou na população estudantil, o que implica, diretamente, na forma como a política educacional foi implementada e recontextualizada.

O capítulo mostrou, nos termos de Bourdieu, que houve um arbitrário cultural, pois é possível inferir que o governo do estado do Paraná esperava que a população estudantil tivesse condições de realizar acessos virtuais às plataformas propostas, quando, na verdade, isso não se confirmou na realidade.

Na intenção de organizar o campo escolar, foram muitos os documentos legais emitidos pela mantenedora e seus órgãos deliberativos, juntamente com outras secretarias de estado (como a da Saúde), no entanto, as escolas precisaram se adequar e recontextualizar a política para atender ao que encontrava na realidade concreta: alunos sem possibilidade de acesso à internet, sem condições de ter um computador, precisando trabalhar para ajudar no sustento da família etc. Isso mostra que houve divergência entre o que se esperava e o que se apresentou na realidade de fato.

Ademais, para verificar qual a avaliação dos pedagogos sobre essa organização escolar, foram selecionados os seguintes programas implantados: Tutoria pedagógica; Presente na escola; Se Liga!; Prova Paraná; Prova Paraná Mais; Redação Paraná; Formadores em Ação - FORPED; e Power B.I. (*Business Intelligence*).

O terceiro capítulo fez referências aos agentes políticos e escolares especificamente, contextualizando-os em relação aos seus capitais e posições ocupadas dentro do campo, segundo a teoria bourdieusiana. Os dados revelam que os agentes políticos acumulam grande capital econômico e social, enquanto os agentes escolares acumulam maior capital acadêmico.

Os agentes políticos enxergam o campo escolar a partir de uma visão empresarial, numa perspectiva puramente administrativa e gerencial. Do outro lado, os agentes escolares entendem que a natureza escolar se faz num outro viés, o da formação humana e contextualizada, influenciada por diversos fatores, e que uma visão empresarial nem sempre se enquadra nesse campo. Isso possibilita o entendimento sobre as diferenças de perspectiva sobre o campo escolar e as razões que levam ao movimento dialético realizado pelos pedagogos – ora acatando as ordens emanadas pelo Estado, ora resistindo ou adequando essas orientações à realidade. Desse modo, fica evidente a possibilidade de ambivalência nas ações pedagógicas e a dinamicidade do processo de implementação de uma nova política educacional.

Entendendo que cada grupo desses agentes se caracteriza por um tipo semelhante de *habitus* e compartilha da mesma *illusio*, é possível depreender que esses princípios norteiam diferentes visões sobre a política no campo escolar, e, conseqüentemente, as ações de cada um se diferenciam. Desse modo, conclui-se que há uma contradição entre a proposta feita pelos agentes políticos e o que realmente se efetiva no campo escolar por meio dos agentes escolares.

O gerencialismo se instala enquanto mecanismo de organização e administração da política educacional paranaense desde a década de 1990, a partir da reforma do Estado proposto por Bresser-Pereira (Pereira, 2001); e vai se estabelecendo desde então, fortalecendo-se por meio do poder simbólico do Estado e de seus representantes. No entanto, os agentes escolares, a seu modo, fazem adaptações acerca dessa política proposta, pois estão dentro do campo e da posição que ocupam, percebem outras razões práticas para recontextualizar a política. Eles não deixam de cumprir a política, no entanto, realizam-na do seu jeito.

Para confirmar essa contradição entre o proposto e o realizado dentro da política, foi utilizada a ATD para selecionar e analisar os depoimentos dos agentes do campo escolar.

Tendo como base os resultados da pesquisa, tem-se que:

- Os agentes participantes da pesquisa, que integravam o campo escolar, nos anos de 2020-21, foram 96% de mulheres, entre 41 e 60 anos, que estão na rede há pelo menos 6 anos e possuem como capital cultural pós-graduação em nível de especialização;

- Via de regra, as pedagogas sentiram mudanças significativas em relação ao seu trabalho no período pandêmico, citando como pontos negativos o aumento da burocracia no trabalho do pedagogo, aumento de demanda nas ações desenvolvidas no interior da escola, ênfase nas análises estatísticas do resultado de seu trabalho e a percepção de que a SEED-PR manteve uma postura autoritária nas ações governamentais propostas ao campo escolar, utilizando-se de agentes (tutores) para demonstrar seu poder. Acataram as regras do jogo à medida que conseguiam adequar à sua realidade;

- O programa Tutoria Pedagógica não foi bem-visto pelas pedagogas e nem bem desenvolvido, uma vez que, primeiramente, esse cargo não existia dentro do Quadro Próprio do Magistério; nem todos os tutores tinham formação pedagógica própria para desempenhar a função exercida; e que, na maioria das vezes, os tutores eram apenas fiscalizadores do trabalho pedagógico e não atuavam como apoio às equipes diretivas e pedagógicas;

- Sobre as avaliações em larga escala (Prova Paraná e Prova Paraná Mais): 57% das pedagogas avaliam que os resultados obtidos dessas avaliações em larga escala são aproveitados pelos professores para novas oportunidades de ensino e aprendizagem, entretanto, ainda existem muitos professores que não utilizam esses dados para adequar a proposta de ensino às necessidades específicas do aluno (conforme o relatório dos alunos informa);

- Em relação ao programa Se Liga!, a proposta não se dá da melhor forma, visto que se transformou num meio para ajustar notas que não são coerentes ao real desempenho do estudante. O programa se constitui apenas como um ajuste de notas para os alunos e a escola atingir determinados índices de desempenho, e, assim, acaba por desconfigurar a proposta inicial do programa;

- O acesso à plataforma B.I. é feito por 99% das pedagogas, no entanto, o percentual diminui quando se trata da utilização das informações no seu trabalho prático;

- No que se refere à plataforma Redação Paraná, 67% a conheciam, no entanto, as condições físicas da escola (laboratório, acesso à internet) comprometiam o uso da plataforma;

- No período de transição do ensino presencial para o remoto e do remoto para o híbrido, houve inúmeras dificuldades: as exigências feitas pela mantenedora aumentaram,

assim como a burocracia e a busca por metas e indicadores educacionais; já havia uma cultura de acompanhamento de hora-atividade, mas esta foi reforçada no período pandêmico, e a prática da observação das aulas do professor veio a ser implementada no decorrer da pandemia. Também foi mencionado que as dificuldades estruturais e pessoais dificultaram o êxito da implementação do ensino remoto, uma vez que nem todos tinham os equipamentos próprios (celular, computador, internet), nem cursos ou formação para entender o funcionamento de tais programas e plataformas virtuais de ensino;

- Em relação à formação continuada, 42% das respondentes não participaram porque se sentiam sobrecarregadas devido ao aumento de trabalho no interior da escola;

- Como pontos favoráveis das referidas ações governamentais, as pedagogas apontam o apoio por parte de alguns tutores (que realmente atuaram no sentido de colaborar com o trabalho desenvolvido); sobre o programa “Presente na escola”, por meio do qual se faz a busca ativa de alunos que evadem ou abandonam o ano letivo, 96% fazem uso da plataforma para lançamento dos dados, julgando ser uma fonte valiosa de informação para resgatar alunos faltosos; consideram que o uso dos recursos tecnológicos e plataformas acelerou, de certa forma, a aprendizagem dos agentes escolares em relação às tecnologias, pois puderam aprender, de forma involuntária, questões básicas tecnológicas, como acessar e-mail, postar materiais, buscar outras fontes de informação na internet etc.

Nesse sentido, podemos concluir que, na avaliação das pedagogas, o período pandêmico e a respectiva política educacional dos anos 2020-2021 trouxeram grandes mudanças não apenas quanto aos aspectos pessoais, mas também tecnológicos e pedagógicos a todos os agentes escolares.

A busca por resultados satisfatórios transformou-se em prática definitiva na política educacional do Paraná: até os dias de hoje (2023), as plataformas que acabam por controlar o trabalho pedagógico de professores e pedagogos se fazem mais presentes. Ou seja, as exigências de uso e as cobranças por metas atingidas são parte de uma estratégia já conhecida por parte dos agentes políticos e escolares.

Hoje a rede pública estadual paranaense conta com novas plataformas após a pandemia: Desafio Paraná, EJA EaD Paraná, Edutech, Inglês Paraná, Inglês professor, Leia Paraná, Matemática Paraná *Khan Academy*, Matemática Paraná *Matific*, Redação Paraná (com outros recursos), Robótica Paraná e sala Virtual Paraná. Cada uma delas deve ser inserida no plano de trabalho do professor (conforme a área de atuação do professor) e buscar atingir o índice de postagens, número de respostas dos alunos etc. Ou seja, volta a ideia de poder

simbólico do estado, o qual exige métricas de ensino para considerar (ou não) a “qualidade” da escola.

Mesmo com a resistência por parte de algumas pedagogas e a percepção do viés gerencialista que o respectivo governo assume, é possível confirmar a hipótese de que as pedagogas das escolas públicas estaduais fizeram adaptações e recontextualizaram a política educacional do estado do Paraná, proposta durante o período pandêmico de 2020-2021.

A política educacional paranaense tem, sim, dado ênfase aos aspectos quantitativos da educação, pautando-se e buscando índices e estatísticas de aproveitamento escolar, de acesso a plataformas digitais de ensino, de frequência e evasão, muitas vezes em detrimento dos aspectos qualitativos, conforme estabelecido na legislação nacional e estadual.

Encerro esta tese concluindo que a educação pública estadual paranaense está caminhando numa estrada gerencialista, que acredita que o uso das tecnologias será a “salvação” da educação, assim como acontecia na década tecnicista de 1960-70. A questão é não desconsiderar o uso da tecnologia como uma aliada ao processo educacional, mas compreender que investir na formação profissional, no reconhecimento e na valorização profissional também é um caminho que deve ser trilhado.

Ademais, espero que os resultados desta pesquisa contribuam para a produção de outros conhecimentos nos campos da política educacional e da avaliação de políticas e programas educacionais, e destaco a importância da avaliação de políticas e programas educacionais e da valorização da participação dos agentes escolares, pois são eles que, a partir do seu *habitus*, interpretam e materializam as ações no campo escolar. Compreendemos que os agentes políticos precisam ouvi-los para conhecer a realidade educacional paranaense para então propor ou formular as políticas educacionais de forma mais participativa e dialógica, adequada ao campo escolar, e não apenas transpor e transformar este campo num espaço gerencialista e empresarial.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação em educação: perspectivas de emancipação social ou regulação gestonária. In: MELLO, Marcos Muniz (org.). **Avaliação em educação**. Pinhais: Editora Mello, 2007. p. 9-14.
- BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BEZERRA, Marcos Otavio. BOURDIEU, Pierre. Sobre o Estado. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. **Revista de História**, n. 173, p. 487-495, jul./dez. 2015.
- BONNEWITZ, Patrice. Uma visão espacial da sociedade - Espaço e campos. In: **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003. p.51-73.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Edições Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: Cursos no College of France (1989-1992)**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. Trabalhos e projetos. In: Ortiz, Renato (org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, L. **Na invitation to reflexive Sociology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação Educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. 238 p.
- BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Autoavaliação de escolas: alinhavando sentidos, produzindo significados**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.
- BRASIL. Resolução N° 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 maio 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 28 abr. 2022.
- CATANI, Afrânio M.; NOGUEIRA, Maria A.; HEY, Ana P.; MEDEIROS, Cristina de M. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 66-73, 2018.

DE SOUZA PINTO, Luiz Eduardo; BARBOSA, Jorge Alexandre. A perspectiva relacional em Pierre Bourdieu. **Revista Poiesis**, v. 20, n. 1, p. 1-15, 2020.

DRAIBE, Sônia Maria. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C.; CARVALHO, M. C. (orgs.). **Tendências e perspectivas da avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 13-42.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (orgs.). **Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 115-160.

FERNANDES, Domingos. Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas. In: FERNANDES, Domingos (org.). **Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável**. Pinhais: Editora Melo, 2011. p. 185-208.

FERNANDES, Domingos. Contributos das perspectivas orientadas por/para uma agenda social. In: FERRÃO, João; PAIXÃO, José Manuel Pinto (orgs.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018. p. 49-67.

FERRÃO, João. Dos paradigmas, práticas e teorias de avaliação às metodologias: uma visão panorâmica. In: FERRÃO, João; PAIXÃO, José Manuel Pinto (orgs.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018, p. 5-29.

FERRÃO, João; PAIXÃO, José Manuel Pinto (orgs.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018, p. 5-29.

FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robinson Moreira. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. **Revista Lusófona de Educação**, Bahia, v. 15, p. 71-97, 2010.

GOES, Graciete Tozetto; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação do Pibid por licenciados egressos: um estudo de caso. **Estudos em avaliação educacional**, v. 30, n. 73, p. 104-137, 2019.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2011.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001. p. 30-41.

HOUSE, Ernest R.; KENNETH R. Howe. Deliberative Democratic Evaluation. In: KELLAGHAN, Thomas; STUFFLEBEAM, Daniel L. **International Handbook of Educational**. Boston: Kluwer, 2003, p. 79-102.

JUNIOR, Haroldo Andriguetto; GISI, Maria Lourdes. Gerencialismo e performatividade: influências na prática da gestão educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Bourdieu sem mistério ou a aplicabilidade de ferramentas sociológicas de pesquisa. **Estudos de Sociologia**, v. 20, n. 38, 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Tânia Modesto V. Amostragem não Probabilística: Adequação de Situações para uso e Limitações de amostras por Conveniência, Julgamento e Quotas. **Administração On-line**, v. 2, n. 3, p. 1-15, 2001.

OSTROWIECKI, Alexandre; FEDER, Renato. **Carregando o elefante: como transformar o Brasil no país mais rico do mundo**. Ribeirão: Humus, 2007.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado**. Brasília: MARE/ENAP, 1996. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/817/1/9texto.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Depois do capitalismo, o gerencialismo democrático. **Revista de Administração de Empresas**, v. 61, 2021. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/issue/view/61-3/2549>. Acesso em: 05 maio 2023.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Uma nova gestão para um novo Estado. **Revista do Serviço Público**, v. 52, n. 1, p. 5-24, 2001.

PETERS, Gabriel. Pierre Bourdieu (1930-2002). In: TELLES, Sarah Silva; OLIVEIRA, Solange L. **Os Sociólogos: clássicos das Ciências Sociais (orgs.)**. Petrópolis: Vozes - Editora PUC, 2018.

REIS, Isaura. Governança e regulação da educação: perspectiva e conceitos. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, 2013.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículos**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto. **Redes de políticas públicas e governança da educação: pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década.** Relatório de Pesquisa. Florianópolis: UFSC, 2016.

SILVA, José Kennedy Lopes; BRITO, Mozar José de. O uso da abordagem relacional de Bourdieu nos Estudos Organizacionais: uma revisão integrativa. In: XXI SEMEAD - Seminários em Administração da USP. **Anais.** São Paulo, XXI SEMEAD, 2018, p. 1-16.

STAKE, Robert E. Responsive Evaluation. In: KELLAGHAN, Thomas; STUFFLEBEAM, Daniel L. **International Handbook of Educational.** Boston: Kluwer, 2003, p. 63-68.

TARGA, Leandro. **Os diplomatas brasileiros sob a perspectiva relacional: o campo dos diplomatas e o campo político.** 2017. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ciência Política – PPGPol) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública** [on-line]. v. 40, n. 1, 2006. p. 27-53.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista brasileira de política e administração da educação**, v. 23, n. 1, 2007.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado como voluntário a participar da pesquisa “Avaliação das implicações da política educacional do Paraná no trabalho do professor pedagogo: do ensino presencial ao ensino remoto no contexto da pandemia da COVID-19”. Trata-se de uma pesquisa de Doutorado, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tem como pesquisadora responsável, a doutoranda Michéle Barreto Justus, sob orientação da Prof. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise. Neste estudo buscamos analisar avaliação feita pelos professores pedagogos sobre a política educacional do Paraná, implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná-SEED-PR no contexto pandêmico, e suas implicações na (re)configuração do trabalho do professor pedagogo. A sua participação é fundamental para esta pesquisa.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): questionários online, com questões abertas, fechadas ou mistas, enviadas via *Google Forms*.

Para participar deste estudo, basta continuar a responder este formulário, em que declara a ciência dos objetivos da pesquisa e da possibilidade de utilizar o que for respondido no questionário, somente para fins de pesquisa, sem que haja qualquer forma de difamação ou exposição vexatória. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, a não ser que a pesquisa esteja finalizada e publicada, pois assim não é possível retirar os dados utilizados. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que será atendido(a) pelo pesquisador que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades online cotidianas: cansaço por conta do tempo respondendo o questionário, queda da internet e necessidade de iniciar novamente o questionário etc. Caso haja algum tipo de constrangimento, ou dano emocional e psicológico, você poderá parar de responder as

perguntas imediatamente. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Este termo de consentimento estará com a pesquisadora responsável e será enviado juntamente com o convite para responder o questionário.

Informados meu nome completo e documento de identificação no início do questionário online, declaro que fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo, que recebi uma cópia deste termo de consentimento no meu endereço eletrônico, me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do(a) participante _____

Assinatura do(a) pesquisador(a) _____

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

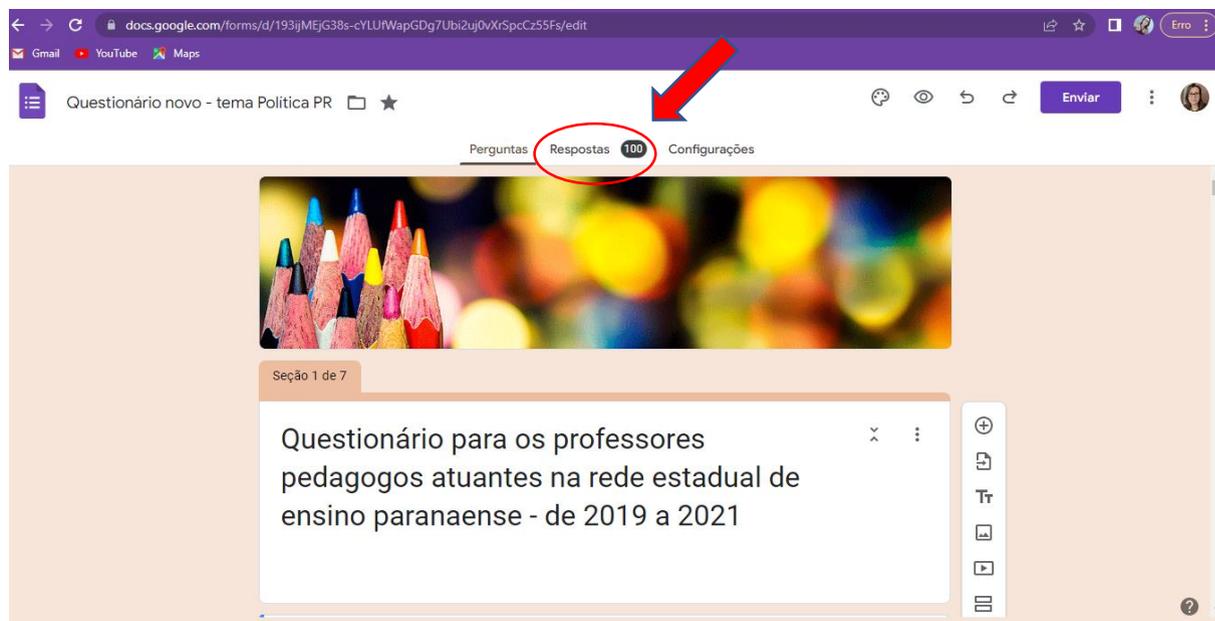
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e Ética no Uso de Animais da Universidade Estadual de Ponta Grossa

Endereço: Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas. Bloco da Reitoria – Sala 22 – Campus Universitário
CEP: 84030-900
Cidade: Ponta Grossa – PR
E-mail: propesp-cep@uepg.br

Pesquisadora responsável:
Michéle Barreto Justus
Telefone: (42) 99937-8549
E-mail: pedagogamichelle@yahoo.com.br

Orientadora:
Mary Ângela Teixeira Brandalise
Telefone: (42) 99944-0144
E-mail: marybrandalise@uol.com.br

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO *GOOGLE FORMS* APLICADO AOS
PEDAGOGOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL**



Questionário para os professores pedagogos atuantes na rede estadual de ensino paranaense - de 2019 a 2021

*Obrigatório

Prezado (a) Professor(a) Pedagogo(a):

Meu nome é Michéle Barreto Justus, sou doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG).

Estou desenvolvendo uma pesquisa cujo tema é a AVALIAÇÃO DAS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO PARANÁ NO TRABALHO DO PROFESSOR PEDADOGO: DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19, sob a orientação da Professora Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise.

Nosso objeto de estudo é a avaliação feita pelos professores pedagogos sobre a política educacional do Paraná, implementada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED-PR no contexto pandêmico, e suas implicações na (re)configuração do trabalho do professor pedagogo.

Considero que, você, como professor pedagogo atuante na rede estadual de ensino, pode contribuir muito com esta pesquisa, por isso, gostaria de solicitar sua participação respondendo alguns questionamentos.

Sua participação é de extrema relevância para uma melhor compreensão das implicações da política educacional no trabalho do professor pedagogo a partir do contexto do ensino remoto e híbrido no estado do Paraná.

Encaminho, em anexo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que podem ser consultadas as informações sobre: riscos, benefícios e sigilo desta pesquisa. Na sequência, está o formulário de questões.

As questões foram inseridas como “obrigatórias”, porém, caso não se sinta à vontade para responder, somente assinale ou escreva “Prefiro não responder”.

Coloco-me à disposição para demais esclarecimentos que se façam necessários.

Agradeço previamente a sua contribuição e ao final da pesquisa, me comprometo a compartilhar os resultados.

Michéle Barreto Justus

Telefone: (42) 99937-8549

E-mail: pedagogamichelle@yahoo.com.br

Prof. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise

Telefone: (42) 99944-0144

E-mail: marybrandalise@uol.com.br

TCLE *

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado como voluntário a participar da pesquisa "Avaliação das implicações da política educacional do Paraná no trabalho do professor pedagogo: do ensino presencial ao ensino remoto no contexto da pandemia da COVID 19". Trata-se de uma pesquisa de Doutorado, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tem como pesquisadora responsável, a doutoranda Michéle Barreto Justus, sob orientação da Prof. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise. Neste estudo buscamos analisar avaliação feita pelos professores pedagogos sobre a política educacional do Paraná, implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná- SEED-PR no contexto pandêmico, e suas implicações na (re)configuração do trabalho do professor pedagogo. A sua participação é fundamental para esta pesquisa.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): questionários online, com questões abertas, fechadas ou mistas, enviadas via Google Forms.

Para participar deste estudo, basta continuar a responder este formulário, em que declara a ciência dos objetivos da pesquisa e da possibilidade de utilizar o que for respondido no questionário, somente para fins de pesquisa, sem que haja qualquer forma de difamação ou exposição vexatória. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, a não ser que a pesquisa esteja finalizada e publicada, pois assim não é possível retirar os dados utilizados. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que será atendido(a) pelo pesquisador que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades online cotidianas: cansaço por conta do tempo respondendo o questionário, queda da internet e necessidade de iniciar novamente o questionário etc. Caso haja algum tipo de constrangimento, ou dano emocional e psicológico, você poderá parar de responder as perguntas imediatamente. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Este termo de consentimento estará com a pesquisadora responsável e será enviado juntamente com o convite para responder o questionário.

Informados meu nome completo e documento de identificação no início do questionário online, declaro que fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo, que recebi uma cópia deste termo de consentimento no meu endereço eletrônico, me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Ponta Grossa, de _____ de 2021.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e Ética no Uso de Animais da Universidade Estadual de Ponta Grossa
Endereço: Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas, Bloco M – Sala 116-B – Campus Universitário
CEP: 84030-900
Cidade: Ponta Grossa – PR
E-mail: propep@uepg.br
Fone: (42) 3220-3108

Pesquisadora responsável:
 Michéle Barreto Justus
Telefone: (42) 99937-8549
E-mail: pedagogamichele@yahoo.com.br
Orientadora:
 Mary Ângela Teixeira Brandalise
Telefone: (42) 99944-0144
E-mail: marybrandalise@uepg.br
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Município: Ponta Grossa - PR
Fone: (43) 3528-1938
E-mail: propep@uepg.br

(Marcar apenas uma oval).

Declaro que tomei conhecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que concordo em participar desse estudo.

Declaro que NÃO concordo em participar desse estudo.

Núcleo Regional de Educação de lotação: * (Marcar apenas uma oval).

Apucarana

Área Metropolitana Norte

Área Metropolitana Sul

Assis Chateaubriand

- () Campo Mourão
- () Cascavel
- () Cianorte
- () Cornélio Procópio
- () Curitiba
- () Dois Vizinhos
- () Foz do Iguaçu
- () Francisco Beltrão
- () Goioerê
- () Guarapuava
- () Ibaiti
- () Irati
- () Ivaiporã
- () Jacarezinho
- () Laranjeiras do Sul
- () Loanda
- () Londrina
- () Maringá
- () Paranaguá
- () Paranavaí
- () Pato Branco
- () Pitanga
- () Ponta Grossa
- () Telêmaco Borba
- () Toledo
- () Umuarama
- () União da Vitória
- () Wenceslau Braz

Município * (questão aberta)

Regime de trabalho: * (Marcar apenas uma oval).

QPM

PSS

Sexo: * (Marcar apenas uma oval).

Masculino

Feminino

Prefiro não informar

Idade: * (Marcar apenas uma oval).

De 20 a 30 anos

De 31 a 40 anos

De 41 a 50 anos

De 51 a 60 anos

60 anos +

Tempo de serviço como PEDAGOGO/A na rede estadual de ensino: * (questão aberta)

Formação: * (Marcar apenas uma oval).

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Sobre o Apoio Pedagógico

Considerando o contexto da pandemia, a implementação do ensino remoto da/na rede estadual pública paranaense e o papel dos professores pedagogos a partir de 2020 e 2021, avalie e responda as questões a seguir:

De modo geral, como você avalia a atuação da TUTORIA em sua escola? Sendo: 1 - MUITO BOA (características positivas sobressaem) 2 - BOA (houve mais contribuições do que inadequações) 3 - REGULAR (não houve contribuições significativas) 4 - INADEQUADA

(características negativas se destacam) 5 - PÉSSIMA (não contribuiu em nada) * (Marcar apenas uma oval).



Você acredita que a atuação da tutoria junto à escola direcionou/ influenciou de alguma forma na configuração/reconfiguração no trabalho do pedagogo? * (Marcar apenas uma oval).

Sim, a atuação da tutoria influenciou na estruturação/reestruturação do trabalho do pedagogo.

Não, a atuação da tutoria NÃO influenciou na estruturação/reestruturação do trabalho do pedagogo.

Prefiro não responder.

Você acredita que as exigências advindas da mantenedora (SEED-PR) influenciaram/direcionaram de alguma maneira a configuração/ reconfiguração da atuação/ papel do pedagogo? * (Marcar apenas uma oval).

Sim, as exigências advindas da mantenedora influenciaram na estruturação/reestruturação do trabalho do pedagogo.

Não, as exigências advindas da mantenedora NÃO influenciaram na estruturação/reestruturação do trabalho do pedagogo.

Prefiro não responder.

Comente sobre sua alternativa assinalada na questão anterior. * (questão aberta)

Considerando os programas/projetos implementados na rede estadual de ensino paranaense, tais como Presente na escola, Prova Paraná, Prova Paraná Mais, Se Liga!!; avalie cada questão a seguir:

Você tem acesso aos dados do "PRESENTE NA ESCOLA" (dados de frequência diária): *
(Marcar apenas uma oval).

- Sim
- Não

Como você avalia o uso desses dados? * (Marcar apenas uma oval).

- É uma fonte importante de informação; UTILIZO esses dados para tentar resgatar os alunos faltosos.
- É uma fonte importante de informação; no entanto, NÃO utilizo esses dados.
- Prefiro não responder.

Você já participou do processo organização/aplicação da PROVA PARANÁ? * (Marcar apenas uma oval).

- Sim
- Não

Como você avalia a utilização dos resultados obtidos pela Prova Paraná? * (Marcar apenas uma oval).

- A utilização dos dados é importante, pois mostra quais os conteúdos que devem ser retomados com os alunos.
- A utilização desses dados não é importante, pois não refletem a realidade.

Na sua escola, os resultados obtidos pela "Prova Paraná" são utilizados pelos professores para revisitarem os conteúdos, a fim de resgatar a aprendizagem dos alunos que não se saíram bem nesta avaliação? * (Marcar apenas uma oval).

Sim, os dados são repassados para os professores, e eles utilizam os resultados adequadamente. Sim, os dados são repassados para os professores, NO ENTANTO, eles NÃO utilizam os resultados.

Não, os dados não são repassados para os professores.

Os dados são utilizados somente para atribuir mais uma nota aos estudantes que realizaram esta avaliação.

Na sua escola, os resultados obtidos pela "PROVA PARANÁ MAIS" são utilizados pelos professores para revisitarem os conteúdos, a fim de resgatar a aprendizagem dos alunos que não se saíram bem? * (Marcar apenas uma oval).

Sim, os dados são repassados para os professores, e eles utilizam os resultados adequadamente.

Sim, os dados são repassados para os professores, NO ENTANTO, eles NÃO utilizam os resultados.

Não, os dados não são repassados para os professores.

Os dados são utilizados somente para atribuir mais uma nota aos estudantes que realizaram esta avaliação.

Sobre o "SE LIGA!!", como você avalia esse projeto? * (Marcar apenas uma oval).

É um bom projeto, pois dá mais uma oportunidade de recuperação aos alunos com baixo desempenho.

É um bom projeto, NO ENTANTO, é usado para "empurrar" os alunos com baixo desempenho para o ano seguinte.

Não é um bom projeto, visto que o ano todo é ofertado inúmeras recuperações e não haveria necessidade de ofertar esse projeto.

Não é um bom projeto, mas dá bons resultados em relação ao índice de aprovados na escola.

Na sua escola, os alunos que participam do projeto "SE LIGA!!" conseguem recuperar os conteúdos nos quais tiveram baixo rendimento? * (Marcar apenas uma oval).

Sim, o projeto possibilita uma nova forma de recuperação da aprendizagem dos alunos.

Não; o projeto acaba por se configurar apenas como um último "ajuste" de notas para alunos que tem dificuldade acumulada do ano todo.

Prefiro não responder.

Uso de tecnologias e metodologias ativas

Considerando o uso de softwares de gerenciamento de dados como o Business Intelligence (B.I) e a plataforma Redação Paraná, responda as questões a seguir:

Você tem acesso ao Business Intelligence (B.I)? * (Marcar apenas uma oval).

Sim

Não

Você utiliza em seu trabalho os dados obtidos através do B.I? * (Marcar apenas uma oval).

Sim

Não

Como você avalia o uso desses dados (B.I), em seu trabalho de pedagogo? * (Marcar apenas uma oval).

É uma fonte importante de informação; UTILIZO esses dados para tentar resgatar os alunos faltosos e/ou que não fazem as atividades do Google Classroom.

É uma fonte importante de informação; no entanto, NÃO utilizo esses dados.

Prefiro não responder.

Você conhece a plataforma "Redação Paraná"? * (Marcar apenas uma oval).

Sim, conheço e já orientei professores de Língua Portuguesa a utilizarem.

Sim, conheço superficialmente/já ouvi falar.

Não, não conheço.

Prefiro não responder.

Como você avalia o uso da ferramenta "REDAÇÃO PARANÁ" na sua escola? * (Marcar apenas uma oval).

- É uma boa ferramenta, e minha escola tem utilizado pois tem as condições materiais necessárias para utilizá-la.
- É uma boa ferramenta, NO ENTANTO, minha escola NÃO tem as condições materiais necessárias para utilizá-la.
- Não é uma boa ferramenta, visto que ainda há muitos problemas técnicos na plataforma.
- Não conheço a ferramenta.

Sobre o trabalho pedagógico DO PEDAGOGO/A

Considerando seu trabalho enquanto pedagogo/a e suas demandas diárias, responda as questões a seguir:

Como você descreve o seu papel de pedagogo, de modo geral? Quais são as atribuições que você tem e que considera as mais importantes? * (questão aberta)

Você considera que houve mudanças NO SEU TRABALHO DE PEDAGOGO/A, a partir da pandemia e implementação do ensino remoto e híbrido? * (Marcar apenas uma oval).

- Sim, houve mudanças no trabalho que eu desempenhava, em relação ao período anterior à pandemia.
- Não, não houve mudanças no trabalho de pedagogo/a que eu desempenhava em relação ao período anterior à pandemia.
- Prefiro não responder.

Comente a alternativa assinalada na questão anterior. (Se houve mudança, o que mudou? Quais foram as mudanças mais significativas?) * (questão aberta)

Houve modificação da CULTURA ESCOLAR em relação ao TRABALHO DO PEDAGOGO, a partir do período de ensino remoto e híbrido? * (Marcar apenas uma oval).

- Acredito que houve uma mudança significativa (positiva) para o resgate da função e da importância do pedagogo.
- Acredito que houve uma mudança significativa (negativa), pois, entre outros motivos, não valorizou a função do pedagogo.

- Nenhuma das alternativas anteriores.
- Prefiro não responder.

Como você analisa a cultura escolar de ACOMPANHAMENTO DA HORA-ATIVIDADE do professor, a partir do ensino remoto e híbrido? * (Marcar apenas uma oval).

- Não havia uma cultura de acompanhamento de hora-atividade efetiva na minha escola, e continuou não existindo.
- Já existia uma cultura de acompanhamento de hora-atividade efetiva na minha escola, mas deixou de acontecer essa prática.
- Não havia uma cultura de acompanhamento de hora-atividade e a partir da pandemia, passou a existir.
- Já existia uma cultura de acompanhamento de hora-atividade, e continuou existindo após o ensino remoto.
- Prefiro não responder.

Como você analisa a cultura escolar de OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROFESSORES durante o ensino remoto e híbrido, por parte do pedagogo? * (Marcar apenas uma oval).

- Não havia uma cultura de observação de aulas efetiva na minha escola, e continua não tendo essa cultura.
- Já existia uma cultura de observação de aulas efetiva na minha escola, e continua acontecendo.
- Não havia uma cultura de observação de aulas, porém, após o ensino remoto, essa prática começou a acontecer.
- Já existia uma cultura de observação de aulas, no entanto, a partir do ensino remoto, essa prática deixou de acontecer.
- Prefiro não responder.

Sobre a Formação Pedagógica voltada para Pedagogos

Considerando a formação continuada ofertada em 2021 - Grupo de estudos "Formadores em Ação - FORPED", responda as questões a seguir:

Você participou ou ainda está participando do curso "Formadores em Ação para pedagogos - FORPED"? * (Marcar apenas uma oval).

- Sim, participei de alguma(s) jornada(s). *(Pular para a pergunta 32)*
- Sim, ainda estou fazendo a formação. *(Pular para a pergunta 32)*
- Não, não participei da formação.
- Prefiro não responder.

Você acredita que as atividades propostas no curso "Formadores em ação" contribuem ou direcionam de alguma maneira a atuação do pedagogo? * (Marcar apenas uma oval).

- Sim, traz muitas contribuições e/ou direcionam a prática do pedagogo.
- Sim, no entanto, traz poucas contribuições.
- Não, não trouxe contribuições significativas, e/ou não direcionou a prática do pedagogo.
- Prefiro não responder.

Justifique a alternativa assinalada na questão anterior, de acordo com a sua experiência pessoal.

* (questão aberta)

Sobre o Ensino Remoto e Híbrido

Considerando o contexto de implementação do ensino remoto e híbrido nas escolas da rede estadual, responda as questões a seguir:

Quais foram suas principais dificuldades durante a implementação do ensino REMOTO? *

(questão aberta)

Quais foram suas principais dificuldades a partir da implementação do ensino HÍBRIDO? *

(questão aberta)

Quais os pontos positivos que você pode elencar sobre o período de ensino remoto e híbrido? *

(questão aberta)

Como você imagina qual será o papel do pedagogo no retorno ao ensino presencial? Comente.

* (questão aberta)

Outros comentários e/ou sugestões sobre as atividades/ ações/ trabalhos desenvolvidos pelos pedagogos no contexto da pandemia. * (questão aberta)

**APÊNDICE C - QUADRO DE ANÁLISE DE TESES E ESTADO DA
ARTE/CONHECIMENTO**

1. A atuação e expansão da empresa Kroton educacional na educação básica'	Tese
PONTES, Deysiane Farias.	Autor(a)
O processo de atuação e expansão da empresa privada com fins lucrativos Kroton Educacional, na provisão de serviço privado com foco na educação básica brasileira, de 2008 a 2018.	Objeto
a) analisar o movimento da Kroton e da <i>holding</i> Saber e a expansão do mercado privado na educação básica; b) desvelar as formas de atuação da Kroton por meio das fusões e das aquisições de empresas privadas; c) apreender como o modelo de gestão educacional da Kroton interfere na educação básica, por meio da atuação da <i>holding</i> Saber.	Objetivos
Documental;	Tipo de pesquisa
Fundamenta-se na matriz teórico-metodológica, no materialismo histórico-dialético, assim como nos Fund. Epistem. conceitos de privatização e contradição, para apreender a relação entre setor público e setor privado.	
Optou-se por um estudo histórico documental.	Proc. coleta de dados
Karl Marx; Stephen J. Ball, István Mészáros, Olinda Evangelista, Virgínia Fontes, Rodrigo Pereira, Vera Peroni, Dermeval Saviani, Luiz Carlos de Freitas, Theresa Adrião, Maria Abádia da Silva, Christian Laval, entre outros.	Autores basilares de ref. teórico
Apontam-se como resultados: atuação multifacetada no processo de privatização, com frente de atuação diversificada por meio das dimensões de venda de desenho curricular, gestão escolar e oferta de serviços e produtos; expansão dos negócios da Kroton na educação básica também com a atuação na dimensão de articulação política em redes de empresários, em prol da privatização da educação básica pública; financeirização da educação básica por meio da atração de investidores nacionais e internacionais como	Considerações
A educação básica foi eleita como mais um nicho de mercado da Kroton que tenta subverter a educação básica pública em mercadoria e negócio rentável.	Conclusões

<p>2. Políticas em ação do pedagogo: dimensões, finalidades e limites de seu trabalho'</p>	<p>MELLO, Eloisa Helena.</p> <p>Políticas em ação do pedagogo nas unidades escolares e produz um panorama das dimensões, finalidades e limites de seu trabalho sob a perspectiva da formação e da qualidade social.</p> <p>Analisar a relação entre a formação e as políticas do trabalho do pedagogo sob a perspectiva da qualidade social. Para esta análise trabalha-se com as categorias for-mação e qualidade.</p>
	<p>A metodologia fundamenta-se no materialismo dialético, o que permite o exame do objeto de pesquisa sob as categorias da historicidade, totalidade e contradição.</p>
	<p>No polo teórico, houve a ponderação de documentos subsidiada pelas sínteses dos teóricos: Dermeval Saviani (2019), Karl Marx (1968), Adolfo Sánchez Vázquez (2011), Karel Kosik (1969), Cláudio Frigotto (2012), Naura Syria Carapeto Ferreira (2017), Luiz Fernandes Dourado (2016), Carlos Roberto Jamil Cury (2007) e Acácia Zeneida Kuenzer (2011).</p>
	<p>A autora defende que a formação do pedagogo e o seu trabalho apresentam relações intrínsecas, que influem nas diretrizes e políticas vigentes na escola e que portanto, há de se garantir a formação do pedagogo em suas diversas dimensões: política, pedagógica, ética e humana, pois este é o caminho para a construção de uma escola de qualidade social, que supera a marginalidade, a violência e a avaliação tipo de discriminação.</p>

<p>3. A máscara e o rosto: as prescrições do Banco Mundial e o projeto de reforma empresarial para a educação pública brasileira no contexto do imperialismo das grandes corporações</p>	<p>ALMEIDA, Tatiani Maria Garcia de</p>	<p>Prescrições/recomendações do Banco Mundial para as políticas educacionais no Brasil.</p>	<p>Entender o imperialismo enquanto uma fase superior do capitalismo, conforme a análise clássica de Lênin; Apreender o período da década de 1970 até a atualidade como a exacerbação do imperialismo clássico; Desvelar como se expandem os conglomerados da seara educacional e o fenômeno do empresariamento da educação, relacionados com a ideologia dominante do imperialismo e como estes elementos perpassam as políticas educacionais; Investigar as prescrições dos Banco Mundial no que tange às políticas educacionais no Brasil.</p>	<p>Documental</p>	<p>Materialismo histórico.</p>	<p>Cotejamento de documentos</p>	<p>Perspectiva marxista, principalmente por meio das obras de Antonio Gramsci. Outros autores são Trotsky, Nelson Werneck Sodré, Francisco Oliveira, Ricardo Antunes, Boito Júnior e Florestan Fernandes, Hobsbawm, José Paulo Netto, Gorender, Ricardo Antunes, Arrighi, Chesnais, Bresser-Perira, Frigotto, Leher, Cury e Sader, Lênin, Frigotto, Saviani, Leher, Ravitch, Freitas e Laval.</p>	<p>Constatou-se, por meio do cotejamento de documentos, que há um alinhamento entre as concepções (teoria do capital humano, por exemplo) do BM e as práticas provenientes das políticas educacionais brasileiras; ambas têm como finalidade desenvolver ações que levam, conseqüentemente, à implantação das concepções e práticas procedentes do ideário da reforma empresarial para a educação pública brasileira</p>
--	---	---	---	-------------------	--------------------------------	----------------------------------	---	--

4. Políticas educacionais e distorção idade/série: contextos e desafios da região sul.
MARTINS, Tatiane de Fátima Kovalski
Políticas educacionais para distorção idade/série na Educação Básica, considerando contextos e desafios dos estados da região sul do Brasil, de 1996 a 2018.
Apresentar políticas educacionais da educação Básica, relacionadas à distorção idade/série; Caracterizar o indicador da distorção idade/série, no processo educacional; Contextualizar desafios educacionais dos estados da Região Sul do Brasil, no que diz respeito à distorção idade/série; Analisar a distorção idade/série, no contexto da pesquisa, no período de 1996 a 2018.
Quantitativa e qualitativa
Não é possível perceber uma linha teórica explícita; talvez seja pluralista.
Entrevistas semiestruturadas, levantamento e análise documental, revisão de literatura, com levantamento bibliográfico.
Não há um autor que se destaque; no entanto, há autores de referência, tais como Carlos Roberto Jamil Cury, Luis Carlos de Freitas, Paulo de Martino Jannuzzi, Jefferson Mainardes, Eneida Oto Shiroma, entre outros.
PR – Projeto Correção de Fluxo Escolar e Programa Plano Personalizado de rendimento e Programa de Aceleração de Estudos SC – Projeto Classes de Aceleração (sem continuidade) RS – Parcerias público-privada
Conclusão do “aceleramento” dos educandos, e necessidade da priorização do ensino público através de políticas públicas que proporcionem educação efetiva aos educandos.

<p>5. Efeitos dos dispositivos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (<i>accountability</i>) sobre escolas públicas de ensino médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco</p>	<p>ROSTIROLA, Camila Regina</p>	<p>As políticas de avaliação, prestação de contas e responsabilização (<i>accountability</i>)</p>	<p>Identificar quais fatores contribuíram para a expansão dos dispositivos de <i>accountability</i> (avaliação, prestação de contas e responsabilização) em âmbito internacional e nacional. Verificar como vem se dando o processo de transposição das políticas de avaliação, prestação de contas e responsabilização em curso, do contexto nacional para os estados subnacionais. Identificar o <i>modus operandi</i> dos dispositivos de <i>accountability</i> implementados no estado de Pernambuco, assim como a concepção de <i>accountability</i> subjacente à implementação de políticas de avaliação, prestação de contas e responsabilização. Verificar os efeitos advindos da implementação de dispositivos de <i>accountability</i> em escolas de ensino médio.</p>	<p>Abordagem qualitativa, de análise exploratória e descritiva. Estratégia metodológica a pesquisa bibliográfica e documental.</p>	<p>Não é possível perceber uma linha teórica explícita; talvez seja pluralista.</p>	<p>Pesquisa de campo na qual foram entrevistados professores que atuam em escolas de ensino médio pertencentes à rede estadual de ensino. Como recurso para o tratamento das informações, adota um conjunto de técnicas pautadas na análise de conteúdo</p>	<p>Não há um autor que se destaque; no entanto, há autores de referência, tais como Fernando Luiz Abrucio, Almerindo Janela Afonso, Stephen J. Ball, Roger Dale, Luiz Fernandes Dourado, Luiz Carlos de Freitas, Antony Giddens, Vera Maria Vidal Peroni, entre outros.</p>	<p>Os resultados da pesquisa revelam que os dispositivos de <i>accountability</i> têm acarretado, sobre escolas públicas de ensino médio, práticas de <i>gaming</i>, incentivo à competitividade entre sujeitos e instituições; geração de <i>marketing accountability</i>. Acredita-se que o <i>modus operandi</i> dos dispositivos de <i>accountability</i> implementados no estado tem acentuado as prerrogativas e a ideologia do Estado neoliberal, concebendo a educação sob a lógica mercadológica.</p>
---	---------------------------------	---	--	--	---	---	---	--

6.A gestão educacional dos municípios brasileiros: A marca do privado
CORRÊA, Giselle Christina
concepção de gestão educacional presente nas ações das secretarias de educação municipais brasileiras
Quais são as concepções atuais de gestão da educação no Brasil a partir das ações administrativas dos sistemas de ensino municipais, e o que elas revelam?
abordagem sócio-histórica/pesquisa qualitativa
Perspectiva teórica pautada nas origens da Administração educacional (Teoria crítica).
Leitura de documentos.
Não há um autor que se destaque; no entanto, há autores de referência, tais como Abruicio, Arelaro, Ball, Cury, Dale, Dourado, Freitas, Mainardes, Peroni, Saviani, Shiroma.
a forte presença do setor privado, diretamente ou não relacionado à educação, ditando normas, fiscalizando, orientando recursos e estabelecendo-se legalmente na educação pública municipal.
a gestão educacional, presente nos municípios brasileiros, é de perspectiva gerencial com vistas à qualidade do ensino reduzida ao valor do Ideb.

<p>7. O trabalho do pedagogo na escola pública do paraná</p>	<p>PABIS, Nelsi Antonia.</p>	<p>O trabalho pedagogo na escola e como sujeito os pedagogos que trabalham nos Núcleos Regionais de Educação – NRE, ambos no Estado do Paraná.</p>	<p>Analisar o trabalho do pedagogo na escola pública por meio da percepção dos pedagogos atuantes nos Núcleos Regionais de Educação; verificar se o trabalho do pedagogo se restringe ao que determina a lei ou se cria formas voltadas para a transformação; apreender a realidade do trabalho do pedagogo no Paraná, captando as contradições com as quais se depara</p>	<p>O trabalho do pedagogo foi compreendido a partir do conceito de trabalho proposto por Marx (1982, 1978) e com base nas críticas feitas pelo autor ao sistema produtivo.</p>	<p>Os procedimentos metodológicos foram a análise de documento e a realização de questionário com os pedagogos que trabalham em 19 dos 32 NRE do Estado.</p>	<p>Os fundamentos concentram-se em Frigotto (1989), Kuenzer (2002), Freitas (1995), dentre outros</p>	<p>Documentos que orientam esse trabalho direcionam para o trabalho unitário e uma gestão democrática, contudo, o pedagogo é chamado a desenvolver atividades que não lhes são inerentes. Como multitarefeiro, atende à perspectiva gerencial de gestão que, como em outras fases, está a serviço do capital, implementando as políticas educacionais que são traçadas pelo Estado.</p>	<p>Da análise deste estudo, foi possível perceber que o trabalho dos pedagogos é desenvolvido em meio a contradições entre o que apresenta a lei e o que o profissional realiza.</p>
--	------------------------------	--	--	--	--	---	---	--

Quadro 19 - Teses encontradas sobre o tema

Nº	Descritores utilizados	Banco de dados	Ano	Filtro Utilizado	Título
1.	"política educacional" "pandemia" "paraná"	Catálogo de teses Capes	2020	Doutorado (Teses) / 2020 / Área Conhecimento: Educação / Área Concentração: Educação / Nome Programa: Educação	A atuação e expansão da empresa Kroton educacional na educação básica
2.	"política educacional" "pandemia" "paraná"	Catálogo de teses Capes	2020	Doutorado (Teses) / 2020 / Área Conhecimento: Educação / Área Concentração: Educação / Nome Programa: Educação	Políticas em ação do pedagogo: dimensões, finalidades e limites de seu trabalho
3.	"política educacional" "pandemia" "paraná"	Catálogo de teses Capes	2020	Doutorado (Teses) / 2020 / Área Conhecimento: Educação / Área Concentração: Educação / Nome Programa: Educação	A máscara e o rosto: as prescrições do Banco Mundial e o projeto de reforma empresarial para a educação pública brasileira no contexto do imperialismo das grandes corporações
4.	política educacional paraná (sem aspas)	BDTD	2021	Teses / Ano de Publicação: 2020 em Diante	Políticas educacionais e distorção idade/série: contextos e desafios da região sul.
5.	política educacional paraná (sem aspas)	BDTD	2020	Teses / Ano de Publicação: 2020 em Diante	Efeitos dos dispositivos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (<i>accountability</i>) sobre escolas públicas de ensino médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco.
6.	política educacional paraná gerencial	BDTD	2016	Teses	A gestão educacional dos municípios brasileiros: a marca do privado.
7.	política educacional paraná	BDTD	2015	Teses	O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná.

gerencial				
-----------	--	--	--	--

Fonte: A autora. (2022).

Em 2023, buscou-se a atualização da revisão sistemática de literatura sobre o tema “política educacional no Paraná”. Por meio das palavras-chave “política educacional Paraná pandemia”, no Banco Digital de Teses e Dissertações, o resultado encontrado foi de 10 dissertações e 01 tese; no entanto, ao fazer a leitura prévia dos trabalhos, observou-se que nem todos relacionavam-se ao assunto inicial do tema de pesquisa. Optou-se então, por fazer um refinamento pelo tipo de programa (de pós-graduação em Educação), para que o resultado fosse mais relacionado à área educacional, e então, obteve-se o resultado de 02 dissertações. Assim mesmo, apenas um dos trabalhos estava relacionado à área da educação: a dissertação intitulada “Ensino remoto e saúde mental de professores: desafios, possibilidades e limites no contexto da educação superior”, de Débora Luana Crestani Theodoro.

A referida dissertação discute a implantação do ensino remoto e como esta metodologia impactou as vivências de professores e estudantes, tendo como objetivo geral do estudo analisar as relações entre o ensino remoto, saúde mental e atividades de trabalho dos professores no contexto da educação superior à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Com base nos resultados, chegou-se à conclusão de que o ensino remoto, embora tenha contribuído para o desenvolvimento de alguns processos de trabalho do professor, resultou em relações de ensino e de trabalho ainda mais precarizadas e em um maior índice de sofrimento psíquico, quando comparado ao período anterior à pandemia da COVID-19.

Já no portal Capes de Teses e Dissertações, quando pesquisados os mesmos termos ‘política educacional paraná pandemia’, foram encontrados 119.423 resultados, obviamente necessitando de refinamento para uma leitura posterior. Foi selecionado, então, o filtro ‘educação’ para a área do conhecimento, área de avaliação, área de concentração e o programa de pós-graduação, resultando então em 1.860 trabalhos, sendo 1.308 dissertações, e 552 teses.

Buscando-se outros termos associados à área de pesquisa, visando um número mais acessível para a leitura de teses e dissertações, foram colocados na busca os termos ‘educação pandemia Paraná’, com o total de 741.578 trabalhos; sendo 522.417 dissertações e 169.376 teses, embora, numa primeira verificação, já seja possível perceber que muitos não dialogassem com o tema em questão. Mesmo assim, tentou-se o refinamento pelas áreas de conhecimento, avaliação e concentração e programa de pós-graduação. Foram encontrados 12.368 trabalhos,

sendo 8.455 de Mestrado e 3.913 de Doutorado. Alguns desses trabalhos, buscados a partir dos termos “Educação pandemia” podem ser mencionados aqui (embora não estejam relacionados diretamente com a especificidade desta pesquisa), conforme o quadro a seguir resume:

Quadro 20 - Trabalhos relevantes encontrados, a partir dos termos “educação pandemia”

Tipo de trabalho	Título	Autor(a)	Instituição	Data de publicação
Tese	Práticas educativas em tempos de pandemia: entre o direito à educação e os cuidados em saúde,	Douglas Luis Weber	Universidade de Santa Cruz Do Sul	27/02/2023
Dissertação	Biopolítica da pandemia: discursos, produção de verdades e processos educativos durante a crise sanitária do coronavírus no Brasil	Fernanda dos Santos Iochims	Universidade de Santa Cruz do Sul	04/08/2022
Dissertação	O cotidiano das crianças em tempos de pandemia: (des) construções	Tuany Inoue Pontalti Ramos	Universidade católica dom bosco, campo grande	25/02/2021
Dissertação	Formação e desenvolvimento profissional de professoras: narrativas em tempo de pandemia da COVID-19'	Heliomar Aparecida Lamoniér Santana	Universidade Federal De Jataí	07/03/2022
Dissertação	Gestão e Políticas de Educação no contexto da pandemia de COVID-19 (2020-2021): um olhar sobre Minas Gerais, e um pouco mais	Barbara Barra Gomides	Universidade Federal De Uberlândia	21/12/2022
Dissertação	Estratégias do estado de Rondônia para o fazer docente em tempo de pandemia	Taiara Davis Mota Lourenco	Universidade Do Vale Do Itajaí, Itajaí	12/11/2021
Tese	Limites e possibilidades da participação e representatividade da classe trabalhadora nos conselhos estaduais de educação em tempos de pandemia	Karen Cristina Jensen Ruppel Da Silva	Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa.	28/08/2021
Dissertação	Curadoria de materiais digitais por professores do Ensino Médio - um recorte do cenário educacional brasileiro durante o ensino remoto ocasionado pela pandemia de COVID-19	Juliana Evelyn Dos Santos	Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis	14/12/2021
Dissertação	Um estudo exploratório da compreensão de docentes sobre a relação teoria e prática em tempos de pandemia	Kaio Cezar Cavalcante De Lima Santos	Universidade Do Sul De Santa Catarina, Tubarão	14/12/2021

Fonte: Organizado pela autora. 2023.

Nessa releitura de revisão, optou-se, nos termos buscados, pelos termos “Avaliação política educacional paraná pandemia” e “avaliação política educacional paraná ensino

remoto”; considerando a especificidade do objeto de estudo desta tese - ‘avaliação de política educacional no contexto pandêmico 2020-2021’; no entanto, conforme a escassez dos resultados antes apresentados, buscou-se outras publicações científicas qualificadas que abordassem a política no contexto remoto. Nessa busca, foram consideradas outras fontes⁵⁷ que pudessem estar relacionadas ao tema, sendo selecionadas às seguintes produções:

Quadro 21 - Levantamento de publicações em 2023

Fonte de publicação	Tipo de publicação	Ano de publicação ⁵⁸	Número de publicações encontradas	Número de publicações consideradas
Revista Práxis Educativa	Artigos	2020	24	13
Relepe - Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (Volume 5)	Dossiê: Redes e Políticas Educativas: debates teóricos, metodológicos e problematizações	2020	02	01
Relepe - Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa	Artigos	2020	18	03
Relepe - Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (Volume 6)	Artigos	2021	09	02
Relepe - Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (Volume 7)	Artigos	2022	10	01
Relepe - Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (Volume 8)	Artigos	2023	07	03

Fonte: Organizado pela autora. 2023.

⁵⁷ Consideramos também as seguintes indicações de leituras, feitas na banca de qualificação:

O processo de ensino e aprendizagem remoto e os desafios da prática pedagógica efetivada na pandemia: um estudo nos quintos anos do ensino fundamental na rede municipal de Irati-PR, 2022 – trabalho da mestranda Maria Danieli Ferreira de Souza (disponível www.unicentro.br/ppge);

LIMA, M. F.; SCHNECKENBERG, M. Processo de implementação das atividades remotas na rede pública estadual do Paraná (PR): participação ou imposição? In: MORAES, D. R. da S.; SUZUKI, J.C.; BORGES, V. (Org.). **Análises de uma pandemia: diálogos políticos e pedagógicos**. 1. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 2020, v. 1, p. 119-129.

⁵⁸ O ano de 2020 foi tomado como referência por ter sido ao ano de início da pandemia; logo, deduz-se que as publicações começaram a partir desta data.

- Dos 24 artigos encontrados na Revista Práxis Educativa (publicação contínua, volume 15 – 2020), foram considerados apenas as 13 publicações nas quais os trabalhos traziam alguma relação com um ou mais termos “política educacional, Paraná, ensino remoto e/ou pandemia”. As outras 11 publicações descartadas traziam estudos direcionados à Educação Infantil, ao ensino da Arte ou de Educação Física, à Educação Especial etc., destoando muito do foco deste trabalho.

Quadro 22 - Publicações consideradas – 13 artigos - Revista Práxis Educativa (2020)

Título	Autor(a)/Autores
1. Adiando o fim da escola: perspectivas internacionais sobre Educação em tempos de pandemia	Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Marcia Denise Pletsch, Kamila Lockmann
2. Imagining a Post-COVID-19 Global Citizenship Education	Marta Estelles, Gustavo E. Fischman
3. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular	José Carlos Morgado, Joana Sousa, José Augusto Pacheco
4. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica	Walter Omar Kohan
5. Crisis de la educación: el constructivismo neoliberal. Notas en contextos de pandemia	David Rubio-Gaviria
6. A pandemia que amplia as desigualdades: a COVID-19 e o sistema educativo de Quebec/Canadá	Kelly Russo, Marie-Odile Magnan, Roberta Soares
7. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil	Roberto Rafael Dias da Silva
8. Atendimento Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia	Elsa Midori Shimazaki, Renilson José Menegassi, Dinéia Ghizzo Neto Fellini
9. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19	Washington Cesar Shoiti Nozu, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
10. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados	Inés Dussel
11. Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses	Hugo Miguel Ramos dos Santos
12. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial	Flavia Faissal de Souza, Débora Dainez
13. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente	Karla Saraiva, Clarice Traversini, Kamila Lockmann

Fonte: Organizado pela autora. 2023.

Quadro 23 - Publicação considerada – 01 artigo - Relepe (Volume 5 - 2020)

Dossiê: Redes e Políticas Educacionais: debates teóricos, metodológicos e problematizações

Título	Autor(a)/Autores
1. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais	Eneida Oto Shiroma

Fonte: Organizado pela autora. 2023.

Quadro 24 - Publicações consideradas – 03 Artigos - Relepe (Volume 5 - 2020)

Título	Autor(a)/Autores
1. A implementação de uma política pública de educação - o Programa Mais Educação sob o olhar dos coordenadores do PME e oficinairos	Elisangela da Silva Bernado, Bruno Mattos da Silva
2. O pensamento de Antonio Gramsci e as pesquisas sobre políticas educacionais	Simone de Fátima Flach
3. O Estado, o estatismo autoritário e as políticas públicas na concepção de Poulantzas	Regina Stori

Fonte: Organizado pela autora. 2023.

Quadro 25 - Publicações consideradas – 02 Artigos - Relepe (Volume 6 - 2021)

Título	Autor(a)/Autores
1. A relação público-privado como objeto de pesquisa no campo da Política Educacional: teoria gramsciana em foco	Kelly Letícia da Silva Sakata, Douglas Christian Ferrari de Melo
2. Perspectivas epistemológicas no contexto da metapesquisa: um estudo sobre pesquisas em políticas educacionais	Luciane Chimel, Michelle Fernandes Lima

Fonte: Organizado pela autora. 2023.

Quadro 26 - Publicações consideradas – 01 Artigo - Relepe (Volume 7 - 2022)

Título	Autor(a)/Autores
1. Políticas educacionais e Nova Gestão Pública: aderências e distanciamentos nas redes públicas de Pernambuco e Goiás	Luciana Rosa Marques

Fonte: Organizado pela autora. 2023.

Quadro 27 - Publicações consideradas - 03 Artigos - Relepe (Volume 8 - 2023)

Título	Autor(a)/Autores
1. A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à Educação do Campo	Regis Clemente da Costa
2. A pesquisa em Política Educacional: características epistemológicas de teses no período de 2013 a 2016	Carina Tonieto, Altair Alberto Fávero
3. La articulación entre historia reciente de la educación y política educativa en el estudio de las reformas: apuntes teórico-metodológicos	Jorgelina Mendez

Fonte: Organizado pela autora. 2023.

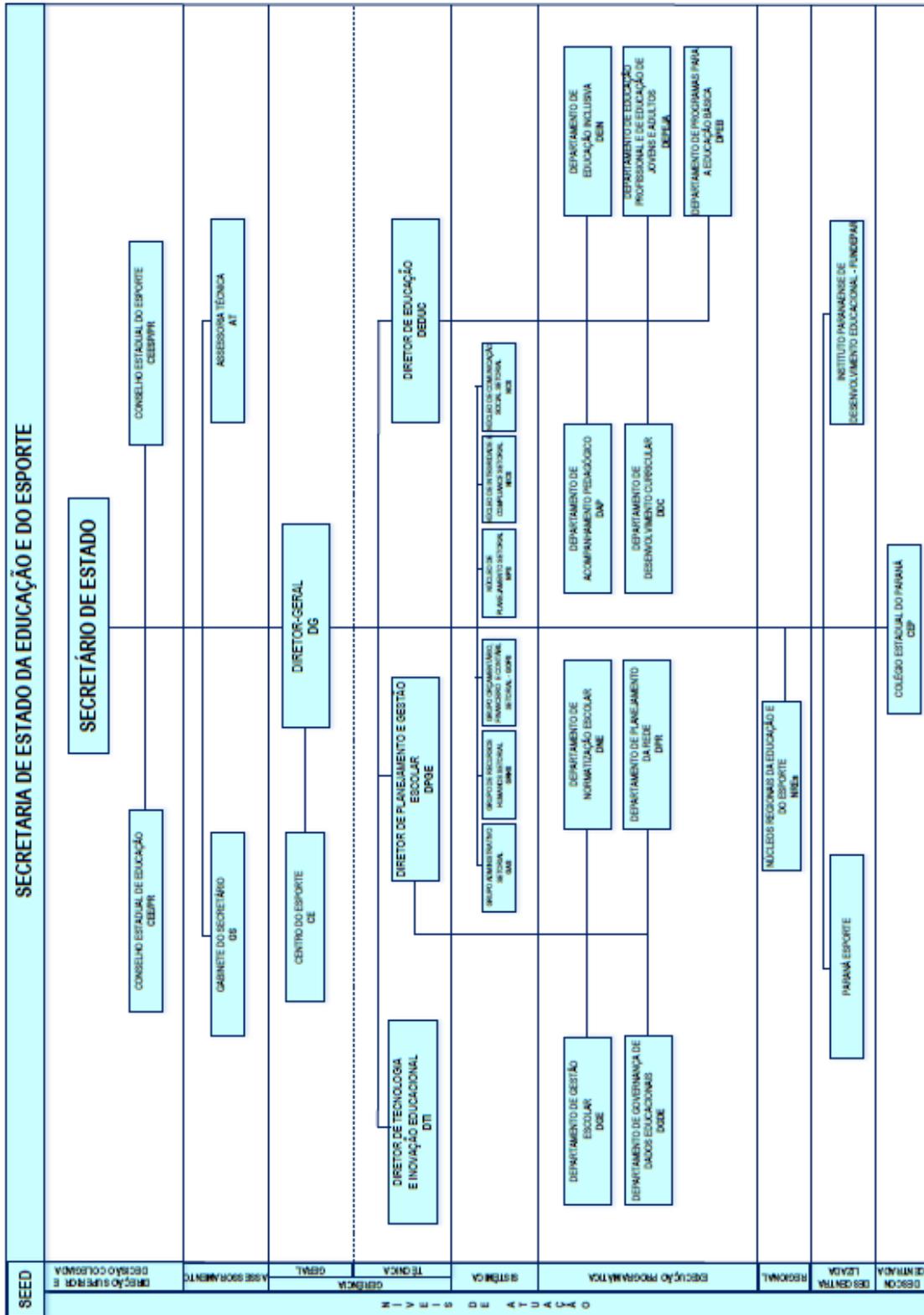
Optou-se por essa busca na tentativa de mapear trabalhos que discutissem a avaliação da política educacional do Paraná no contexto do ensino remoto; sendo assim, utilizou-se o recorte temporal 2021 a 2023, até o mês de abril de 2023.

As considerações feitas acerca da problemática levantada são que os documentos que orientam esse trabalho direcionam para o trabalho unitário e uma gestão democrática, contudo, o pedagogo é chamado a desenvolver atividades que não lhe são inerentes; que, como multitarefeiro, atende à perspectiva gerencial de gestão que, como em outras fases, está a serviço do capital, implementando as políticas educacionais que são traçadas pelo Estado.

Os estudos voltados ao tema da política educacional têm conquistado espaço cada vez maior no campo acadêmico; no entanto, há que se destacar que, embora o número de trabalhos tenha se mostrado grandioso, nenhum deles se voltou ao objeto de estudo específico desta tese: a avaliação da política educacional paranaense no contexto pandêmico da COVID-19 por pedagogos.

Acredita-se que seja o ineditismo desse olhar sobre a política educacional paranaense o diferencial desse trabalho, trazendo, tanto para o campo acadêmico quanto para o campo da política educacional, a discussão sobre o gerencialismo e suas implicações nos contextos escolares. E é nesse sentido que buscamos em Bourdieu e em outros autores da avaliação de políticas e programas educacionais os aportes teóricos sobre: a) o campo da política educacional; b) os agentes desse campo; c) a avaliação que os pedagogos fazem da política educacional do período pandêmico; e d) as relações que se estabeleceram entre a política e o contexto escolar no período 2020-2021.

ANEXO A - ORGANOGRAMA – SEED-PR



Fonte: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/organograma_seed.pdf

**ANEXO B - EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED-PR - ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR
PEDAGOGO DO QUADRO PRÓPRIO DO MAGISTÉRIO**

2.5 Descrição das atividades do cargo:

Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do projeto político-pedagógico e do plano de ação da escola;

Coordenar a construção coletiva e a efetivação da proposta pedagógica curricular da escola, a partir das políticas educacionais da SEED-PR/PR e das diretrizes curriculares nacionais e estaduais;

Promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola;

Participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar;

Sistematizar, junto à comunidade escolar, atividades que levem à efetivação do processo ensino e aprendizagem, de modo a garantir o atendimento às necessidades do educando;

Participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola e promover ações para a sua efetivação, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar;

Analisar as propostas de natureza pedagógica a serem implantadas na escola, observando a legislação educacional em vigor e o estatuto da criança e do adolescente, como fundamentos da prática educativa;

Coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do projeto político-pedagógico e da proposta pedagógica curricular da escola, intervindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, da hora-atividade, no preenchimento do livro registro de classe de acordo com as instruções normativas da SEED-PR e em outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico;

Coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógicos e didáticos e da proposta pedagógica curricular da escola;

Organizar e acompanhar a avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa;

Apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme o projeto político-pedagógico, a proposta pedagógica curricular, o plano de ação da escola e as políticas educacionais da SEED-PR;

Coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir da proposta pedagógica curricular e do projeto político-pedagógico da escola;

Participar da organização pedagógica da biblioteca, assim como do processo de aquisição de livros e periódicos;

Orientar o processo de elaboração dos planos de trabalho docente junto ao coletivo de professores da escola;

Subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas;

Organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja utilizado em função do processo pedagógico desenvolvido em sala de aula;

Atuar, junto ao coletivo de professores, na elaboração de propostas de recuperação de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, de modo a garantir as condições básicas para efetivação do processo de socialização e apropriação do conhecimento científico;

Organizar a realização dos conselhos de classe, de forma a garantir um processo coletivo de formulação do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo;

Informar ao coletivo da comunidade escolar os dados do aproveitamento escolar; coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do regimento escolar, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar;

Orientar a comunidade escolar na proposição e construção de um processo pedagógico numa perspectiva transformadora; ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber da comunidade escolar;

Participar do conselho escolar, subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar;

Propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola;

Promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todas as categorias e classes sociais.

**ANEXO C - PARECER CONSUSBTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E
PESQUISA**

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DAS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO PARANÁ NO TRABALHO DO PROFESSOR PEDADOGO: DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID 19

Pesquisador: Michéle Barreto Justus

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 52436321.6.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.137.123

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a avaliação feita pelos professores pedagogos sobre a política educacional do Paraná, implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED-PR-PR no contexto pandêmico, e suas implicações na (re)configuração do trabalho do professor pedagogo, com ênfase em 4 dimensões: Apoio pedagógico; Índices e avaliação da aprendizagem (avaliação interna e externa); Uso de tecnologias e metodologias ativas; Formação pedagógica (continuada/em serviço). O objetivo geral é analisar a avaliação dos pedagogos das escolas públicas estaduais acerca da política educacional do Paraná

implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná- SEED-PR-PR, e de suas

implicações no trabalho do professor pedagogo, do ensino presencial (2019) ao ensino remoto

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG. Campus
no contexto da pandemia da covid 19 (2020-21). Os objetivos específicos são: - Caracterizar o Município:

processo de implementação do ensino remoto e híbrido proposto pela SEED-PR, nas escolas públicas estaduais paranaenses nos anos de 2020 e 2021. - Investigar os significados da avaliação que os professores pedagogos atribuem sobre as implicações da política educacional em seu trabalho pedagógico, durante o período de ensino remoto e híbrido nas escolas públicas estaduais paranaenses. - Discutir as potencialidades e fragilidades dos programas e projetos considerados no estudo, evidenciados nos resultados do processo avaliativo realizado com os professores pedagogos das escolas. - Apontar as perspectivas e desafios para o desenvolvimento de política de valorização dos professores pedagogos, voltados ao reconhecimento da importância desses profissionais no contexto escolar. Esta pesquisa adota a perspectiva epistemológica pluralista, que envolve, de acordo com Mainardes (2018), a escolha consciente e reflexiva de ideias de diferentes autores, teorias ou perspectivas epistemológicas na apresentação das reflexões e justificativas sobre o referencial teórico. Nesse sentido, optou-se por utilizar os referenciais teóricos de avaliação de políticas e programas educacionais (AFONSO, 2007; FERNANDES, 2011), que se pautam em uma perspectiva crítica e dialética sobre a avaliação, na especificidade da avaliação de políticas e programas voltada por/para uma agenda social; também se utiliza dos conceitos de “campo” e “habitus”, de Bourdieu (1983; 1989). Para tanto, esta pesquisa configura-se como pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso avaliativo. As fontes analisadas são os documentos legais que respaldam a implementação do ensino remoto e híbrido nas escolas públicas estaduais no contexto da pandemia, e os questionários aplicados aos professores pedagogos, por meio de uma amostragem intencional. Os procedimentos/instrumentos utilizados serão a análise documental e questionários online, com questões abertas, fechadas ou mistas, enviadas via *Google Forms*; e a metodologia para a análise de dados será a Análise Textual Discursiva – ATD, de Moraes e Galiuzzi (2011). Espera-se com os futuros resultados desta pesquisa contribuir com a produção do conhecimento na área da avaliação de políticas e programas educacionais, a partir da

avaliação realizada pelos pedagogos sobre as implicações que a política educacional trouxe para seu trabalho pedagógico, e elencar perspectivas e desafios sobre a política educacional paranaense a partir do contexto pandêmico.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG. Campus
Bairro 8
Município:

E-mail:

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a avaliação dos pedagogos das escolas públicas estaduais acerca da política educacional do Paraná implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná- SEED-PR-PR, e de suas implicações no trabalho do professor pedagogo, do ensino presencial (2019) ao ensino remoto no contexto da pandemia da covid 19 (2020-21).

Objetivo Secundário:

Caracterizar o processo de implementação do ensino remoto e híbrido proposto pela SEED-PR, nas escolas públicas estaduais paranaenses nos anos de 2020 e 2021.- Investigar os significados da avaliação que os professores pedagogos atribuem sobre as implicações da política educacional em seu trabalho pedagógico, durante o período de ensino remoto e híbrido nas escolas públicas estaduais paranaenses.- Discutir as potencialidades e fragilidades dos programas e projetos considerados no estudo, evidenciados nos resultados do processo avaliativo realizado com os professores pedagogos das escolas.- Apontar as perspectivas e desafios para o desenvolvimento de política de valorização dos professores pedagogos, voltados ao reconhecimento da importância desses profissionais no contexto escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades online cotidianas: cansaço por conta do tempo respondendo o questionário, queda da internet e necessidade de iniciar novamente etc. Ainda, há riscos nos seguintes aspectos: emocionais, por

causa de algum constrangimento que venham a ter com alguma questão que relembre momentos delicados para o entrevistado; psicológicos, por algum tipo de trauma relacionado à temática em questão; e/ou advindos de alguma indisposição física no momento de responder o questionário.

Caso haja qualquer desconforto ou constrangimento por parte dos entrevistados, eles poderão parar imediatamente ou escolher a opção "Prefiro não responder". Suas identidades serão

Endereço:

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG. Campus

Bairro

Município:

preservadas no momento de utilização dos questionários. Considera-se um risco a reação dos sujeitos ao se depararem com as análises dos resultados, que podem, de alguma forma, não ser coerentes com a perspectiva individual sobre o Programa dos entrevistados.

Para a pesquisadora os riscos também são mínimos, visto que fisicamente, haverá segurança por se tratar de questionários online. Pode haver constrangimentos para a pesquisadora caso os entrevistados tenham alguma atitude inadequada ou que pode causar dano emocional à pesquisadora, porém não impedirão o desenvolvimento da pesquisa.

Busca-se, dessa forma, por meio de todos os aparatos possíveis que sejam conservados a dignidade e integridade da pessoa humana, tanto da pesquisadora quanto dos entrevistados.

Benefícios:

Esta pesquisa tem como principal benefício a compreensão da relação entre as políticas educacionais implementadas e a (re)configuração do trabalho do professor pedagogo, passando pelas fases iniciais da implementação do ensino remoto (em 2020), até o momento do retorno presencial às escolas, em 2021. Por isso, tem como principais benefícios: o uso de múltiplas fontes e tipos de dados; considerar as necessidades dos atores da implementação do ensino remoto e híbrido; a análise de diferentes pontos de vista sobre o trabalho do pedagogo; ressaltar o elemento político da avaliação, considerando que a implementação do ensino remoto também tem uma característica política; possibilidade de os sujeitos se manifestarem de forma mais detalhada sobre todas as fases do processo, não somente a prática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: Adequadamente preenchida e assinada.

TCLE: Adequado. Apresenta os elementos textuais necessários conforme a Resolução 510/16 seção I e II, e/ou a Resolução 466/12 capítulo IV.

Questionário: adequado sob a perspectiva ética.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG. Campus
 Caixa de anuência da SEED-PR (Secretaria de Educação e Esporte - PR): adequada
 Município:

Recomendações:

Enviar relatório final via notificação na Plataforma Brasil (on line), após conclusão da pesquisa para evitar pendências com o CEP ou com a PROPESP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise do projeto, o parecer é favorável à aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1833267.pdf	30/11/2021 10:50:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	plataforma_brasil_michelle_barreto_justus.pdf	30/11/2021 10:49:47	Michéle Barreto Justus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_Consentimento_michelle_barreto_justus.docx	30/11/2021 10:36:47	Michéle Barreto Justus	Aceito
Outros	carta_de_anuencia_SEED-PR_michelle_assinada.pdf	30/11/2021 10:27:52	Michéle Barreto Justus	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	27/09/2021	Michéle Barreto	Aceito
Endereço:	Av. Gen. Carlos Cavalcanti	15:49:35	Justus	

Bairro

Município:

8

E-mail:

