

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ORIENTADAS PELAS AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTÃO NOS CONDUZINDO A UM BECO SEM SAÍDA? UM OLHAR A PARTIR DA REALIDADE BRASILEIRA

ARE EDUCATIONAL POLICIES GUIDED BY EXTERNAL ASSESSMENTS LEADING US TO A DEAD END? A LOOK FROM THE BRAZILIAN REALITY

Claudia Regina Baukat Silveira Moreira

RESUMO

A partir da consulta a uma amostra da produção acadêmica brasileira dos últimos anos sobre a temática das reformas educacionais, o texto se propõe a demonstrar haver uma confluência entre políticas que, tomadas separadamente, não parecem ter relação. Tendo como elemento catalizador as políticas de avaliações externas em larga escala, as mudanças havidas nas políticas curriculares, de formação de professores e de financiamento parecem, a partir das evidências apuradas nas pesquisas, estar conduzindo a educação escolar a um beco sem saída para a sujeição às avaliações como eixo organizador do trabalho pedagógico sob a retórica da promoção da qualidade, em iniciativas congruentes com debates havidos no plano internacional.

Palavras chave: Avaliação. Qualidade. Formação de Professores. Financiamento. Brasil.

ABSTRACT

Based on a survey of Brazilian academic production from recent years on the subject of educational reforms, the text aims to demonstrate that there is a confluence between policies that, taken separately, do not seem to be related. With large-scale external assessment policies as the catalyst, the changes in curricular, teacher training and financing policies appear, based on the evidence gathered in the research, to be leading school education down a dead end towards subjection to assessments as the organizing axis of pedagogical work under the rhetoric of promoting quality, in initiatives that are consistent with debates taking place at the international level.

Key words: Evaluation. Quality. Teacher Training. Financing. Brazil.

Fecha de recepción: 01 de julio de 2024

Fecha de aceptación: 13 de mayo de 2025

1. INTRODUÇÃO

“De boas intenções, o inferno está cheio”.

Ditado popular brasileiro

A necessidade de se avaliar a escola, por meio do desempenho de seus estudantes em provas padronizadas parece ter entrado no debate público pela mesma porta em que o acesso universalizado adentrou ao debate público. Não é necessário muito esforço para sustentar este argumento. Uma breve mirada sobre a história das chamadas avaliações em larga escala autoriza a afirmação. A coletânea organizada por Brooke e Soares (2008) apresenta ao público leitor de língua portuguesa um imprescindível apanhado desse debate, a partir da noção de eficácia escolar.

Se em países centrais do capitalismo, particularmente os EUA, a necessidade de se avaliar o desempenho de estudantes respondia, num primeiro momento, às suspeitas colocadas sobre as políticas de ações afirmativas, no contexto da luta pelos Direitos Civis, as reformas do Estado impostas na passagem das décadas de 1970 para 1980 deram um novo sentido para tais procedimentos. Formuladores de políticas passam a utilizar os resultados das pesquisas não apenas para orientar o planejamento e a gestão, mas para, de forma abusiva, responsabilizar escolas e suas/seus trabalhadores pelo desempenho insuficiente em avaliações (Goldstein & Woodhouse, 2008).

No Brasil, as avaliações em larga escala começam a ser adotadas na década de 1990, período em que, se por um lado, toda a esperança estava depositada na Constituição promulgada em 1988, no sentido de se superar os anos de chumbo da ditadura civil-militar, por outro há a imposição de uma agenda neoliberal, materializada sobretudo pelas reformas do Estado. Tanto a Educação Básica, quanto a Educação Superior, passam a ser objeto de avaliação de desempenho de estudantes. Esta é uma tendência que só se fortaleceu a partir de então. Entretanto, a conjuntura da ruptura institucional representada pelo processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff em 2016 parece ter criado condições propícias a um novo fenômeno. As políticas de avaliação em larga escala têm se constituído como o eixo central de um conjunto de medidas que visam mudar a anatomia mesma das condições da oferta (incluído aqui o currículo) e do financiamento da Educação Básica, com repercussões importantes também sobre a Educação Superior, em especial sobre os cursos de licenciatura.

Nesse sentido, este artigo tem como propósito demonstrar como as avaliações externas têm orientado as políticas educacionais no Brasil, conduzindo as decisões administrativas, seja no âmbito dos sistemas de ensino, seja no âmbito das escolas, de forma a tolher e, no limite, rejeitando a possibilidade da autonomia docente e, portanto, na contramão do princípio constitucional da Gestão Democrática. Para tanto, recorreu-se à produção acadêmica oriunda do campo progressista. Esta produção tem tomado como objeto as políticas de forma isolada. Este texto, ao compilar esta produção, busca evidenciar a convergência dessas diferentes políticas quanto à sua intencionalidade ou, no limite, quanto aos seus potenciais efeitos. Dessa forma, além desta introdução, o texto está dividido em duas partes: primeiramente se analisa como uma dada produção acadêmica tem analisado a temática da avaliação da educação e a emergência do chamado Estado Avaliador. A seguir, compila-se um conjunto de trabalhos que permitem vislumbrar o cerco que políticas educacionais recentes promovem sobre o trabalho escolar, sobre a formação de professores, sobre a gestão dos sistemas de ensino e da escola, numa lógica em que o protagonismo decisório é do governo federal, num contexto de regressão democrática.

A avaliação da educação como campo de estudo. A emergência das avaliações em larga escala e sua adoção no Brasil, tanto na educação básica, quanto na superior. Propósito do artigo: demonstrar como as avaliações externas têm orientado as políticas educacionais no Brasil, conduzindo as decisões administrativas (seja no plano dos sistemas de ensino, seja no plano das escolas) de forma a tolher e, no limite, rejeitando a possibilidade de construção da autonomia do trabalho docente. Para tanto, o estudo recorrerá à documentação que institui as políticas de avaliação externa conduzidas pelo Inep (Saeb e Sinaes), que institui políticas curriculares (BNCC e NEM), que institui o Fundeb permanente, que será analisada à luz da produção acadêmica levantada para a pesquisa.

Não será realizada análise documental (seria um outro estudo e os agentes do caos têm onipresença na imprensa e, portanto, no debate público), priorizando como pesquisadores progressistas têm examinado a questão.

1. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL E COMO OBJETO DE ESTUDO

A qualidade da educação é mencionada na Constituição brasileira nos arts. 206 e 214. No primeiro caso, o inciso VII menciona como um dos princípios do ensino a “garantia do padrão de qualidade”. Já o art. 214, que se refere à construção de Planos Nacionais de Educação, de caráter decenal, estabelece em seu inciso III que as ações integradas entre os entes federados devem conduzir à “melhoria da qualidade do ensino”. O uso da palavra qualidade não é inocente. A definição dicionarizada aponta, entre outras, as ideias de superioridade e de excelência; uma condição que distingue uma coisa da outra (Miniauréliu, 2008), um expediente comparativo que, com frequência, é mobilizado pelo mercado (Afonso, 2000).

Entretanto, a ausência de uma definição precisa do que seja a preconizada qualidade da educação declarada pela Constituição tem sido fonte de acalorado debate (Flach, 2023; Soares, Alves & Fonseca, 2021; Charlot, 2021). Se admitida a explanação desenvolvida por Charlot (2021), a associação entre educação e qualidade tem origem em países anglófonos, especialmente nos EUA, que engajados nas orientações fornecidas pela OCDE (Organização para a Cooperação para o Desenvolvimento Econômico), deslocam o debate sobre a educação do campo do direito para o campo da economia, com vistas a fazer frente ao esgotamento do modelo fordista na conjuntura da crise econômica estrutural vivenciada na década de 1980. Nesse sentido, seria necessário melhorar a qualidade do ensino para que os países pudessem competir num mercado que se tornava mundializado. Oliveira (2020) mapeia com precisão como tais orientações e sua materialização por meio da instituição do Pisa (sigla em inglês para Programa Internacional para a Avaliação dos Estudantes), a partir do ano 2000, impõem, sob o manto da defesa da melhoria da qualidade, uma agenda que pretende ter apelo global, com evidentes repercussões sobre os encaminhamentos das políticas educacionais no Brasil.

1.1 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ESTADO

A promulgação da Carta Constitucional em 1988 pode ser compreendida como o ápice das lutas de uma geração contra a ditadura civil-militar instituída em 1964. A esse respeito, cumpre assinalar a arguta observação de Cury (2013): de maneira distinta de outras constituições que a precederam no Brasil, esta apresenta os direitos sociais antes da organização do Estado, sinalizando que as pessoas e suas necessidades têm prioridade sobre a organização política, apontando, portanto, para a construção e consolidação de políticas públicas de bem-estar social.

Contudo, o país não passou imune aos debates relativos à globalização, que ganharam apelo sobretudo a partir do início da década de 1990. A inserção do país no que se convencionou chamar de “a nova ordem”, a exemplo dos países centrais do capitalismo, especialmente EUA e Inglaterra, demandaria repensar o papel do Estado (Afonso, 2000; Charlot, 2020).

Nesse contexto, o economista Luiz Carlos Bresser-Pereira foi nomeado em 1995, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, ministro da administração e reforma do Estado. Em texto que pode ser lido como o novo credo da administração pública, o autor atesta sua convicção sobre a inevitabilidade das reformas por ele conduzidas, a despeito de não terem constado do Plano de Governo da chapa que havia ganhado as eleições presidenciais de 1994. Nesse mesmo texto, é proposta uma nova semântica no trato do Estado para com a população: do ponto de vista político, as pessoas continuariam a ser tratadas como cidadãos, entretanto, na condição de usuárias dos serviços públicos, deveriam ser tratadas como consumidoras. No afã de desburocratizar a administração pública, a proposta era instituir, em seu lugar, uma administração gerencial, eivada pela lógica do mercado. O contrato de gestão deveria passar a guiar as ações dos servidores públicos, cujo controle passaria a ser dos produtos, não mais dos processos (Bresser-Pereira, 1996).

No campo educacional, contudo, as reformas foram sendo introduzidas paulatinamente. A CF/1988 havia assegurado um desenho descentralizado em matéria de repartição das atribuições entre os entes federados. A perspectiva era o fortalecimento de um federalismo de cooperação, cuja finalidade seria a garantia do direito à educação (Cury, 2010). Além disso, a realização de avaliações externas, frequentemente associadas às reformas, não era propriamente uma novidade no Brasil. Desde pelo menos a década de 1980 exames amostrais eram aplicados com a finalidade de realização de diagnóstico (Freitas, 2007). A instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1991, de caráter amostral, visava contribuir com a realização de diagnósticos e de monitoramento da qualidade da educação básica, sem consequências sobre a gestão dos sistemas de ensino e das escolas – e, frequentemente, sem ampla divulgação dos resultados, constituindo uma primeira geração de avaliações da Educação Básica (Bonamino & Souza, 2012).

Os limites do SAEB já eram identificados desde os anos 1990, motivando alguns governos estaduais a implementarem avaliações censitárias com o fito de constituir uma política de responsabilização, com a publicização e o nível de desagregação dos dados que permitiriam às escolas observar seu desempenho (Bonamino & Souza, 2012). O debate acadêmico sobre as políticas de responsabilização decorrentes das avaliações externas, a partir de então, tem se dividido entre o adesismo incondicional de caráter economicista, congruente com a agenda das reformas do Estado, e visões críticas que se espraiam num gradiente que transita entre o apoio crítico, a recusa propositiva e a recusa categórica (Ribeiro & Souza, 2023).

As inovações que foram implementadas nos anos seguintes fortaleceram o deslocamento simbólico, de repercussões concretas, acerca do papel do Estado. A assunção da ideia de um Estado Avaliador, em lugar de um Estado Provedor/Educador impôs não apenas mudanças sobre as orientações das políticas, como também impactou sobre os sistemas de ensino, as escolas, os docentes e os estudantes. Um importante elemento catalizador dessas mudanças tem sido, em muitos estados e municípios, a adoção do pagamento de bônus salariais em função do bom desempenho dos estudantes em provas padronizadas (Freitas, 2007; Afonso, 2000; Freitas; Sordi; Malavasi & Freitas, 2009; Bonamino & Souza, 2012).

No âmbito nacional, as políticas educacionais conduzidas durante os governos capitaneados pelo Partido dos Trabalhadores, entre 2003 e 2016, foram marcadas por um comportamento ambíguo e pendular, resultado de disputas internas: mesmo havendo inegáveis avanços no reconhecimento do direito à educação, materializado em políticas como o Fundeb e o PSPN, as avaliações externas ganharam centralidade. Primeiro, por conta da implementação da Prova Brasil, em 2005; depois, com os seus resultados constituindo, a partir de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (Oliveira, 2020). De um lado, iniciativas que visavam à descentralização, com ampliação da participação social e maior autonomia decisória, indicando o fortalecimento do princípio constitucional da gestão democrática; de outro, o controle dos resultados e a imposição de metas, por meio do IDEB – tendências e orientações que compõem a agenda de reformas educacionais em várias partes do mundo desde, pelo menos, a década de 1990 (Carnoy, 2002).

A sobreposição de políticas contraditórias, salvo melhor juízo, ganha seu ápice no processo de construção e tramitação que derivou no texto final do Plano Nacional de Educação (PNE) consubstanciado na Lei n. 13.005/2014. Todo o processo foi marcado pela realização de etapas prévias, em âmbito, local, regional, estadual, culminando com a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que teve lugar em Brasília, em 2010, com significativa participação da sociedade civil. Tal processo exemplifica o fortalecimento da participação e, portanto, do princípio da gestão democrática. Todavia, o Projeto de Lei n. 8035/2010, enviado pelo Ministério da Educação à Câmara dos Deputados, frustrou os participantes por omitir importantes deliberações da CONAE e provocou desagrado por incorporar ações do governo que não haviam sido objeto de debate. Exemplar, nesse sentido, é o que veio a ser a meta 7 do PNE, que fortaleceu o IDEB como métrica de qualidade, projetando resultados a serem atingidos pelos sistemas de ensino no decurso da vigência do plano (Bordião, 2016).

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CENTRALISMO DECISÓRIO DA UNIÃO EM UM CONTEXTO DE REGRESSÃO DEMOCRÁTICA

O processo eleitoral de 2014, embora tenha garantido a reeleição de Dilma Rousseff, representou um ponto de clivagem num frágil equilíbrio, no fenômeno denominado por Leonardo Avritzer (2019) de arranjo assentado em dois Estados: um patrimonialista e financeiro, com padrão de dominação oligárquica; e um Estado social, garantidor de direitos. Sem pretender analisar aquela conjuntura, cabe destacar, para compreender os fenômenos em análise neste texto, considerar que a crise econômica e a crise fiscal dela decorrente acirraram as disputas pelo fundo público - a propósito, autores tão distantes no tempo, no espaço e na perspectiva epistemológica como Chamayou (2020) e Oliveira (2003) convergem ao identificar nesta disputa o *locus* da luta de classes contemporânea.

Assim, ao tensionar pela redução da taxa básica de juros como estratégia para o enfrentamento da crise econômica e ao vetar o aumento salarial dos servidores do Poder Judiciário, para ficarmos em dois exemplos, a presidenta provocou a ruptura do equilíbrio entre os dois Estados. O que se seguiu – o processo de impedimento, a posse de Michel Temer em seu lugar, bem como a posterior eleição de Jair Bolsonaro em 2018 – foi a adoção de um conjunto de medidas que, ainda segundo Avritzer (2019) compõem uma ambiência francamente favorável à regressão democrática, com importantes repercussões sobre o reconhecimento da Educação como direito e, portanto, sobre o desenho das políticas educacionais. O melhor exemplo disso é a Emenda Constitucional n.95/2016, que congela os gastos sociais durante 20 anos, comprometendo a capacidade de o Estado fazer frente a novas demandas. Dessa forma, pretende-se adiante demonstrar como tais políticas são articuladas entre si, sitiando a escola e, sobretudo, as pessoas que nela trabalham, num contexto em que se manifesta

não apenas uma regressão democrática, mas também um federalismo de tendência centrípeta (Cury, 2010), com decisões tomadas do topo para a base do sistema educativo.

2.1 CERCO SOBRE O TRABALHO ESCOLAR: NEM E BNCC

Um dos primeiros atos de Michel Temer após a posse como presidente da república foi a publicação da Medida Provisória (MP) n. 746/2016, que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM). Cumpre explicar que, no direito brasileiro, este é um expediente previsto, consistindo na possibilidade de o Poder Executivo publicar a medida que, a partir de então possui vigência provisória (como alude seu nome) e cabe ao Congresso Nacional ratificar o ato (ou não) em até 120 dias. Seja porque há constrangimentos (p.ex. uma forte mobilização social em favor da medida), seja porque há negociações entre os poderes, o fato é que, como regra, tais medidas acabam sendo convertidas em lei.

No caso do NEM, a despeito da forte oposição manifesta – ensejando inclusive o movimento de ocupação das escolas e universidades públicas pelos estudantes – o fato é que o Congresso Nacional converteu a MP que se tornou a Lei n. 13415/2016, sob a justificativa de que tal reforma era necessária em face de dois argumentos principais: a estagnação dos resultados do Ensino Médio no IDEB e a falta de conexão entre a escola e o mundo do trabalho, identificada com o alegado excessivo número de disciplinas presentes no currículo. Os defensores da proposta justificavam também que as mudanças conduziram à melhoria dos resultados não apenas no IDEB, mas também no PISA (Ribeiro, 2018).

A estratégia de propaganda foi ardilosa e operou sobre as subjetividades dos estudantes. A despeito da denúncia, feita por pesquisadores, sindicalistas e ativistas, de que a liberdade identificada com a possibilidade de escolha, pelos estudantes, de itinerários formativos era uma falácia¹, a opinião pública foi convencida de que se tratava não apenas de uma reforma necessária, mas indispensável (Navarro; Oliveira; & Silva, 2020). A peça de propaganda veiculada na TV aberta em 2016 (e disponível no link https://www.youtube.com/watch?v=DFfRjP_hyzM) é sintomática dos novos tempos. O apelo retórico à liberdade de escolha individual, uma liberdade circunscrita ao âmbito econômico (pois a meta é a inserção no mercado), é congruente com o que Chamayou (2020) identificou como sendo um liberalismo autoritário, que representa uma resposta contundente à propalada crise do Estado diagnosticada pelos seus defensores. Não se trata, na perspectiva do pensamento neoliberal autoritário, de uma crise econômica, mas de uma crise de governabilidade: a sociedade não cessa de apresentar novas demandas que competem com a liberdade econômica pelo fundo público, então algo precisa ser feito. Esse Estado “ingovernável” precisa ser contido e, no caso brasileiro, o lema “ordem e progresso” da bandeira nacional foi convertido em slogan de governo e vinha acompanhado da advertência: “não pense em crise, trabalhe”, frase pronunciada por Michel Temer tão logo assumiu a presidência da república e exposta em *outdoors* patrocinados por empresários em várias cidades do país (Viegas, 2016).

Processo que ocorreu em paralelo, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também foi cercada de controvérsias. As principais arenas, desta feita, foram o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação. Num processo iniciado em 2015, a BNCC teve três diferentes versões antes de ser aprovada pelo CNE e homologada pelo ministério.

¹ O NEM instituiu a possibilidade de cinco itinerários formativos diferentes, a serem definidos de acordo com a disponibilidade do sistema de ensino (majoritariamente governos estaduais), não pelos estudantes: Linguagens e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias e Formação Profissional e Tecnológica.

Desde o início, observa-se um nível significativo de conflito em relação à possibilidade/pertinência de alguma política de padronização curricular em meio a um cenário de grande diversidade sociocultural, como o Brasil(...) Posicionamentos mais próximos ao polo favorável eram encontrados principalmente entre os agentes ligados a organizações da sociedade civil, gestores educacionais, e alguns professores da educação básica. Os posicionamentos majoritariamente contrários, por sua vez, estavam mais presentes no campo acadêmico (professores e pesquisadores do Ensino Superior, membros de comissões avaliadoras de cursos, etc.) e entidades científicas e sindicais, a exemplo da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação(...)

Os conflitos que envolvem as discussões sobre a BNCC desde sua elaboração foram também ampliados por dois fatores. Um deles foi a alta normatividade (ou baixa ambiguidade) estabelecida pela política - sobretudo no segmento do Ensino Fundamental - que, diferentemente do que ocorria com os PCNs ou com as Diretrizes anteriores, estabelece expectativas de aprendizagem, competências e habilidades específicas para cada disciplina e área do conhecimento, acompanhadas de uma seleção de conteúdos que devem ser ensinados em cada série escolar. Além disso, e talvez o mais importante, o conflito em torno da proposta vem sendo agravado pelo questionamento da legitimidade de seus formuladores e pelo modo impositivo (“de cima para baixo”) com que a reforma curricular estaria sendo conduzida (Meira; Bonamino, 2021, p. 14-15).

O pedido de vistas das então conselheiras do CNE Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar nos traz um importante registro das tensões e divergências envolvendo a matéria e um detalhado registro de quem foi autorizado a participar no debate e quais vozes foram silenciadas. Neste documento as autoras ainda expressam sua preocupação com a convicção, subjacente ao discurso dos defensores da BNCC, de que bastaria uma política curricular centralizada para que todos os problemas da educação do país fossem resolvidos. As autoras advertem para o fato de que seria necessário fortalecer a carreira docente, a formação inicial e continuada, o financiamento da educação, com a adoção de políticas educacionais articuladas, o que incluiria o fortalecimento do pacto federativo numa perspectiva de cooperação (Aguiar, 2018).

Diante da inevitabilidade da aprovação do parecer pelo conselho, assim a conselheira registrou seu voto contrário:

Declaro meu voto contrário ao Parecer referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentado pelos Conselheiros Relatores da Comissão Bicameral da BNCC, José Francisco Soares e Joaquim José Soares Neto, alegando que o mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Declaro, ainda, que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Anexo (documento - 3ª versão da BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação, com lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação. Isto posto, reitero meu voto contrário à aprovação da Base Nacional Comum Curricular nos termos dos Parecer, Resolução e Anexos apresentados pelos Conselheiros Relatores (Aguiar, 2018, p. 21).

Mais uma vez, a exemplo do ocorrido quando da aprovação do NEM, o governo veiculou em TV aberta uma propaganda para convencer a opinião pública. Na peça, o recurso narrativo coloca em comparação duas crianças com rotinas diferentes, com realidades e territórios diferentes, enquanto uma voz *in off* afirma a necessidade do documento, que teria sido construída a partir de princípios e práticas democráticos, pois por meio dela todas as crianças do país teriam os mesmos direitos de

aprendizagem garantidos. O ápice é quando, ao final, as duas têm o mesmo tema na aula do dia (o vídeo está acessível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>).

Entretanto, como bem assinala Caetano (2019), os interesses em jogo estão distantes daqueles proclamados na legislação educacional. Desde 2013, quando entidades do setor empresarial se articulam na criação do Movimento Pela Base, a opção por uma política curricular de caráter impositivo começa a ganhar força. Ainda de acordo com a análise da autora, os atores, individualmente, circulam entre o Estado (em instituições como o CNE, a União dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – Consed) e o mercado (em instituições como a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna), não havendo questão alguma de esconder conflito de interesses.

A padronização curricular (porque é disso que a BNCC trata, afinal), para além da pretensão aparentemente bem-intencionada de garantir os mesmos direitos de aprendizagem para todos, garante um mercado homogêneo para o consumo de materiais didáticos e de formação continuada produzidos em grande escala. Um grande negócio!

Já no caso do NEM, mesmo tendo havido *a posteriori* a aprovação de uma BNCC própria, prevaleceu a delegação das decisões aos sistemas de ensino, no nível das administrações estaduais, em que prevalecem as parcerias e os contratos com a iniciativa privada.

O projeto societário conservador defendido por esses atores, ligados às maiores fortunas do país (...) trata, em suma, de manter intactas as estruturas sociais que mantêm as elites como elites. Epítome deste projeto, que os governos estaduais já nem se esforçam mais para esconder, é a presença do iFood [plataforma que conecta restaurantes, consumidores e uma legião de entregadores que trabalham pilotando suas próprias motos ou bicicletas], empresa que lucra com a superexploração do trabalho plataformizado e uberizado de jovens com escolarização precária, como apoiadora da produção dos materiais de orientação pedagógica do NEM oferecidos a professores/as da rede estadual de São Paulo (Cássio; Goulart, 2022, p. 289).

2.2 CERCO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DCN FORMAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

Duas resoluções aprovadas pelo CNE e homologadas pelo Ministério da Educação acrescentam mais um elemento ao processo descrito neste texto. Trata-se das resoluções CNE n. 02/2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCN Formação) e a resolução CNE n. 01/2020 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCN Formação Continuada). Caminhando no sentido oposto de consensos constituídos em mais de dez anos de debates, os dois documentos fortalecem o aspecto centralizador e impositivo das reformas em curso, regulando as condições da organização dos cursos de licenciatura (responsáveis, no Brasil, pela formação de professores) e das políticas de formação continuada a serem conduzidas no âmbito dos sistemas de ensino.

Evangelista, Fiera e Titton (2019), ao analisar a aprovação da BNC Formação e a minuta do que veio depois a ser a BNC Formação Continuada, apresentam quatro sentidos que justificariam, do ponto de vista de seus proponentes, a imposição de tais políticas:

- 1) elas são importantes para a formação da mentalidade do professor por meio de conteúdos, métodos de ensino e material didático em sentido amplo, incluídos aqueles destinados à modalidade

EaD; 2) elas são importantes por materializarem a reforma curricular da Educação Básica (BNCC) nas licenciaturas, retornando ao chão da escola mediante o trabalho docente; 3) elas são importantes por constituírem – no nível superior e no básico – um vastíssimo mercado, cativo, de produtos educativos que vão de material didático à bolsa de estudos; 4) os três sentidos anteriores articulam-se organicamente ao quarto: elas são importantes porque concretizam na formação e no trabalho docente nervos centrais – ao lado de outros – para a formação da classe trabalhadora no Brasil (Evangelista; Fiera; & Titton, 2019, sem paginação).

Estes são aspectos importantes que demandam atenção, sem dúvida. Todavia, há que se matizar tais questões, no sentido de compreender potenciais impactos mais danosos – se os descritos já não o fossem – e comprometedores para o reconhecimento e a efetividade da educação como direito.

O primeiro aspecto diz respeito à padronização curricular. Ela não é apenas limitadora do trabalho da escola e da mentalidade do professor. Ela tem potenciais impactos nocivos à organização das instituições de educação superior, tolhendo a autonomia universitária e subordinando suas práticas à lógica da BNCC – é possível afirmar também que ela contraria o princípio da autonomia universitária disposto no art. 207 da Constituição Federal. Porém esta é uma questão que parece preocupar apenas quem está vinculado às instituições públicas, que respondiam por apenas 34,24% do total de matrículas em licenciaturas no ano de 2022, e que tem constituído um polo de resistência às reformas. A maior parte dos licenciandos brasileiros estava matriculada em instituições privadas (65,75% do total de matrículas) e, majoritariamente, em cursos na modalidade Educação a Distância (88%) (BRASIL/MEC/INEP, 2023).

Aqui reside uma segunda implicação. A padronização curricular não apenas favorece a formação da mentalidade do professor convergente ao propósito desejado, conforme exposto acima. Ela barateia os custos de produção do material a ser empregado nos processos formativos, porque não demanda adaptações e, também, não demanda atualizações. As consecutivas disputas que têm envolvido, por parte dos apologistas do neoconservadorismo, a denúncia das universidades como espaços de difusão ideológica, motivadas sobretudo pelo avanço do neopentecostalismo e de um sentimento de anticomunismo (Lima; Hypolito, 2019) são convenientes também ao setor empresarial porque, sob a justificativa de desideologização do currículo, tanto da Educação Básica, quanto dos cursos de licenciatura, difunde-se uma concepção de conhecimento cristalizado, distante das formas admitidas como sendo compatíveis com o método científico. Sendo a ciência o espaço para a dúvida, para a constante revisão de seus pressupostos, métodos e conclusões (que não se confunde com revisionismo), a educação escolar por ela orientada não pode ficar aprisionada a materiais pouco permeáveis à mudança.

Contudo, o êxito da ofensiva conservadora somente é possível mediante o aprisionamento da liberdade criativa, que permite o pensar. E nesse sentido, a política de formação inicial de professores para a Educação Básica apresenta a sua faceta mais nefasta: ao pretender reduzir a formação de professores à aprendizagem de como colocar em prática a BNCC, negligencia sobretudo aos futuros professores da Educação Básica a possibilidade de pensar o estatuto do conhecimento, as formas como ele é produzido e toma o currículo como algo externo ao sujeito, que deve apenas sujeitar-se ao que é decidido alhures. Mais uma vez, a pretexto de se atingir um padrão de qualidade, mensurado pelo desempenho em avaliações externas, encontra-se a defesa de interesses que têm objetivos políticos e econômicos.

2.3 CERCO SOBRE OS SISTEMAS DE ENSINO E A GESTÃO ESCOLAR: FUNDEB PERMANENTE

No Brasil, desde a década de 1990, optou-se pela adoção de uma política de fundos contábeis para o financiamento da educação, cujo principal objetivo seria, por meio de mecanismos redistributivos, contribuir para a redução das desigualdades de financiamento da educação. Cumpre esclarecer que se trata de um país de extensões continentais, com uma grande população em idade escolar e com um alto grau de descentralização na oferta escolar, com atribuições definidas constitucionalmente para estados e municípios (Gouveia, 2016; Oliveira, 2007). Entretanto uma dimensão que tem sido pouco abordada é relativa às inovações introduzidas no financiamento da educação em face da promulgação da emenda constitucional (EC) n.108/2020, que instituiu, em caráter permanente, o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Embora haja muita produção acadêmica sobre o novo fundo, publicados especialmente na Revista Fineduca, pouco se fala sobre a articulação entre esta importante política e as avaliações em larga escala.

O FUNDEB permanente teve sua regulamentação realizada por meio da Lei n. 14.113/2020. Esta lei ordinária disciplinou aspectos do Fundo que não estavam dispostos no texto constitucional, sendo novidade a introdução de uma terceira forma de complementação a ser feita pela União, a complementação VAAR, correspondente a 2,5% do total do Fundo, conforme art. 5º da lei. Todavia, a legislação não diz o que significa a sigla VAAR², o que tem gerado uma disputa pelo seu sentido e significado, conforme nota técnica publicada pela direção da Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (Fineduca) em dezembro de 2022:

Alguns segmentos, em especial aqueles ligados ao mercado, têm divulgado a falsa informação de que o “R” do termo VAAR significa Resultados dos estudantes em testes padronizados, pois, segundo a lógica subjacente, não se admite colocar mais dinheiro nas redes sem que haja evidências de melhoria de desempenho dos estudantes em provas. A complementação VAAR, porém, contempla também Atendimento e Redução de desigualdades (Fineduca, 2022, p.1).

A polêmica tem relação direta com o que dispõe o art. 14 da mesma lei:

Art. 14. A complementação-VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos no inciso III do caput do art. 5º desta Lei.

§ 1º As condicionalidades referidas no caput deste artigo contemplarão:

I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

² A Lei n. 14.113/2020 define três tipos de complementação que a União deve fazer ao Fundo: Valor Aluno Ano Total (VAAT), Valor Aluno Ano do Fundo (VAAF) e...?

IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020;

V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino (Brasil, 2020).

Isso quer dizer que, os entes federados que quiserem fazer jus a essa complementação, deverão atender as cinco condicionalidades explicitadas nos incisos I a V. Em que pese a advertência da referida associação em afirmar não se tratar de apenas resultado (entendido como resultado no Ideb), o fato é que a essência do dispositivo tem assento na retórica da Nova Gestão Pública, que se orienta pela busca dos resultados. Sintomático de como essa lógica se entranhou no debate e nas práticas da gestão do Estado pode ser vista em artigo de autoria de procurador do Estado do Mato Grosso do Sul, em que se lê que:

(...) [O que] importa [é] saber das políticas de responsabilidade educacional. A difusão de testes padronizados de larga escala na educação possibilitou um monitoramento e exame mais preciso da qualidade dos serviços públicos prestados. Partindo de um controle de resultados de tais avaliações padronizadas, permitiu-se aferir de forma objetiva a eficácia e eficiência das políticas públicas adotadas, bem como monitorar o desenvolvimento de cada unidade de ensino. Consequentemente, viabilizou-se identificar boas práticas e estabelecer padrões mínimos de qualidade a serem alcançados, incentivando ou punindo os atores envolvidos em função do desempenho dos alunos (Mascarenhas, 2022, sem paginação).

O que o referido autor desconhece é que a aludida punição, especialmente no que se refere ao condicionamento do financiamento aos resultados obtidos em testes, é a perda de acesso a recursos financeiros que poderiam melhorar as condições da oferta educacional. O remédio é, na prática, veneno.

Cumprir destacar aqui, duas questões que, salvo engano, pouco têm sido destacadas no debate sobre essa controversa forma de financiamento. A primeira, diz respeito ao disposto no inciso II do art. 14. Já há farta literatura, resultado de pesquisas empíricas inclusive, apontando para o quanto o fortalecimento das práticas de avaliações padronizadas produzem alterações no cotidiano da escola (Anderson, 2017; Bonamino & Souza, 2012; Freitas, 2007; Oliveira, 2020). Garantir que pelo menos 80% dos estudantes de uma rede de ensino participem da prova é colocar sobre os ombros da gestão da escola, da gestão das redes e sistemas de ensino e, sobretudo, de professoras e professores mais uma responsabilidade que limita a sua atuação. O foco deixa de ser a realização de diagnóstico no nível local, com vistas a identificação de potenciais problemas e dificuldades de aprendizagem e é desviado para a taxa de participação da avaliação externa, com foco na performance e desempenho. Esta impressão é fortalecida quando da leitura do conteúdo do art. 3º, em que pese ainda não haver o aludido Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Fineduca, 2022).

Por fim, a possibilidade de, no nível local, haver a construção de propostas pedagógicas mais adequadas à realidade dos estudantes cai por terra diante da condição imposta pelo inciso V: alinhar referenciais curriculares locais à BNCC cheira a eufemismo para subordinação. Mais uma possibilidade para que o mercado ofereça produtos sob medida para uma nova demanda: consultorias especializadas abundam com soluções prontas para uso. A padronização está a serviço desse mercado, afinal.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário reconhecer que o êxito da ofensiva neoliberal, conservadora e autoritária sobre a educação se deve à aparente simplicidade dos argumentos utilizados para mobilizar a opinião pública. Afinal, quem é contra a qualidade da escola? Além disso, são mobilizados argumentos do senso comum, assentados na experiência individual, que apelam para a memória (ou tempos imemoriais, não faz diferença) em que a escola era boa. Era uma “escola boa” por ter as práticas tão condenadas por quem compreende a educação como um direito: era seletiva, excludente, excessivamente autoritária (em que pese ainda ser, em boa medida, autoritária).

O apelo das reformas ganha guarida também na retórica da Teoria do Capital Humano que, como destaca Oliveira (2020) foi revigorada pela retórica e pelas práticas da Nova Gestão Pública. Investir em educação é investir no desenvolvimento econômico, dentro dessa lógica. Entretanto, é importante alertar: não se trata de formar alguém para ingressar no mercado de trabalho (o que explica a adesão entusiasmada de muitos). Trata-se de formar as pessoas para que se sujeitem ao mercado, conforme nos permitem concluir Foucault (2008) e Han (2018). Isso explica a insistência e a facilidade com que retóricas e práticas que conduzem ao empreendedorismo ganham espaço no trabalho escolar. O ideário do liberalismo autoritário (Chamayou, 2020), no seu afã de conter as demandas sempre crescentes da população, quer também convencer as pessoas de que elas devem ser autossuficientes. Não há Estado para todos. Se é cada um por si, a escola pode ser um bom lugar para aprender essa habilidade.

Sob o argumento de garantir uma educação de qualidade para todos, nasce também uma verdadeira indústria que oferta as propaladas soluções educacionais. Mesmo entre quem se identifica com uma perspectiva progressista, há quem defenda tais iniciativas, por isso a dificuldade em tensionar por outras abordagens.

Dessa forma, as avaliações em larga escala operam numa chave que é mostrada como simples de ser compreendida. Intuitivamente, o sujeito leigo compreende o que é uma escala decimal. Mas as questões de fundo, dada sua inconveniência, não são trazidas ao debate: o que é uma escola com um bom IDEB? O que a avaliação avalia, afinal? Mais importante: o que ela não avalia? Mudar o currículo é suficiente para a melhoria do desempenho dos estudantes? Subordinar a formação dos professores a uma política curricular irá promover a propalada melhoria nos indicadores de desempenho? Condicionar parte da remuneração de docentes ao desempenho dos estudantes é a melhor forma de engajá-los à melhoria da qualidade do ensino? E como ficam as escolas, professores e estudante que não atingem os objetivos? Tais questões não farão parte do debate público, a não ser que os setores da sociedade comprometidos com a defesa do direito à educação e com a construção de uma sociedade democrática continuem se articulando para trazê-las a lume.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. J.. (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez.
- Aguiar, M. A. da S.. (2018). Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: Aguiar, M. A. da S.; Dourado, L. F. (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: Anpae.
- Anderson, G. (2017). Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação*, 33(3), 593–626. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79297>

- Avritzer, L. (2019). *O pêndulo da democracia*. São Paulo: Todavia.
- Bonamino, A. & Souza, S. Z.. (2012) Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 38(2). <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf>
- Bodião, I. da S.. (2016). Reflexões sobre as Ações da Sociedade Civil na Construção do PNE 2014/2024. *Educação & Realidade*, 41(2), 335–358. <https://doi.org/10.1590/2175-623651115>
- Brasil. MEC. INEP. (2022). Censo da Educação Superior 2022: divulgação dos resultados. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf?ref=emdefesadocomunismo.com.br
- Brasil. (2020). Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm
- Bresser-Pereira, L. C.. (1996) *Administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado*. Brasília: MARE/ENAP.
- Cássio, F., & Goulart, D. C. (2022). A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Retratos Da Escola*, 16(35), 285–293. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>
- Caetano, M. R. (2019). A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. *Contrapontos*, 19(2), 132-141. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n2.p132-141>
- Carnoy, M.. (2002) *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília: Unesco.
- Chamayou, G. (2020). *A sociedade ingovernável: uma genealogia do liberalismo autoritário*. São Paulo: Ubu.
- Charlot, B.. (2021). “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. *Educar Em Revista*, 37, e81286. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286>
- Cury, C. R. J.. (2013). Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação*, 29(2). <https://doi.org/10.21573/vol29n22013.43518>
- Cury, C. R. J.. (2010) A questão federativa e a educação escolar. In: Oliveira, R. P. & Santana, W. (Orgs.). *Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: Unesco. p. 149 – 168.
- Dias, R. E. (2021). BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. *Revista Espaço Do Currículo*, 14(1), 1–13. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57075>
- Evangelista, O.; Fiera, L; & Títton, M.. (2019). Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. *Universidade à esquerda*. <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>
- Flach, S. de F.. (2023). O debate em torno da qualidade da educação: interesses em disputa. *Cadernos CEDES*, 43(121), 9–18. <https://doi.org/10.1590/CC269569>
- Freitas, D. N. T. de. (2007) *A avaliação da educação básica no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Freitas, L. C. de.; Sordi, M. R. L. de.; Malavasi, M. M. S. & Freitas, H. C. L. de. (2009) *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gouveia, A. B. (2016).O financiamento da educação no Brasil e o desafio da superação das desigualdades. In: Souza, Â. R. de.; Gouveia, A. B.; Tavares, T. M. (Orgs.). *Políticas educacionais: conceitos e debates*. Curitiba: Appris.
- HAN, B.-C.(2018). *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

- Lima, I. G. de ., & Hypolito, Á. M.. (2019). A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação E Pesquisa*, 45, e190901. <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>
- Lino, L. A., & Arruda, M. da C. C.. (2023). Processos de (de)formação de professores: (des)caracterização, (des)profissionalização, (des)humanização. *Cadernos CEDES*, 43(121), 90–100. <https://doi.org/10.1590/CC269803>
- Mascarenhas, C. G. (2022). Emenda Constitucional 108/2020 e as novas técnicas de financiamento: controle financeiro de resultado e direito à educação. *Revista Eletrônica Da PGE-RJ*, 5(1). <https://doi.org/10.46818/pge.v5i1.267>
- Meira, M., & Bonamino, A.. (2021). Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC . *Educar Em Revista*, 37, e78979. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.78979>
- Navarro, E. C., Oliveira, S. R. D., & Silva, E. C. D.. (2020). A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM. *Educação Em Revista*, 36, e222442. <https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>
- Oliveira, D. A.. (2020). *Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, F. de. (2003). *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo.
- Oliveira, R. P. de. (2007). O financiamento da educação. In: Oliveira, R. P. de.; Adrião, T. (Orgs). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*. São Paulo: Xamã.
- Pires de Andrade, M. C. ., & Cardoso da Motta, V. . (2023). “Não pense em crise, trabalhe”: o empresariamento da educação de novo tipo e a crise orgânica do capitalismo brasileiro. *Revista Trabalho Necessário*, 21(44), 01-21. <https://doi.org/10.22409/tn.v21i44.57573>
- Qualidade. (2008). In: *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. Curitiba, Positivo. p. 669.
- Silva, M. R. D.. (2018). A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação Em Revista*, 34, e214130. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>
- Ribeiro, R. M., & Sousa, S. Z.. (2023). A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo. *Educação e Pesquisa*, 49, e250287. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250287por>
- Scaff, E. A. da S., Oliveira, M. dos S. de, & Lima, S. E. de. (2018). O planejamento educacional frente às fragilidades do processo democrático brasileiro. *ETD - Educação Temática Digital*, 20(4), 905–923. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i4.8649255>
- Soares, J. F., Alves, M. T. G., & Fonseca, J. A.. (2021). Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira . *Revista Brasileira De Estudos De População*, 38, e0167. <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0167>
- Viegas, A. (2016). Empresário de MS coloca mensagem citada por Temer em outdoors. *Portal G1*. <https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2016/05/empresario-de-ms-coloca-mensagem-citada-por-temer-em-outdoors.html>

SOBRE EL AUTOR

Claudia Regina Baukat Silveira Moreira

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Brasil.

Información de contacto: Universidade Federal do Paraná, Câmpus Rebouças. Rua Rockefeller, 57, sala 133/135/137. Curitiba, Paraná, Brasil. CEP E-mail: claudiamoreira@ufpr.br.