



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO E DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

SÔNIA BRATIFICH SAVARIS

**OS IMPACTOS DA PROVA PARANÁ EM ESCOLAS DAS REDES MUNICIPAL E
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CASCAVEL/PR
2022**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO E DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

SÔNIA BRATIFICH SAVARIS

**OS IMPACTOS DA PROVA PARANÁ EM ESCOLAS DAS REDES MUNICIPAL E
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração: Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, pela discente Sônia Bratifich Savaris, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Valdecir Soligo

**CASCADEL/PR
2022**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Savaris, Sônia Bratifich
OS IMPACTOS DA PROVA PARANÁ EM ESCOLAS DAS REDES
MUNICIPAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA / Sônia Bratifich
Savaris; orientador Valdecir Soligo. -- Cascavel, 2022.
135 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Avaliação em larga escala. 2. Prova Paraná. 3.
Qualidade da educação. I. Soligo, Valdecir, orient. II.
Título.



SÔNIA BRATIFICH SAVARIS

OS IMPACTOS DA PROVA PARANÁ NAS ESCOLAS DAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Valdecir Soligo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Simone Sandri

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Juliana Fátima Serraglio Pasini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Evandro Anderson da Silva

União Dinâmica de Faculdades Cataratas (UDC)

Cascavel, 7 de julho de 2022

DEDICATÓRIA

A Maria Odete Bratfich (*in memoriam*), minha mãe; uma, entre milhares de vítimas da *Covid-19* e do negacionismo.

A Edson e Fernando, fonte de segurança e carinho.

Às mulheres que, apesar da jornada de trabalho que a sociedade nos impõe, resistem em pesquisar.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas oportunidades.

À minha família pelo apoio e compreensão.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Valdecir Soligo, pelos valiosos ensinamentos que em mim proporcionaram um enorme crescimento profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Cascavel.

A todos os professores da Turma 2020/2021, do Mestrado em Educação, pelos ensinamentos, paciência e compreensão por nossa falta de intimidade com o ensino remoto, pois éramos os “mestrados da pandemia”.

Aos colegas e professores do Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar (GPGE) por compartilhar conhecimentos, em especial aos professores Dr. Valdecir Soligo, Dr. Adrian Alvarez Estrada e Dra. Juliana Fatima Serraglio Pasini.

Às professoras Simone Sandri e Juliana Fatima Serraglio Pasini, pelas valiosas contribuições por ocasião da Banca de Qualificação.

Aos colegas mestrados da Turma 2020/2021, pelo companheirismo, em especial à Danieli Gargioni e Celso Machado pelas trocas de experiências e pela oportunidade de compartilhar nossas dúvidas e incertezas.

À colega de graduação Sandra Tiezzi, pelas valiosas correções textuais.

Aos profissionais e colegas da rede estadual do município de Cantagalo: Colégio Estadual Professora Elenir Linke, Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), Colégio Estadual de Cavaco e Colégio Estadual Olavo Bilac. Agradeço a todos pela participação na pesquisa.

Agradeço especialmente as diretoras Kelly Rosa Walendorff e Rosilene Mugnol pelo apoio, compreensão e amizade.

Agradeço ao Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul e à Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Agradeço a Secretaria Municipal de Educação de Cantagalo, gestões 2017/2020 e 2021/2024.

A todos os diretores, professores e pedagogos das escolas da rede municipal de Cantagalo pela participação na pesquisa de campo do estudo.

À querida amiga, irmã de coração, Maria Lúcia Monssão, companheira de viagem para participar do processo de seleção do Mestrado na Unioeste.

À Terezinha e Quelino pela compreensão e apoio de mãe e pai.

A todos que contribuíram com a pesquisa e que acreditam que a qualidade da Educação vai além do desempenho dos alunos em testes padronizados.

A todos que trabalham para que a escola pública seja de qualidade.

[...]

Não, não vou por aí! Só vou por onde

Me levam meus próprios passos...

Se ao que busco saber nenhum de vós responde

Por que me repetis: "vem por aqui!"?

Prefiro escorregar nos becos lamacentos,

Redemoinhar aos ventos,

Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,

A ir por aí...

Se vim ao mundo, foi

Só para desflorar florestas virgens,

E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!

O mais que faço não vale nada.

[...]

(José Régio)

SAVARIS, Sônia Bratfich. **OS IMPACTOS DA PROVA PARANÁ EM ESCOLAS DAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

RESUMO

A dissertação “Os impactos da Prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual de Educação Básica”, desenvolvida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *campus* de Cascavel/PR, na linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, tem o objetivo de analisar os impactos da Prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual de Educação Básica no município de Cantagalo, PR, na tentativa de compreender o seu papel na construção da qualidade da Educação paranaense. A Prova Paraná é uma avaliação diagnóstica em larga escala, criada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) em 2019, para diagnosticar a aprendizagem dos alunos das redes públicas estaduais e municipais. Este estudo apoiou-se na pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Para examinar a percepção dos professores e equipe gestora sobre a Prova, fez-se o uso de questionário *on-line* semiestruturado, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas, enviado, aos profissionais de seis escolas da rede municipal e para as quatro escolas da rede estadual do município de Cantagalo. A análise dos dados coletados ocorreu sob a ótica da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), em suas etapas pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A abordagem é qualitativa, exploratória de natureza interpretativa. O *corpus* teórico do estudo teve como objetivo compreender o contexto social em que a Prova Paraná está inserida, debater sobre a concepção de qualidade da educação e compreender o conceito de avaliação diagnóstica e avaliação em larga escala. Como resultados, o estudo aponta a intensificação da qualidade neoliberal na Educação no Paraná, uma adequação do conceito de avaliação diagnóstica para atender objetivos gerencialistas tanto na esfera estadual quanto municipal. A análise documental evidencia a ênfase gerencial da Prova, os dados demonstram que a Prova Paraná impacta no cotidiano de professores, diretores e pedagogos com um aumento significativo de atividades, desde a organização para aplicar e corrigir, às exigências de trabalho com descritores, simulados, enfim, preparar os alunos para a Prova.

Palavras-chave: Avaliação Diagnóstica em Larga Escala; Prova Paraná; Qualidade da Educação.

SAVARIS, Sônia Bratifich. **THE IMPACTS OF THE PARANÁ TEST ON SCHOOLS IN THE MUNICIPAL AND STATE BASIC EDUCATION NETWORKS**. 135 f. Dissertation (Master's in Education). Graduate Program in Education. Area of Concentration: Education, Line of Research: Education, Social Policies and State, State University of West Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

ABSTRACT

The dissertation “The impacts of the Paraná Test in schools of the municipal and state networks of Basic Education”, developed at the State University of West Paraná - UNIOESTE, Cascavel/PR campus, in the Education, Social Policies and State research line, has the objective of analyzing the impacts of Prova Paraná on schools in the municipal and state networks of Basic Education in the municipality of Cantagalo, PR, in an attempt to understand its role in building the quality of Education in Paraná. The Paraná Test is a large-scale diagnostic assessment, created by the State Department of Education (SEED) in 2019, to diagnose the learning of students in state and municipal public networks. This study was supported by documental, bibliographic and field research. To examine the perception of teachers and the management team about the Test, a semi-structured online questionnaire was used, approved by the Research Ethics Committee, sent to professionals from six schools in the municipal network and to the four schools in the network. state in the municipality of Cantagalo. The analysis of the collected data took place from the perspective of Bardin's Content Analysis (2016), in its pre-analysis, material exploration and results treatment stages. The approach is qualitative, exploratory and interpretive in nature. The theoretical corpus of the study aimed to understand the social context in which the Paraná Test is inserted, discuss the concept of quality in education and understand the concept of diagnostic assessment and large-scale assessment. As a result, the study points to the intensification of neoliberal quality in Education in Paraná, an adaptation of the concept of diagnostic evaluation to meet managerial objectives both at the state and municipal levels. The documental analysis evidences the managerial emphasis of the Test, the data demonstrate that the Paraná Test impacts the daily work of teachers, directors and pedagogues with a significant increase in work, from the organization to apply and correct, to the requirements of work with descriptors, simulated, finally, to prepare students for the Test.

Keywords: Large-Scale Diagnostic Assessment; Paraná Test; Quality of Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro	Título	Pág.
Quadro 1	Dimensões que constituem a qualidade	29
Quadro 2	Metas para a implementação dos ODS 4 – Síntese	45
Quadro 3	Síntese do histórico do SAEB	54
Quadro 4	Linha do tempo - SAEP	68
Quadro 5	Avaliação em larga escala – Considerações de Luckesi, Freitas e CAEd	70
Quadro 6	Formatação Prova Paraná/2019	76
Quadro 7	Composição dos Cadernos da Prova Paraná/2019	77
Quadro 8	Avaliação diagnóstica	78
Quadro 9	Síntese das fases da Análise de Conteúdo	81
Quadro 10	Síntese das etapas da análise documental	82
Quadro 11	Unidades de Registro	83
Quadro 12	Categorias da análise documental	85
Quadro 13	Instrumento de coleta de dados- Questionário Gestores e Pedagogos	91
Quadro 14	Parâmetros para a análise das respostas em régua	92
Quadro 15	Etapas de análise das questões abertas	97
Quadro 16	Questão aberta 1 - Entendimento sobre a Prova Paraná	98
Quadro 17	Interferência da Prova Paraná no trabalho de professores (P), gestores e pedagogos (GP)	100
Quadro 18	Auxílio da Prova Paraná no trabalho de professores, gestores e pedagogos	102
Quadro 19	Prova Paraná 2019 – Custos	105
Quadro 20	Prova Paraná e SAEB	106

LISTA DE FIGURAS

Figura	Título	Pág.
Figura 1	Localização do município de Cantagalo/PR	79
Figura 2	Fluxograma da Prova Paraná - 2ª edição	89
Figura 3	Categoria da questão aberta 3	101
Figura 4	Categoria da questão aberta 6	103
Figura 5	Percentual de representação das habilidades da Matriz de Linguagens no teste – Anos iniciais (5º ano EF)	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Título	Pág.
Gráfico 1	Interferência da Prova Paraná no trabalho pedagógico/de sala de aula – gestores, pedagogos e professores	92
Gráfico 2	Em que medida gestores/pedagogos e professores percebem positivities e negatividades na Prova Paraná	94
Gráfico 3	Percepção dos participantes sobre em que medida a Prova Paraná auxilia em seu trabalho enquanto docente/gestor/pedagogo	95

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Siglas	Significado
AC	Análise de Conteúdo
ALE	Avaliação em Larga Escala
AVA	Avaliação do Rendimento Escolar
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
GP	Gestor/Pedagogo
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SARS – CoV-2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome</i> – Coronavírus -2
P	Professor

PP	Prova Paraná
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PTD	Plano de Trabalho Docente
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
1.1. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	21
2. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA NEOLIBERAL E O DEBATE ACADÊMICO.....	26
2.1. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA NEOLIBERAL.....	26
2.2. O DEBATE ACADÊMICO SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	36
3. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: ORIGENS E IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO	42
3.1. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O BANCO MUNDIAL	42
3.2. O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB).....	49
3.3. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O CURRÍCULO ESCOLAR	55
3.4. A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO PARANÁ	67
4. PROVA PARANÁ E SEUS IMPACTOS EM ESCOLAS DAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	72
4.1. A PROVA PARANÁ	72
4.2. ANÁLISE DOCUMENTAL.....	79
4.3. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	90
4.3.1. Análise das questões fechadas	91
4.3.2. Análise das questões abertas.....	97
4.4. A PROVA PARANÁ E O SAEB	105
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES	122
APÊNDICE A - TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE.....	123
APÊNDICE B - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CANTAGALO PARA A UNIDADE CEDENTE.....	124
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	125
APÊNDICE D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS (CEP).....	126

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES, GESTORES E PEDAGOGOS.....	127
ANEXOS	128
ANEXO A – TERMO DE ADESÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CANTAGALO	129
ANEXO B – ORIENTAÇÕES PARA A APLICAÇÃO DA PROVA PARANÁ	130
ANEXO C – ERRATA 2ª EDIÇÃO PROVA PARANÁ – 1ª SÉRIE DO EM.....	131
ANEXO D – SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ – SAEP	132
ANEXO E – CUSTOS PROVA PARANÁ EDIÇÕES DE 2019	133
ANEXO F – OFÍCIO CIRCULAR Nº 106/2019 – DEDUC/SEED	134
ANEXO G – DEFINIÇÃO DA PROVA PARANÁ NOS DOCUMENTOS	135

1. INTRODUÇÃO

Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia.
(Guimarães Rosa)

O ano de 2019 foi muito importante para mim. No âmbito pessoal, fui aprovada no curso de Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, uma instituição pública, de qualidade, que ainda sobrevive, apesar dos cortes inaceitáveis de verbas que a Educação pública brasileira vem sofrendo. Ser aprovada na UNIOESTE foi, ao mesmo tempo, a realização de um sonho antigo e a oportunidade de progredir profissionalmente. No âmbito profissional, 2019 foi o ano de início da Prova Paraná, prova que provocou em mim a apreensão necessária para escrever um projeto de pesquisa sobre essa temática e participar do processo de seleção do mestrado da UNIOESTE.

Em 2020 veio a pandemia e com ela, o desapontamento por ter de iniciar o mestrado com atraso e de forma remota. A necessidade do isolamento social se fez urgente para a preservação da vida, nosso bem maior. O medo e a incerteza se fizeram presentes diante de um vírus desconhecido e, até então, da inexistência de uma vacina. O contexto de perdas se fez presente: mãe, conhecidos. As sequelas emocionais, sociais, econômicas, educacionais e tantas outras permanecerão por muito tempo entre nós. Neste cenário de perdas, tristeza, medos, incertezas e doença em família, esta pesquisa se desenvolveu. E a vida prosseguiu. Graças à ciência podemos respirar aliviados e acreditar na retomada das atividades presenciais, pois agora temos vacinas!

Sou professora da Educação Básica, rede estadual, há vinte e cinco anos. Ser profissional da Educação no Brasil é também ter clareza da necessidade de resistir a cada dia, pois as condições de trabalho e as decisões educacionais a nós apresentadas e às vezes impostas, assim exigem. Somos professores e não recusamos a travessia!

No decorrer do tempo, muitos questionamentos sobre as avaliações fizeram parte da minha resistência profissional. A motivação para pesquisar sobre a Prova Paraná parte da necessidade de buscar respostas para alguns desses questionamentos, na tentativa de compreender possíveis mudanças no meu cotidiano de trabalho em 2019. Ao longo do ano, deparei-me com situações que despertaram

em mim a reflexão sobre as avaliações externas e os seus impactos na escola como um todo.

A partir dessa percepção, questionamentos passam a fazer parte das minhas inquietações acerca das avaliações em larga escala, principalmente sobre a Prova Paraná. Minha relação com esta temática era de apreensão e muitas dúvidas, porém, naquele momento, poucas respostas.

Desta forma, fez-se necessário compreender a recém-chegada Prova, não apenas sob a perspectiva do discurso oficial da Secretaria de Estado da Educação (SEED), mas problematizar os seus impactos no cotidiano das escolas e de que forma ela contribui para a qualidade da Educação pública. Então, senti a necessidade de desenhar meus pés naquilo que parecia, naquele momento, uma “areia inexplorada”, conforme menciona José Régio em seu poema.

É importante ressaltar que a Prova Paraná foi apresentada no contexto pós 2016, quando ocorrem mudanças na condução das políticas públicas no Brasil que impactam no campo educacional. A exemplo, a PEC 241 ou PEC 55, que impõe um teto para os gastos públicos com despesas primárias e acaba por comprometer o que diz a legislação brasileira sobre Educação (Constituição Federal, 1988; LDB, 1996; PNE, 2014), no que se refere à garantia da qualidade.

Em março de 2019, é criada a avaliação em larga escala Prova Paraná, com a previsão de três edições ao ano, uma em cada trimestre. De acordo com a SEED, a Prova é uma avaliação diagnóstica, cuja finalidade é identificar as dificuldades dos estudantes. A partir dos seus resultados, a SEED menciona que professores, equipe pedagógica, equipe gestora devem rever suas ações, porém, sem direcionamentos detalhados sobre o uso dos resultados.

Nossa pesquisa possui como temática de investigação o uso da Avaliação em Larga Escala (ALE) na Educação pública do Paraná, especificamente a Prova Paraná e parte da problemática: Quais os impactos da Prova Paraná no cotidiano das escolas?

O estudo justifica-se pela necessidade de compreender de que forma a Prova Paraná impacta nas escolas de Educação Básica. Trata-se de uma avaliação criada recentemente e há carência de estudos sobre ela. A Prova avalia alunos das escolas públicas da rede estadual e da rede municipal. Ela é aplicada para mais de um milhão de alunos e os seus resultados, de acordo com a SEED, são utilizados como

parâmetros para a condução de ações pedagógicas e políticas públicas educacionais nas redes municipal e estadual.

Para uma aproximação do problema do estudo, apresentamos algumas hipóteses: a Prova Paraná, aplicada em três edições ao ano, apresenta grande interferência na organização do trabalho dos professores, previsto em seu Plano de Trabalho Docente, devido às exigências da Prova; há sobrecarga de atividades para os profissionais da escola expressas em ações para receber, aplicar e corrigir a prova; a escola possui dificuldade em desenvolver um plano de ação a partir dos resultados devido à sobrecarga de trabalho para professores, gestores e pedagogos, o que compromete a essência de uma avaliação diagnóstica.

Considerando a importância que a avaliação em larga escala assume no cenário da Educação pública atual no Brasil e no Paraná, esse estudo possui como objetivo central investigar os impactos da Prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual de Educação Básica, especificamente no município de Cantagalo, edições de 2019.

O objetivo geral da investigação se desdobra nos seguintes objetivos específicos: i) compreender o contexto social e político-ideológico em que a Prova Paraná está inserida; ii) descrever o processo de surgimento e aplicação da Prova; iii) refletir sobre os impactos da Prova Paraná nas escolas a partir da percepção dos entrevistados.

O presente estudo, de caráter documental e bibliográfico com estudo de campo, utiliza referenciais teóricos como artigos, dissertações, teses e obras sobre a temática. O corpus teórico visa compreender o contexto social em que as avaliações em larga escala estão inseridas, as diferentes concepções de qualidade da Educação e concepções de avaliação, avaliação em larga escala e avaliação diagnóstica.

Na análise documental, exploram-se as fontes primárias, ofícios e orientações da SEED enviados às escolas municipais e estaduais de Educação Básica do município de Cantagalo em 2019. No estudo de campo, para examinar a percepção dos professores, pedagogos e da equipe gestora sobre a Prova, esta pesquisa faz uso de questionário semiestruturado. A análise qualitativa dos dados coletados ocorre sob a ótica da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

A partir dos objetivos da pesquisa, optamos em organizar o texto em quatro capítulos: 1 – Introdução e Percurso Metodológico; 2 – Qualidade Neoliberal da Educação e o Debate Acadêmico; 3 – Avaliação em Larga Escala no Brasil: Origens

e Implicações para o Currículo; 4 – Prova Paraná e Seus Impactos nas Redes Municipal e Estadual de Educação Básica; e Considerações Finais.

O primeiro capítulo traz a apresentação da temática, problematização, objetivos e o percurso da pesquisa, na tentativa de explanar a sua relevância no contexto da Educação pública paranaense e sistematizar a estrutura do estudo.

O segundo capítulo problematiza o termo qualidade da Educação, elemento presente na legislação educacional brasileira. Aborda-se sobre a concepção de qualidade neoliberal da Educação, cujos preceitos direcionam para a lógica mercantilista/empresarial no âmbito pedagógico onde se mede a qualidade a partir das avaliações em larga escala. O capítulo traz ainda o debate acadêmico sobre qualidade da Educação como forma de refletir sobre as diferentes concepções de qualidade e as dimensões que a compõem.

O terceiro capítulo aborda a avaliação em larga escala no Brasil, suas origens, relações com o Banco Mundial e suas implicações no currículo. Apresenta, ainda, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e suas características e a presença da avaliação em larga escala no Paraná.

O quarto capítulo, intitulado “Prova Paraná e seus impactos nas escolas das redes municipal e estadual de Educação Básica”, apresenta a Prova Paraná, sua origem e características. Na sequência, realiza-se a análise dos documentos da SEED enviados às escolas das redes municipal e estadual do município de Cantagalo. Em seguida, são analisados os questionários enviados aos professores, pedagogos e diretores, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas, parecer número 4.818.459. As análises são feitas sob a ótica da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

1.1. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O contexto da pesquisa de campo é o município de Cantagalo/PR¹, localizado a 168 quilômetros de Cascavel e a 331 quilômetros da capital Curitiba. Sua população

¹ Segundo dados do IBGE, o Distrito Administrativo de Cantagalo, com território desmembrado de Guarapuava, foi elevado à categoria de município em 12 de maio de 1982, pela Lei Estadual nº 7.575, possui 39 anos de emancipação política; possui uma área de 583.539 quilômetros quadrados. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município é de 0,686. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama>. Acesso em: 29 jul. 2021.

estimada é de 13.329 habitantes. O sistema estadual de Educação é atendido pelo Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul.

O universo da pesquisa é composto por seis escolas da rede municipal, aproximadamente 80 profissionais; quatro escolas da rede estadual, sendo uma escola de Educação do Campo, uma de EJA, uma de ensino regular e uma de Educação Integral que somam em torno de 108 profissionais².

Como forma de investigar os impactos da Prova Paraná nas escolas de Educação Básica da rede municipal e da rede estadual do município de Cantagalo, a organização metodológica deste estudo é composta por: i) análise do referencial teórico: teses, dissertações, artigos e obras sobre avaliação e a presença das avaliações em larga escala no Brasil; ii) análise das fontes primárias: relatórios do Banco Mundial, ofícios e orientações da Secretaria de Estado da Educação sobre a Prova Paraná, questionários enviados aos professores, pedagogos e diretores; iii) análise dos questionários.

O levantamento das produções acadêmicas foi realizado nos bancos de dados da Scientific Electronic Library Online – SciELO; Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; e publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Nos bancos de dados foram utilizados os descritores: Prova Paraná, avaliação em larga escala no Paraná, avaliação em larga escala no Brasil, avaliação em larga escala e qualidade da Educação. Não encontramos estudos acadêmicos sobre a Prova Paraná, uma vez que, trata-se de uma avaliação criada recentemente. Verificamos carência de estudos sobre as avaliações em larga escala no Paraná. Sobre as avaliações em larga escala no Brasil, encontramos quantidade expressiva de pesquisas.

Dentre as principais produções acadêmicas utilizadas por este estudo estão: Bonamino (2002; 2012), Soligo (2013), Werle (2011; 2014), Demo (1994; 1995; 1999), Luckesi (2011a; 2011b; 2018), Freitas *et al.* (2019), Freitas (2018), Perrenoud (1999), Carvalho (2020), Moscarzel e Najjar (2020), Machado e Alavarse (2014), Voss e Garcia (2014), Silva e Gonçalves (2020), Santos e Ferreira (2020), Shiroma, Moraes

² Disponível em: www.qedu.org.br. Acesso em: 16 jan. 2022. Entretanto, na consulta por município, o número de professores das escolas da rede estadual consta 89 e não 108. Na consulta por escola verifica-se 108 profissionais na rede estadual.

e Evangelista (2011), Gentili e Silva (2015), Pasini (2016), Laval (2019), Ravitch (2011), Saviani (2011). O estudo tece considerações sobre as concepções de avaliação do Centro de Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/ UFJF), pois trata-se da instituição responsável pela elaboração da Prova Paraná.

Foram analisados relatórios dos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial (BM). Esses textos foram selecionados por serem recentes e anteriores ao surgimento da Prova Paraná. O objetivo foi verificar possíveis influências do BM na política de avaliação do Paraná a partir de 2019. São eles: i) Educação para Todos (1990); ii) Prioridades e estratégias para a educação: Estudo setorial do Banco Mundial (1995); iii) Educação um Tesouro a Descobrir (1997); iv) Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná e o Banco Mundial (2014), por se tratar especificamente sobre o Paraná; v) Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2016); vi) Aprendizagem para realizar a promessa da educação (2018); vii) Gastar Mais ou Melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública, que faz parte do relatório Um Ajuste Justo (2017).

O estudo utilizou a metodologia da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016) em suas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, uma vez que a investigação, inserida no campo das políticas educacionais, analisou documentos e questionários.

A AC configura-se em instrumentos metodológicos que se aplicam a “discursos” diversificados; conjunto de técnicas de análise das comunicações que permite compreender, utilizar e aplicar um conteúdo determinado (BARDIN, 2016). Segundo a autora, a AC é composta de três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados.

A saber, a pré-análise ocorre em cinco etapas segundo Bardin: 1) leitura flutuante, onde o pesquisador estabelece os primeiros contatos com os documentos que serão analisados; 2) escolha dos documentos, que consiste na definição do que será utilizado, a constituição do *corpus*; 3) formulação das hipóteses e dos objetivos; 4) referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores, os quais o pesquisador irá determinar a partir de recortes do texto e que irão fundamentar a interpretação final; 5) preparação do material que envolve numerações e recortes do *corpus*.

Na segunda fase, exploração do material, o pesquisador efetua a codificação e estabelece códigos como forma de sistematizar as ideias. Realiza ainda, a

categorização, classificação de elementos de um conjunto por diferenciação (Bardin, 2016). Desta forma, os dados brutos são transformados e reunidos em unidades, no intuito de permitir uma descrição exata das características do conteúdo. Esta fase caracteriza-se pela descrição analítica orientada pelas hipóteses e referenciais teóricos.

A terceira fase, o tratamento dos resultados, é o momento em que o pesquisador, já munido de resultados significativos, pode propor inferências e interpretações a partir dos objetivos previstos. Os resultados são tratados de maneira a serem significativos e válidos. São realizadas inferências e interpretações a propósito dos objetivos previstos, é o momento da análise reflexiva e crítica.

A pesquisa tentou extrair dos documentos e do questionário, o máximo de informações para se compreender o que cabe à escola no processo de aplicação/correção da Prova Paraná para saber dos seus impactos no cotidiano das instituições.

Com relação ao questionário, foram incluídos na amostra do estudo professores, diretores e pedagogos das quatro escolas da rede estadual existentes no município, ensino fundamental e médio. Quanto às escolas da rede municipal, foram incluídos na amostra professores dos quintos anos, diretores e pedagogos das seis escolas da rede municipal, Ensino Fundamental anos iniciais. Assim, somam-se na amostra um total de dez escolas: quatro da rede estadual e seis da rede municipal. Retornaram 24 questionários de professores e 16 questionários respondidos entre diretores e pedagogos.

As fontes documentais da rede municipal eram compostas, a princípio, por 184 páginas e foram reduzidas a 106 após a escolha dos documentos. Quanto à rede estadual, as fontes documentais compostas por 60 páginas foram reduzidas a 27 após a seleção para análise. Total de documentos para análise: 133 páginas. As fontes primárias foram analisadas em conjunto, pois constatou-se que os documentos enviados tanto para a rede municipal quanto para a rede estadual se repetiam.

Na fase de exploração do material, a codificação, este estudo buscou identificar as ações a serem executadas pela escola para receber, aplicar e corrigir a prova. A partir desta ação, surgiram categorias intermediárias que culminaram na categoria final: Mobilização da Comunidade Escolar.

Em seguida, fez-se a categorização do material. Esta ação teve como objetivo isolar os elementos do *corpus*, bem como organizar as mensagens presentes nos

documentos para análise posterior. Assim, na fase de tratamento e análise dos resultados, investigou-se de que forma as orientações dos documentos impactam no cotidiano das escolas.

Como parte final da pesquisa, procedeu-se à análise do questionário enviado aos professores, pedagogos e diretores da rede municipal e da rede estadual como tentativa de responder o problema do estudo. Os profissionais responderam a seis questões, entre objetivas e subjetivas. O instrumento de coleta foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP). O questionário foi elaborado na ferramenta *Google Forms* e enviado, no formato *on-line*, aos profissionais das quatro escolas da rede estadual e das seis escolas da rede municipal do município de Cantagalo, totalizando dez escolas.

Em 2019, na rede municipal, a Prova Paraná avaliou as turmas do quinto ano Ensino Fundamental Fase 1. Por isso, responderam ao questionário, professores dos quintos anos, pedagogos e diretores. Na rede estadual, a Prova Paraná, a partir da segunda edição, passou a avaliar todas as turmas. Por este motivo, na rede estadual, todos os professores responderam ao instrumento de coleta de dados e também pedagogos e diretores. O objetivo do questionário foi identificar os impactos da Prova Paraná no conjunto de atividades realizadas pelas escolas de Educação Básica do município de Cantagalo.

Na sequência, são apresentadas as análises conclusivas dos resultados alcançados a partir do estudo do *corpus* teórico, das fontes documentais e do instrumento de coleta de dados, como forma de responder a questão norteadora do estudo.

2. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA NEOLIBERAL E O DEBATE ACADÊMICO

“O incessante foco nos dados que se tornou lugar-comum nos últimos anos está distorcendo a natureza e a qualidade da educação [...]. Se nós quisermos melhorar a qualidade da educação, nós primeiro devemos ter uma visão do que é uma boa educação”. Daiane Ravitch (2011).

O objetivo deste capítulo é debater o conceito de qualidade da Educação na concepção neoliberal³, que se utiliza das Avaliações em Larga Escala (ALE) para a produção de índices educacionais. A qualidade da Educação na perspectiva das ALE precisa ser debatida e este capítulo busca contribuir para fomentar esse debate. Aborda-se ainda a noção de qualidade da Educação na esfera acadêmica.

2.1. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA NEOLIBERAL

A definição de qualidade da Educação perpassa pela reflexão do projeto burguês de sociedade. Nessa concepção, objetiva-se formar um indivíduo competitivo, uma pessoa que adquira conhecimentos e habilidades que possuem valor econômico. O novo modelo educacional, cuja tendência é se impor, baseia-se em uma sujeição direta da escola à razão econômica e possui como referência do novo ideal pedagógico o homem flexível e o trabalhador autônomo (LAVAL, 2019).

De acordo com Laval (2019), as reformas impostas à Educação serão cada vez mais guiadas pela competição econômica e “pela adequação às condições sociais e subjetivas de mobilização econômica geral” (LAVAL, 2019, p. 37). Segundo o autor, o objetivo destas reformas, orientadas para a competitividade, é melhorar a produtividade econômica ao melhorar a “qualidade do trabalho”. Nessa perspectiva,

³ “[...] eu trato neoliberalismo como um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do mercado como base para a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática de mercantilização, de acumulação de capital e de geração de lucros”. Stephen Ball, em sua obra *Educação Global S. A. – Novas redes políticas e o imaginário neoliberal* (BALL, 2020, p. 25), traz uma citação de WOOD (1997 *apud* CARVALHO; RODRIGUES, 2006) para explicar o neoliberalismo.

uma Educação de qualidade é aquela que atende às exigências do mercado de trabalho.

Saviani (2011) cita que, nas empresas, busca-se substituir qualificação por competência e, nas escolas, procura-se passar um ensino por competências e não mais centrado nas disciplinas do conhecimento. “Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência” (SAVIANI, 2011, p. 438). Na tentativa de aplicar nas escolas o conceito de qualidade total do âmbito empresarial, as empresas se convertem em agências educativas, o que configura uma nova corrente pedagógica segundo Saviani, a “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2011, p. 440).

Igualmente, para Gentili (2015), a lógica mercantilista acaba por instituir a qualidade total na educação, que são os preceitos empresariais de controle de qualidade no âmbito pedagógico; já aplicados em escolas nos Estados Unidos. Para atingir esta suposta qualidade, faz-se o uso de avaliações de larga escala (ALE) para produzir índices, alinhados com uma reformulação curricular. Para o autor, o debate da qualidade na visão neoliberal é uma retórica conservadora que se impôs como senso comum e que representa um duplo processo de transposição:

A primeira dimensão deste processo remete ao mencionado deslocamento do problema da democratização ao da qualidade; a segunda, à transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educativas e para a análise dos processos pedagógicos (GENTILI, 2015, p. 116).

Esse duplo processo acaba por justificar a inserção, cada vez mais, das ALE na Educação, como é o caso do Paraná com a avaliação criada recentemente, a Prova Paraná, e também com propostas educacionais do meio empresarial, como é o caso da proposta do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)⁴ para as escolas de Educação Integral do Paraná.

Nesse sentido, Gentili (2015) acrescenta alguns aspectos na discussão da qualidade do meio empresarial. Dentre eles, a qualidade como nova estratégia competitiva motivada pela adaptabilidade ao mercado. Outro aspecto é a ideia de que a qualidade é mensurável e tem um custo, ou seja, no discurso empresarial a qualidade é destacada como uma nova filosofia produtiva e como uma nova cultura

⁴ Proposta que o governo do Paraná direciona às escolas de Educação Integral a partir de 2020.

(GENTILI, 2015). Essa maneira de conceber a qualidade é deslocada para o meio educacional; se qualidade é mensurável, há a necessidade das avaliações externas e da produção de índices.

Na tentativa de explicar a retórica da qualidade do meio empresarial para o campo educacional, o autor menciona “a qualidade como prova e as provas da qualidade (ou como obcecar-se pelo ranking das escolas)” (GENTILI, 2015, p. 149), cujos elementos teórico-metodológicos se apresentam como:

1. a qualidade é uma variante que se mede;
2. a qualidade da educação se mede através de provas padronizadas;
3. medir a qualidade melhora a qualidade;
4. a difusão em massa dos resultados da medição da qualidade melhora a qualidade;
5. medir a qualidade da educação constitui uma decisão política que implica em apostar na transparência e na responsabilidade da função pública; e
6. medir a qualidade da educação não é caro (GENTILI, 2015, p. 149).

Esse modelo, presente na Educação brasileira desde a década de 1990, deixa dúvidas sobre a sua eficácia. Conforme Soligo (2013), há limites nas medidas de qualidades usadas pelas ALE, uma vez que o sistema de avaliação “aponta para problemas específicos de parte de duas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática” (SOLIGO, 2013, p. 188). O discurso neoliberal de qualidade da Educação se apresenta como hegemônico, o que justifica o crescente uso das ALE e dos índices de desempenho. A análise documental do estudo mostra a crença nas ALE como instrumentos eficazes para medir a qualidade da Educação, porém na prática, a pesquisa indica que elas possuem limitações, conforme veremos no capítulo 4.

Segundo Laval (2019), a retórica neoliberal de administrar mais “eficazmente” a escola, inclui “reduzir a cultura ensinada na escola às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados, promover a lógica de mercado na escola” (LAVAL, 2019, p. 37). Tal preocupação é também evidenciada por Saviani (2011) quando aponta que esse modelo educacional traz consequências para sociedade, pois as novas gerações não terão contato com “o desenvolvimento da alta cultura pelo cultivo das ciências básicas, das letras e das artes” (SAVIANI, 2011, p. 441).

Mocarzel e Najjar (2020) afirmam que discutir qualidade é discutir a Educação em sua plenitude, com base na diversidade e diferentes visões de mundo, buscando

que ela cumpra seus objetivos e que estes sejam superados, transformados e reinventados. Os autores afirmam que:

Qualidade é uma construção plural, que envolve aspectos diversos e se constitui a partir de seus próprios objetivos, não importa se estamos falando de qualidade social, socialmente referenciada, total ou economicista. Cada uma dessas denominações traz, nesse modelo teórico, o predomínio de uma ou mais dimensões sobre as demais. Assim, assume-se que a qualidade pode ser maior a partir do privilégio de uma área em detrimento de outra: ao buscar uma qualidade social devem ser evidenciadas as dimensões sociais em detrimento das econômicas, ou vice-versa (MOCARZEL; NAJJAR, 2020, p. 38).

A partir da reflexão de Mocarzel e Najjar é importante destacar que na análise documental e na pesquisa de campo deste estudo há fortes evidências da qualidade gerencial da Educação⁵. Isso pode ser percebido nas inúmeras orientações de cunho organizacional que aparecem nos documentos e nas respostas de alguns participantes aos questionários.

Partindo do paradigma multidimensional de Benno Sander⁶ (2007), Mocarzel e Najjar (2020) defendem a ideia de que a qualidade se constrói pela garantia de todas as dimensões e trazem para o debate as dimensões que constituem a qualidade: dimensão da eficácia pedagógica, dimensão da eficiência econômica, dimensão da efetividade política e dimensão da relevância cultural (MOCARZEL; NAJJAR, 2020) explicitadas no quadro que segue:

Quadro 1 – Dimensões que constituem a qualidade

Dimensão da eficácia pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Necessita garantir os direitos básicos aos alunos: acesso e permanência à escola; - Profissionais com boa formação; - Currículos e materiais didáticos que dialoguem com a diversidade; - Planejamento e avaliação adequados aos objetivos pedagógicos; - Garantia de aprendizagem e formação integral dos sujeitos.
---------------------------------	--

⁵ Ver Capítulo 4 desta pesquisa.

⁶ Benno Sander, na obra *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento* (2007), o autor cita o paradigma multidimensional no debate sobre gestão e qualidade da educação. Segundo ele, o paradigma multidimensional, na administração da gestão em educação, é constituído por quatro dimensões: “[...] dimensão econômica, dimensão pedagógica, dimensão política e dimensão cultural. A cada dimensão analítica corresponde um critério de desempenho administrativo hegemônico, respectivamente: eficiência, eficácia, efetividade e relevância” (SANDER, 2007, p. 92).

Dimensão da eficiência econômica	<ul style="list-style-type: none"> - Parte-se do pressuposto de que para se ter educação de qualidade são necessários recursos que garantam insumos essenciais aos atos educativos; - Não existe educação de qualidade sem infraestrutura, profissionais bem remunerados, sem gestão que evite desperdícios, que garanta a eficiência econômica.
Dimensão da efetividade política	<ul style="list-style-type: none"> - A qualidade deve ser compreendida a partir de um compromisso político; - Não há qualidade sem visão política cidadã, sem compromisso de transformação social; - É preciso vínculos com debates sobre cidadania, diversidade e justiça; - Sem democracia não há efetividade na qualidade na/da educação.
Dimensão da relevância cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Pensar em qualidade na/da educação é pensar na diversidade cultural; - A relevância cultural precisa ser priorizada, pois a escola é espaço de encontro das culturas, mas também de choques, opressões e invisibilizações; - A qualidade passa por valores estéticos; - Qualidade na/da educação requer um olhar plural para as culturas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações de Mocarzel e Najjar, 2020.

Assim, os autores evidenciam as diferentes formas de compreender qualidade na esfera educacional, são vários os fatores que interferem ao tentar distinguir uma escola de boa ou má qualidade. Na prática, a dimensão da eficiência econômica se apresenta como “fazer mais com menos”, na perspectiva neoliberal de Educação.

Mocarzel e Najjar (2020) lembram que, “nos anos de 1990, qualidade assume um novo significado, mensurado a partir de *rankings* e da política performática das avaliações de larga escala” (MOCARZEL; NAJJAR, 2020, p. 42). Segundo os autores, nunca houve uma compreensão multidimensional em que os quatro aspectos fossem atendidos para que a qualidade se efetivasse. Percebe-se que há não apenas uma compreensão fragmentada dos elementos necessários para se construir uma Educação de qualidade, mas também a ação fragmentada intencional, cujo objetivo é construir uma Educação que atenda às exigências do mercado, conforme apresentado anteriormente.

Para definir qualidade da Educação, o relatório do Banco Mundial, Prioridades e estratégias para a educação: estudo setorial do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1995) considera alguns aspectos isolados como de extrema importância, tais como laboratórios, salário do professor, tamanho da classe, uso do livro didático, entre outros. Assim, acaba por ignorar os demais insumos em uma análise mercantilista que prioriza o custo/benefício, dentre outros elementos.

Moscarzel e Najjar sustentam que a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e pelo BM “defendem uma visão de qualidade como os resultados alcançados a partir de determinado cumprimento de metas” (MOSCARZEL; NAJJAR, 2020, p. 33).

Os autores chamam a atenção para o documento do BM, Prioridades e Estratégias para a Educação (BANCO MUNDIAL, 1995), o texto menciona que a qualidade da Educação dos países subdesenvolvidos e desenvolvidos é pobre em todos os níveis. Segundo eles, esta visão faz com que os modelos norte-americano e europeu passem a ser referência para o resto do mundo.

Em relatório de 2017, o BM diz que “a baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 127). Segundo o Banco Mundial, isso ocorre devido ao desprestígio da profissão, aos baixos requisitos para o ingresso em cursos de licenciatura, formação de baixa qualidade, pouca seletividade no processo de contratação de professores e salários desvinculados do desempenho do professor.

Para compreender a concepção neoliberal de qualidade educacional é importante considerar o que dizem Shiroma *et al.* (2011) sobre as prioridades do BM para a Educação expressas no documento Prioridades e Estratégias para a Educação (BANCO MUNDIAL, 1995). Nesse documento, o BM recomenda mais atenção aos resultados das avaliações da aprendizagem, com atenção à relação custo-benefício e propõe também “maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação” (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 62).

Percebe-se que as divergências sobre o conceito de qualidade da Educação no meio acadêmico e no âmbito da formulação das políticas públicas sempre estão presentes. No que se refere às políticas públicas, é importante debater a ideia de qualidade educacional advinda das ALE, pois, segundo Sousa, “o delineamento adotado em sua implantação e o uso que se fizer de seus resultados expressam o projeto educacional e social que se tem por norte” (SOUSA, 2014, p. 408). A qualidade neoliberal da Educação enfatiza práticas gerencialistas que visam preparar o aluno para o mercado de trabalho, conforme pode ser verificado no final desta seção.

As ALE, presentes nas escolas de Educação Básica, alteram o cotidiano de trabalho das escolas, conforme pode ser observado na pesquisa de campo deste

estudo⁷. As ALE passam a ser “meio viabilizador de uma dada concepção de gestão” (SOUSA, 2014, p. 410), o que se insere em um movimento mais amplo de reformas, segundo a autora.

Nesse sentido, para que se efetive o que dizem as leis educacionais, avaliações padronizadas são elaboradas e aplicadas aos alunos da rede pública. Zanardini (2008) acrescenta que:

A avaliação padronizada em larga escala da Educação Básica atua ideologicamente sobre os diferentes sujeitos como forma de inculcação e aceitação das avaliações externas às suas práticas cotidianas. A avaliação é tida como principal e imprescindível apoio na melhoria dos aspectos sociais via melhor qualidade do ensino. A avaliação externa sobre os rendimentos dos alunos adquiriu centralidade justificada pelo fato de que os resultados por testes padronizados nos moldes internacionais **teriam reflexo direto no aumento da eficiência e eficácia dos sistemas de ensino**, justificando maior controle por parte do Estado sobre os processos descentralizados de gestão do ensino e da “concessão” de autonomia às escolas (ZANARDINI, 2008, p. 110, grifo nosso).

Assim, dotadas de autonomia, as escolas seriam responsabilizadas pelo fracasso ou sucesso do aluno. Acredita-se que as ALE podem contribuir para a qualidade da Educação, porém, conforme dito anteriormente, é preciso refletir sobre a concepção de qualidade utilizada pelos defensores do modelo gerencial nas escolas.

Sobre o processo de descentralização, Carvalho (2020) considera que:

[...] especialmente após a Constituição Federal de 1988, a tendência à descentralização administrativa para a esfera municipal e à autonomia da gestão escolar em todos os âmbitos (administrativo, financeiro, pedagógico [...]). Os documentos de política educacional aprovados a partir de meados de 1990 reforçam essa tendência descentralizadora e de gestão autônoma, democrática ou compartilhada [...]. Essa tendência supõe a abertura de novas arenas públicas de execução, deliberação e mesmo de decisão de políticas. Dentre outras medidas, encontram-se a municipalização, o regime de colaboração recíproca entre os entes federados e as propostas de ‘parcerias’ entre escolas, Estado, sociedade civil e empresas privadas visando a ampliação da presença da comunidade na vida da escola por meio da participação em órgãos colegiados e da atuação em projetos educativos (CARVALHO, 2020, p. 120).

⁷ Capítulo 4.

Neste contexto, há a descentralização das responsabilidades, do financiamento e a centralização do controle, função da ALE. A administração empreendedora se utiliza do controle dos resultados como estratégia para orientar decisões, alcançar metas e estruturar o mercado para a garantia das demandas sociais (CARVALHO, 2020).

A partir do princípio de que uma Educação de qualidade se faz também com recursos financeiros. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) acrescentam que se a Educação fosse prioridade, isso seria expresso na dotação orçamentária, porém, a retórica continua a não condizer com a realidade:

Como pretende o Estado melhorar a **qualidade da educação** cortando verbas, negligenciando a manutenção de infraestrutura adequada, mantendo aviltados salários para professores, enfim, sendo refratário às condições objetivas das escolas públicas no Brasil? **A retórica da busca da qualidade choca-se com a concretude dos dados** (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 93, grifo nosso).

A preocupação explicitada pelas autoras está presente na atualidade e se agrava com a PEC 55/2016⁸, que limita os investimentos em Educação por um período de vinte anos. A Educação pública, já fragilizada pela falta de recursos e comprometimento político, pode deixar de receber os investimentos necessários para garantir os padrões mínimos de qualidade.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada⁹ (IPEA) chama a atenção para o fato de que a PEC 55 põe em xeque a meta de número 20¹⁰ do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), o que pode impactar no Plano como um todo e na garantia de uma Educação de qualidade.

⁸ Também conhecida como PEC 241, foi aprovada em dezembro de 2016.

⁹ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28785. Acesso em: 6 jun. 2021.

¹⁰ Meta 20 do Plano Nacional da Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014: Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 6 jun. 2021.

Ao abordar sobre a noção de qualidade da Educação Básica difundida pelas ALE, Sousa (2014) menciona alguns elementos que se apresentam como dominantes, sobre a relação das ALE com a qualidade da Educação:

- 1) Os resultados obtidos pelos alunos como evidência da qualidade, com ênfase nos produtos e não nos processos, a não consideração dos contextos de produção e reprodução dos saberes escolares acaba por divulgar uma noção restrita de qualidade;
- 2) estreitamento da noção de currículo/homogeneização do que se ensina no Brasil;
- 3) ênfase nas provas periódicas, cujos resultados são tratados como referência de qualidade. Avaliação enquanto classificação em detrimento da avaliação formativa que não se enraizou na escola admitindo-se a seletividade e exclusão na dinâmica escolar;
- 4) O desempenho dos alunos nas ALE como expressão de qualidade acabam por subsidiar iniciativas de gestão que se apresentam em nome da promoção da qualidade, visibilidade aos resultados, responsabilização de profissionais e da escola, a crença de que a competição induz a melhores resultados;
- 5) “os resultados das avaliações vêm integrando índices de qualidade da educação [...]. Aos índices, associa-se o estabelecimento de metas a serem atingidas pelas escolas, cujo cumprimento resulta, usualmente, em recebimento de incentivos” (SOUSA, 2014, p. 412).

Diante do exposto, interpreta-se que um índice passa a ser sinônimo de qualidade. As ALE passaram a se constituir em instrumento de controle do trabalho da escola e em ferramenta que fortalece a meritocracia (SOUSA, 2014). O monitoramento e a responsabilização passam a ser constantes, uma vez que, segundo a lógica gerencialista, esses elementos fazem parte dos insumos que podem produzir qualidade da Educação.

Freitas (2018) ao abordar sobre os mais de quinze anos de política de testes e responsabilização verticalizada nos Estados Unidos, através das ALE, informa que:

Como tais políticas **reduzem o conceito de educação ao de aprendizagem de Leitura e Matemática em testes padronizados**, usualmente de múltipla escolha, e induzem a escola a se concentrar nessas disciplinas, elas esvaziam a ênfase da escola em outras disciplinas como as Artes, História, Filosofia etc. Isso fez com que cada vez mais fosse sendo colocado em debate a questão das finalidades da educação, levando a um clamor por um conceito mais amplo de educação (FREITAS, 2018, p. 91, grifo nosso).

O problema apontado por Freitas impacta na qualidade da Educação, pois, segundo ele, obstrui a qualidade da escola pública. As ALE aplicadas no Brasil

seguem o mesmo padrão e avaliam apenas duas disciplinas. Freitas acrescenta que “a melhoria da qualidade das escolas públicas deve ser vista como um processo de negociação de baixo para cima e não um processo de ‘responsabilização’ de cima para baixo” (FREITAS, 2018, p. 132). Percebe-se o caráter de construção coletiva que deveria se fazer presente neste processo.

Para Gentili (2015), a noção de qualidade total em Educação está vinculada a uma concepção política e social: o neoliberalismo e o neoconservadorismo. Gentili acrescenta que não existe qualidade com dualização social. “Não existe ‘qualidade’ possível quando se discrimina, quando as majorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população” (GENTILI, 2015, p. 177). O autor afirma que qualidade para poucos é privilégio, para esse autor, a escola deve ser de qualidade para todos, não para uma minoria.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) evidencia que para garantir uma aprendizagem de qualidade é necessário um diagnóstico da Educação nas redes de ensino

que indique quais ações educacionais e de gestão devem ser tomadas, função desempenhada pela avaliação em larga escala. Para que as ações sejam concretizadas em prol da excelência do sistema educacional, faz-se necessário que a comunidade escolar conheça, entenda e se aproprie de seus resultados (PARANÁ, 2012, p. 8).

Percebe-se que a concepção de qualidade da Educação para o SAEP dialoga com as concepções presentes em documentos do Banco Mundial e tem sido praticada na esfera nacional: o uso de ALE, com características técnicas/instrumentais alinhadas com a flexibilização curricular dentro de um modelo gerencialista de qualidade.

Desta forma, Soligo (2013) acrescenta que as ALE interferem nas concepções que as escolas, professores e a comunidade possuem sobre o que é qualidade da Educação, uma vez que elas se destacam por sua variabilidade de interpretações e também pela complexidade de sua natureza. Segundo ele, as ALE tornam-se insuficientes diante da complexidade do termo qualidade da Educação.

Na pesquisa de campo deste estudo, um dos participantes citou: “Solicitamos aos professores trabalharem os descritores, o que foi positivo” (Questão 1

Questionário gestores/pedagogos). Os profissionais acabam induzidos a trabalhar por uma concepção de qualidade advinda das ALE.

De acordo com Gentili, “qualidade para poucos é privilégio, [...] a ‘qualidade’, reduzida a um simples elemento de negociação, a um objeto de compra e venda no mercado, assume a fisionomia e o caráter que define qualquer mercadoria” (GENTILI, 2015, p. 176).

Assim, o conceito de qualidade da Educação impregnado na sociedade, e verificado também na análise documental e nos dados empíricos deste estudo, é a qualidade neoliberal, cujos focos centrais são as práticas gerencialistas. Este conceito se apresenta como hegemônico, seus saberes visam qualificar os estudantes, futuros trabalhadores, para um mercado de trabalho, cujas vagas estão cada vez mais reduzidas, produzindo, portanto, o aumento da competitividade.

2.2. O DEBATE ACADÊMICO SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A legislação brasileira tem como princípio a garantia de um padrão de qualidade para a Educação, o que pode ser evidenciado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VII, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seu artigo 3º, parágrafo IX. O Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014 prevê, em sua Meta 7, fomentar a qualidade da Educação Básica de modo a atingir as médias previstas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹¹ (BRASIL, 2014).

O debate acadêmico sobre qualidade da Educação é formulado a partir do contexto das políticas neoliberais. Desta forma, ao discorrer sobre a qualidade da Educação sob a luz da legislação, ou seja, como direito, Cury (2014) menciona a necessidade de a União cumprir o que lhe cabe, o que inclui vontade de efetivar as metas, aumento do PIB/Educação em vista de uma expansão qualificada, “é possível dizer que estamos vislumbrando uma saída racional para um direito proclamado como direito social (art. 6º da Constituição), com padrão de qualidade como direito de todos e dever do Estado [...]” (CURY, 2014, p. 1065). Neste processo, Cury destaca o diálogo e a colaboração entre as esferas Federal, Estadual e Municipal como fatores

¹¹ IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que surgiu em 2007.

importantes. Políticas públicas educacionais são necessárias para que a qualidade da Educação possa ser uma realidade.

Silva e Gonçalves (2020), ao abordar sobre qualidade da Educação e planejamento, mencionam que a qualidade da Educação abordadas nos marcos legais apresentam uma concepção de qualidade de caráter técnico, focadas nos resultados da ALE que não destacam a multidimensionalidade da Educação, a escola e os processos educativos. A exemplo, a meta 7 do PNE que propõe fomentar a qualidade da educação partindo dos índices do IDEB, o que põe em destaque os resultados alcançados secundarizando os demais aspectos.

O conceito de qualidade da Educação, segundo Soligo (2013) é polissêmico e subjetivo, pois são vários os elementos que devem ser considerados quando o objetivo é “avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis à Educação [...]” (SOLIGO, 2013, p. 74). O autor enfatiza que este debate está relacionado a uma concepção de Educação que se objetiva consolidar e à função social que a escola ocupa na sociedade.

Para Soligo (2013), a retórica neoliberal resume o modelo educacional vigente através do termo qualidade, confunde-se o conceito de qualidade da Educação com “a associação entre cultura escolar e lógica empresarial com o emprego de fórmulas da comunicação de massas e de novas tecnologias da informática” (SOLIGO, 2013, p. 78). Percebe-se que o modelo empresarial na Educação exerce influência sobre o que se entende por qualidade da Educação.

Desta forma, diante da pluralidade de significações, a tentativa de definir qualidade pode ser complexa. Soligo (2013) enfatiza que a qualidade da Educação é entendida como um conceito histórico, político, sociológico e crítico e, sendo assim, dados quantitativos podem ser instrumentos para problematizar este tema. Assim, às vezes dados quantitativos são concebidos como a qualidade em si, como ocorre com índices gerados pelas ALE, anunciados como sinônimo de qualidade.

Nesta discussão, Demo (1995), ao abordar sobre avaliação qualitativa, lembra que o quantitativo é palpável, visível, manipulável, porém a qualidade “escapa às nossas palavras e mora na greta das coisas” (DEMO, 1995, p. 8). A partir do entendimento da complexidade do tema, Demo (1995) trabalha com o conceito de qualidade formal e qualidade política. Segundo Demo, a qualidade formal refere-se a instrumentos e métodos, como a tecnologia, enquanto a qualidade política

refere-se ao relacionamento do homem com a natureza, sobretudo através do trabalho e da tecnologia, que são formas humanas de intervenção, onde inevitavelmente entra o horizonte ideológico e prático. Refere-se igualmente ao relacionamento do homem com o homem no interior do fenômeno do poder: o que ele faz de si mesmo, dadas as circunstâncias objetivas (DEMO, 1995, p. 13).

O conceito de qualidade para Demo possui relação com a profundidade, perfeição, participação e criação e está mais relacionado com o ser que com o ter. Segundo ele, qualidade representa também o desafio de fazer história humana com o objetivo de humanizar a realidade e a convivência social. A Educação passa a ser o indicador crucial de qualidade. Para Demo, “qualidade é participação, é fazer acontecer, a educação passa a ser espaço indicador da qualidade” (DEMO, 1995, p. 21-22).

Nesse sentido, Soligo (2013) chama a atenção para a qualidade social da Educação que considera o cidadão dotado de direitos e a Educação como direito social, portanto como prioridade e investimento. A escola de qualidade social atenta para “um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à Educação” (SOLIGO, 2013, p. 91).

Dourado, Oliveira e Santos (2007) acrescentam que as condições e insumos para um ensino de qualidade são importantes para a construção de uma escola eficaz. “Assim, só tem sentido falar em escola e qualidade ou escola eficaz se considerarmos um conjunto de qualidades ou aspectos envolvidos” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 10).

Para este autor, as dimensões extraescolares devem ser levadas em consideração neste debate, uma vez que a produção da qualidade da Educação implica políticas públicas para resolver problemas como fome e violência, dentre outros. Quanto aos problemas intraescolares, o autor apresenta como fatores importantes para a construção de um padrão de qualidade, a definição custo/aluno, instalações gerais das escolas, estrutura mínima. Estes fatores apresentados por Dourado (2007) são relevantes, pois impactam diretamente na qualidade da Educação.

Na década de 1990, ocorreram ações para o acesso e permanência do aluno na escola, com a tentativa da universalização da Educação Básica. Tal ação teve sua importância, pois muitas crianças e jovens estavam fora da escola. Neste período, um

dos fatores de compreensão de qualidade da Educação seria o acesso a ela. Hoje, no entanto, há a consciência de que qualidade da Educação vai além do acesso e permanência. Qualidade envolve também elementos como currículo, organização interna da escola e suas condições físicas e materiais, formação do professor, gestão, dentre outras ações.

A partir da Reforma do Estado¹² da década de 1990, com bases no gerencialismo, e com a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a preocupação com uma Educação eficaz passa a ser traduzida em avaliações para mensurar a qualidade¹³.

No debate da qualidade da Educação a partir dos índices, Soligo (2013) diz que os indicadores e índices têm a sua importância para a formulação de políticas públicas, entretanto, eles não representam as realidades múltiplas nas regiões ou municípios brasileiros. Segundo o autor, isso ocorre porque estes índices são medidas de generalização, consideram alguns elementos mensuráveis e desconsideram outros.

A análise de questões relativas à qualidade da Educação observa a multiplicidade de sentidos, que envolve o conceito de qualidade. Isso nos remete à busca de compreensão dos elementos objetivos e subjetivos que se colocam nas dimensões intra e extraescolares e da percepção dos diferentes sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, nos processos educativos. Essa condição aponta um conjunto de variáveis que interferem na qualidade da Educação e que envolvem questões macroestruturais, como a concentração de renda, a desigualdade social, a garantia do direito à Educação, bem como a organização do trabalho educativo [...] (SOLIGO, 2013, p. 48).

Os elementos envolvidos na tentativa de mensurar a qualidade da Educação, explicitadas por Soligo (2013), não são considerados em sua totalidade na formulação de políticas educacionais que visem à eficácia. Prevalece a atitude de conceber o índice do IDEB como expressão de qualidade. Diante disso, algumas escolas adotam medidas para aumentar a pontuação dos alunos, mas isso não significa

¹² Os cadernos do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) abordam a questão da Reforma do Estado: “[...] no oferecimento dos serviços sociais de educação e saúde, a administração pública burocrática, [...] demonstrava agora ser ineficiente e incapaz de atender com qualidade a demanda dos cidadãos-clientes no grande Estado Social do século vinte, tornando necessária sua substituição por uma administração pública gerencial” (BRASIL, 2017, p. 13).

¹³ A qualidade neoliberal da Educação será debatida na seção seguinte.

necessariamente alteração na qualidade do ensino, pois estas mudanças teriam relação com a ação de treinar os alunos para as provas.

Assim, percebe-se a falta de consenso quanto à concepção de qualidade no âmbito educacional. Segundo Soligo, isso se dá pela dificuldade em mensurar a qualidade; ao usar metodologias e instrumentos do modelo empresarial “privilegia-se a lógica do capital, em detrimento de fatores culturais e educacionais específicos de cada realidade” (SOLIGO, 2013, p. 188). Segundo o autor, há um distanciamento entre a qualidade medida pelas ALE e o que se busca como qualidade da Educação por parte de estudiosos.

Voss e Garcia (2014) abordam o discurso da qualidade pela via do IDEB. Segundo as autoras, este discurso busca

Ajustar a educação às lógicas da produtividade e competitividade provenientes do padrão de qualidade empresarial, o que requer o controle dos resultados do ensino e a vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores para que as metas sejam atingidas. Essas práticas gerencialistas de controle do trabalho escolar e docente fabricam condutas docentes ancoradas na performatividade e na autoresponsabilização para o êxito dos resultados, conforme o discurso preconizado pelas políticas de avaliação nacional (VOSS; GARCIA, 2014, p. 392).

As autoras alertam para um fato que pode ser prejudicial no processo de construção da qualidade do ensino. A ação de vigilância¹⁴ sobre as escolas pode impactar de maneira negativa no desempenho dos professores e da equipe gestora. Na pesquisa de campo deste estudo há evidências de ações de vigilância. A melhoria da qualidade pela via do IDEB pode trazer sérias consequências para a Educação e traz em si uma noção gerencialista de qualidade.

Desta forma, Silva e Gonçalves (2020) afirmam que qualidade da Educação possui caráter social, político e histórico, pois uma Educação de qualidade contribui para a “formação de homens e mulheres capazes de se construir como sujeitos históricos, com condições de participar, de forma crítica e criativa, na construção e reconstrução da sociedade, da escola e da própria educação” (SILVA; GONÇALVES, 2020, p. 56). A análise documental desta pesquisa evidencia, no Paraná, o foco na qualidade gerencial da Educação.

¹⁴ Essa questão será abordada no Capítulo 4 desta pesquisa, a partir da análise dos resultados da pesquisa empírica.

A partir desta afirmação, Silva e Gonçalves lembram que: 1) a escola educa também pelas relações sociais, não apenas pelos conteúdos e tais relações têm papel importante na construção da qualidade da Educação; 2) as condições e relações de trabalho no interior das escolas também são importantes neste processo. Assim, a qualidade da Educação não pode ser apenas a que provêm dos “resultados educacionais alcançados por meio de testes padronizados, de caráter instrumental e técnico, como fazem as perspectivas gerencialistas que adentram na educação” (SILVA; GONÇALVES, 2020, p. 57).

Machado e Alavarse (2014) afirmam que na relação entre qualidade da educação e avaliação externa há tensões: responsabilização da escola e de seus profissionais pelo baixo desempenho dos alunos, monitoramento e produção de rankings, redução curricular, a crença equivocada de que a avaliação por si é indutora de qualidade. Os autores destacam enquanto potencialidade das avaliações externas: “a avaliação externa, concebida como um processo amplo que envolve escolhas técnicas, políticas e ideológicas, é um importante instrumento para o incremento da qualidade da educação nas escolas públicas” (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 413).

Com o exposto, a qualidade neoliberal da Educação é concretizada a partir de testes padronizados em larga escala e da produção de índices de desempenho, como o IDEB, cujos resultados objetivam cumprir metas. Nesta perspectiva, uma Educação de qualidade é a Educação que atenda às exigências do mercado de trabalho.

Observa-se que na esfera acadêmica, o termo qualidade da Educação é considerado complexo pelo seu caráter polissêmico e subjetivo. Nesta perspectiva, a qualidade pode ser alcançada através dos insumos, elementos intra e extraescolares, pela garantia das diversas dimensões que a compõem; a qualidade social da Educação requer concretizar a união de todas as dimensões.

A concepção de qualidade da Educação verificada nesta pesquisa a partir da análise documental e da pesquisa de campo é a qualidade gerencialista da Educação.

Como forma de trazer elementos que contribuam para atingir o objetivo proposto neste estudo, o capítulo seguinte aborda sobre o conceito de avaliação em diferentes perspectivas, principalmente sobre as avaliações em larga escala.

3. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: ORIGENS E IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO

“As nossas escolas não melhorarão se nós valorizarmos apenas o que os testes mensuram. Os testes que nós temos hoje proporcionam informações úteis sobre o progresso dos estudantes em leitura e em matemática, mas eles não podem mensurar o que mais importa na educação. Nem tudo o que importa pode ser quantificado. O que é testado pode em última análise ser menos importante do que o que não é testado”.

(Daiane Ravitch)

Ravitch (2011), ao abordar sobre políticas educacionais nos Estados Unidos, alerta que outros países também implementam políticas públicas educacionais baseadas em testes padronizados ou em parâmetros do mercado. Ao fazer isso, a autora nos faz refletir sobre os riscos de se propor uma reforma escolar pautada nas avaliações padronizadas.

Este capítulo pretende discorrer sobre as Avaliações em Larga Escala (ALE) no Brasil sob a influência do Banco Mundial; o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB); as ALE e suas implicações no currículo escolar e sobre as avaliações padronizadas no Paraná. A pesquisa traz para o debate os diferentes conceitos de avaliação da aprendizagem para que se possa compreender as avaliações em larga escala, pois o seu uso se consolida na Educação brasileira e, como consequência, no estado do Paraná. Para isso, este estudo se apoia nos escritos sobre avaliação de Luckesi (2011a; 2011b), Freitas *et al.* (2019), Freitas (2018); Demo (1995; 1999) e Perrenoud (1999).

3.1. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O BANCO MUNDIAL

Para debater a origem e necessidade das Avaliações de Larga Escala (ALE) no Brasil é preciso levar em consideração o contexto do sistema capitalista em crise, que traz uma realidade em que “muitos valores de uso que antes eram distribuídos gratuitamente pelo Estado, foram privatizados e mercantilizados: moradia, Educação, saúde e serviços públicos seguiram nessa direção em muitos países” (HARVEY, 2016, p. 34). Desta forma, segundo Carvalho (2020), organismos internacionais, como o BM passam a exercer influências na elaboração de políticas públicas educacionais e sua ação se faz por meio de políticas de ajuste estrutural.

Leher (1998) acrescenta que, com a crise do sistema, há o deslocamento da ideologia do desenvolvimento para a da globalização, a Educação assume então, novas funções enquanto aparelho de hegemonia. O autor defende a tese de que “a redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo BM, guardando íntima relação com “o par governabilidade-segurança” (LEHER, 1998, p. 1). Segundo Leher (1999, p. 19) é preciso analisar os encaminhamentos do BM para os países periféricos, pois o BM age como “o ministério mundial da educação” desses países.

As ALE são parte desta redefinição dos sistemas educacionais em que “o Estado estabelece um rígido padrão de controle da educação (político, administrativo e pedagógico), criando mecanismos de avaliação de desempenho” (CARVALHO, 2020, p. 163). Na concepção de avaliação enquanto gestão educacional, o Estado passa a ser regulador “reservando-se o direito de programar, acompanhar, avaliar e fiscalizar o desempenho e os resultados” (CARVALHO, 2020, p. 182), ocorrendo ainda, a flexibilização da avaliação e do currículo.

Neste cenário, surgem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 1990), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 1998), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2005), a Prova Brasil (2007), o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP, 2012), dentre outras ações.

Ao longo da década de 1990 e também nas primeiras décadas do século XXI, são realizadas Conferências coordenadas por Organismos Internacionais, cujas propostas evidenciam o processo de monitoramento na Educação. Libâneo (2012) lembra que no Brasil essas propostas se transformaram em cartilhas para a elaboração de políticas educacionais.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, apresenta ações como concentrar a atenção na aprendizagem, não mais exclusivamente nas matrículas e fortalecer alianças. Percebe-se o discurso da qualidade da Educação como justificativa para o uso excessivo da ALE. De acordo com o BM, há a necessidade de definir os “níveis desejáveis de aquisição de conhecimento e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 7). A Conferência acrescenta ainda que articulações e alianças serão necessárias “entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 9).

De acordo com Libâneo (2012), a noção de aprendizagem do BM é restrita e se firma em torno de aprendizagens mínimas como a aquisição de competências básicas para a sobrevivência. O autor apresenta alguns elementos centrais das políticas educacionais do BM:

[...] c) a educação escolar reduz-se a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento (expressos em competências) como critério da avaliação em escala; d) flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle de trabalho das escolas e dos professores (LIBÂNEO, 2012, p. 19).

O Relatório Educação um Tesouro a Descobrir, publicado pelo MEC em 1998 (BRASIL, 1998) considera que:

Os princípios apresentados neste relatório devem entrar nesse debate e nenhum dos elementos fundamentais do conhecimento – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos – devem ser negligenciados, para bem de todos. Este debate deve apoiar-se numa **avaliação profunda do sistema educativo** [...]. A avaliação da educação deve ser entendida em sentido amplo. Não visa, unicamente, a oferta educativa e os métodos de ensino, mas também os financiamentos, gestão, orientação geral e a prossecução de objetivos em longo prazo (BRASIL, 1998, p. 170, grifo nosso).

A partir dessa Conferência, origina-se o Plano Decenal de Educação Para Todos do MEC (1993-2000). Segundo Carvalho, o Plano corresponde, dentre outros elementos, à introdução “do modelo gerencial na administração da Educação e a adoção de critérios e mecanismos de mercado para o sistema educacional” (CARVALHO, 2020, p. 127). Assim, o Plano configura-se como o ponto de partida para as reformas educacionais brasileiras, segundo a autora.

Percebe-se a intenção de ampliar o sistema de avaliação. Esse debate deve se fazer presente nas escolas, pois há, no Brasil, a tendência em avaliar o sistema educacional sem a devida reflexão sobre a realidade das escolas e das condições de trabalho dos profissionais.

Ao abordar sobre os sistemas de avaliação, o relatório Educação para Todos no Brasil observa que “sua presença de destaque no cenário da política educacional

é inquestionável” (BRASIL, 2014, p. 65) e reafirma que discurso é hegemônico não deixando espaço para a discussão democrática e necessária no âmbito escolar.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, ocorreu no Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, no ano de 2015, organizado pela UNESCO, BM e outros organismos internacionais. A Agenda segue as mesmas orientações dos relatórios anteriores quanto a suposta necessidade de avaliação enquanto instrumento de gestão e monitoramento.

No Quadro 2, verificam-se fragmentos dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para a Educação¹⁵ (ODS 4). Optamos por selecionar algumas metas que auxiliam na compreensão da influência dos organismos internacionais na consolidação de um processo contínuo de avaliações em larga escala.

Quadro 2 – Metas para a implementação dos ODS 4 – Síntese

Síntese
1- O perigo de se concentrar no acesso à educação sem prestar atenção suficiente se os alunos estão, de fato, aprendendo e adquirindo habilidades relevantes (p. 25).
2- Garantir monitoramento, acompanhamento e revisão de todas as metas [...] o foco deve ser voltado à eficiência, à eficácia e à equidade dos sistemas educacionais [...] condições para resultados educacionais eficazes (p. 31).
3- Sistemas e práticas para avaliar a qualidade da aprendizagem [...]. Resultados de aprendizagem [...] devem ser constantemente avaliados como parte integral do processo de ensino e aprendizagem (p. 33).
4- Meta 4.1: administração de uma avaliação de aprendizagem representativa nacionalmente (i) durante a educação primária; (ii) ao final da educação primária; e (iii) ao final do primeiro nível da educação secundária.
5- Facilitar a transição entre escola e trabalho [...] o foco muito estreito em habilidades específicas para o trabalho reduz as habilidades dos alunos de se adaptar às demandas em constante mudança do mercado de trabalho [...] responder às necessidades da ‘economia informal’ e do desenvolvimento rural (p. 43).
6- Garantir que os currículos de EFTP ¹⁶ e de programas de formação sejam de alta qualidade e incluam tanto habilidades relativas ao trabalho quanto habilidades não cognitivas/transferíveis – inclusive habilidades de empreendedorismo e TIC (p. 43).

¹⁵ Fórum Mundial da Educação realizado em Incheon na Coreia do Sul, em maio de 2015, com a participação de mais de 160 países. A Declaração de Incheon para a educação 2030 “estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos”. Fonte: Educação 2030 (2016, p. 5). ODS 4 refere-se especificamente sobre a Educação. A Agenda cita que “o mundo estabeleceu uma agenda universal de educação mais ambiciosa para o período de 2015 a 2030. Todos os esforços devem ser feitos para garantir que, desta vez, o objetivo e suas metas sejam alcançados” (2016, p. 20).

¹⁶ Educação e Formação Técnica Profissional.

7- Meta 4.4: Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo (p. 42).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do texto Educação 2030, 2016.

O Quadro 2 mostra o direcionamento para as avaliações constantes como forma de verificar a eficiência e eficácia das escolas numa concepção de Educação que visa o preparo do aluno para o mercado de trabalho. Esse fato é verificado na pesquisa de campo deste estudo, conforme especificado no capítulo quatro.

Em entrevista de 2019 divulgada pela mídia o governador do Paraná, Carlos Roberto Massa Júnior, explicita sua preocupação sobre como estará o aluno em 2030: “Nosso desafio é preparar o Paraná para o futuro, com a visão de como o Estado deve estar em 2030. Se queremos um estado inovador, precisamos nos preparar desde agora, e a educação é peça chave deste processo”¹⁷. A fala do governador revela um alinhamento com o que diz o relatório do Fórum Educação 2030 da UNESCO em parceria com o UNICEF, Banco Mundial, dentre outros.

Desta forma, a Agenda 2030 estabelece “uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos” (UNESCO, 2016, p. 5). Essa visão pretende, segundo Laval (2019), formar o homem flexível e o trabalhador autônomo na retórica neoliberal de administrar a escola como uma empresa.

No Brasil, com a mudança na condução política do país, ocorrida em 2016, tem sequência uma cadeia de ações que propõem a efetivação do Estado mínimo, mesmo que para isso, seja preciso alterações na legislação brasileira. A partir de 2017, com o Programa Uma Ponte para o Futuro¹⁸ (2015), intensificam-se as perdas de direitos conquistados a partir de muitos embates (Constituição Federal, 1988). O Programa sugere que, para que se efetivem as ações propostas, é preciso “acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde, e

¹⁷ Notícia: “Educa juntos – Governo vai ajudar municípios a melhorar índices de aprendizagem”. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Governo-vai-ajudar-municipios-melhorar-indices-de-aprendizagem>. Acesso em: 10 abr. 2021.

¹⁸ Estudo do Banco Mundial encomendado pelo ex presidente Michel Temer do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). O Programa foi lançado no final de 2015 e, de acordo com seus idealizadores, possuía como objetivo “preservar a economia brasileira e tornar viável o seu desenvolvimento, devolvendo ao Estado a capacidade de executar políticas sociais que combatam efetivamente a pobreza e criem oportunidades para todos” (BRASIL, 2015, p. 2). Segundo Leher (2017), o Programa é regressivo, antidemocrático e suas recomendações convergem com as expectativas do bloco de poder no Brasil. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2017/11/banco-mundial-ajuste-regressivo-e-antidemocratico/>

com educação” (BRASIL, 2017, p. 9). Percebe-se a defesa da anulação dos direitos constitucionais adquiridos.

Na mesma direção, o relatório *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, do grupo BM (BANCO MUNDIAL, 2017) traz incentivos à competição entre escolas e à meritocracia, a atribuição de bônus para professores. No relatório, percebe-se em alguns momentos a tentativa de persuadir o leitor de que os investimentos em Educação são elevados, que o Brasil investe mal os recursos e que os professores são de baixa qualidade. Leher (2017) considera o relatório regressivo e antidemocrático.

De acordo com o relatório do BM, *Aprendizagem para realizar a promessa da Educação* (BANCO MUNDIAL, 2018), a crise da Educação apresenta três dimensões. Na primeira, o Banco considera os baixos resultados da aprendizagem, em todos os países participantes da avaliação do PISA desde 2003, “o ganho na pontuação nacional média de uma rodada para a outra foi zero” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 2).

Na segunda dimensão, citam-se alguns fatores que seriam as causas imediatas da crise, dentre eles, destacam-se a gestão e a governança precárias, que reduzem a qualidade da Educação. Percebe-se um discurso que procura atribuir culpa aos sujeitos aluno/professor/gestor e enfatizar a necessidade de melhoria na gestão escolar.

A terceira dimensão da crise está centrada em causas sistêmicas e, para que todo o sistema educacional funcione de maneira eficaz, é preciso que as partes do sistema estejam “alinhadas à aprendizagem e ser coerentes entre si, bem como os atores em todos os níveis devem ter capacidade para implementá-lo bem” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 3). Sobre o alinhamento, Freitas (2018, p. 78) esclarece que “a padronização através de bases nacionais curriculares [...], testes censitários [...] e responsabilização verticalizada [...] a isso a reforma chama de alinhamento”.

Freitas (2018) acrescenta que a preocupação com o alinhamento está presente no discurso de representantes do governo brasileiro que dizem ser importante tal alinhamento do currículo aos exames nacionais e que a reforma empresarial da Educação “se articula em uma engenharia de ‘alinhamento’ bases/ensino/avaliação/responsabilização” (FREITAS, 2018, p. 81).

Todos os textos do BM trazem uma retórica semelhante no que se refere à Educação: a noção de qualidade relacionada às avaliações padronizadas, pois a partir delas é possível o monitoramento, o gerencialismo. Em alguns textos, o Banco sugere

a responsabilização dos atores envolvidos no processo de aprendizagem. Neste cenário, são intensificadas o uso das avaliações em larga escala.

Assim, os sistemas de avaliação são implementados, aplicados e consolidados enquanto forma supostamente eficaz para medir a qualidade da educação. Segundo Freitas, “os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo*” (FREITAS, 2018, p. 82).

Freitas ressalta que a padronização e *accountability*¹⁹ atingem professores, crianças e jovens e criam padrões cognitivos e morais:

A padronização dos objetivos de ensino e, por consequência, dos conteúdos de aprendizagem, atinge o desenvolvimento cognitivo, mas não somente, pois as bases nacionais curriculares têm incluído as chamadas ‘habilidades socioemocionais’, ampliando o grau de padronização em direção a hábitos e atitudes sociais dos estudantes (Brasil, 2017). Este movimento em direção ao que é “correto” socialmente (p. e., ‘ser cooperativo, resiliente’) cria, pelo oposto, o que ‘não é correto’ e fornece, ao mesmo tempo, as bases para o julgamento moral dos estudantes considerados ‘adequados’ ou ‘inadequados’ (FREITAS, 2018, p. 113).

O monitoramento, a responsabilização dos profissionais, a criação de *rankings* e índices e a criação de padrões cognitivos e morais citados por Freitas (2018), podem comprometer a qualidade da educação, uma vez que as ALE passam a focar na gestão em detrimento da aprendizagem.

Pronko (2021) alerta que é preciso desfazer o mito de que o BM impõe determinadas políticas aos demais países. Segundo a autora, é preciso refletir sobre com que forças locais o BM se articula para que seja possível introduzir suas ideias e ações. Não é, portanto, uma atuação de fora para dentro, mas sim uma articulação de forças políticas na esfera global que se articula com as forças políticas locais.

Deste modo, verifica-se influência significativa do BM no processo de elaboração de políticas de avaliação educacional no Brasil. Esse discurso é hegemônico e diverge do debate acadêmico sobre as avaliações em larga escala e o seu papel na construção da qualidade educacional.

¹⁹ Sistema de responsabilização (FREITAS, 2018, p. 9; 77-86).

3.2. O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

A Constituição Federal de 1988 traz consigo a possibilidade da descentralização administrativa da Educação para o âmbito municipal e a gestão escolar passa a ter autonomia tanto pedagógica, quanto financeira e administrativa (CARVALHO, 2020, p. 120). O Brasil começa a dar os primeiros passos para implementar um sistema de avaliação da Educação. Segundo Soligo (2013), o processo de descentralização na área educacional “nem sempre tem considerado a análise dos limites e possibilidades dos municípios, para assumirem determinadas atribuições oriundas desse processo” (SOLIGO, 2013, p. 21). Por vezes, municípios possuem condições limitadas para assumir determinadas atribuições na área educacional. Soma-se a isso, a falta de recursos financeiros para assumir os encargos.

No contexto da descentralização, conforme lembra Soligo (2013), cresce a demanda por informações sociais e, em consequência, estados e municípios fazem uso dos indicadores no planejamento e execução das políticas públicas. O autor acrescenta que os indicadores e índices não representam a multiplicidade de realidades das regiões ou municípios brasileiros, pois, por serem médias de generalização, consideram alguns aspectos mensuráveis e desconsideram outros. Esse fato tem sido ignorado por profissionais que dizem representar a Educação e também por professores, gestores e pedagogos.

Segundo Bonamino (2002), em 1988, o MEC realizou uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte. O objetivo era testar os instrumentos e procedimentos do sistema de avaliação. Porém, esbarra em dificuldades financeiras para prosseguir com o projeto. É o início de um processo de implementação de um sistema de avaliação no Brasil.

Bonamino (2002) acrescenta que o SAEB começa a ser desenhado durante o governo Sarney, atravessa os governos Collor e Itamar Franco e consolida-se na primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso:

O SAEB é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede

pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais (BRASIL, INEP²⁰).

O SAEB pretende monitorar a qualidade da Educação Básica. Em 1990 e 1993, período dos dois primeiros ciclos do SAEB, segundo Bonamino, “prevaleceu a perspectiva defendida pelos técnicos do MEC e consolidada pela Comissão Especial encarregada de cuidar da criação do SAEB” (BONAMINO, 2002, p. 95). Houve, no primeiro ciclo, a participação da Fundação Carlos Chagas na elaboração das provas, dentro da perspectiva inclusiva e participativa da Comissão Especial. Nesta ocasião, o SAEB demonstrava certa dependência de um agente externo no seu processo de elaboração.

A partir de 1992, segundo Bonamino (2002), o INEP assume a responsabilidade do SAEB no processo de consolidação de sua estrutura e arranjo institucional do campo da avaliação, o que não afeta a sua estrutura descentralizada. Em 1993, o INEP convoca agentes originários da Universidade, atitude que, segundo a autora, pode ser entendida como forma de atribuir legitimidade acadêmica ao campo da avaliação da educação básica, o que ocorre também no processo de preparação do segundo ciclo.

De acordo com o portal do Ministério da Educação, o SAEB²¹ é uma ALE realizada periodicamente pelo Inep, ela “oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências” (BRASIL, INEP²²), como forma de os governos avaliarem a eficácia da Educação praticada no país. Percebe-se com frequência a retórica da qualidade como maneira de justificar a implementação das ALE, conforme citado anteriormente.

Bonamino (2002) salienta que a partir de 1995 o SAEB passa a contar com empréstimos financeiros do BM e a ser conduzido sob a terceirização de parte de suas definições e operações técnicas, se alinhando com a proposta do BM e o MEC

²⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 10 ago. 2021.

²¹ De acordo com o Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é “um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante [...]”. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 10 set. 2021.

²² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 10 set. 2021.

desempenha “apenas funções de definição e controle dos objetivos gerais do sistema de avaliação, enquanto delegava, a instituições de caráter privado não-lucrativo, a execução das atividades de avaliação” (BONAMINO, 2002, p. 101-102).

Com o decorrer dos anos, o SAEB sofre novas alterações. Em 1997 ele passou a ser uma autarquia “para apoiar o desenvolvimento dos diferentes sistemas de avaliação que operam no ensino fundamental e médio e a produção e disseminação de informações e estatísticas educacionais” (BONAMINO, 2002, p. 112).

Dessa forma, o SAEB começou a monitorar a descentralização de políticas voltadas para a Educação Básica. Segundo Bonamino, o SAEB foi moldado na “hegemonia das abordagens teórico-metodológicas da psicologia do desenvolvimento, da estatística, dos testes e medidas educacionais, das medidas de habilidades cognitivas, do construtivismo, do currículo disciplinar” (BONAMINO, 2002, p. 112), na perspectiva do uso da avaliação enquanto instrumento de gestão.

Em 2007, o Ministério da Educação cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ocorre então, segundo Werle (2011), a rearticulação das ações que atribuem um sentido mais operacional às avaliações que vinham sendo aplicadas. O IDEB, realizado a cada dois anos, pretende medir a qualidade do ensino das escolas públicas a partir do fluxo escolar e da média de desempenho nas avaliações. As informações são fornecidas através da Prova Brasil. Segundo Werle, a articulação de dados do Censo Escolar e da Prova Brasil permitiu a construção de um indicador que se torna meta a ser obtida pelo sistema de ensino e, para Soligo (2013), esse indicador necessita ser problematizado, pois muitas vezes ele é concebido e divulgado pela imprensa como índice que representa a qualidade da educação brasileira.

A partir dos índices que medem a qualidade da Educação, Soligo (2013) expressa uma preocupação sobre o processo de avaliação:

A falta de apropriação dos processos de avaliação em larga escala, por professores, gestores e sociedade é um dos problemas mais relevantes. A divulgação também vem se constituindo em um agravante a seus limites, por tornar pública apenas parte das avaliações concretizadas nos resultados, podendo servir a interesses diferentes dos projetados inicialmente. O próprio distanciamento da forma de coleta de dados, através de teste padronizado (Prova Brasil). Acaba por não considerar a multiplicidade de realidades do país (SOLIGO, 2013, p. 56).

A preocupação de Soligo (2013) se faz atual, pois os profissionais da Educação estão distanciados não apenas da forma de coleta de dados, mas também da apropriação e do uso dos resultados para a melhoria da aprendizagem do aluno. As tomadas de decisões têm sido verticalizadas, conforme pode ser verificado no capítulo 4 deste estudo.

A partir da década de noventa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação²³ (LDB) nº 9.394/1996 reforça esta nova concepção de gestão educacional em seu Artigo 3º, inciso VIII “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, s/p). No eixo da avaliação, a LDB em seu Artigo 9º cita a necessidade de supervisionar e avaliar as instituições de ensino.

Werle (2014) destaca que a partir de 1995 as funções do MEC, com relação às avaliações, são restringidas à definição dos objetivos gerais do sistema. Professores das universidades e administrações locais veem suas ações reduzidas. Ocorre a “centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados, o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas” (WERLE, 2014, p. 164), como ocorre no Paraná, com a reestruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEB).

Dessa forma, a avaliação do SAEB passa a ocorrer de dois em dois anos com foco nos componentes curriculares português e matemática. Segundo Werle, “após 1995, a avaliação é reforçada, terceirizada e consolidada como ação do poder público federal” (WERLE, 2014, p. 167). A iniciativa privada passa a se fazer presente nas políticas públicas para a Educação.

Werle acrescenta que as ALE foram implementadas no Brasil no final da década de oitenta e incrementada a partir de 1995 pelo SAEB. Em 2005, ocorre a primeira aplicação da Prova Brasil que torna possível a obtenção de informações por município e também por escola. A autora analisa que:

O projeto de avaliação em larga escala em desenvolvimento desde o final da década de 1980, desdobrado ao longo de vinte anos, é reforçado a partir de 2005. Reforçado por receber importante legitimação a partir de ações pragmáticas vinculadas ao ranqueamento de instituições, escolas, redes municipais e estaduais, à liberação de recursos, à valorização da “transparência” para a sociedade e à necessidade de qualificação da educação. Reforçado pela criação de novos índices e sistemas de seleção que valorizam os resultados de

²³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

outras avaliações, que instituem novos parâmetros de comparações entre as instituições do sistema educacional. Pode-se levantar a hipótese de que as políticas de avaliação não estejam presentes no cenário educacional brasileiro para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização (WERLE, 2014, p. 173-176).

A hipótese levantada por Werle (2014) pode ser percebida na pesquisa de campo desta pesquisa e apresentada no capítulo quatro, onde os participantes evidenciam em suas respostas aos questionários, o uso da ALE com foco na gestão e não na aprendizagem do aluno.

Bonamino (2012) discute as três gerações de ALE no Brasil. A primeira é diagnóstica da qualidade da educação que, segundo a autora, apresenta escassa interferência na gestão educacional; o que difere da Prova Paraná que exerce influência na gestão. As demais gerações articulam os resultados das ALE a políticas de responsabilização. Segundo a autora, isso pode trazer implicações para o currículo escolar, pois pode conduzir a riscos como “ensinar para o teste” (BONAMINO, 2012, p. 383), quando professores concentram suas aulas nos tópicos que serão avaliados.

A autora sinaliza ainda que o foco apenas em leitura e matemática pode levar ao estreitamento do currículo. Esse estreitamento pode ocorrer “quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados das avaliações” (BONAMINO, 2012, p. 384).

Nessa direção, a análise documental desse estudo traz um dado preocupante, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) não sinaliza, nos documentos analisados, como utilizar os resultados da Prova Paraná para a melhoria da aprendizagem. Isso demonstra que a ideia de prova diagnóstica apresentada pelo SAEP não corresponde ao sentido dado pela literatura da área de Educação.

Os dados empíricos da pesquisa sinalizam que os participantes adotam ações de “ensinar para o teste” com o uso de simulados e trabalhos com os descritores. Professores e gestores, segundo Bonamino (2012), possuem pouco conhecimento sobre o SAEB e fazem pouco uso dos dados das ALE no processo de gestão, pois possuem limitações para compreender os seus resultados. Soma-se a essa limitação, a falta de tempo devido à sobrecarga de trabalho.

Em 2019, o SAEB passa por uma reestruturação para se adequar ao processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, a partir de 2021,

as avaliações do SAEB passam, de forma gradativa, a ser anuais. No Quadro 3, verifica-se a síntese do histórico do SAEB.

Quadro 3 – Síntese do histórico do SAEB

Ano	Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)
1990	O governo federal passa a conhecer a qualidade da educação básica brasileira. Avalia uma amostra de escolas públicas
1993	A segunda edição do Saeb repete o formato da avaliação piloto e permite um aprimoramento dos processos.
1995	Nova metodologia – Uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Passa a ser possível comparar os resultados das avaliações ao longo do tempo. Levantamento de dados contextuais por meio de questionário.
1997	Escala de proficiência. Análise do desempenho dos alunos por meio dos níveis das escalas de proficiência.
1999	A novidade da quinta edição é a realização de testes de geografia.
2001	Novo foco – passa a aplicar testes apenas de língua portuguesa e matemática.
2003	Consolidação – O sétimo Saeb mantém o formato da edição anterior.
2005	Avaliação reestruturada – Passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) mais conhecida como Prova Brasil.
2007	Nasce o IDEB - Com o novo formato, lançado na edição de 2005, permite ao Inep combinar as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, e calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).
2009	Dez anos do SAEB – a maior avaliação da educação brasileira.
2011	Segue o mesmo formato da edições anteriores.
2013	A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passa a compor o Saeb. Inclusão, em caráter experimental, da avaliação de ciências para alunos do 9º ano do ensino fundamental. Pré-teste de ciências naturais, história e geografia, que não gerou resultados para a edição.
2015	Devolutivas pedagógicas – aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. Plataforma que auxilia professores e gestores.
2017	SAEB censitário – Torna-se censitária para a 3ª série do Ensino Médio. Aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas.
2019	Reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
2021	Adequação à BNCC e ao Novo Ensino Médio; passa a ser anual e a avaliar todas as turmas; passa a ter versão digital; Passam a ser avaliados alunos a partir do 2º ano do Ensino Fundamental ²⁴ .

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Inep²⁵

²⁴ Portaria nº 10 de 8 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/portaria-estabelece-diretrizes-para-o-novo-saeb>. Acesso em: 23 jan. 2022.

²⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 6 abr. 2021.

A adequação de 2021 pode enfrentar problemas para a implementação, pois a versão digital da prova esbarra na problemática da estrutura física e material de cada escola. Na sequência, aborda-se sobre as avaliações em larga escala e suas implicações para o currículo escolar.

3.3. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O CURRÍCULO ESCOLAR

De acordo com Sacristán (2013, p. 18), o currículo age “como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes”. O autor considera ser o currículo uma prática onde a escola estabelece diálogo com todos os envolvidos com a Educação. Não pode ser, portanto, uma “receita pronta” a ser seguida, mas deve ser construído na coletividade e passível de mudanças sempre que necessário.

Para abordar sobre as Avaliações em Larga Escala (ALE) e suas implicações para o currículo escolar é necessário, a princípio, trazer para o debate o conceito de avaliação e sua função no âmbito acadêmico.

O termo avaliação possui relação com qualidade, sua origem provém de dois componentes latinos “a e *valere* que, juntos, significam ‘atribuir valor a alguma coisa’, isto é, atribuir qualidade a alguma coisa” (LUCKESI, 2011b, p. 417). Atuar de maneira pedagógica com a avaliação “é atuar de forma inclusiva, o que significa reagir ao modo burguês de ser. E isso dá muito trabalho” (LUCKESI, 2011b, p. 426). O autor traz para o debate o uso pedagógico da avaliação²⁶.

Ao refletir sobre a relação do currículo com a qualidade, Ravitch (2011) considera que devíamos nos atentar à qualidade do currículo, ao que é ensinado. Segundo a autora, o currículo proporciona direção, clareza e foco em torno de objetivos importantes sem intervir na decisão do professor sobre como ensinar. Segundo Ravitch, Japão e Finlândia são países que possuem um excelente currículo, cujas escolhas ensinam as grandes áreas do conhecimento, por acreditarem ser esta uma Educação certa, não porque serão avaliados. Assim, qualidade da Educação

²⁶ “juízo de qualidade sobre dados relevantes, para uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2011b, p. 417).

perpassa pela qualidade do currículo que deve ser construído no coletivo e esta discussão precisa se fazer presente na escola.

Santos e Ferreira (2020), ao abordar sobre “Currículo nacional comum: uma questão de qualidade? acrescentam que a noção de qualidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) parece trazer enunciados da década de 1990 “como o ideário das competências e habilidades e a verificação de seu desenvolvimento mediante a demonstração de desempenhos via avaliação” (SANTOS; FERREIRA, 2020, p. 40). Segundo os autores, qualidade da Educação na BNCC está associada à competência e pode ser gerenciada, o que amplia a regulação da autonomia docente. Esta noção de qualidade possui relação direta com o conhecimento considerado “prático” para o mercado de trabalho, não ao conhecimento científico.

A princípio, Luckesi (2011a) propõe esclarecer a diferença entre avaliação e verificação. Segundo ele, a avaliação envolve um ato que vai além da obtenção da configuração do objeto, exige uma tomada de decisão, direciona o objeto em uma trilha dinâmica de ação. A verificação, por sua vez, congela o objeto. A Prova Paraná se enquadra no que Luckesi (2011a) chama de verificação, pois ela assume um direcionamento para verificar e não avaliar conforme explicitado no capítulo 4; o inverso do que a literatura fala sobre a função de uma avaliação diagnóstica.

Desta forma, o autor considera que no Brasil as escolas têm se utilizado da verificação, uma vez que os resultados da aprendizagem têm tido a função de classificar o educando, expressando a sua aprovação ou reprovação. “O uso dos resultados tem se encerrado na obtenção e registro da configuração da aprendizagem do educando, nada decorrendo daí” (LUCKESI, 2011a, p. 53). A ausência de ações após a avaliação pode ser verificada na Prova Paraná que possui características de verificação.

De acordo com Luckesi, para que a avaliação possa servir à democratização do ensino, é preciso modificar o seu uso de classificatória para diagnóstica. O autor entende por avaliação diagnóstica aquela “assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2011a, p. 81).

Desta forma, a avaliação não seria apenas um instrumento de aprovação ou reprovação do educando, mas de diagnóstico da sua aprendizagem. Para o autor, o

primeiro passo do diagnóstico é descrever a realidade, o segundo, é qualificação da realidade²⁷, ou seja, a qualidade atribuída pelo avaliador ao objeto de estudo.

Com a constatação da realidade, descrita por meio dos dados obtidos, e sua comparação com um critério, que permite o estabelecimento da qualificação, praticamente se encerra o ato de avaliar. Porém o ato de avaliar, como acompanhamento, conforme dissemos anteriormente, tem mais um passo: a intervenção no curso da ação, se necessária (LUCKESI, 2011b, p. 290).

Luckesi estabelece a diferença entre o ato de avaliar, descrever a realidade e qualificá-la, e o ato de avaliar como acompanhamento que se realiza em três passos: descrever, qualificar e intervir na realidade. De acordo com a análise documental, na teoria, ou seja, nas definições da SEED, a Prova Paraná se enquadra como avaliação diagnóstica, porém, deixa a desejar na “intervenção no curso da ação”, pois até mesmo os documentos oficiais da Secretaria não priorizam tal intervenção. Diante disso e com base nas análises documental e dos questionários deste estudo, podemos afirmar que a Prova Paraná não tem sido, na prática, uma avaliação diagnóstica.

Dentro de uma perspectiva construtivista de Educação, Perrenoud (1999) pontua que avaliar “é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 9).

O autor denomina como avaliação formativa a prática da avaliação contínua que pretende contribuir na melhoria das aprendizagens em curso. Segundo ele, a avaliação formativa leva o professor a observar metodicamente o educando ajustando de forma sistemática e individualizada as suas intervenções pedagógicas. O professor comprometido na interação com o aluno é o principal instrumento da avaliação formativa de acordo com Perrenoud (1999).

No conceito de avaliação formativa do autor, há segundo ele, a regulação interativa, ou seja, o processo que permite ao professor entender como ocorre a aprendizagem, percebendo as aquisições e dificuldades dos alunos, “ao aluno, essa regulação, irá levá-lo a se conscientizar de seu processo de aprendizagem, é a

²⁷ Segundo Luckesi, um juízo de qualidade é diferente de um juízo de realidade. Para ele, o juízo de realidade possui por base o que a coisa é, ou seja, descreve a realidade do objeto. O juízo de qualidade atribui uma qualidade à realidade (LUCKESI, 2011b, p. 417).

comunicação contínua entre professores e alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 116). É ação do professor para interferir/intervir para que o aluno possa superar as suas dificuldades. Há, portanto, a característica de diagnóstico na avaliação formativa. A regulação passa por intervenções baseadas em uma avaliação dos progressos e trabalhos do aluno. Trata-se da intervenção do professor para que o aluno supere as suas dificuldades. Segundo Perrenoud, avalia-se sempre para agir.

Para Demo (1995), o conceito de avaliação qualitativa envolve critérios de representatividade, de participação da base, de planejamento participativo, de identidade ideológica, dentre outros elementos. Segundo ele, a essência da avaliação qualitativa está na participação, não se capta a qualidade observando, mas sim participando.

Por esta razão, de acordo com o autor, não se faz avaliação qualitativa à distância, a convivência é fator importante e supõe que o avaliador tenha qualidade metodológica. “Se qualidade é participação, avaliação qualitativa equivale a avaliação participante” (DEMO, 1995, p. 33). Para Demo, quando não se delimita o fenômeno participativo, não há, a princípio, o que avaliar qualitativamente. Nesse sentido, Luckesi (2011b) afirma não existir avaliação quantitativa, pois “o ato de avaliar é um ato de atribuir qualidade, tendo por base uma quantidade, o que implica ser a avaliação constitutivamente qualitativa” (LUCKESI, 2011b, p. 419).

Segundo Freitas *et al.*, “avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro” (FREITAS *et al.*, 2019, p. 48). “É promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados”. (FREITAS *et al.*, 2019, p. 78). O pesquisador lembra que a avaliação feita pelo professor não se revela apenas em momentos formais, representado por uma prova.

Há um consenso por parte dos profissionais da Educação de que avaliar é um ato complexo, pois implica uma série de elementos a se considerar quando o objetivo é saber do nível de aprendizagem dos alunos. Freitas *et al.* (2019) declara ser a avaliação uma categoria polêmica, permeada por contradições e que a Educação é um fenômeno regulado pelo Estado. Isso nos obriga, segundo ele, a considerar não apenas a avaliação da aprendizagem de sala de aula, mas também os níveis: avaliação institucional e avaliação de redes de ensino que interagem entre si.

No primeiro nível, avaliação da aprendizagem em sala de aula, cujo foco é a relação professor-aluno, Freitas *et al.* (2019) menciona ser um equívoco situar a avaliação como atividade formal que ocorre apenas ao final do processo de ensino-

aprendizagem, uma vez que a avaliação alimenta o processo de aprendizagem dando pistas para o professor e para o aluno acerca do que foi ensinado e aprendido. Nesse sentido, a avaliação está o tempo todo presente e orienta o trabalho do professor, além de possuir características de diagnóstico.

No segundo nível, avaliação institucional, segundo Freitas *et al.* (2019), espera-se que a escola localize seus problemas e contradições, que reflita sobre eles e estruture maneiras de superação juntamente com o poder público. “A avaliação institucional deve, portanto, ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos feita pelo professor, quanto da avaliação dos alunos feita pelo sistema” (FREITAS *et al.*, 2019, p. 45). Há, porém, a necessidade da permanente reflexão coletiva citada pelos autores, ponto em que muitas escolas deixam a desejar por vários fatores, dentre eles, a falta de tempo que gera a falta de preparo para esse tipo de avaliação. A não reflexão sobre os processos avaliativos e sobre os índices gerados pelas avaliações prejudica a avaliação em si e impacta na qualidade da Educação.

Na pesquisa de campo realizada neste estudo, percebe-se a sobrecarga de atividades proporcionada aos profissionais da escola pela Prova Paraná, o que não permite que eles se reúnam para discutir a superação de seus problemas. Nesse sentido, não apenas a avaliação institucional fica comprometida, mas a própria aprendizagem do aluno.

No terceiro nível, a avaliação de redes de ensino, foco central desta pesquisa e tema de inúmeras pesquisas no meio acadêmico. São as avaliações em larga escala, cada vez mais presentes na Educação brasileira. Este estudo utiliza a definição de avaliação em larga escala apresentada por Freitas *et al.* (2019) que compreende essa modalidade de avaliação como “instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo com a finalidade de reorientar políticas públicas” (FREITAS *et al.*, 2009, p. 47).

É relevante verificar o enfoque da avaliação na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017):

[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (**OCDE**), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (**Pisa**, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Ao adotar esse enfoque, a **BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências**. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” [...] (BRASIL, 2017, p. 13, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a avaliação deve considerar as dez competências preconizadas pela Base, no modelo de ensino pautado na aquisição de habilidades e competências, alinhadas com a OCDE e com o PISA. Sobre a BNCC, Gonçalves, Guerra e Deitos (2020) afirmam que:

No atual contexto socioeconômico e político-ideológico, em que a BNCC orienta e é orientada pela elaboração das políticas de avaliação, cujo princípio de sua formulação se respalda na ideologia globalizante, a ênfase na educação infantil e no ensino fundamental, no que se refere à aprendizagem de habilidades básicas, tende a evidenciar uma das dimensões da política de contenção expressa no controle do acesso ao conhecimento científico, historicamente produzido e acumulado pela humanidade (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020, p. 897).

Conforme se observa, há a preocupação na questão do esvaziamento curricular expresso pela BNCC quanto aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, uma vez que, segundo os autores, a ênfase do documento se dá em métodos, procedimentos, competências e habilidades.

A concepção de avaliação da BNCC está alinhada ao modelo educacional que se utiliza das ALE, de forma cada vez mais acentuada, para o cumprimento de metas e para a produção de indicadores de desempenho, que serve a um modelo gerencialista da Educação. A Prova Paraná segue o padrão de ALE apresentado na BNCC.

Sobre as Bases Nacionais, Emery (2005 *apud* FREITAS, 2018, p. 131), defende que “Bases Nacionais Comuns Curriculares cumprem o papel de impedir uma discussão fundamental sobre quais são as finalidades da Educação e sobre o que devemos entender por Educação de qualidade”. Desse modo, verifica-se a necessidade de ampliar o debate sobre a avaliação a partir da BNCC.

Ao abordar sobre avaliação em larga escala e BNCC, Zanotto e Sandri (2018) destacam que a BNCC tem por finalidade “ampliar o controle para uma educação por resultados por meio de um currículo padrão e preparatório para as avaliações em larga escala” (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 130). Segundo as autoras, a escola atende a uma demanda formativa instituída pelo Estado capitalista e para isso utiliza estratégias e mecanismos para controlar o desempenho educacional via políticas de avaliação. A Prova Paraná está alinhada a esta demanda formativa citada por Zanotto e Sandri e ao aumento dos índices do IDEB.

De acordo com os idealizadores da BNCC²⁸, essa avaliação reflete um modelo de Educação que visa instrumentalizar o aluno para sobreviver em um mundo moderno. “Os conceitos empregados não são aleatórios, pelo contrário, remetem a uma educação globalizante que reforça o processo de formação humana almejado na atual sociabilidade do capital” (GONÇALVES, 2020, p. 8). Nesse sentido as ALE devem cumprir a função de “medir” se a Educação está cumprindo o seu papel.

Para Freitas *et al.* (2019), se as ALE fossem planejadas no nível das redes municipais, seriam mais eficazes. Os Conselhos Municipais de Educação deveriam regular os processos de ALE da Educação Básica. Freitas considera que as ALE precisam se articular com a avaliação institucional e de sala de aula. Segundo ele, é comum no Brasil a tendência de querer fazer da avaliação de sistemas um instrumento de avaliação tanto de sala de aula quanto da escola. Nesse processo, segundo Freitas (2014, p. 1098), “rompem-se importantes pressupostos da relação e da confiança entre profissionais e entre estes e seus estudantes”, pois o professor acaba por aplicar uma prova que não foi preparada por ele e que nem sempre refletem os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Com a criação da Prova Paraná (PARANÁ, 2019), esse fato é percebido em orientações da Secretaria de Estado da Educação: “A escola poderá avaliar com os professores se é viável atribuir nota extra ou que componha a nota regular com o resultado da prova” (SEED, 2019, ANEXO 2). Alguns professores acabam agindo

²⁸ Gonçalves (2020, p. 50-54) aborda sobre os intelectuais orgânicos da BNCC a partir de Gramsci (1982). Segundo a autora, “Os intelectuais são pensadores orgânicos da função que exercem na sociedade (GRAMSCI, 1982). Por isso, parte-se do suposto de que agências multilaterais articulam-se aos princípios do grande capital e emanam documentações que influenciam a elaboração das políticas educacionais nos países [...]” (GONÇALVES, 2020, p. 52).

desta forma, pois às vezes não há tempo suficiente para aplicar também as avaliações do Plano de Trabalho do professor.

Freitas *et al.* (2019, p. 48) esclarece que medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Com base na pesquisa documental e de campo, detalhada no capítulo 4, há a possibilidade de afirmar que a Prova Paraná, em 2019, não avaliou, mas mediu, pois, os documentos analisados e os questionários respondidos não evidenciam direcionamentos quanto ao uso dos seus resultados; eles são disponibilizados em uma página específica na internet²⁹, porém, segue a falta de direcionamentos detalhados sobre como utilizar esses resultados.

Freitas (2014) alerta que:

A centralidade da categoria da avaliação, agora fortemente ancorada também nos processos de avaliação externa na versão dos reformadores empresariais da educação que cada vez mais ganha espaço nos meios educacionais, vem fortalecer o controle ideológico dos espaços da escola, a mando das atuais funções sociais da escola, ou seja, a promoção da exclusão e da subordinação a determinados valores e comportamentos padronizados (FREITAS, 2014, p. 1102).

A padronização apontada por Freitas se intensifica no cenário atual da Educação com o surgimento de novas avaliações padronizadas e com a reformulação de avaliações já existentes (SAEB). As ALE, em especial a Prova Paraná, impactam no currículo pois, a partir delas, as ações dos profissionais da escola são redirecionadas. Nessa direção, Zanotto e Sandri (2018) consideram que temos “a avaliação como estratégia para a definição de objetivos da educação” (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 139), questão que precisa ser debatida no âmbito escolar.

Para Luckesi (2018), os níveis de avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala são necessários para que possamos olhar para o aluno, para a instituição e para o sistema de ensino como forma de englobar a estrutura organizacional da Educação do país. Segundo ele, não há como fugir desses atos avaliativos se desejamos atingir a qualidade da Educação, pois eles nos dizem se os resultados das nossas ações são satisfatórias ou se exigem mais investimentos.

Segundo Luckesi (2018):

²⁹ Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/Resultados> página onde os resultados da Prova Paraná são divulgados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED).

A avaliação do sistema de ensino é constituída pela investigação da qualidade do desempenho de todos os componentes educativos formais do país, que, em uma visão ascendente, investiga a qualidade do resultado do desempenho dos professores em sala de aula, a seguir, aborda a qualidade do desempenho das escolas, e, subsequentemente, aborda o desempenho da organização municipal, estadual e federal do ensino; evidentemente, incluindo as escolas particulares dos diversos níveis de ensino; numa visão descendente, essa estrutura segue do mais para o menos amplo. A avaliação de larga escala inclui em seu foco investigativo o sistema de ensino nacional, incluindo todas as suas partes (LUCKESI, 2018, p. 195-196).

Assim, as ALE configuram-se em importante instrumento do sistema nacional de avaliação da educação, sua implantação, execução e aperfeiçoamento são ações necessárias (LUCKESI, 2011b). O autor acrescenta que as distorções atestadas nas ALE são externas ao próprio sistema de avaliação e tem a ver tanto com o uso restrito de seus resultados para a melhoria do sistema nacional de Educação, como com a construção de *rankings* das escolas. Sobre os *rankings* Luckesi acrescenta que:

O ranqueamento não pertence à avaliação propriamente dita. Todavia, estabelecê-lo é uma decisão administrativa do sistema de avaliação. No caso, **o governo brasileiro adota-o como uma decisão sua**. A razão parece ser a crença de que a publicação de um ranqueamento força a instituição de ensino a melhorar o desempenho. Há dúvidas de que essa ação seja suficiente. A nosso ver, seria mais eficiente o efetivo investimento em nossas instituições escolares, e não o ranqueamento (LUCKESI, 2011b, p. 432, grifo nosso).

Percebe-se a necessidade da construção coletiva de resistência ao uso da avaliação para o ranqueamento. Tal atitude gera não apenas a responsabilização de professores e diretores, mas o adoecimento dos profissionais por trabalhar sob pressão e com sobrecarga de atividades. É preciso debater o uso pedagógico das ALE.

Luckesi (2011b) destaca a importância das avaliações externas, porém, considera que elas deveriam assumir caráter de diagnóstico da Educação brasileira e fornecer subsídios para a sua melhoria, o que seria papel fundamental de um sistema de avaliação. Porém, acrescenta o autor que os resultados dessas avaliações não têm produzido melhorias, em termos de qualidade na Educação. Ele aponta para a necessidade do uso dos seus resultados “Importa o que se faz com base nos resultados obtidos” (LUCKESI, 2011b, p. 430). Muitos pesquisadores corroboram a

falta de uma política de uso dos dados das ALE, problemática observada também com relação aos resultados da Prova Paraná.

Segundo Laval (2019), as ALE não podem ser instrumento dos defensores da ideologia mercantilista da Educação, no gerir a escola como uma empresa, na concepção de avaliação enquanto gestão e monitoramento, voltada para as competências cognitivas, socioemocionais e técnicas (BANCO MUNDIAL, 2017), para atender ao mercado.

Nesse sentido, Apple (2005) argumenta que a combinação de mercantilização por um lado e a centralização do controle por outro é um fenômeno mundial. Para o autor, a modernização conservadora por trás das reformas educacionais, controle dos currículos, novas propostas de gerenciamento traz consigo uma preocupação, mesmo que na ótica gerencialista, com a qualidade da Educação. As escolas precisam debater as ALE nos estados e nos municípios no sentido de saber se seus impactos são positivos ou negativos na Educação. A preocupação com a qualidade é evidenciada na análise documental desta pesquisa e evidencia o discurso da qualidade como forma de legitimar o surgimento de mais uma ALE: a Prova Paraná.

Werle (2011) salienta que as ALE, a partir do século XXI, ultrapassam o nível de diagnóstico e passam a ser utilizadas para medidas de operacionalização dando um sentido pragmático aos seus dados. Desta forma, a autora lança a hipótese de que as políticas de avaliação estão na Educação brasileira “para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados” (WERLE, 2011, p. 790). Hipótese que encontra respaldo na centralidade dos índices do IDEB no âmbito nacional e no surgimento de novas ALE na esfera estadual como a Prova Paraná.

Sobre as políticas de ALE, Pasini (2016), propõe as categorias de análise performatividade, gerencialismo, regulação e políticas meritocráticas. Segundo a autora, na categoria performatividade³⁰ as ALE são consideradas, na perspectiva política, instrumentos eficazes para medir a qualidade da Educação. Desta forma, exige-se um novo perfil por parte do professor a partir do monitoramento e da produção de informações advindas de práticas do meio empresarial.

³⁰ A autora utiliza o conceito de performatividade desenvolvido por Ball (2001; 2002; 2004; 2005).

A categoria gerencialismo, elemento central da reforma política neoliberal na educação, influencia o diretor a desenvolver atitudes de gerente. De acordo com Pasini, o gerencialismo, “entendido como um conjunto de técnicas, como um novo modelo de governo ou como uma ideologia, passou a influenciar a escola na forma como esta realiza a gestão de processos de mudanças” (PASINI, 2016, p. 60). A autora acrescenta que o gerencialismo constrói de forma gradativa uma ideologia utilitária que passa a traduzir a atividade humana em indicadores de desempenho. Essa ação engessa a escola na sua capacidade de criar e propor soluções para os seus problemas.

Segundo Pasini (2016), a categoria regulação, associada ao controle de mercado e ao estabelecimento de parâmetros de comparação e confrontação, procura atingir com eficácia objetivos pré-fixados. Nesta perspectiva, a avaliação educacional passa a ser considerada uma política pública estatal, cuja função é regular o sistema educacional e implementar dispositivos de controle. A autora acrescenta que no Paraná essa regulação se efetiva na década de 1990 a partir da implementação do sistema próprio de avaliação e sua parceria com organismos internacionais.

Por fim, a autora analisa que as políticas meritocráticas ganham espaço a partir da consolidação das políticas avaliativas. Essa política, relacionada diretamente à gestão escolar, possui como fim a nota. Segundo a pesquisadora, isso pode gerar problemas como a redução curricular, pois as escolas passam a supervalorizar as disciplinas avaliadas, português e matemática, como forma de atingir a meta estabelecida.

As categorias apresentadas por Pasini (2016) evidenciam os impactos da política de ALE na Educação brasileira. Tal política impõe mudanças nas ações dos profissionais sem considerar as características de cada instituição. Isso pode ser verificado nos dados empíricos deste estudo, onde alguns participantes citam que, a partir da Prova Paraná, foi necessário trabalharem com os descritores e simulados.

Nessa direção, Freitas (2018) tece considerações sobre o modelo empresarial na Educação, o que ele chama de *A Reforma Empresarial da Educação*; e o uso que se tem feito das ALE, como o incentivo à competição entre alunos, professores e escolas e a responsabilização de diretores. Assim, Soligo (2013, p. 93) afirma que “a responsabilização passou a ser entendida como um valor que deve guiar os governos democráticos, constituindo-se em uma forma de prestação de contas à sociedade”.

Sobre a Educação que segue os parâmetros empresariais, Freitas (2018) esclarece que:

O progresso dos nossos estudantes não pode continuar a ser planejado e medido por **dimensões estreitas e restritas** a uma “aprendizagem de disciplinas básicas”, guiado por bases nacionais cuja função é orientar a elaboração de testes padronizados, punir e premiar, gerando perdedores e ganhadores. Em educação não pode haver perdedores, só pode haver ganhadores (FREITAS, 2018, p. 130, grifo nosso).

Sobre esta questão, Ravitch (2011, p. 252), no contexto da Educação dos Estados Unidos, com ALE semelhantes às provas aplicadas no Brasil, informa que “as nossas escolas não irão melhorar se nós continuarmos a focar apenas na leitura e na matemática, enquanto ignorarmos os outros estudos que são elementos essenciais de uma boa educação”. Nesse sentido, Freitas (2018) aponta para o estreitamento do conceito de Educação, pois se esvazia a ênfase da escola em outras disciplinas.

Ravitch (2011, p. 252) acrescenta que “as nossas escolas não melhorarão se nós valorizarmos apenas o que os testes mensuram [...] nem tudo o que importa pode ser quantificado. O que é testado pode em última análise ser menos importante do que o que não é testado”. Por isso, as ALE na Educação brasileira precisam ser problematizadas, pois elas acabam por induzir práticas educativas de padronização voltadas para essas avaliações, fato evidenciado na pesquisa de campo e detalhado no capítulo seguinte.

Para Freitas (2012), ao assumirmos a reforma empresarial da Educação estamos assumindo riscos como: o estreitamento curricular, a competição entre profissionais e escolas, a pressão sobre o desempenho dos alunos, dentre outros problemas que necessitam receber atenção do poder público. Verifica-se, portanto, um alinhamento entre as ALE e o currículo escolar onde a BNCC vem para assegurar que os conteúdos cobrados nas ALE sejam trabalhados em sala de aula pelos professores.

3.4. A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO PARANÁ

Em 2014, o BM apresenta o Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná e o Banco Mundial, que trata de financiamento para a Educação paranaense; cita a experiência do Estado com a avaliação do sistema educacional:

A Secretaria de Estado da Educação (SEED) desenvolveu entre 1995 e 2002 o Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná, vinculado, no início, ao Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE), **financiado pelo Banco Mundial**. O Paraná iniciava, naquele período, sua primeira experiência de avaliação em larga escala, aliado ao esforço nacional do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma das mais importantes iniciativas do Ministério da Educação (MEC), por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), implantado em 1991. A implantação do Programa de Avaliação do Rendimento Escolar (AVA) no ensino público do Estado do Paraná teve início em 1995 com avaliações anuais nos quatro primeiros anos, e passou por uma reestruturação metodológica em 1998, **tornando-se bianual entre 1998 e 2002, última edição do AVA nas escolas públicas do Estado** (PARANÁ, 2014, p. 15, grifo nosso).

As avaliações do Programa de Avaliação do Rendimento Escolar (AVA) apresentavam como foco central o sistema escolar e o êxito das escolas ao ensinar os conteúdos e habilidades das disciplinas.

Além de fornecer informações às escolas para o direcionamento pedagógico, os objetivos oficiais do AVA eram desenvolver e implementar um sistema de avaliação conforme a realidade do Estado, avaliar o rendimento escolar do aluno, obter informações sobre o aprendizado nas disciplinas avaliadas. O AVA procurava “fornecer subsídios para uma melhor definição da identidade, autonomia, missão e objetivos institucionais, a partir de princípios democráticos e participativos, baseados no envolvimento da comunidade escolar na melhoria da instituição” (PARANÁ, 2014, p. 20).

O SAEP evidencia alinhamento com as proposições do BM ao enfatizar que o sistema de avaliação do Paraná objetiva cumprir a tarefa complexa de avaliar que envolve “desafios como enfrentar as desigualdades extra e intraescolares: a pobreza e a violência” (PARANÁ, 2013, p. 10). Nos relatórios do BM está presente a ideia de que a Educação tem o poder de resolver problemas como pobreza e violência.

Em 2012, a SEED cria, em parceria com o CAEd/UFJF, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) que apresenta como objetivo disponibilizar informações sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos e “fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade” (PARANÁ, 2012, p. 10). Segundo informações da Secretaria, o estado precisava dispor de informações de forma mais rápida. O texto não esclarece qual a concepção de qualidade da Educação por parte da Secretaria de Estado.

De acordo com a SEED, avaliação é um processo de suma importância para a administração do ensino e que “o SAEP se configura como uma importante política pública de avaliação da Educação, capaz de monitorar a qualidade do ensino e da aprendizagem” (PARANÁ, 2012, p. 10).

Na Revista do Gestor Escolar (PARANÁ, 2018), o SAEP esclarece que:

Com a intenção de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e garantir o direito subjetivo de todo o estudante a uma educação de qualidade, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), em 2012. Estudantes do 6º e 9º ano do ensino fundamental e da 1ª e 3ª séries do ensino médio foram avaliados em língua portuguesa e matemática por dois consecutivos. Em 2017, o programa foi retomado, com estudantes matriculados no 9º do ensino fundamental e na 3ª e 4ª séries do ensino médio (PARANÁ, 2018, p. 7).

As provas foram aplicadas em 2012 e 2013, ocorrendo uma interrupção nas aplicações em 2014, 2015 e 2016. Não houve uma justificativa oficial para a descontinuidade das aplicações e sua retomada deu-se em 2017. Essa interrupção impacta de forma negativa no sistema de avaliação, pois os dados são importantes para a gestão de recursos e implementação de políticas educacionais (SOLIGO, 2013). O Quadro 4 apresenta a linha do tempo do SAEP.

Quadro 4 – Linha do tempo - SAEP

2012 – 2ª ETAPA - Rede Estadual

- Alunos previstos: 265.285
- Alunos avaliados: 193.278
- Percentual de participação: 72,9%
- Etapas de escolaridade avaliadas: 9º ano do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio

<p>2013 – 1ª ETAPA - Rede Estadual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alunos previstos: 313.119 • Alunos avaliados: 269.764 • Percentual de participação: 86,2% • Etapas de escolaridade avaliadas: 6º ano do Ensino Fundamental e 1º Ano do Ensino Médio
<p>2013 – 2ª ETAPA - Rede Estadual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alunos previstos: 260.862 • Alunos avaliados: 198.703 • Percentual de participação: 76,2% • Etapas de escolaridade avaliadas: 9º ano do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio
<p>2017 – 2ª ETAPA - Rede Estadual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alunos previstos: 239.889 • Alunos avaliados: 172.262 • Percentual de participação: 71,8% • Etapas de escolaridade avaliadas: 9º ano do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio
<p>2018 – 1ª ETAPA - Rede Estadual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alunos previstos: 282.042 • Alunos avaliados: 245.718 • Percentual de participação: 87,1% • Etapas de escolaridade avaliadas: 6º ano do Ensino Fundamental e 1º Ano do Ensino Médio
<p>2019* - Rede Estadual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alunos previstos: 211.448 • Alunos avaliados: 165.152 • Percentual de participação: 78,1% • Etapas de escolaridade avaliadas: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino <p>2019 - Rede Municipal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alunos previstos: 129.749 • Alunos avaliados: 103.762 • Percentual de participação: 80,0% • Etapas de escolaridade avaliadas: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental <p>*Saep – Prova Paraná Mais</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações da linha do tempo do SAEB³¹:

O Centro de Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/ UFJF) é a instituição responsável por elaborar as avaliações do SAEP. No Quadro 5 são apresentados conceitos e características das ALE dos autores Luckesi (2011b), Freitas *et al.* (2019) e comparados com a definição do CAEd.

³¹ Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentoparana.caeddigital.net/#!/programa>. Acesso em: 25 jul. 2021.

Quadro 5 – Avaliação em larga escala – Considerações de Luckesi, Freitas e CAEd

	Luckesi (2011b)	Freitas <i>et al.</i> (2019)	CAEd (2020)
Avaliação em Larga escala (ALE)	Retrata a qualidade do desempenho do país, como um todo, e em suas partes constitutivas, no que se refere à qualidade do ensino e à sua efetividade, e subsidia os gestores federais, estaduais e municipais, assim como educadores em sala de aula, a estarem atentos à efetividade da educação nacional. Deveriam assumir caráter de diagnóstico da educação brasileira.	“A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino, com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos [...]”. (FREITAS <i>et al.</i> , 2019, p. 47)	São as avaliações externas, geralmente em larga escala. As informações produzidas por elas permitem a implementação de ações condizentes com a oferta de uma educação de qualidade e a promoção da equidade de oportunidades educacionais.

Fonte: Elaborado pela autora.

As definições estão em concordância no que se refere a conceber a ALE como instrumento utilizado para subsidiar ações. A definição de Luckesi (2011b), porém, enfatiza os objetivos educacionais da ALE, Freitas *et al.* (2019) traz uma definição de ALE com base no Saeb. A definição do CAEd ressalta ações gerencialistas a partir das ALE. A partir da definição do CAEd cabe o questionamento: Como uma avaliação padronizada pode promover a equidade de oportunidades educacionais uma vez que tal avaliação não considera as especificidades dos alunos?

Sobre a definição de avaliação diagnóstica, o CAEd cita que ela é

Uma ação avaliativa realizada no início de um processo de aprendizagem, que tem a função de obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as situações identificadas (CAEd/UFJF, 2020).

Na definição do CAEd, a avaliação diagnóstica é, assim como para Luckesi (2011b) instrumento de acompanhamento, porém, para o CAEd, objetiva acompanhar

não apenas o conhecimento, mas também aptidões e competências. Constata-se que os formuladores de políticas públicas educacionais têm enfatizado os objetivos técnicos das ALE, como a produção de metas de desempenho, de índices, do incentivo à competição, em detrimento dos seus objetivos pedagógicos³².

O SAEP apresenta consonância com o modelo de avaliação da esfera nacional (SAEB), cujas propostas vêm do BM a partir da década e 1990. A Prova Paraná segue o mesmo modelo/padrão de avaliação. Segundo a SEED, a Prova Paraná surgiu enquanto parte da reformulação do SAEP para que o estado do Paraná tenha condições de melhorar os seus índices de desempenho nas provas padronizadas do SAEB.

O Capítulo 4 desta pesquisa irá abordar sobre o Prova Paraná na tentativa de compreender de que forma ela impacta no cotidiano de trabalho dos profissionais da Educação Básica.

³² Entendemos como objetivos pedagógicos das ALE o seu uso para a melhoria da aprendizagem do aluno, ou seja, o seu uso diagnóstico e formativo.

4. PROVA PARANÁ E SEUS IMPACTOS EM ESCOLAS DAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Pelos métodos atuais nós podemos estar treinando (não educando) uma geração de crianças que rejeitam a aprendizagem, pensando que ela significa apenas trabalho tedioso, tabelas, preparação para testes e realização de testes. Então vamos começar com uma visão da educação que nós queremos para nossos filhos e nossa sociedade.

(Daiane Ravitch)

O presente capítulo objetiva abordar sobre os impactos da Prova Paraná nas escolas da rede municipal e da rede estadual de Educação Básica do município de Cantagalo. Para isso aborda-se, a princípio, sobre a criação da Prova Paraná e seus objetivos. Em seguida, faz-se a análise dos documentos enviados pela Secretaria de Estado da Educação às escolas municipais e estaduais contendo orientações gerais sobre a prova. Essa análise visa saber, de que forma as orientações dos documentos impactam no cotidiano de trabalho dos profissionais. Na sequência, são analisadas as respostas dos questionários enviados para professores, gestores e pedagogos das redes estadual e municipal de Cantagalo. As análises dos documentos e dos questionários são realizadas sob a ótica da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Para finalizar, aborda-se sobre as semelhanças e diferenças entre a Prova Paraná e o Sistema de Avaliação da Educação Básica. O recorte temporal da coleta de dados para as análises citadas é o ano de 2019.

4.1. A PROVA PARANÁ

A partir de 2019, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) passa a ser redesenhado. A Prova Paraná é parte do processo de reestruturação do SAEP, que passa a ser composto pela Prova Paraná, Prova Paraná Mais e Prova Paraná de Fluência. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação (SEED), a PP é uma avaliação diagnóstica aplicada de forma trimestral. Bonamino (2012) cita a importância de acompanhar a forma como os estados estão implementando a cultura da avaliação. Bonamino indicava que, nos estados, os desdobramentos do SAEB poderiam ser censitários, fato que se confirma na atualidade. De acordo com a SEED³³,

³³ Informação solicitada à SEED e inserida no Protocolo 17.738.060-1 (ANEXO 1).

No ano de 2019 o SAEP passou por uma reestruturação **para atender a implementação de ações para as melhorias dos indicadores educacionais do estado**. O sistema foi dividido em três frentes, sendo a Prova Paraná Mais (avaliação de desempenho, aplicada uma vez ao ano); **Prova Paraná** (avaliação diagnóstica, aplicada em três edições) e Avaliação de Fluência (fluência em leitura dos estudantes em fase de alfabetização – parceria com as Prefeituras – Secretaria Municipal de Educação) (PARANÁ, 2022, p. 41, grifo nosso).

A Prova Paraná surge enquanto parte de ações planejadas pela SEED para, segundo ela, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do estado. A informação acima citada não foi divulgada pela SEED em 2019 durante o processo de adesão das escolas das redes municipais, conforme verificou-se no processo de análise dos documentos.

Para entender o lugar que a Prova Paraná ocupa nesse processo, é preciso observar outras ações da Secretaria como o Programa Educa Juntos³⁴ instituído pelo Decreto Estadual nº 5.857/2020, porém já anunciado pelo governo do Estado em 2019³⁵. De acordo com a SEED, são objetivos do Programa:

Art. 3º São objetivos do Programa:

[...]

V - ofertar formação continuada aos profissionais de educação das redes municipais de ensino, como processo permanente e constante de aperfeiçoamento da prática pedagógica, de forma a assegurar ensino de qualidade aos estudantes da rede pública;

VI - disponibilizar material de apoio pedagógico impresso a partir de 2021 e o **Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEP para as redes municipais** de ensino;

VII - compartilhar práticas inovadoras e estratégias relacionadas à gestão da educação com as redes municipais de ensino;

VIII - **promover ações de reconhecimento** para as redes municipais de ensino com os **maiores resultados** e maiores incrementos na aprendizagem dos seus estudantes (PARANÁ, 2020, p. 4, grifo nosso).

³⁴ “[...] iniciativa da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte para apoiar os municípios e melhorar os índices de aprendizagem [...]”. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Governo-vai-ajudar-municipios-melhorar-indices-de-aprendizagem> Acesso em: 6 out. 2021.

“[...] esta parceria entre as redes municipais e estadual de educação fortalece a articulação pedagógica no ensino fundamental, contribuindo para a integração entre os anos iniciais e finais desta etapa da educação básica no estado do Paraná” (PARANÁ, 2019, Ofício Circular nº 15/2019 – SUED/SEED).

³⁵ Os cadernos do Programa Educa Juntos foram produzidos em 2019, como o “Caderno de orientações didáticas para o professor” (Ano 1, volume 1) que pode ser encontrado no endereço https://www.educacao.pr.gov.br/programa_educa_juntos.

Nos objetivos do Decreto, percebe-se a ênfase no processo de padronização³⁶ de práticas e conteúdos e no sistema de avaliação que promove ações meritocráticas no âmbito escolar, justificado a partir de pacotes de formação para professores, material pedagógico impresso, dentre outras ações. Este estudo não pretende analisar o Programa Educa Juntos, porém, é relevante problematizar a Prova Paraná e o Educa Juntos enquanto ferramentas do gerencialismo na Educação.

As informações apresentadas pela SEED corroboram a hipótese apresentada por Werle (2014, p. 175) quando menciona que as políticas de avaliação estejam no cenário educacional para responder a “estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados”. Percebe-se a implementação, na rede municipal, da política educacional de padronização, performatividade, gerencialismo e de meritocracia já em curso na rede estadual e que se intensifica a partir de 2019. Assim, o discurso oficial sobre avaliação indica que, desta forma, é possível elevar os índices de desempenho dos alunos nas avaliações padronizadas. Soligo (2013, p. 188) lembra que a lógica da competitividade na Educação “mais contribui para o distanciamento entre as realidades sociais diferentes do que para a melhoria da qualidade da Educação”, fato que requer reflexão por parte dos profissionais.

Em fevereiro de 2019 inicia-se o processo de divulgação da Prova Paraná para as redes municipais de ensino através de reuniões, seminários, *lives*, *web* conferências, dentre outras ações, como parte do processo de persuasão à adesão dos municípios. A análise documental deste estudo verificou que os eventos organizados pela SEED para a divulgação da Prova Paraná foram direcionados com maior ênfase às redes municipais. Para as redes estaduais não houve divulgação acentuada da mesma forma que ocorreu nas redes municipais.

As secretarias municipais de Educação recebem o Termo de Adesão³⁷ e, ao assinarem, responsabilizam-se a:

³⁶ “[...] o Estado estará à disposição para construir um projeto que crie **uniformidade no ensino** desde a base até o ensino superior”. Fragmentos da fala do governador do Paraná em matéria veiculada nas páginas oficiais do governo em 12/09/2019. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Governo-vai-ajudar-municipios-melhorar-indices-de-aprendizagem>. Acesso em: 6 out. 2021 (grifo nosso).

³⁷ O Termo não foi necessário para as escolas da rede estadual, pois já fazem parte do Sistema de Avaliação do Estado do Paraná (SAEP).

(I) organizar a distribuição e aplicação da Prova Paraná na Rede Municipal de Ensino [...]; II) Organizar, junto aos diretores das escolas municipais, o trabalho de utilização do aplicativo de celular para leitura dos resultados da Prova Paraná; III) Analisar os dados obtidos por meio dos resultados da Prova Paraná no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e suas unidades; (IV) Concordar que a base de dados do cadastro da escola e estudantes, do Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE, seja disponibilizada e utilizada pela SEED e instituições parceiras para a implementação da Prova Paraná e, também, para o tratamento de dados para fins exclusivos de aplicação de avaliações diagnósticas periódicas [...] (SEED, 2019, p. 22).

O Termo de Adesão ressalta que o processo de implementação da Prova Paraná nas escolas passa a exigir ações que são necessárias, mas que demandam tempo para organização. Exige ainda uma administração mais rigorosa do tempo para que a escola consiga incluir a aplicação da Prova Paraná três vezes ao ano.

Sobre os objetivos da Prova Paraná, a SEED destaca:

Evidenciar os aspectos fortes e fracos de cada aluno, a partir da identificação das características de aprendizagem. E assim, escolher o tipo de trabalho mais adequado a tais características, o que permite determinar o modo de ensino mais adequado. Com esse tipo de avaliação previne-se a detecção tardia das dificuldades de aprendizagem dos alunos. As informações obtidas podem auxiliar as redes de ensino bem como as unidades escolares, a **planejar intervenções iniciais**, propondo procedimentos que levem os alunos a atingir novos patamares de conhecimento. Ou seja, **seus resultados servem para explorar, identificar adaptar e prever acerca das competências e aprendizagens dos alunos** (PARANÁ, 2019, p. 2, grifo nosso).

Os objetivos citados destacam a necessidade de organização da escola para que ações sejam efetivadas a partir dos resultados. Esta é a ação primordial em que pesquisadores e professores devem voltar suas atenções e suas energias: planejar intervenções a partir dos resultados da Prova, sem citar de que forma.

A Prova Paraná começa a ser aplicada em março de 2019 e se propõe a avaliar habilidades de leitura e interpretação em Língua Portuguesa e resolução de problemas em Matemática (PARANÁ, 2019), a partir da Matriz de Referência do SAEB. São medidas frágeis, pois avaliam parte de apenas duas disciplinas (SOLIGO, 2013), conforme citado anteriormente.

No primeiro ano de aplicação, a Prova Paraná avaliou alunos do Ensino Fundamental fase I e fase II e Ensino Médio. Dos 399 municípios do Estado do Paraná apenas o município de Curitiba não aderiu a Prova Paraná por já possuir sistema

próprio de avaliação da rede municipal. Cada edição apresentou uma Matriz de Referência disponibilizada às escolas. O Quadro 6 mostra a formatação das três edições aplicadas em 2019, ano de surgimento da Prova Paraná.

Quadro 6 – Formatação Prova Paraná/2019

ANO	EDIÇÃO	REDE	ESCOLARIDADE
2019	1ª Edição	Estadual	6º e 9º ano EF; 1ª e 3ª/4ª série EM e EJA
		Municipal	5º ano EF
	2ª Edição	Estadual	6º ao 9º ano EF; 1ª a 3ª/4ª série EM e EJA
		Municipal	5º ao 9º ano EF ³⁸
	3ª Edição	Estadual	6º ao 9º ano EF; 1ª a 3ª/4ª série EM e EJA
		Municipal	5º ao 9º ano EF

Fonte: SEED, 2022³⁹

A partir da segunda edição, a Prova Paraná passa a avaliar todas as turmas do Ensino Fundamental anos finais. As escolas passam a organizar toda a comunidade escolar para a aplicação de uma prova trimestral, processo que impacta na organização interna das instituições. A segunda edição da Prova apresentou algumas falhas em seus cadernos que, segundo a SEED, ocorreram devido a problemas de diagramação:

Em virtude de problemas de diagramação, foram identificados erros quanto à indicação do número de linhas nos textos de apoio de algumas questões. Solicitamos que realizem as correções [...], juntamente com os estudantes, no momento da aplicação da avaliação diagnóstica (PARANÁ, 2019, Errata, ANEXO 3).

Algumas provas continham erros em até oito questões como a avaliação do 1º ano do Ensino Médio, sendo necessária a inclusão de erratas. Os erros na segunda edição da Prova contribuíram para uma percepção negativa da avaliação por parte dos profissionais da Educação e também pelos alunos. As falhas nas Provas podem interferir no diagnóstico real do estágio de aprendizagem do aluno.

³⁸ As informações do Quadro 6 estão de acordo com os documentos enviados pela SEED conforme verifica-se no ANEXO D deste estudo. O 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais, é ofertado pela rede estadual.

³⁹ Protocolo 17.738.060-1 MIs.33, Mov. 19

O Quadro 7 mostra a composição dos cadernos da Prova Paraná edições de 2019.

Quadro 7 – Composição dos Cadernos da Prova Paraná/2019

PROVA PARANÁ – EDIÇÕES 2019			
Edições	Componente curricular	Quantidade de itens	Ano/Série
1 ^a	Língua Portuguesa	20	EF, EM e EJA
	Matemática	20	
2 ^a	Língua Portuguesa	20	EF, EM e EJA
	Matemática	20	
3 ^a	Língua Portuguesa	22	5º Ano
		26	6º ao 9º Ano EF; EM e EJA
	Matemática	22	5º Ano
		26	6º ao 9º Ano EF; EM e EJA

Fonte: SEED, 2022⁴⁰

Conforme mostra o Quadro 7, a terceira edição da prova traz uma quantidade maior de questões, essa alteração na estrutura dos cadernos ocorreu para atender ao padrão adotado pelo SAEB. Para a aplicação das três edições, a SEED repassou às escolas orientações que representam todo um processo de mobilização das instituições para receber, aplicar e corrigir a prova, conforme verificado na análise documental deste estudo que será debatido na sequência.

A Prova Paraná é concebida pela SEED como avaliação diagnóstica. Como forma de compreender o conceito de avaliação diagnóstica, no Quadro 8 temos a definição a partir de Luckesi (2011a) e a definição apresentada pela SEED.

⁴⁰ Protocolo 17.738.060-1 MIs.33, Mov. 19

Quadro 8 – Avaliação diagnóstica

Luckesi	SEED
“[...] instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2011a, p. 115).	“Ação avaliativa realizada no início de um processo de aprendizagem, que tem a função de obter informações sobre os conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as situações identificadas” (PARANÁ, 2019).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Luckesi, 2011a e SEED, 2019.

A definição de Luckesi (2011a) e da SEED são aparentemente semelhantes, porém, ao observar os resultados as ideias se diferenciam. Ao chamar a atenção para a necessidade da ação, Luckesi (2011b) lembra que o ato de avaliar não soluciona os problemas, pois, segundo ele, a solução vem da decisão em fazer algo para ultrapassar o problema. “Importa o que se faz com base nos resultados obtidos” (LUCKESI, 2011b, p. 430). Além disso, a ação do professor para interferir/intervir está presente também em Perrenoud (1999), Demo (1995) e Freitas *et al.* (2019).

A SEED não destaca o uso dos resultados da Prova como forma de melhorar a aprendizagem, conforme sinaliza a análise documental. Há ênfase na “organização dos processos” centrada na pedagogia das competências⁴¹ (RAMOS, 2009), na perspectiva de uma Educação que atenda as exigências do mercado de trabalho. A Prova Paraná possui características de verificação (LUCKESI, 2011a), conforme já citado. Percebe-se a finalidade de preparar o aluno para as avaliações nacionais e não para gerar estratégias pedagógicas para a superação das dificuldades.

As aplicações trimestrais da Prova Paraná geram alterações no trabalho da escola comprometendo o ensino, a organização do trabalho pedagógico e de gestão escolar, conforme detalhamento a seguir. Na sequência, analisam-se os documentos enviados às escolas pela SEED com orientações sobre a Prova Paraná.

⁴¹ “Ao ser utilizada no âmbito do trabalho, essa noção torna-se plural ‘competências’ -, buscando designar os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho” (RAMOS, 2009, p. 1).

4.2. ANÁLISE DOCUMENTAL

Segundo Lakatos e Marconi (2001), a documentação direta constitui-se, em geral, no levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem. Os documentos da rede municipal e da rede estadual constituem-se em elementos fundamentais para se obter conhecimentos na tentativa de responder o problema da pesquisa. Os documentos foram coletados na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas da rede estadual do município de Cantagalo/PR, que fazem parte deste estudo. Cantagalo está localizado na região centro sul do Paraná e possui pouco mais de treze mil habitantes (IBGE, 2021). A Figura 1 mostra a localização do município de Cantagalo⁴².

Figura 1 – Localização do município de Cantagalo/PR



Fonte: <https://www.rotamapas.com>. Acesso em: 20 jan. 2022

De acordo com o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2020), o município de Cantagalo possui 1.623 alunos matriculados no Ensino Fundamental, 482 no Ensino Médio e 306 na Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁴³. A rede municipal de Educação de Cantagalo não possui sistema próprio de avaliação⁴⁴.

⁴² Localizado a 332,2 Km da capital Curitiba e a 174,8 Km de Cascavel. Disponível em: <https://www.rotamapas.com> Acesso em: 20 jan. 2022

⁴³ Dados do IPARDES, 2020. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=87&btOk=ok. Acesso em: 10 fev. 2022.

⁴⁴ Disponível em: <https://cantagalo.pr.gov.br/#> Secretaria Municipal de Educação: E-mail: educacao@cantagalo.pr.gov.br R. Bom Jesus, s/n · (42) 3636-1622

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o IDEB verificado no município é de 5,9 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,0 nos anos finais do Fundamental e 4,6 no Ensino Médio, dados de 2019. Nesse mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação assina o termo de adesão e passa a ser avaliada também pela Prova Paraná. Fazem parte deste estudo, seis escolas da rede municipal, que possuem Ensino Fundamental Fase I e quatro escolas da rede estadual, Ensino Fundamental Fase II⁴⁵. Conforme observa Soligo (2013), a Educação dos municípios de pequeno porte precisa do olhar analítico dos pesquisadores, eles representam 68,98% das cidades brasileiras.

Para a análise documental, são utilizadas as orientações de Bardin (2016). A abordagem qualitativa é usada por muitos pesquisadores como forma de elucidar o objeto de estudo. De acordo com Bardin, a análise qualitativa apresenta particularidades, o que a caracteriza é o fato de “a inferência - sempre que é realizada - ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.) e não sobre a frequência da sua aparição em cada comunicação individual” (BARDIN, 2016, p. 146).

Desta forma, segundo esta autora, a inferência é fator de extrema importância no processo de análise do *corpus* documental em que tanto o emissor, quanto o receptor e a mensagem são elementos constitutivos do mecanismo da comunicação (BARDIN, 2016).

A Análise de Conteúdo (AC) de Bardin configura-se na metodologia utilizada para investigar de que forma as orientações contidas nos ofícios e orientações sobre a Prova Paraná impactam no cotidiano das escolas. De acordo com a autora, a AC é um conjunto cada vez mais sutil de instrumentos metodológicos, em aperfeiçoamento constante, que se aplicam a discursos diversificados.

Conforme esta autora:

O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (BARDIN, 2016, p. 15).

⁴⁵ O município de Cantagalo possui 6 escolas municipais com Ensino Fundamental Fase I e 3 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) com creche/pré-escola. O município possui 4 escolas da rede estadual.

A análise documental visa representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferenciada do seu original, com o objetivo de facilitar a sua consulta e referência. A análise dos documentos e dos questionários ocorre a partir das fases distintas, conforme síntese do Quadro 9.

Quadro 9 – Síntese das fases da Análise de Conteúdo

PRÉ-ANÁLISE
Leitura flutuante Escolha dos documentos Formulações das hipóteses e dos objetivos Referenciação dos índices e elaboração dos indicadores
EXPLORAÇÃO DO MATERIAL
Codificação Categorização
TRATAMENTO DOS RESULTADOS
Interpretação dos resultados

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bardin, 2016.

Nesse sentido, ao constituir o corpus para análise, é necessário submetê-lo às regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência:

Regra da exaustividade: [...] não se pode deixar nada de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor [...]

Regra da representatividade. A análise pode efetuar-se numa *amostra* desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial [...]

Regra da homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios [...]

Regra da pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise (BARDIN, 2016, p. 126-128, grifo nosso).

Portanto, verifica-se que o corpus para análise não é constituído de forma aleatória, mas segue regras pré-estabelecidas que levam em consideração a relevância dos documentos para responder o problema da pesquisa.

Na fase 1, a pré-análise, as fontes documentais da rede municipal e da rede estadual foram analisadas. O material foi paginado para facilitar o processo de análise que ocorreu a partir da regra da exaustividade.

Na fase 2, explorou-se o material através da leitura e grifos sempre que os documentos apresentavam informações capazes de evidenciar de que forma as orientações sobre a Prova Paraná impactam nas escolas.

Na fase 3, codificação, foram criados os códigos OF para ofícios e OR para demais orientações e elencados os termos que apresentaram frequência significativa nos documentos. Enquanto unidade de registro, destaca-se o tema que, de acordo com Bardin, é “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2016, p. 35). Alguns temas foram extraídos dos documentos para posterior categorização.

Em seguida, procedeu-se à categorização dos achados que, segundo Bardin, configura-se em uma operação de “classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 147). Segundo a autora, a passagem dos dados brutos a dados organizados permite o agrupamento dos códigos com o objetivo de se chegar a um significado.

No Quadro 10 verifica-se a síntese da análise documental.

Quadro 10 – Síntese das etapas da análise documental

<p>Etapa 1 Pré-análise</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 106 documentos da rede municipal. - 27 documentos da rede estadual. - Total: 133 documentos para a constituição do <i>corpus para análise</i> com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. - Hipótese: os documentos apresentam ações a serem realizadas pela escola que impactam de maneira significativa no cotidiano de trabalho de gestores, pedagogos e professores. - Objetivo: investigar os impactos das orientações no cotidiano das escolas de Educação Básica.
<p>Etapa 2 Exploração do material</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura minuciosa dos documentos com a prática de grifos nos indicativos de orientações/ações. - Palavras e frases que indicam ações que a escola deve realizar. - Enumeração a partir da frequência dos termos. -Codificação. -Categorização.
<p>Etapa 3 Tratamento dos resultados</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação dos resultados obtidos a partir das etapas 1 e 2 da análise documental.

Fonte: Elaborado pela autora.

Há um contingente maior de documentos da rede municipal, fato que pode ser explicado devido ao processo de adesão das escolas da rede municipal, o que implica em um processo de persuasão dessas redes, o que não foi necessário realizar com as escolas da rede estadual.

Para que seja possível uma análise a partir das deduções, inferências e interpretações, no Quadro 11 apresentam-se as unidades de registro da análise documental. Como forma de melhor visualizar as possíveis categorias a emergir dos documentos, as unidades de registro foram separadas em ações que antecedem a Prova, ações para a aplicação da Prova e ações para a correção da Prova.

Quadro 11 – Unidades de Registro

Unidades de Registro⁴⁶
Ações que antecedem a Prova
<ul style="list-style-type: none"> - “Participar do Seminário de Formação”. Ofício (OF) (002/2019); Web conferência (OF 08/2019)/ Seminário de Cooperação Pedagógica com os Municípios, Orientação (OR) (OR) 4. - “Engajamento de diretores, pedagogos e professores” (OR 4). - Municípios: Formulário de adesão da Avaliação Diagnóstica (OR 4). - “A organização para a realização da Prova Paraná é de responsabilidade da escola (aplicação e correção)” (OR 11). - “Mobilizar os estudantes através das mais diversas estratégias, como por exemplo, criação de paródias, vídeos entre outros” (OR 7, 8); “Incentivo à mobilização dos nossos estudantes” (OF 007/2019). - “Realizar reunião com a comunidade escolar para esclarecimentos” (OR 22). - Ler caderno de orientação sobre a prova (orientação OR 1-75) (OR 55-75). - “Orientar os estudantes sobre a importância de responder a prova” (OR 22). - “Orientar sobre a importância do engajamento de todos” (OR 22). - “Sensibilizar estudantes e a comunidade escolar; Esclarecer a comunidade escolar” (OR 76). - “Definir com professores mecanismos de incentivo à participação dos estudantes”. (OR 76). - “Avaliar com os professores se é viável atribuir nota extra ou que acompanha a nota regular com o resultado da prova” (OR 76). - “Informar aos pais, em reunião específica, a importância da participação de seus filhos”; “Esclarecer a comunidade escolar” (OR 76). - “Convidar aplicadores e corretores da Prova” (OR 76). - “O diretor (a) deverá indicar profissionais da própria escola para aplicar a prova, bem como para constituir um grupo para realizar a correção”. (OR 77). - “Convidar as equipes, que farão a aplicação e a correção, para reunião de definição e alinhamentos das informações referentes à realização da Prova Paraná”. (OR 77). “O diretor deverá organizar as provas em pacotes por turma” (OR 78). - “O Diretor da escola deverá explicar a importância da Prova Paraná [...] deve enfatizar também, o comprometimento com o sigilo da prova, visando a um diagnóstico verdadeiro” (OR 78).

⁴⁶ As aspas foram usadas nas transcrições literais. As transcrições parafraseadas estão sem aspas.

<ul style="list-style-type: none"> - “Divulgar da Matriz de Referência com os descritores a serem avaliados” (OR 102-108). - “Organizar as salas de aula e turmas que serão avaliadas” (OR 22/79).
Ações para a aplicação da Prova
<ul style="list-style-type: none"> - ‘Receber os estudantes, fazer a chamada nominal, entregar o caderno de provas (OR 22). - Aplicador: “Receber os estudantes [...] orientá-los [...]”; “Escrever na lousa horário de início e término da prova” (OR 79). - “Orientar o preenchimento do cartão-resposta”; fazer chamada nominal dos estudantes (OR 22). - “Treinamento e aplicação do exame para o segundo ano do ensino fundamental”. - “Aplicação da prova para alunos da Educação Especial” (OR 23-26). - Erratas da prova (2ª edição): “Solicitamos que realizem as correções indicadas abaixo, juntamente com os estudantes, no momento da aplicação da avaliação diagnóstica” (OR 48-53) – 5º ano: 5 questões / 6º ano: 5 questões / 7º ano: 4 questões / 8º ano: sem questões com problemas / 9º ano: 4 questões / Ensino Médio: 1º ano: 8 questões / 2º ano: 7 questões / 3º ano: 7 questões (OR 48-53).
Ações para a correção da Prova
<ul style="list-style-type: none"> - “Assistir tutorial” (OR 29). - “Baixar e instalar o aplicativo Mira Aula” (OR 41). - “Correção das provas por meio do aplicativo ‘Corrige’” (OR 81) / “Esteja com a versão atualizada do ‘Corrige’” (OR 74). - “Utilizar superfície lisa para apoiar a prova; prefira ambiente claro; mantenha o <i>smarthphone</i> ou <i>tablet</i> estático para a realização da leitura” (OR 83). - “Focalizar a folha de respostas ajustando para enquadrar os quadrados verdes dentro dos quadrados brancos; leitura realizada”. “Clique em OK para confirmar” (OR 83). - “Em caso de dificuldade, voltar ao menu inicial e feche o aplicativo”. “Aguarde 30 segundos, abra o aplicativo e tente realizar a correção” (OR 84). - Ajustar a correção: guia para ajuste /retificação da correção da 2ª edição da Prova Paraná. “Execute o passo-a-passo para solucionar a questão; corrigir novamente do estudante em questão; sincronizar” (OR 86). - “Conferir se na nova leitura aparecem todas as questões com o círculo azul em cima da resposta que o aluno marcou” (OR 86). - “Acessar o sistema da Prova Paraná e conferir os resultados; realizar a sua autenticação/login; no lado esquerdo, clicar em ‘Consulta’ e depois ‘Respostas do Aplicativo’; consultar as novas respostas sincronizadas” (OR 86). - “Correção manual de provas devido aos problemas com o ‘Mira Educação’” (OF 15/2019) (OR 34). - “Acessar relatório de resultados da prova” (OR 62).
Ações após os resultados da Prova
<ul style="list-style-type: none"> - “Delinear plano de ação a partir das evidências” (OR 7/20). - “Planejar e definir estratégias de ação” (OR 17). - “Definir ações a partir dos resultados” (OR 22). - “Acompanhar pedagogicamente o trabalho docente” (OR 22). - “Analisar os dados para definir/redefinir ações para superação dos resultados” (OR 32). - “Análise dos resultados, revisão dos planos de ação e intervenções pedagógicas” (OR 39). - “Definir ações e estratégias para atender as fragilidades apontadas” (OR 76). - “Trabalhando os descritores” (OR 101).

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 11, que apresenta as unidades de registro, verifica-se que são inúmeras as ações direcionadas aos gestores, pedagogos e professores para receber a Prova Paraná. Essas ações exigem mobilizações de todos os envolvidos com a escola. Cita-se ainda, a contribuição indireta, não menos significativa, dos funcionários das escolas. São eles os encarregados de receber e repassar documentos, auxiliar a equipe gestora e professores no processo de organizar a instituição para que seja possível aplicar a Prova aos alunos. As ações após os resultados da Prova não se materializam na prática. Não há, nos documentos, orientações sobre como utilizar os resultados da Prova para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Assim, a avaliação diagnóstica de acordo com Luckesi (2011a, p. 115) não se concretiza na prática e sim a verificação (LUCKESI, 2011a, p. 53).

Na sequência, no Quadro 12, apresentam-se algumas categorias que emergiram da análise documental.

Quadro 12 – Categorias da análise documental

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categoria Final
<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar estudantes, diretores, professores, equipe pedagógica, estudantes, pais. - Realizar reunião com a comunidade escolar para esclarecimentos. - Orientar sobre a importância do engajamento de todos. - Utilizar estratégias para mobilizar/sensibilizar os estudantes e a comunidade escolar e esclarecer sobre a importância da prova. 	<p>Mobilização da comunidade escolar para recebimento da Prova.</p>	<p>Mobilização da comunidade escolar</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Organizar salas de aulas e turmas para a aplicação da prova. - Orientar estudantes. - Fazer a chamada nominal, entregar o caderno de provas e informar sobre início e término da prova. - Aplicar exame de fluência. - Explicar o preenchimento do cartão-resposta e das erratas. 	<p>Mobilização para aplicação da Prova.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> - Executar o passo-a-passo para baixar e instalar o aplicativo de correção da prova. - Corrigir e discutir junto aos estudantes. - Acessar o sistema/relatórios. - Corrigir a prova por meio do aplicativo. 	Mobilização para correção da Prova	
--	---------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A princípio, é relevante destacar que a concepção de qualidade da Educação evidenciada nos documentos é a qualidade que atende às exigências do mercado de trabalho (LAVAL, 2019). No documento 2, analisado nesta pesquisa, a SEED cita que a função da avaliação diagnóstica Prova Paraná é “[...] obter informações sobre os conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes [...]”, conforme citado no Quadro 8. Na reflexão de Laval, a escola teria de passar de uma lógica dos conhecimentos para uma lógica das competências (2019, p. 79) fato já presente na Educação paranaense. O Ofício Circular nº 106/2019 (DEDUC/SEED) de 18 de agosto de 2019 cita que “O objetivo dessa avaliação é fornecer informações sobre o nível de apropriação dos conhecimentos, em relação aos conteúdos e habilidades considerados essenciais para aquela etapa de ensino [...]”. Percebe-se, portanto, nos documentos, uma Educação cujo foco são as habilidades e competências.

Nesta perspectiva, o objetivo é maximizar a eficiência (SAVIANI, 2011) na lógica mercantilista que institui a “Qualidade Total” empresarial no âmbito pedagógico (GENTILI, 2015). De acordo com Laval (2019), a tendência é combinar a certificação escolar à determinação da formação da mão de obra pelas empresas que fazem uso dela.

Há nos documentos a concepção de qualidade pela via do IDEB (VOSS; GARCIA, 2014), que se utiliza das avaliações padronizadas em larga escala e busca ajustar a Educação à lógica da produtividade e competitividade.

Os documentos não trazem a ideia de qualidade conforme defendem Mocarzel e Najjar (2020), ou seja, uma qualidade que leva em consideração as diversas dimensões, conforme abordado no capítulo 2 da pesquisa.

Quanto à concepção de avaliação diagnóstica percebe-se, nos documentos, uma consonância entre o que dizem os autores (LUCKESI, 2011a; 2011b; 2018; DEMO, 1995; PERRENOUD, 1999). Conforme citado anteriormente, a SEED traz um

conceito de avaliação diagnóstica gerencialista que não enfatiza as ações pedagógicas para a melhoria da aprendizagem do aluno.

A análise documental destaca uma escala de ações que a equipe escolar deve realizar. A Prova passa a exigir uma performatividade (BALL, 2020; PASINI, 2016) e um determinado perfil de gestores, pedagogos e professores. Nessa perspectiva, as ALE são consideradas instrumentos de eficácia para mensurar a qualidade da educação (PASINI, 2016), conforme citado no capítulo 3. Para Ball (2012, p. 66-67), “a performatividade é um mecanismo-chave da gestão neoliberal, uma forma de gestão *hands-off*⁴⁷ que utiliza comparações e julgamentos ao invés de intervenções e direção”.

Desta forma, a performance está presente em vários momentos nos documentos e orientações como em “Mobilizar os estudantes [...] através das mais diversas estratégias, como por exemplo, criação de paródias, vídeos entre outros” (PARANÁ, 2019, Ofício 007/2019).

É importante ressaltar que a primeira edição da Prova Paraná foi aplicada em 13 de março de 2019 e o ano letivo teve início em 14 de fevereiro, portanto, as escolas tiveram um reduzido espaço de tempo para organizar o processo de aplicação da Prova recém-chegada na Educação pública paranaense; o que representa um aumento nas atividades cotidianas dos profissionais para organizar a escola para receber a avaliação.

As orientações para aplicação da Prova são de caráter técnico, como preenchimento de gabarito, dentre outras. Destaca-se aqui um conjunto de ações a serem realizadas pela escola por ocasião da segunda edição da Prova que apresentou falhas de diagramação, conforme citado anteriormente. Na análise verifica-se a frequência significativa de palavras como ler, organizar, orientar, aplicar, explicar; um acréscimo de ações a serem realizadas pelos aplicadores.

Nas orientações para a correção da Prova, destacam-se as ações para o uso do aplicativo. Verificam-se palavras como: baixar, acessar, instalar, executar, consultar, focalizar, corrigir. O uso do aplicativo exigiu uma série de ações a serem realizadas para a correção. Muitos profissionais tiveram que utilizar aparelho de celular próprio, já que muitas instituições não possuíam o equipamento. O volume de

⁴⁷ Transferência de responsabilidade. Disponível em: <https://www.eboxdigital.com.br/blog/o-que-e-hand-off-e-como-utiliza-lo-para-otimizar-os-processos-da-empresa>. Acesso em: 2 jan. 2021.

provas a corrigir era grande, as correções tornaram-se, então, um transtorno. O aplicativo apresentou falhas, o que acarretou no aumento de ações praticadas para resolver o problema: “Tendo em vista os problemas relatados e não solucionados, cessamos a correção via aplicativo e será necessária a correção manual das turmas” (PARANÁ, 2019, Ofício 15/2019).

Os documentos citam com frequência “Delinear⁴⁸ plano de ação a partir dos resultados”. Apesar deste indicativo, em nenhum dos documentos analisados verificou-se a presença de orientações sobre “como”, “quando” e “de que forma” os profissionais devem elaborar o Plano de Ação, não há ênfase nesta questão.

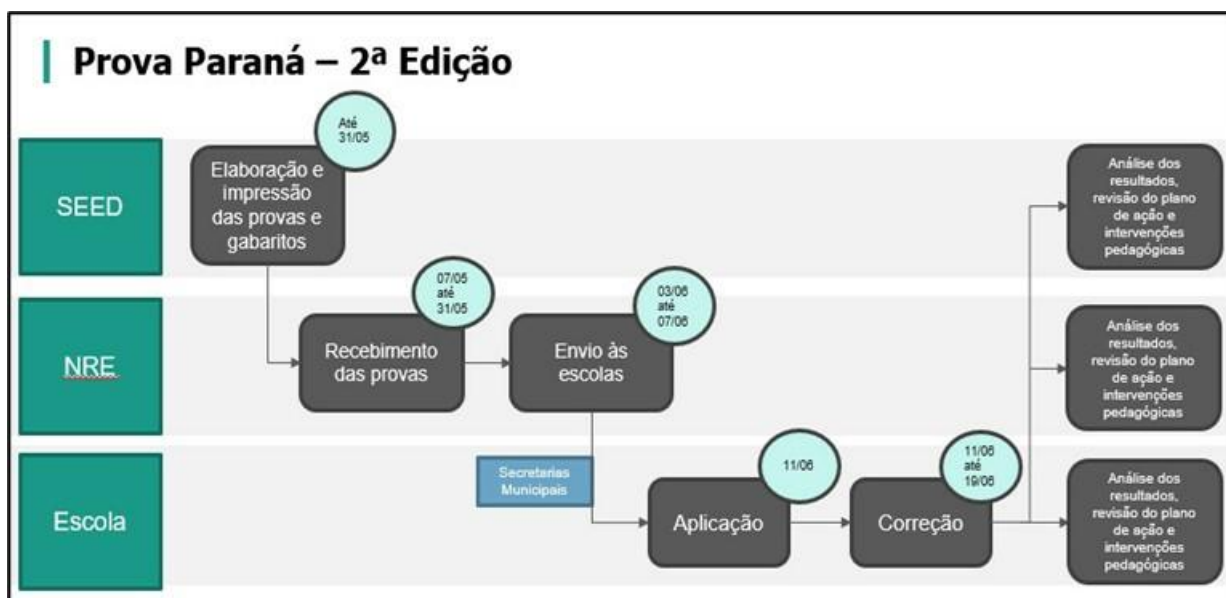
A partir da categoria final “Mobilização da comunidade escolar” percebe-se a ênfase nas ações gerencialistas em detrimento das ações pedagógicas. Essa categoria mostra que as ações demandam dos profissionais uma performatividade⁴⁹ para que seja possível a sua execução. São ações que não fazem parte do Plano de Trabalho Docente e, portanto, impactam no cotidiano de trabalho dos profissionais, fato que será debatido também na análise dos questionários. A SEED propõe mobilizar toda a comunidade escolar para receber, aplicar e corrigir a Prova Paraná. Porém, não há a mesma mobilização para “Delinear plano de ação a partir dos resultados” conforme citam os documentos e orientações; o que comprova que o conceito de avaliação diagnóstica apresentado pela SEED difere do conceito de avaliação diagnóstica de Luckesi (2011a), conforme visto anteriormente.

A Figura 2 mostra o Fluxograma da Prova Paraná que aparece em alguns documentos da SEED.

⁴⁸ Verifica-se a presença frequente de verbos no infinitivo, sem a indicação, portanto, da temporalidade.

⁴⁹ Segundo Ball (2012, p. 67), “O efeito de primeira ordem da performatividade em educação é para reorientar as atividades pedagógicas e acadêmicas para com aqueles que são susceptíveis a ter um impacto positivo nos resultados de desempenho mensuráveis para o grupo, para a instituição e, cada vez mais, para a nação, e como tal é um desvio de atenção dos aspectos do desenvolvimento social, emocional ou moral os quais não têm nenhum valor performativo mensurável imediato”.

Figura 2 – Fluxograma da Prova Paraná - 2ª edição



Fonte: Ofício circular 31/2019 – Paraná, 2019.

Conforme o Ofício 31, as escolas e secretarias municipais devem aplicar e corrigir a Prova, analisar os resultados, revisar os planos de ação e propor as intervenções pedagógicas. Este fluxograma está inserido também nas orientações da 1ª e da 3ª edição da Prova e ilustra a performatividade que passa a ser exigida das instituições de ensino.

O Fluxograma da Figura 2 mostra que cabe à escola a revisão do plano de ação e intervenções pedagógicas. Entendemos que é de grande importância o que se faz com os resultados obtidos (LUCKESI, 2011b) para a concretização do processo de avaliação diagnóstica. Porém, os profissionais precisam de tempo e orientação para que isso seja realizado. A performatividade exigida pela Prova Paraná, aplicada a cada trimestre, pode comprometer o tempo, elemento essencial para delinear um plano de ação de qualidade.

Para saber de que forma a Prova Paraná Impacta no cotidiano dos profissionais da escola, na sequência, procede-se à análise dos questionários respondidos por professores, gestores e pedagogos da Educação Básica, rede municipal e estadual de Cantagalo.

4.3. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Os questionários foram enviados aos profissionais das seis escolas da rede municipal e das quatro escolas da rede estadual do município de Cantagalo. O instrumento de coleta foi elaborado de forma a tentar extrair dos participantes a sua percepção sobre os impactos da Prova Paraná no cotidiano das instituições de ensino. Optou-se por incluir as escolas da rede municipal neste estudo, pois as ações implementadas no Ensino Fundamental anos iniciais impactam no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio.

O processo de aprovação do projeto do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisas⁵⁰ (CEP) prolongou-se por quase quatro meses. A apreciação da pesquisa perante o CEP é de grande importância, sua missão é assegurar “os direitos e a dignidade dos sujeitos da pesquisa” (BRASIL, 2002, p. 11). Processo que reforça a seriedade da pesquisa e seu compromisso social.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o questionário foram elaborados na Plataforma *Google Forms* e enviado aos profissionais das escolas por meio de um link de acesso. Devido à necessidade de isolamento social provocado pelo vírus SARS-CoV-2, esta foi a forma considerada mais adequada para encaminhar os questionários aos participantes.

De acordo com Lakatos e Marconi (2001, p. 201), “o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”, o que confere maior liberdade nas respostas devido ao anonimato, dentre outras vantagens.

O instrumento de coleta é constituído por 6 questões, sendo 3 abertas e 3 fechadas. Segundo Lakatos, as perguntas abertas permitem que o informante responda livremente, utilizando-se de linguagem própria para emitir opiniões, possibilitando investigações mais profundas e precisas. O Quadro 13 traz as questões que compõem os questionários.

⁵⁰ Parecer número 4.818.459, aprovado em 30 de junho de 2021.

Quadro 13 – Instrumento de coleta de dados⁵¹- Questionário Gestores e Pedagogos

QUESTIONÁRIO – Questões abertas: 1,3 e 6 Questões fechadas: 2,4 e 5	
1-	Qual o seu entendimento sobre a Prova Paraná? Escreva sobre o que você sabe sobre a Prova Paraná. (Q1)
2-	Considerando a Prova Paraná, edições de 2019, indique, com um traço na régua abaixo, o quanto esse processo interferiu em seu trabalho pedagógico de sala de aula, sendo (1) interferiu pouco e (10) interferiu muito: (Q2) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3-	Considerando que houve alguma interferência da Prova Paraná em seu trabalho pedagógico/de sala de aula, descreva uma situação em que isso ocorreu: (Q3)
4-	Para o desenvolvimento do seu trabalho enquanto professor (a), em que medida você percebe positivities e/ou negatividades na Prova Paraná? Sendo (1) muito negativo e (10) muito positivo, indique na régua seu entendimento: (Q4) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5-	Em que medida os resultados da Prova Paraná auxiliam no seu trabalho enquanto docente? Use a régua para indicar sendo (1) auxiliam pouco e (10) auxiliam muito. (Q5) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6-	Considerando sua resposta anterior, descreva uma situação em que a Prova Paraná auxilia no seu trabalho enquanto gestor/pedagogo/docente: (não responda se considera que a Prova Paraná não auxiliou no seu trabalho enquanto docente). (Q6)

Fonte: Elaborado pela autora.

No instrumento de coleta, as questões fechadas (2, 4 e 5) permitem ao informante não escolher uma resposta pré-estabelecida, mas marcar o grau de interferência da Prova Paraná no cotidiano de trabalho (Q2); permitem ainda que o informante expresse o grau de positividades e negatividades apresentados pela Prova (Q4); expressar em que medida os resultados da Prova auxiliam no trabalho dos profissionais (Q5).

Optou-se por aplicar as mesmas questões para gestores, pedagogos e professores, modificando-se apenas o vocativo, pois houve o entendimento de que as questões elaboradas seriam eficazes para saber a opinião dos participantes sobre a Prova Paraná.

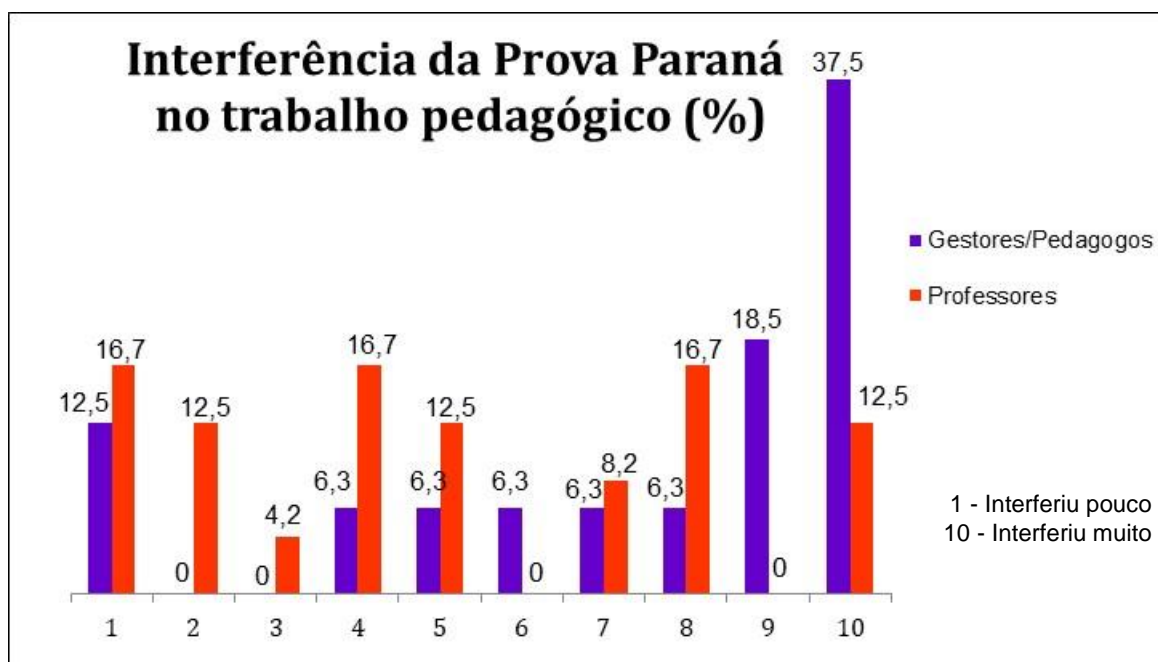
4.3.1. Análise das questões fechadas

O resultado da pesquisa de campo corresponde a um total de 40 participantes. São 24 professores e 16 são gestores e pedagogos. 70,8% dos profissionais que responderam aos questionamentos são da rede estadual e 29,2% são da rede

⁵¹ O mesmo instrumento de coleta foi enviado aos professores, modificando-se apenas o vocativo.

municipal. A princípio, são apresentados os resultados da análise das questões fechadas. O Gráfico 1 mostra o quanto a Prova Paraná interferiu no trabalho pedagógico/de sala de aula, em escala de 0 a 10, sendo que 1 significa que interferiu muito pouco e 10 interferiu muito.

Gráfico 1 – Interferência da Prova Paraná no trabalho pedagógico/de sala de aula – gestores, pedagogos e professores



Fonte: Elaborado pela autora

Para a análise das respostas das questões que utilizaram da régua de intensidade, adotamos os seguintes parâmetros: os indicativos de 0 a 4 compõem um grupo de baixa relação, 5 pode ser considerada neutra ou de equilíbrio, e de igual ou superior a 6 de alta relação. Conforme Quadro 14.

Quadro 14 – Parâmetros para a análise das respostas em régua

Baixa relação / Neutralidade/Equilíbrio / Alta relação												
0	_1_	_2_	_3_	_4_	/	_5_	/	_6_	_7_	_8_	_9_	_10_

Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 1 mostra que o maior número de participantes considera que a Prova Paraná interferiu no trabalho pedagógico. Entre gestores e pedagogos, somados os dados das escalas de 6 a 10, temos 74,9% de profissionais que consideram que a

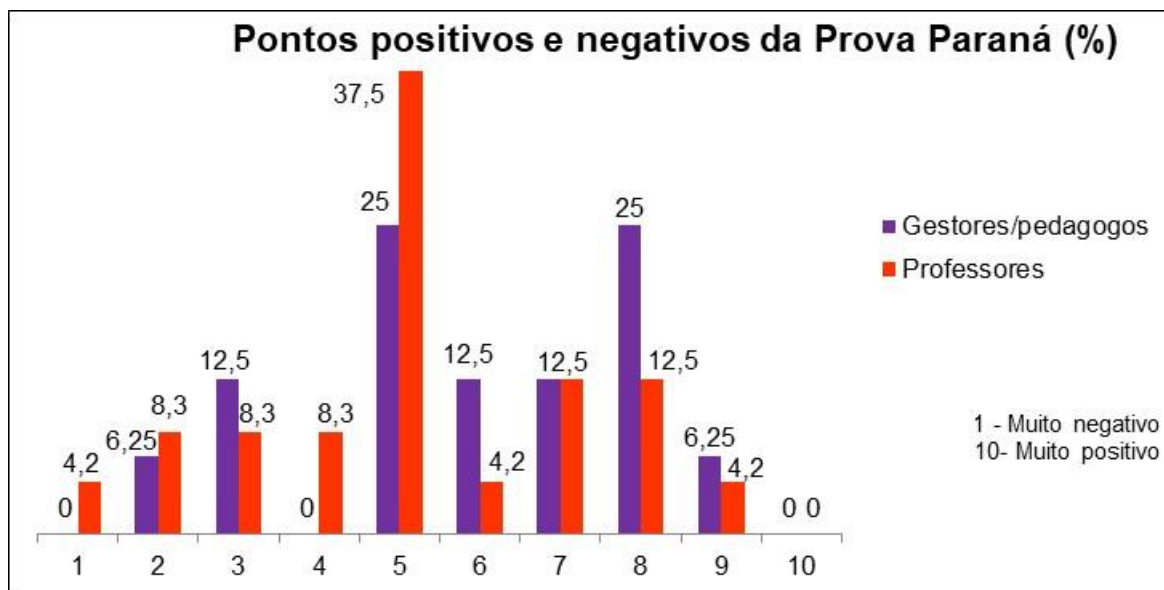
Prova apresentou grande interferência em seus trabalhos. 18,9% dos entrevistados assinalaram na escala de 0 a 4 considerando que a Prova interferiu pouco em suas atividades.

Os dados acima citados corroboram com a hipótese de Werle (2014) quando cita que as ALE passaram do nível de diagnóstico para o de significados pautados por ações pragmatistas e de operacionalização. Percebe-se, a partir da fala dos entrevistados, um aumento excessivo de ações técnicas e burocráticas para a aplicação e correção da Prova. Essas ações estão evidentes na análise documental, apresentada anteriormente.

Já nas respostas dos professores, considerando os mesmos parâmetros do Quadro 14, temos 50,1% de participantes que indicaram que houve pouca interferência da Prova em seus trabalhos assinalando na escala de 0 a 4. Enquanto que 37,4% marcaram as escalas de 6 a 10, considerando grande interferência da Prova em suas ações. Nestes termos, diferente dos Gestores e Pedagogos, a maioria dos professores percebeu pouco impacto da Prova Paraná em suas atividades pedagógicas. O maior impacto da Prova no trabalho de gestores e pedagogos foi percebido também na análise documental, pois a equipe gestora possui maior contato com as Secretarias Municipais de Educação e com os Núcleos Regionais de Educação.

O Gráfico 2 mostra a percepção dos participantes quanto a considerar a Prova Paraná positiva ou negativa. 1 indica muito negativo e 10 muito positivo.

Gráfico 2 – Em que medida gestores/pedagogos e professores percebem positivities e negatividades na Prova Paraná



Fonte: Elaborado pela autora

O Gráfico 2 evidencia que há uma disparidade na percepção de gestores e pedagogos em relação à prova, pois 25% dos participantes assinalaram na escala 5, de neutralidade, e 25% assinalaram na escala 8 indicando ser a Prova positiva. 56,25% dos Gestores e Pedagogos indicaram as escalas de 6 a 10 considerando que a Prova Paraná é positiva e 18,75% que consideram pouco positiva. O destaque está no percentual de 25% que indicaram o 5 na régua de respostas, ou seja, para um quarto dos Gestores e Pedagogos, participantes do estudo, a Prova Paraná é tanto positiva quanto negativa. Isso pode estar relacionado ao grau de importância dispensado por estes sujeitos à Prova Paraná.

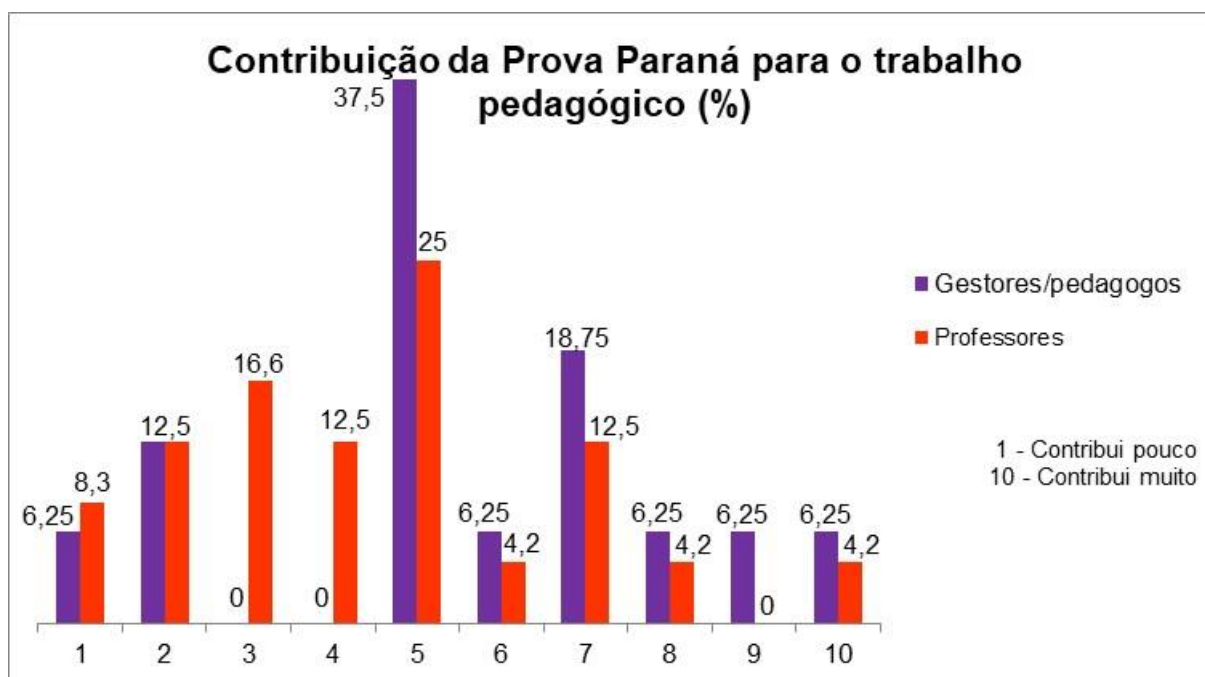
Com relação aos professores, 37,5% assinalaram a escala 5, indicando que não consideram nem negativo, nem positivo, pois estão na escala de neutralidade ou equilíbrio. Já os que consideram a Prova Paraná positiva, 4,2% indicaram a escala 6, 12,5% assinalaram a escala 7, 12,5% marcaram a escala 8 e 4,2 a escala 9. Assim, temos 33,4% de docentes que concebem a Prova Paraná como positiva, ainda que com intensidade variada. Os professores que consideram a Prova Paraná negativa somam 29,1%, distribuídos entre as escalas de 0 a 4. Nessa análise o destaque, mais uma vez, está no percentual de neutralidade ou equilíbrio, escala 5, pois concentra o maior percentual de professores, 37,5%. Uma interpretação possível para este percentual é que, para os professores, a Prova Paraná não tem um significado claro

e objetivo, podendo estar relacionado diretamente ao grau de conhecimento e envolvimento com o processo.

Na interferência da Prova, expressada pelos professores, há uma divergência de opiniões que pode ser explicada pelo fato de que os docentes de língua portuguesa e matemática percebem um impacto maior da avaliação no cotidiano de trabalho, pois a Prova Paraná avaliou apenas essas disciplinas em 2019, enquanto os professores das demais disciplinas não possuem um envolvimento direto no processo.

O Gráfico 3 traz os dados que indicam em que medida gestores, pedagogos e professores consideram que os resultados da Prova Paraná auxiliam em seu trabalho, seja para planejar a gestão ou acompanhar o desempenho do estudante. A escala 1 indica que auxilia pouco e a 10 indica que auxilia muito.

Gráfico 3 – Percepção dos participantes sobre em que medida a Prova Paraná auxilia em seu trabalho enquanto docente/gestor/pedagogo



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre as contribuições da Prova Paraná no trabalho de gestores e pedagogos, verifica-se que os profissionais que assinalaram as escalas de 0 a 4 somam 18,75% indicando que a Prova não auxilia em seus trabalhos. 43,75% dos entrevistados marcaram a escala de 6 a 10 considerando que a Prova Paraná auxilia em suas

atividades. Aqui, o destaque está no percentual de 37,5% de participantes que assinalaram a escala 5, de neutralidade ou equilíbrio.

Ao marcar a escala 5, os Gestores e Pedagogos indicam que a intensidade do uso dos resultados encontra-se em um ponto de equilíbrio que pode ou não contribuir, dependendo do momento e do conhecimento dos processos e dos próprios resultados. Entretanto o baixo percentual que indicou haver pouca interferência indica que a maioria dos sujeitos deste grupo está envolvida com o processo da avaliação Prova Paraná.

Quanto aos professores, houve a indicação de que a Prova auxilia pouco nas ações pedagógicas, somando as indicações das escalas de 0 a 4 temos 49,9% e 25% dos entrevistados marcaram a escala 5. Os docentes que marcaram as escalas de 6 a 10 somam 25,1%, estes consideram que os resultados da Prova Paraná auxiliam em suas atividades.

Os percentuais indicados pelos Professores apresentam resultados inversos ao dos Gestores e Pedagogos. Nestes termos, podemos afirmar que a fundamentação teórica que embasa a Prova Paraná, que explicita o conceito de avaliação diagnóstica, não se efetiva na prática, ou seja, o entendimento de que os resultados das avaliações em larga escala devem ser utilizados para fomentar a atividade de sala de aula como uma ferramenta para a melhoria da qualidade. Se utilizarmos os parâmetros do Quadro 14, para a indicação da escala 5, temos 50% que consideram que os resultados da Prova Paraná não auxiliam e mais 25% que estão no parâmetro de neutralidade e equilíbrio, podendo somar-se aos que não percebem importância significativa em suas atividades.

Para explicar esse fato, retoma-se Werle (2011), quando acrescenta que no Brasil as ALE ultrapassaram o nível de diagnóstico e passam a ser usadas para medidas de operacionalização, para responder a estratégias gerencialistas voltadas para os resultados. A SEED, ao não abordar/enfatizar o uso dos resultados da Prova Paraná, confirma a ênfase na operacionalização e relega a segundo plano o diagnóstico da aprendizagem, pois nada decorre a partir dos resultados (LUCKESI, 2011a).

4.3.2. Análise das questões abertas

No quadro a seguir, exploram-se as etapas da análise realizada nas questões abertas 1, 3 e 6 do questionário enviado aos participantes.

Quadro 15 – Etapas de análise das questões abertas

<p>Etapa 1 Pré-análise</p>	<p>- <i>A priori</i>: Separação das questões abertas e fechadas; Separação dos questionários em Professores (P) e Gestores e Pedagogos (GP). - <i>A posteriori</i>: as respostas foram salvas em PDF e também imprimidas como forma de facilitar a análise; constituição do <i>corpus</i> com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Hipóteses: a Prova Paraná interfere no PTD do professor; há sobrecarga de atividades para gestores, pedagogos e professores devido às exigências da Prova; a escola possui dificuldade em desenvolver um plano de ação a partir dos resultados devido à sobrecarga de trabalho. Objetivos: investigar os impactos da Prova Paraná nas escolas das redes municipal e estadual da Educação Básica do município de Cantagalo.</p>
<p>Etapa 2 Exploração do material</p>	<p>- Leitura com destaque às respostas relevantes para responder o problema da pesquisa. - Unidade de registro: a frase. - Unidade de contexto: (custo e pertinência). - Codificação. - Categorização.</p>
<p>Etapa 3 Tratamento dos resultados</p>	<p>- Interpretação dos resultados obtidos a partir das etapas 1 e 2 da análise.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme debatido na análise documental, a Prova Paraná é uma avaliação diagnóstica, segundo anunciado pela SEED. Entendemos que é relevante, a princípio, investigar qual o entendimento dos profissionais sobre a Prova Paraná. O Quadro 16 traz a síntese das respostas de gestores, pedagogos e professores à questão aberta 1.

Quadro 16 – Questão aberta 1 - Entendimento sobre a Prova Paraná

Participante 1	“[...] uma avaliação diagnóstica que tem como objetivo identificar as dificuldades apresentadas por cada um dos estudantes, e apontará as habilidades já apropriadas no processo de ensino e aprendizagem [...]”.
Participante 5	“[...] é uma avaliação que serve para diagnosticar as dificuldades apresentadas por cada estudante, assim como também suas habilidades no processo ensino aprendizagem [...]”.
Participante 9	“No meu entendimento esta prova serve para "medir" a aprendizagem de nossos alunos. Cobrando índice das escolas, ou seja, quantidade em números, não em qualidade de ensino”.
Participante 11	“É uma avaliação diagnóstica para verificar o nível de aprendizado dos estudantes”.
Participante 13	“[...] instrumento de avaliação diagnóstica do desempenho escolar do aluno, que visa mostrar as habilidades que o aluno já adquiriu no processo de ensino e aprendizagem”.
Participante 16	“[...] prova aprendizagem”. diagnóstica de verificação da
Participante 19	“Uma prova que avalia os conhecimentos dos alunos e o trabalho dos professores”.
Participante 21	“É uma prova destinada ao adestramento dos alunos para que tenham melhor rendimento nas avaliações que compõem o IDEB, embora também possa servir para que a escola faça diagnósticos sobre pontos fracos dos alunos e assim possa adotar ações para melhorar a aprendizagem dos alunos”.
Participante 22	“Segundo a SEED, mentora da prova, a Prova Paraná é uma avaliação diagnóstica que tem o objetivo de identificar os conteúdos problemáticos para os estudantes, conteúdos em que há maior dificuldade de aprendizagem pelos discentes. Na modalidade em que atuo, a EJA, considero desnecessária tal prova”. Acredito que há outras formas de verificação das defasagens (que são muitas no público da EJA), que precisam ser pensadas, elaboradas e aplicadas pelo coletivo da instituição [...] este público traz déficit de alguns conteúdos, mas traz uma gama de conhecimentos acumulados com as vivências que precisa ser considerada e valorizada no processo de escolarização na EJA.
Categoria: Avaliação diagnóstica da aprendizagem do aluno.	

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da categoria que emergiu da questão aberta 1, Avaliação diagnóstica da aprendizagem do aluno, é possível dizer que as respostas dos participantes dialogam com os documentos analisados, ou seja, há a presença do discurso oficial da SEED sobre o conceito de avaliação diagnóstica. Isso pode ser verificado nas respostas dos Participantes 1 e 13, por exemplo. Verifica-se ainda, a evidência da cobrança de índices de desempenho (IDEB), como nas respostas dos participantes 9 e 21, e do monitoramento do trabalho do professor, como na resposta do participante 19.

Em algumas respostas há o conceito de uma avaliação diagnóstica que se encerra na verificação, sem considerar a intervenção no processo de aprendizagem,

como na resposta do participante 16, por exemplo. Porém, o participante 21 lembra da essência de uma avaliação diagnóstica “adotar ações para melhorar a aprendizagem dos alunos”, o que dialoga com Luckesi (2011b) quando cita que o ato de avaliar como acompanhamento realiza-se em três passos: descrever, qualificar e intervir na realidade. Portanto, não havendo a intervenção a partir dos resultados, a avaliação diagnóstica não se concretiza. A resposta do participante 21 expressa as contradições do processo.

Nessa direção, Freitas *et al.* (2019) lembra que avaliar é pensar em determinado dado com vistas ao futuro e que medir não é avaliar. Conforme lembra o autor, a avaliação possui sentido apenas dentro da organização do trabalho pedagógico do professor/escola e que, conforme o autor, o envio de resultados em um *site* não terá um mecanismo de reflexão sobre eles.

Ao cruzarmos os dados do Quadro 16 e do Gráfico 3, podemos perceber que o discurso oficial da SEED permeia a fala dos Gestores, Pedagogos e Professores, mas destoam da realidade indicada no Gráfico 3, onde o conceito de avaliação diagnóstica parece não compor a prática dos professores sujeitos desta pesquisa, já que a maioria indica que os resultados implicam com pouca ou moderada intensidade em suas atividades.

Há, ainda, na fala do participante 22, a opinião de que a Prova Paraná é desnecessária na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), “Acredito que há outras formas de verificação das defasagens (que são muitas no público da EJA), que precisam ser pensadas, elaboradas e aplicadas pelo coletivo da instituição [...]” indicando que a Prova Paraná não foi delineada para a EJA⁵². A resposta do participante 22 também demonstra as contradições do processo.

Na sequência, procede-se à análise inicial das questões abertas 3 e 6, o que possibilitou extrair algumas unidades de registro para o processo de categorização. No Quadro 17 são apresentadas as categorias que emergiram da análise da questão aberta 3.

⁵² A Prova Paraná não é adaptada para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quadro 17 – Interferência da Prova Paraná no trabalho de professores (P), gestores e pedagogos (GP)

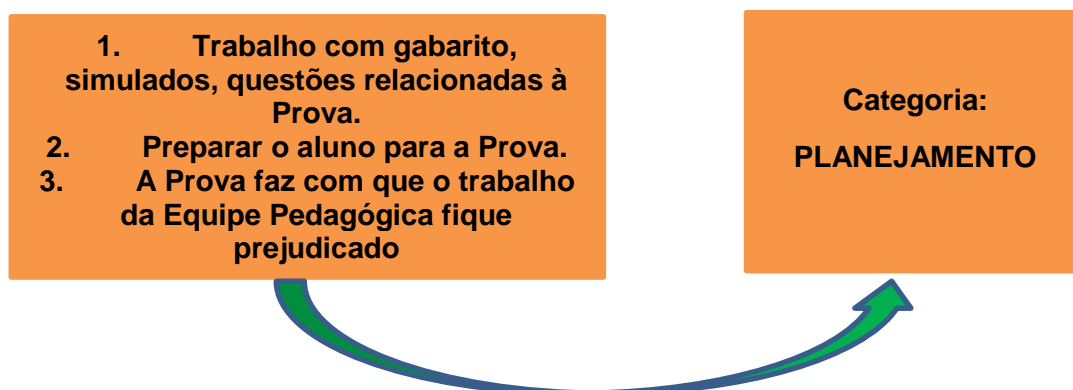
Professor (P)	Gestor/Pedagogo (GP)
P1 – “Podemos dizer que a Prova Paraná, leva o professor a trabalhar mais questões relacionadas à Prova com a intenção de preparar o aluno para que consiga compreender os conteúdos cobrados nessa avaliação”.	GP1 - “Por ser uma prova, sempre há uma organização que antecede a ela, como orientação aos professores, sugestões de simulados e lista de exercícios, acompanhamento de todo o processo etc”
P3 - “Trabalhar com gabaritos, simulados de provas, conteúdos direcionados para a prova”.	GP4 - “A realização da Prova Paraná demanda de bastante tempo para organização, separação das provas, coordenação das turmas, reunião com professores, realização de escala de aplicadores, e, principalmente a correção. Houve a necessidade da instalação de um aplicativo para corrigir as avaliações. O aplicativo demorava ler o gabarito, foi muito cansativo e tirou o tempo em que a Equipe Pedagógica poderia estar realizando outras atividades. A realização da Prova Paraná, principalmente, implica em muito trabalho no decorrer de todo o processo. Isso faz com que o trabalho da Equipe Pedagógica fique prejudicado”.
P8 - “Foi necessário fazer um preparo antes para que os alunos tivessem um melhor desempenho”.	
P12 - “Muitas vezes é deixado de lado o PTD ⁵³ para trabalhar simulados da prova”.	
P10 - “Tem atrasado os conteúdos da minha disciplina e causado problemas”.	
P11 – “Cobrança por parte da direção”.	
P17 - “Tivemos que interromper as atividades que vínhamos desenvolvendo para aplicar, corrigir, enviar dados e depois dar um retorno aos alunos”.	GP7 – “No momento em que a data é determinada existe todo um preparo, desde a parte pedagógica a parte dos professores e suas disciplinas envolvidas [...] Tudo se volta para as orientações em torno da mesma”.
P19 - “Na utilização de atividades com os Descritores em que os estudantes apresentam mais dificuldades”.	
P20 – “Interferiu no tempo que eu poderia ter trabalhado o meu conteúdo de verdade ao invés de treinar aluno para obter pontos”.	
P21 - “Destinar um tempo maior para somente trabalhar questões objetivas, deixando de lado as produções textuais e atividades descritivas”.	
P23 - “Maior atenção dos alunos para interpretar as atividades”.	

Fonte: Elaborado pela autora.

⁵³ Plano de Trabalho Docente.

A partir da análise das unidades de registro da questão 3 foi possível chegar à categoria final conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 – Categoria da questão aberta 3



Fonte: Elaborada pela autora.

A categoria que emergiu tanto das respostas de Professores quanto de Gestores e Pedagogos é a Interferência da Prova Paraná no planejamento desses profissionais, fato que evidencia que a Prova impacta de maneira significativa no cotidiano dos trabalhadores da Educação. Os participantes ressaltam que “[...] a Prova Paraná, leva o professor a trabalhar questões relacionadas à Prova com a intenção de preparar o aluno para que consiga compreender os conteúdos cobrados nessa avaliação” (Professor 1).

O trabalho a partir dos resultados é limitado ao uso dos descritores gabaritos e simulados para preparar o aluno para a Prova, como expressa o Professor 19: “Na utilização de atividades com os Descritores em que os estudantes apresentam mais dificuldades”, fato reforçado pelo Professor 3: “Trabalhar com gabaritos, simulados de provas, conteúdos direcionados para a prova” e também pelo Professor 8: “Foi necessário fazer um preparo antes para que os alunos tivessem um melhor desempenho”.

Desta forma, ocorre o que cita Bonamino (2012) ao abordar sobre as três gerações de ALE no Brasil. Segundo ela, as gerações de ALE que articulam os resultados das avaliações externas a políticas de responsabilização podem trazer implicações para o currículo escolar e conduzir a riscos como ensinar para o teste. A ação de ensinar para o teste está evidenciada nas respostas dos participantes. É necessário discutir no coletivo de profissionais das escolas que tipo de Educação o

estado do Paraná pretende construir com o atual sistema de avaliação que visa preparar os alunos para as avaliações aplicadas na esfera nacional.

Da mesma forma, a Prova Paraná impacta no planejamento de trabalho de gestores e pedagogos como pode ser evidenciado na fala do Gestor/Pedagogo 4: “A realização da Prova Paraná demanda de bastante tempo para organização, separação das provas, coordenação das turmas, reunião com professores, realização de escala de aplicadores, e, principalmente a correção [...]” e ainda quando cita “A realização da Prova Paraná, principalmente, implica em muito trabalho no decorrer de todo o processo. Isso faz com que o trabalho da Equipe Pedagógica fique prejudicado”. Verifica-se neste fragmento a concepção de uma prova que vem para impossibilitar um trabalho que já vinha sendo desenvolvido; uma percepção negativa, portanto, com relação à Prova.

A atitude de ensinar para o teste é percebida também nas falas de gestores e pedagogos, por exemplo, na fala do Gestor/Pedagogo 1: “Por ser uma prova, sempre há uma organização que antecede a ela, como orientação aos professores, sugestões de simulados e lista de exercícios, acompanhamento de todo o processo etc”. As ações provenientes da Prova Paraná somadas às atividades cotidianas de professores, gestores e pedagogos geram sobrecarga de trabalho, tudo isso dentro de um contexto de redução da hora atividade⁵⁴ dos profissionais. As falas dos participantes corroboram Voss e Garcia (2014) quando citam que as práticas gerencialistas e de controle do trabalho docente geram atitudes ancoradas na performatividade e autorresponsabilização.

A seguir, realiza-se a análise da questão aberta 6, cujo questionamento pede que os participantes opinem sobre a forma como a Prova Paraná auxilia em seus trabalhos cotidianos.

Quadro 18 – Auxílio da Prova Paraná no trabalho de professores, gestores e pedagogos

Professor (P)	Gestores/Pedagogos (GP)
P7 “Trabalhar bastante interpretação pois todas as disciplinas precisamos de entendimentos para que a aprendizagem aconteça”.	GP5 – “Avaliar em qual etapa do processo de aprendizagem o aluno está, porém levar em conta o nível emocional que o aluno estará na

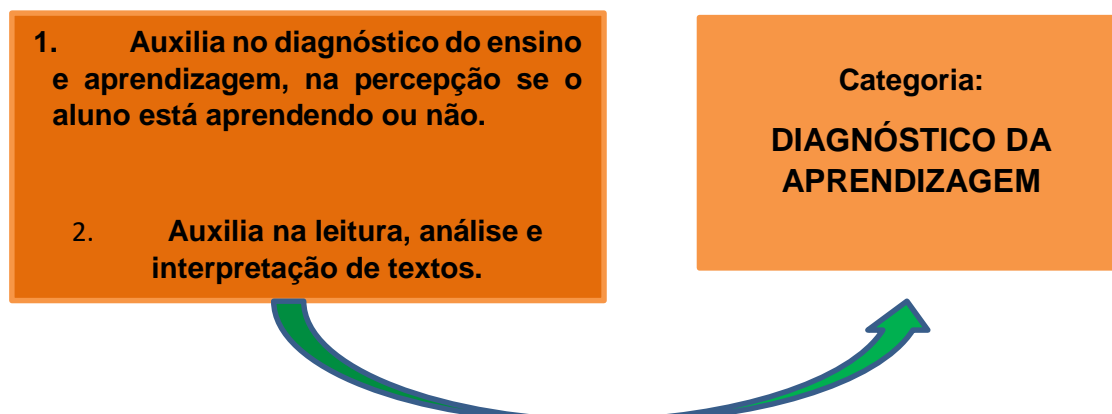
⁵⁴ Tempo reservado, dentro da carga-horária do professor, para a realização de tarefas como preparar aulas, corrigir provas, trabalhos, participar de cursos de formação ofertados pela SEED, dentre outras atividades.

P9 “Auxilia na interpretação, porém trabalharmos interpretação com todos os conteúdos”.	hora de realizar a prova, que pode influenciar diretamente no resultado”.
P10 - “Auxilia na percepção se o aluno está aprendendo ou não, da forma que a gente está aplicando os conteúdos”.	GP10 - “Ajuda a fazer uma reflexão sobre o trabalho que está sendo realizado. É um método que ajuda os alunos a se preparar para próximas avaliações futuras inclusive uso de gabarito”.
P13 - “Auxilia na leitura, análise e interpretação de textos”.	GP13 - “Auxiliar no sentido diagnóstico do ensino e aprendizagem, que nem sempre reflete a realidade. Os descritores, trabalhados pelos professores, podem possibilitar avanços intelectuais. O sistema possui falhas, causando dificuldades para cumprimento. Questões erradas dificultam”.
P15 – “Pode ajudar nas questões de interpretação [...]”.	
P18 - “Dou atenção ao conteúdo abordado na prova e a partir disso revejo o que necessita de maior atenção. Considerando a proposta da SEED”.	GP16 – “Na análise dos resultados foi possível confirmar as fragilidades de algumas turmas ou aquelas com melhor aprendizagem. Foi possível a utilização porque os dados contêm informações bem elaboradas. No entanto, estas informações não trouxeram nada de novo para a escola, porque estes dados, de alguma forma, já haviam sido observados no cotidiano escolar e levantados durante as reuniões de Conselho de Classe, por exemplo”.
P22 - “No trabalho com os Simulados e Descritores, contemplando variados conceitos e conteúdos matemáticos”.	
P24 – “Em algumas reuniões pedagógicas são lindos os indicadores, é possível aproximar os resultados com a realidade de alguns alunos. Mas não vejo grande contribuição prática”.	

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da análise das unidades de registro da questão aberta 6, foi possível chegar à categoria final conforme mostra a Figura 4.

Figura 4 – Categoria da questão aberta 6



Fonte: Elaborada pela autora.

Segundo Bardin (2016), na fase de tratamento dos resultados obtidos e interpretação é preciso observar os indicadores e inferências, “os resultados brutos

são tratados de maneira a serem significativos ('falantes') e válidos [...]. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos" (BARDIN, 2016, p. 131). Ao abordar sobre a inferência, Bardin cita a importância em observar o emissor, o receptor e a mensagem. A autora cita ainda como possibilidades de análise o código e a significação, elementos importantes para o processo de exame detalhado da pesquisa.

Partindo da categoria extraída da questão aberta 6 conclui-se que as falas dos professores revelam que a Prova auxilia no trabalho com a interpretação, uma vez que a Matriz da Prova Paraná avalia habilidades de leitura e análise linguística/semiótica, assim como as avaliações do SAEB. Os Professores indicam em suas respostas que se utilizam de questões de avaliações anteriores para treinar com seus alunos, trabalhando com simulados e descritores. Um dos entrevistados cita que os indicadores são lidos nas reuniões pedagógicas, mas não há menção quanto ao uso dos resultados da avaliação para rever a prática. Verifica-se a incorporação, por parte do Estado e pelo município, ações de preparação para o IDEB. Na percepção de gestores e pedagogos, a Prova auxilia no diagnóstico da aprendizagem dos estudantes. Porém, não se trata do diagnóstico citado por Luckesi (2011b) que propõe tomada de decisão/intervenção a partir dos resultados, mas trata-se de verificação que segundo Luckesi (2011a, p. 53) "congela" não havendo, portanto, intervenção no curso da ação.

As falas dos Gestores e Pedagogos confirmam o fato citado pelos professores: o trabalho com os descritores, o que reforça a ação de ensinar para o teste conforme alerta Bonamino (2012). Os desdobramentos da Prova Paraná no cotidiano das instituições são evidenciados nas ações dos profissionais que objetivam mobilizar as escolas para preparar o aluno, receber, aplicar e corrigir a Prova.

De acordo com a SEED, os itens que compuseram a Prova Paraná em 2019 foram doados pela Fundação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), vinculada à Universidade Federal de Juiz de Fora. A partir do Quadro 19, verifica-se o montante de recursos públicos direcionados à Prova em 2019.

Quadro 19 – Prova Paraná 2019 – Custos

PROVA PARANÁ - EDIÇÕES 2019		
Edições	Valor aplicado	Estudantes beneficiados
1ª	R\$ 206.631,62	596.301
2ª	R\$ 531.342,32	1.142.774
3ª	R\$ 935.062,10	1.115.480
Total	R\$1.673.036,04	2.854.555

Fonte: SEED, 2022⁵⁵

De acordo com a SEED, os custos apresentados no Quadro 19 referem-se a logística para impressão e distribuição dos cadernos para os 32 Núcleos Regionais de Educação. Conforme mostra o quadro, o custeio das edições soma um milhão, seiscentos e setenta e três mil, trinta e seis reais e quatro centavos. Cabem aqui questionamentos: o que a Secretaria de Estado da Educação entende por “estudantes beneficiados”? É possível afirmar que os alunos são beneficiados sem o uso dos resultados da Prova para a melhoria da aprendizagem? É importante a reflexão sobre o que a SEED concebe por “estudantes beneficiados”.

A análise documental e dos questionários mostra que não há orientações/direcionamentos sobre o uso dos resultados da Prova Paraná. Assim, não cabe a afirmação de que os estudantes foram beneficiados. E mesmo entre os sujeitos desta pesquisa, podemos perceber que parte significativa não percebe a Prova como positiva ou que auxilie nas atividades de gestão ou de sala de aula. Há muito para ser debatido sobre a Prova Paraná nas escolas.

4.4. A PROVA PARANÁ E O SAEB

A Prova Paraná (PP) é uma avaliação diagnóstica censitária, aplicada para alunos das escolas da rede estadual e da rede municipal. Há semelhanças e diferenças entre a Prova Paraná e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Algumas observações são destacadas no Quadro 20.

⁵⁵ Protocolo 17.738.060-1 MIs.34, Mov. 19

Quadro 20 – Prova Paraná e SAEB⁵⁶

Prova Paraná	SAEB
Avaliação diagnóstica	Avaliação diagnóstica
Avalia língua portuguesa e matemática ⁵⁷ .	Avalia língua portuguesa e matemática ⁵⁸
Avalia do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Avalia estudantes do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio
Avalia escolas públicas	Avalia escolas públicas e privadas
Avaliação censitária	Amostral e censitária
Elaborada a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI)	Elaborada a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI)
Trimestral	A cada 2 anos
Matriz de referência a partir do SAEB	Matriz de referência própria ⁵⁹
Prova Paraná Mais, Prova de Fluência	Prova Brasil, Provinha Brasil
Avalia alunos da rede estadual e rede municipal.	Avalia alunos da rede estadual e rede municipal
Elaborado pelo CAED/UFJF.	Elaborado a partir de banco de itens do INEP.
Resultados em formato acessível à escola.	Resultados em formato pouco acessível à escola.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações do Relatório de Amostragem do Saeb 2019, Brasil, 2021, p. 7-8.

A partir da segunda edição de 2019 a Prova Paraná passa a avaliar todas as turmas, por esta razão, a segunda edição contempla habilidades não presentes na Matriz do SAEB. No Quadro 12 é possível observar que as diferenças entre a Prova Paraná e o SAEB são mínimas e se tornam ainda menores a partir da Portaria nº 10 do INEP, de 8 de janeiro de 2021, que estabelece que a prova do SAEB passa a ser anual e censitário. Há que se verificar ainda que a Portaria não possui efeito de lei.

O SAEP (2019) cita que “os testes que compõem as avaliações em larga escala devem ser unidimensionais, ou seja, avaliar uma única dimensão do conhecimento” (PARANÁ, 2019, p. 16). Desta forma, em Língua Portuguesa avalia-se a leitura e, em Matemática, o raciocínio lógico. Portanto, ressalta-se que tanto a Prova Paraná quanto o SAEB não avaliam as disciplinas citadas na sua completude, como pode ser observado na Figura 5:

⁵⁶ As informações do quadro referem-se ao SAEB antes de janeiro de 2021. A Portaria nº 10 do INEP, de 8 de janeiro de 2021 propõe mudanças gradativas no SAEB.

⁵⁷ A primeira edição de 2020 avaliou também outras disciplinas.

⁵⁸ Avalia ciências humanas e ciências da natureza no 9º ano do ensino fundamental de forma amostral.

⁵⁹ Matriz produzida a partir de estudos da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb, envolvendo avaliações nacionais e internacionais). Maiores informações: Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência. Versão 1.0 (BRASIL, 2018).

Figura 5 – Percentual de representação das habilidades da Matriz de Linguagens no teste – Anos iniciais (5º ano EF)

EIXOS DO CONHECIMENTO		EIXOS COGNITIVOS				TOTAIS
		RECONHECER	ANALISAR	AVALIAR	PRODUZIR	
LÍNGUA PORTUGUESA	Leitura	10%	18%	2%	0	30%
	Análise linguística/semiótica	11%	10%	1%	0	22%
	Produção de textos	0	0	0	2%	2%
ARTE		20%	2%	1%	0	23%
EDUCAÇÃO FÍSICA		12%	7%	4%	0	23%
		53%	37%	8%	2%	100%

Fonte: SAEB – Documentos de Referência – Versão 1.0, Brasil, 2018, p. 63.

A Prova Paraná e o SAEB possuem características das avaliações de segunda geração, conforme cita Bonamino (2012), ou seja, há articulação entre os resultados das ALE e políticas de responsabilização. Nos desdobramentos das ações do SAEP verificam-se características de avaliação de terceira geração⁶⁰, como é o caso do Programa Educa Juntos.

Os resultados da Prova Paraná, disponibilizados de forma menos complexa que o SAEB, trazem o percentual de acertos da turma, descritores com maior e menor números de acertos, alunos que requerem maior atenção e resultado individual do aluno, os acertos e erros em cada descritor/questão e o percentual de acertos por questão. Ao final, o relatório traz os descritores contemplados na prova e a descrição de suas habilidades.

Vale lembrar os limites da divulgação dos resultados dessas avaliações, conforme alerta Soligo (2013, p. 56) “[...] por tornar pública apenas parte das avaliações concretizadas nos resultados, podendo servir a interesses diferentes dos projetados inicialmente”.

⁶⁰ “[...] são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou high stakes, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas” (BONAMINO, 2012, p. 375).

A Prova Paraná traz o relatório de forma acessível, o que não ocorre com os relatórios do SAEB. Há, porém, a necessidade de que o professor tenha orientação e tempo para redefinir as suas ações a partir dos resultados. As tabelas e gráficos do SAEB exigem uma familiaridade maior por parte dos profissionais exigindo, portanto, maior tempo para o estudo dos dados. No SAEB, os resultados não são divulgados no ano de sua aplicação⁶¹, o que impede uma ação mais imediata.

Enfim, espera-se que as mudanças no SAEB a partir de 2021 contribuam para que se efetivem ações significativas para avaliar a aprendizagem do aluno de forma eficaz e que os docentes tenham condições de utilizar os resultados dessas avaliações. Que o foco da mudança do SAEB bem como os desdobramentos da Prova Paraná, estejam nas ações pedagógicas e não em medidas gerencialistas, de operacionalização (WERLE, 2011) ou para formular políticas de responsabilização (BONAMINO, 2012) ou para punir e premiar, gerando perdedores e ganhadores (FREITAS, 2018).

⁶¹ Porém, ocorreram mudanças no SAEB em 2021, que serão implementadas de forma gradativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações em larga escala estão presentes na Educação brasileira há mais de trinta anos. A partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) elas são consolidadas e trazem a retórica da busca da qualidade como elemento que contribui para justificar o uso das avaliações padronizadas. Em 2019, o Paraná insere na Educação pública a Prova Paraná, avaliação diagnóstica de acordo com a Secretaria de Estado da Educação (SEED), como parte do processo de reestruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP).

Na temática da qualidade da Educação verifica-se que, para os pesquisadores, o conceito de qualidade é polissêmico e subjetivo conforme Soligo (2013), pode ser alcançada por meio de insumos intra e extraescolares, conforme Dourado (2007) e pela união das dimensões da eficácia pedagógica, da eficiência econômica, da efetividade política e da relevância cultural, conforme Mocarzel e Najjar (2020). A Prova Paraná distancia-se do conceito de qualidade social da Educação apresentado por Mocarzel e Najjar pois, em 2019, o seu foco foram as ações gerencialistas relegando para segundo plano as ações pedagógicas.

O modelo empresarial na Educação exerce influência sobre o que se entende por qualidade educacional. No discurso empresarial a qualidade é destacada como uma nova filosofia produtiva e como uma nova cultura, conforme analisa Gentili (2015). Essa maneira de conceber a qualidade é deslocada para o meio educacional. Nessa perspectiva, qualidade é mensurável e há, portanto, a necessidade das avaliações externas para a produção de índices de desempenho (SAEB/IDEB) que são concebidos como referência de qualidade.

O conceito neoliberal de qualidade é hegemônico na Educação brasileira, não havendo espaço para a reflexão e o debate a partir de outras definições. Nessa perspectiva, a Educação satisfatória é a que atende às exigências do mercado. O modelo de qualidade neoliberal intensifica-se na atualidade com o aumento do uso das provas padronizadas. A Prova Paraná é exemplo dessa intensificação e passa a ser aplicada para atender a uma demanda de adequação para a melhoria dos indicadores educacionais do Paraná. O discurso da qualidade utilizado pelo SAEP legitima ações gerencialistas em detrimento das ações pedagógicas no âmbito escolar.

Na discussão sobre a avaliação em larga escala no Brasil e suas implicações no currículo, verifica-se que há influências do Banco Mundial (BM) no processo de implementação das avaliações em larga escala a partir da década de 1990 com o SAEB; fato observado no Paraná de forma mais acentuada com o Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná e o Banco Mundial (PARANÁ, 2014). As intervenções do BM são observadas também na Agenda 2030, em seu Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, cujo foco está nos resultados educacionais eficazes que objetivam facilitar a transição entre escola e trabalho, conforme verificado no capítulo 3 desta pesquisa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem para estabelecer o que deve ser ensinado para “alinhar” a Educação às avaliações em larga escala. Consta-se o controle para uma Educação por resultados através de um currículo padrão e preparatório para as avaliações em larga escala, conforme apontam Zanotto e Sandri (2018).

O debate sobre a Prova Paraná e seus impactos nas escolas de Educação Básica traz a análise documental e a análise dos questionários respondidos pelos profissionais. A categoria que emergiu da análise documental, “Mobilização da comunidade escolar”, revela uma série de ações de caráter organizacional, com foco em ações técnicas/gerencialistas como receber, aplicar e corrigir a Prova.

As ações pedagógicas nos documentos são secundárias. Em nenhum momento os 133 documentos analisados abordam como utilizar os resultados das avaliações para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Os documentos citam “Delinear plano de ação a partir dos resultados”, essência de uma avaliação diagnóstica, porém a SEED não define qual é o plano nem como fazê-lo. A avaliação apresentada pela SEED não é aplicada na prática. Há, portanto, uma adequação, aos moldes gerencialistas, do conceito de avaliação diagnóstica.

A Prova Paraná enfatiza a prática da gestão, diferente do conceito de avaliação diagnóstica apresentado por Luckesi (2011a; 2011b) quando analisa que essa modalidade de avaliação supõe uma tomada de decisão para que o aluno possa avançar no processo de aprendizagem e que o ato de avaliar como acompanhamento realiza-se com o descrever, qualificar e intervir na realidade, o que não está presente na Prova Paraná. Desta forma, uma avaliação chamada de diagnóstica que assume um direcionamento gerencial possui caráter controlador e pode assumir caráter punitivo.

Os documentos analisados foram, em sua maioria, direcionados às escolas da rede municipal. Neles, há justificativas da SEED para legitimar a Prova Paraná nas redes municipais. A partir desse fato é possível lançar algumas hipóteses como a regulação do trabalho docente com ênfase na performatividade, como forma de assegurar que o currículo padrão seja efetivado na prática. A oferta de cursos de formação aos profissionais, materiais impressos às escolas, bem como a premiação de escolas municipais com índices considerados satisfatórios foram utilizados como forma de persuasão para a adesão das escolas municipais. Os documentos evidenciam um aumento significativo de ações gerencialistas direcionadas aos profissionais das escolas.

Quanto ao instrumento de coleta de dados, os questionários foram respondidos por um total de 40 participantes, sendo 24 Professores e 16 Gestores/Pedagogos. No questionamento sobre a interferência da Prova no trabalho pedagógico (Gráfico 1), para Gestores/Pedagogos houve muita interferência em suas ações, 74,9% têm esse entendimento e 18,9% disseram que a Prova interferiu pouco. Nas respostas dos professores, 50,1% indicaram pouca interferência e 37,4% indicaram grande interferência ao marcar as escalas de 6 a 10. O maior impacto da Prova para Gestores/Pedagogos pode ser explicado pelo fato de que esses profissionais possuem contato com as Secretarias Municipais de Educação e Núcleos Regionais de Educação e são responsáveis por conduzir/auxiliar as ações no espaço escolar.

Na percepção sobre as positivities e negatividades da Prova Paraná, a pesquisa aponta que: para 56,25% dos Gestores e Pedagogos a Prova é positiva e para 18,8% ela é pouco positiva, sendo que, para um quarto dos participantes ela é tanto positiva quanto negativa, o que pode estar relacionado ao grau de importância que cada participante atribui à Prova. Na percepção dos professores, 37,5% indicaram ser a Prova Paraná nem negativa e nem positiva, marcando a escala 5, de neutralidade ou equilíbrio. Entre os docentes, 33,4% concebem a Prova como positiva e 29,1% consideram a Prova negativa. A escala 5, de equilíbrio, concentrou um número maior de respondentes. Isso pode ser explicado pelo grau de conhecimento dos professores sobre a Prova ou pela falta de clareza sobre o seu papel/envolvimento em todo o processo.

Com relação ao questionamento sobre em que medida a Prova auxilia no trabalho dos profissionais, 44% dos Gestores e Pedagogos consideram que a Prova Paraná auxilia em suas atividades e 18,8% indicaram que a Prova não auxilia nas

tarefas do cotidiano; 37,5% dos participantes indicaram a escala 5, indicando que a intensidade do uso dos resultados encontra-se em ponto de equilíbrio que pode ou não contribuir, a depender do momento e do conhecimento dos processos e dos próprios resultados. Os dados mostram que Gestores e Pedagogos estão envolvidos de forma mais direta com o processo da avaliação, conforme exigência da SEED, explicitado na análise documental.

Quanto às respostas dos professores, os profissionais indicaram que a Prova Paraná auxilia pouco em suas ações pedagógicas, 50% dos entrevistados (escalas de 0 a 4) consideram que a Prova não auxilia em seus trabalhos, 25% estão no parâmetro de neutralidade e equilíbrio, talvez pela falta de entendimento e envolvimento com o processo. Para 25% dos entrevistados a Prova auxilia em seus trabalhos. É importante ressaltar que a Prova Paraná começou a ser aplicada no início do ano letivo de 2019 com uma gestão estadual que se iniciava. As ações ocorreram com rapidez, o que pode ter comprometido o processo de assimilação dessa política avaliativa por parte dos profissionais. Os dados empíricos também demonstram o uso da Prova Paraná com foco na gestão em detrimento do uso pedagógico.

Quanto às questões abertas, alguns participantes evidenciam um conceito de avaliação diagnóstica que se encerra na verificação do estágio em que se encontra o aluno, como na fala do participante 16 “[...] prova diagnóstica de verificação da aprendizagem”, essa definição dialoga com os documentos analisados.

Assim, se considerarmos o que diz Luckesi (2011a) sobre avaliação e verificação, podemos afirmar que a Prova Paraná, em 2019, configurou-se como verificação pois, conforme o autor, uma avaliação exige uma tomada de decisão direcionando o objeto em uma trilha dinâmica de ação, o que supõe o uso dos resultados para a melhoria da aprendizagem. Na fala dos profissionais, expressas nos questionários, não há evidências sobre o que é feito com os resultados da Prova. Desta forma, há nas respostas dos participantes a concepção de uma Prova que surgiu enquanto “treino” para que as escolas melhorem o desempenho no IDEB, conforme indica, após 2019, a própria SEED.

A categoria “Planejamento”, que emergiu da questão aberta 3 (Interferência da Prova - Gráfico 1) evidencia que os impactos da Prova Paraná no cotidiano das escolas analisadas são grandes, o que responde o problema desta pesquisa. De acordo com Gestores, Pedagogos e Professores, a Prova interfere em seus planejamentos, pois, há todo um trabalho desenvolvido a partir dos conteúdos que

“caem” na Prova e um processo de cobrança: “Trabalhar com gabaritos, simulados de provas, conteúdos direcionados para a Prova” (Professor 3); “Na utilização de atividades com os Descritores em que os estudantes apresentam mais dificuldades” (Professor 19); “Cobrança por parte da direção” (Professor 11); “A realização da Prova Paraná, principalmente, implica em muito trabalho no decorrer de todo o processo. Isso faz com que o trabalho da Equipe Pedagógica fique prejudicado” (Gestor/pedagogo 4).

As respostas dos Gestores e Pedagogos evidenciam a percepção de uma Prova que exige ações de caráter organizacional. Na percepção dos professores, a Prova exige ações preparatórias para que o aluno tenha bom desempenho, deixando evidente que o uso dos seus resultados é fator secundário. As respostas dos profissionais evidenciam que são realizadas nas escolas ações determinadas pela (SEED/NRE), fato corroborado pela análise documental.

Na questão aberta 6 (Situação em que a Prova auxilia no trabalho), os professores observam que a Prova Paraná auxilia em suas ações com a interpretação e citam utilizar questões de avaliações anteriores para treinar os alunos. A atitude de ensinar para o teste está presente na fala do professor 18 quando cita que dá atenção ao conteúdo abordado na Prova e, a partir disso, revê o que é necessário considerando o direcionamento da SEED.

A partir da categoria “diagnóstico da aprendizagem”, os participantes observam que a Prova auxilia no diagnóstico da aprendizagem dos estudantes e confirmam um trabalho voltado para preparar o aluno para a prova “[...] os descritores, trabalhados pelos professores, podem possibilitar avanços intelectuais [...]” (Gestor/Pedagogo 13). As falas dos entrevistados revelam falta de clareza com relação à essência de uma avaliação diagnóstica. Em nenhum momento, Professores, Gestores e Pedagogos citam o uso dos resultados da Prova para rever seus planos de trabalho.

As hipóteses lançadas, de que a Prova Paraná apresenta grande interferência no trabalho dos profissionais e que, a partir dela, há sobrecarga de trabalho aos Professores, Gestores e Pedagogos são confirmadas pela análise documental e análise dos questionários.

A Prova Paraná passa a ser um instrumento que promove mudanças no interior das escolas. Ela parte do mesmo discurso dos pesquisadores que discutem a avaliação, mas se distancia dos fundamentos teóricos anunciados por eles ao se alinhar à perspectiva gerencial. A Prova Interfere no cotidiano dos profissionais

gerando obstáculos para o desenvolvimento de questões pedagógicas, ou seja, faz o contrário do que é anunciado como finalidade da avaliação diagnóstica pressupostas pelos autores tomados como referência neste estudo. Ela faz parte de uma agenda mais ampla de padronização e regulação do trabalho docente e não se diferencia das ALE já existentes no Brasil.

A Prova Paraná impacta também no currículo, pois interfere no que os docentes ensinam, o “ensinar para o teste”, conforme cita Bonamino (2012) é uma realidade presente nas escolas e engessa o trabalho dos profissionais. Currículo é tempo e espaço. A escola precisa dispor de tempo para aplicar uma avaliação que objetiva diagnosticar “certo conhecimento” que a escola acaba por não conseguir trabalhar com os alunos, uma vez que a aplicação e correção da Prova, em três edições ao ano, se apropria do tempo previsto nos Planos de Trabalho Docente e na organização da Equipe Pedagógica e Diretores. As ações gerencialistas da Prova Paraná tomam para si o tempo que poderia ser utilizado para o uso dos resultados da Prova, tendo em vista a melhoria da aprendizagem. A Prova confere maior gerencialismo ao SAEP e os profissionais da escola passam a ter de cumprir as ações exigidas por ela.

Dentre as semelhanças e diferenças entre o SAEB e a Prova Paraná, destaca-se a forma mais acessível de divulgação dos resultados da Prova Paraná, porém sem orientações sobre como utilizar os seus resultados.

É preciso trazer para o debate os desdobramentos da Prova Paraná na prática docente, na prática da gestão, bem como o papel dos profissionais da escola no cenário do Sistema de Avaliação atual do Paraná. Os trabalhadores da Educação não podem ser meros aplicadores de provas padronizadas. É preciso a participação ativa desses profissionais em todas as etapas do processo avaliativo dos alunos. Os resultados da Prova Paraná precisam ser utilizados com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Caso contrário, a Prova pouco ou nada contribui para a aprendizagem, constituindo-se enquanto mera ferramenta sistêmica do gerencialismo na Educação. Não há contrapartida da SEED para o enfrentamento das questões pedagógicas a partir da Prova Paraná.

Há, portanto, a necessidade de problematizar a reestruturação pela qual passa o SAEP. O Paraná realmente necessita de avaliações como a Prova Paraná enquanto instrumento preparatório para as avaliações aplicadas na esfera nacional? Uma avaliação cujos resultados não são utilizados para a melhoria da aprendizagem dos alunos deve ser chamada de diagnóstica? Há que se debater, no âmbito escolar, a

função da Prova Paraná bem como o uso de seus resultados para a melhoria da aprendizagem do aluno. Ela tem apresentado benefícios aos estudantes?

Há muito a ser pesquisado sobre a Prova Paraná, como temáticas para novos estudos são indicados: i) investigar o SAEP/Prova Paraná nas redes municipais de ensino e seus desdobramentos na prática docente; ii) A regulação do trabalho pedagógico a partir da Prova Paraná; iii) Análise dos recursos públicos repassados para as provas (Quadro 19) e para a manutenção das escolas, construção e demais investimentos; dentre outras possibilidades.

No contexto atual, de congelamento de recursos para a Educação, redução da hora atividade dos profissionais e outras ações que estão na contramão de um ensino de qualidade, é preciso debater a Prova Paraná no sentido de problematizar/compreender qual a sua contribuição na melhoria da qualidade da Educação paranaense. A escola não pode ser o espaço do discurso hegemônico sobre qualidade da Educação e avaliações padronizadas, mas da pluralidade dos discursos.

Enfim, o estudo não se encerra, pois há muito a ser pesquisado sobre a Prova Paraná e sobre o processo de reestruturação do SAEP, a partir de 2019, para que se compreenda de que forma essas ações contribuem na melhoria da aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A. – Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. 1 reimp. 23 ed. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BANCO MUNDIAL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 1990.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e estratégias para a educação**: Estudo setorial do Banco Mundial. Washington, DC, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Educação um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Washington, DC, 1997.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste Justo**: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil, 2017.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem**: para realizar a promessa da educação. 2018.

Banco Mundial e a Educação no Brasil. Palestrante: Marcela Pronko. Araucária: Histraeb, 2021. 1 vídeo (93 min). Transmitido ao vivo em 4 maio de 2021 pelo Canal Histraeb. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_7MhO_CtKak. Acesso em: 10 ago. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil**: Genealogia do Conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

BONAMINO, Alícia. **Tempos de Avaliação Educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. p. 92-107.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde**. Manual operacional para comitês de ética em pesquisa / Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Uma Ponte Para o Futuro**. Fundação Ulysses Guimarães. PMBD. Brasília, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensino Médio. Versão final. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 10 ago.2021.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – Documentos de referência: versão 1.0**. Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). Brasília: INEP, 2018.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. 2021, p. 7-8. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – Documentos de Referência: versão preliminar**. Brasília, 2019.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Democratização e Privatização: uma relação possível na gestão da educação básica pública?** Maringá: Eduem, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papyrus, 1994.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. Campinas: Autores Associados, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação Educacional: caminhando pela**

contramão. 3. Reimp. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2019. (Coleção Fronteiras Educacionais).

FREITAS, Luiz Carlos. **A Reforma empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; GUERRA, Dhyovana; DEITOS, Roberto Antonio. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 891-908, 2020.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os Intelectuais Orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Aspectos Teóricos e Ideológicos. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2016.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/cantagalo/panorama>. Acesso em: 22 abr. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, 3. ed., Artigo 03, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/>. Acesso em: 11 fev. 2021.

LEHER, Roberto. **Banco Mundial: ajuste regressivo e antidemocrático**. Conexão UFRJ. 29 nov. 2017. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2017/11/banco-mundial-ajuste-regressivo-e-antidemocratico>. Acesso em: 11 set. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educ. Real.**, Seção Temática: Qualidade na Educação Básica, v. 39, n. 2, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/fyKb65xtFvXhMw3Hhpv9vNk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2021.

MOCARZEL, Marcelo; NAJJAR, Jorge. Qualidade na/da educação como um marco referencial das políticas e práticas educacionais: um enfoque multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 27-46, set./dez. 2020.

NOVA ESCOLA. **O que acontece na sua escola com as novas competências?** Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/3/o-que-acontece-na-suaescola-com-as-novas-competencias>. Acesso em: 11 dez. 2021.

PARANÁ. **Revista da Gestão Escolar**. Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná. Curitiba: SEED, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **SAEP – 2012/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2 (jan/dez. 2012), Juiz de Fora, 2012 – Anual.

PARANÁ. **Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná e o Banco Mundial**. IPARDES. Curitiba, 2014.

PARANÁ. **Apoio pedagógico da SEED aos municípios e a Prova Paraná**. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação – SEED, Curitiba, 2019.

PARANÁ. IPARDES. Disponível em: <https://www.rotamapas.com>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PARANÁ. IPARDES. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=87&btOk=ok. Acesso em: 10 fev. 2022.

PARANÁ. **Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná, SAEP – Revista do Sistema**. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PASINI, Juliana Fatima. **Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do Paraná 2005/2013**. 210 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das Competências**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>. Acesso em: 5 jan. 2022.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema educacional americano**: como testes padronizados e modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, André Vitor Fernandes dos; FERREIRA, Marcia Serra. Currículo Nacional Comum: uma questão de qualidade? **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 27-44, jan./abr. 2020.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; GONÇALVES, Paulo Celso Costa. Qualidade da Educação e planejamento: um olhar a partir de marcos regulatórios nacionais. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 49-60, set./dez. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16, 17, 19.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da Educação**: Relações entre Características de Contexto e os Resultados das Avaliações em Larga Escala nos Municípios de Pequeno Porte da Região Sul do Brasil. 2013. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

UNESCO. **Educação 2030 – Declaração de Incheon e marco de ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável**. 4, 2016.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O Discurso da Qualidade da Educação e o Governo da Conduta Docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 5 jan. 2022.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas em educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, v. 27, p. 159-179, 2014.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Revista Temas e Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE
CEDENTE**

ANEXO VI da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 - GS/SEED

TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE


Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul-PR está de acordo com a condução do projeto de pesquisa: "Os Impactos da Prova Paraná nas Escolas das Redes Municipal e Estadual de Educação Básica", a ser realizado pelo(a) pesquisador(a) Sônia Bratfich Savaris nas Unidades, Colégio Estadual Professora Elenir Linke, Colégio Estadual Olavo Bilac, Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos-CEEBJA/Cantagalo e Colégio Estadual do Campo de Cavaco, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão professores pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que o (a) pesquisador (a) somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNOESTE - PR.

Laranjeiras do Sul, 02 de junho de 2021.



Charles Barth Andrade

Representante da CAA no NRE



Adriane Schio de Almeida

Chefe - NRE Laranjeiras do Sul

Decreto 5397 – DOE 10748 - 12/08/2020


APÊNDICE B - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CANTAGALO PARA A UNIDADE CEDENTE

Anexo II

Autorização da Instituição Coparticipante

Os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizarem a pesquisa e a coleta dados exclusivamente para fins científicos, assegurando a confidencialidade e o anonimato dos participantes da pesquisa segundo a Resolução 466/12 e/ou 510/16 – CNS/MS e as suas complementares.

Declaramos que a coleta de dados nessa Instituição Coparticipante será iniciada somente após a aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste (CEP – UNIOESTE).


(Assinatura do Responsável pela Instituição Coparticipante)

Observação: Caso haja mais de uma Instituição Coparticipante, as autorizações podem ser apensadas separadamente.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: **Prova Paraná nas Escolas das Redes**

Municipal e Estadual de Educação Básica

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N°

Pesquisador para contato: Sônia Bratifich Savaris

Telefone: (42) 99908-0177

Endereço de contato (Institucional): soniasavaris@unioeste.br

Convidamos você a participar da nossa pesquisa que tem como objetivo analisar “Os impactos da Prova Paraná nas escolas das redes municipal e estadual de Educação Básica”. Esperamos saber com este estudo, de que forma a Prova Paraná impacta nas escolas das redes municipal e estadual do município de Cantagalo. Os resultados da pesquisa serão divulgados para toda a comunidade escolar.

Para isso, você será submetido (a) a um questionário com 6 questões, cujo objetivo é verificar a sua impressão sobre a Prova Paraná, avaliação diagnóstica, aplicada nas escolas municipais e estaduais, a partir de 2019, pela Secretaria de Estado da Educação (SEED). As questões devem ser respondidas levando em consideração as três edições da Prova Paraná aplicadas em 2019.

Sua participação é voluntária. Caso ocorra algum transtorno ou desconforto decorrente da sua participação nesta pesquisa, nós pesquisadores providenciaremos assistência imediata. O risco de desconforto é mínimo e será reduzido pelo anonimato nos questionários.

Você poderá interromper esta pesquisa de imediato, se necessário, e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados. Caso ocorra alguma situação que necessite atendimento médico, durante a aplicação do questionário, buscaremos atendimento imediato e gratuito, perante a Secretaria Municipal de Saúde do município de Cantagalo.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas deste estudo e de futura publicação dos resultados. Seus dados pessoais não serão associados aos resultados desta pesquisa. As informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Este documento contém 02 (duas) páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Eu, Sônia Bratifich Savaris, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Cantagalo, 02 de junho de 2021.

APÊNDICE D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS (CEP)



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 4.818.459

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto da Dissertação de Mestrado em Educação, apresentado à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Centro de Educação, Comunicação e Artes – CECA, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Nível de Mestrado e Doutorado/PPGE, Área de Concentração Sociedade, Estado e Educação.
Orientador: Doutor Valdecir Soligo

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1714311.pdf	30/06/2021 14:12:36		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_09062021.pdf	09/06/2021 14:35:17	SONIA BRATIFICH SAVARIS	Aceito
Outros	SECRETARIA_MUNICIPAL_EDUCACAO.pdf	09/06/2021 12:57:12	SONIA BRATIFICH SAVARIS	Aceito
Outros	CHEFIA_NRE.pdf	09/06/2021 12:56:08	SONIA BRATIFICH SAVARIS	Aceito
Outros	ESCOLAS_REDE_ESTADUAL.pdf	09/06/2021 12:30:32	SONIA BRATIFICH SAVARIS	Aceito
Outros	ESCOLAS_REDE_MUNICIPAL.pdf	09/06/2021 12:29:20	SONIA BRATIFICH SAVARIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_SONIASAVARIS_09062021.pdf	09/06/2021 12:24:44	SONIA BRATIFICH SAVARIS	Aceito
Outros	ANEXOS_I_II_III_IV.pdf	08/06/2021 18:39:22	SONIA BRATIFICH SAVARIS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	08/06/2021 18:38:19	SONIA BRATIFICH SAVARIS	Aceito
Outros	INSTRUMENTO.pdf	09/03/2021 21:50:47	SONIA BRATIFICH SAVARIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_09032021.pdf	09/03/2021 21:48:28	SONIA BRATIFICH SAVARIS	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR


Município: CASCAVEL

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES, GESTORES E PEDAGOGOS

QUESTIONÁRIO – Questões abertas: 1,3 e 6 Questões fechadas: 2,4 e 5	
1-	Qual o seu entendimento sobre a Prova Paraná? Escreva sobre o que você sabe sobre a Prova Paraná. (Q1)
2-	Considerando a Prova Paraná, edições de 2019, indique, com um traço na régua abaixo, o quanto esse processo interferiu em seu trabalho pedagógico de sala de aula, sendo (1) interferiu pouco e (10) interferiu muito: (Q2) 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ 7 ___ 8 ___ 9 ___ 10
3-	Considerando que houve alguma interferência da Prova Paraná em seu trabalho pedagógico/de sala de aula, descreva uma situação em que isso ocorreu: (Q3)
4-	Para o desenvolvimento do seu trabalho enquanto professor (a), em que medida você percebe positivities e/ou negatividades na Prova Paraná? Sendo (1) muito negativo e (10) muito positivo, indique na régua seu entendimento: (Q4) 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ 7 ___ 8 ___ 9 ___ 10
5-	Em que medida os resultados da Prova Paraná auxiliam no seu trabalho enquanto docente? Use a régua para indicar sendo (1) auxiliam pouco e (10) auxiliam muito. (Q5) 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ 7 ___ 8 ___ 9 ___ 10
6-	Considerando sua resposta anterior, descreva uma situação em que a Prova Paraná auxilia no seu trabalho enquanto gestor/pedagogo/docente: (não responda se considera que a Prova Paraná não auxiliou no seu trabalho enquanto docente). (Q6)

ANEXOS


ANEXO A – TERMO DE ADESÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CANTAGALO



GOVERNO
 DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DO ESPORTE

TERMO DE ADESÃO À PROVA PARANÁ



Eu Fátima Bosetto Murgueta,
 CPF 410.735.840-20, Secretário(a) Municipal de Educação de
Cantagalo / Paraná, manifesto interesse na
 adesão voluntária à **Avaliação Diagnóstica** para os alunos do 5º ano do Ensino
 Fundamental - **Prova Paraná**, oferecida pela Secretaria de Estado da Educação e do
 Esporte-SEED. A **Prova Paraná** consiste em um instrumento de **avaliação diagnóstica**
 para professores, equipe gestora da escola, Secretário Municipal de Educação e sua
 equipe, articulados à SEED, elaborarem, a partir de evidências, **ações de melhoria da
 aprendizagem**. Declaro ter conhecimento de que a **avaliação diagnóstica** terá como
 objetivo identificar as dificuldades apresentadas por cada um dos estudantes e apontar
 as habilidades já apropriadas no processo de ensino - **aprendizagem**, nas disciplinas de
 Língua Portuguesa e Matemática. Para que resultados positivos sejam alcançados,
 responsabilizo-me por: (I) **Organizar a distribuição e aplicação da Prova Paraná na Rede
 Municipal de Ensino**, com o apoio do respectivo Núcleo Regional de Educação; (II)
**Organizar, junto aos diretores das escolas municipais, o trabalho de utilização do
 aplicativo de celular para leitura dos resultados da Prova Paraná;** (III) **Analisar os dados
 obtidos por meio dos resultados da Prova Paraná no âmbito da Secretaria Municipal de
 Educação e suas unidades;**(IV) **Concordar que a base de dados do cadastro da escola e
 estudantes, do Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE, seja disponibilizada e
 utilizada pela SEED e instituições parceiras para a implementação da Prova Paraná e,
 também, para o tratamento de dados para fins exclusivos de aplicação de avaliações
 diagnósticas periódicas, conforme disciplina a Lei Federal nº 13.709/2018, Art 26, §1º,
 inciso I.**

Cantagalo, 18 de fevereiro de 2019
Local e data


 Secretário(a) Municipal de Educação
 Assinatura


REDMI NOTE 8
AI QUAD CAMERA


ANEXO B – ORIENTAÇÕES PARA A APLICAÇÃO DA PROVA PARANÁ

 <p>GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DO ESPORTE</p>	<p>ORIENTAÇÕES PARA APLICAÇÃO DA PROVA PARANÁ 11 DE JUNHO DE 2019</p>	 <p>PROVA PARANÁ AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA</p>
<p>A Prova Paraná é uma avaliação diagnóstica que tem a finalidade de fornecer informações sobre o nível de apropriação dos conhecimentos dos estudantes em relação aos conteúdos e habilidades considerados essenciais para aquela etapa de ensino. A partir dos resultados, professores, equipe pedagógica, equipe gestora, NRE e SEED podem definir ações e estratégias para atender as fragilidades apontadas pelo processo diagnóstico.</p> <p>Na 1ª edição, realizada no mês de março de 2019, destaca-se a participação expressiva das escolas da rede estadual e municipal de ensino e o comprometimento das escolas com este processo avaliativo, de forma a incorporar, de maneira positiva, essa ação ao cotidiano da escola.</p> <p>Assim, o objetivo dessa 2ª edição é aprimorar a análise sobre o processo de ensino e aprendizagem, tornando mais eficaz o redirecionamento de ações voltadas a uma aprendizagem efetiva dos estudantes.</p> <p>É fundamental que o trabalho de sensibilização dos estudantes e da comunidade escolar, continue sendo desenvolvido, estimulando participação com responsabilidade da Prova Paraná. Apenas assim, esta avaliação terá a continuidade necessária para garantir o direito que todo cidadão tem de aprender.</p>		
<p>MOBILIZAÇÃO COMUNIDADE ESCOLAR</p>		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicar aos professores os objetivos da PROVA PARANÁ, indicando quais serão seus desdobramentos: <ul style="list-style-type: none"> - A Prova Paraná tem o objetivo de fornecer informações sobre os conhecimentos dos estudantes, a fim de auxiliar os professores e pedagogos na organização dos processos de ensino e aprendizagem. A partir dos resultados, professores, equipe pedagógica e equipe gestora poderão redirecionar as ações educacionais para atender as fragilidades apontadas pelo processo diagnóstico. - Os professores poderão rever a prova com os estudantes na semana seguinte e os resultados serão disponibilizados em até 15 dias após a aplicação; - Os instrumentos (provas) permanecerão na escola para utilização pedagógica pelo professor em sala de aula; - Os NRE e SEED realizarão planejamento de ações de apoio aos professores e estudantes. ✓ Definir com os professores mecanismos de incentivo à participação dos estudantes. A escola tem total liberdade para definir estratégias mais adequadas para esta mobilização, tais como: - Explicar os objetivos da prova e a importância da participação dos estudantes; conscientizar os estudantes das turmas avaliadas e integrantes do grêmio sobre a importância da prova, entre outros. A escola poderá avaliar com os professores se é viável atribuir nota extra ou que componha a nota regular com o resultado da prova. ✓ Informar aos pais, em reunião específica, a importância da participação dos seus filhos, uma vez que os resultados servirão para detectar o que precisa ser melhorado no processo ensino/aprendizagem. ✓ Esclarecer a comunidade escolar – por meio de cartazes ou outros meios – a respeito da importância, tanto da prova, como de seus resultados, para a melhoria da educação no Paraná. 		
<p>Departamento de Desenvolvimento Curricular/Coordenação de Avaliação</p>		


ANEXO C – ERRATA 2ª EDIÇÃO PROVA PARANÁ – 1ª SÉRIE DO EM

1ª série do EM		
Questão	Onde se lê	Leia-se
03	A repetição da expressão "é preciso preencher o questionário," (ℓ. 17-18)	A repetição da expressão "é preciso preencher o questionário," (ℓ. 22-23)
07	O trecho "O cara ainda não sabe ao certo." (ℓ. 11)	O trecho "O cara ainda não sabe ao certo." (ℓ. 11-12)
08	A) "... é um dos fatores que o bicho leva em consideração: quem usa trajes que combinem preto e branco..." (ℓ. 4-5) B) "... percebeu que a maioria das pessoas mordidas estava usando branco e preto." (ℓ. 9-10)	A) "... é um dos fatores que o bicho leva em consideração: quem usa trajes que combinem preto e branco..." (ℓ. 5-6) B) "... percebeu que a maioria das pessoas mordidas estava usando branco e preto." (ℓ. 10)
09	A) "Ele guarda o envelope e coça a cabeça..." (ℓ. 2-3) B) "– O senhor pode me dizer uma coisa?" (ℓ. 4) C) "Antigamente isso acontecia uma vez ou outra." (ℓ. 5) D) "E abana a cabeça, em um gesto de censura..." (ℓ. 6) E) "Sugiro-lhe que a cidade cresce muito depressa..." (ℓ. 8)	A) "Ele guarda o envelope e coça a cabeça..." (ℓ. 3) B) "– O senhor pode me dizer uma coisa?" (ℓ. 5) C) "Antigamente isso acontecia uma vez ou outra." (ℓ. 6-7) D) "E abana a cabeça, em um gesto de censura..." (ℓ. 8) E) "Sugiro-lhe que a cidade cresce muito depressa..." (ℓ. 11)
10	No trecho "(O que, aliás, é verdade)" (ℓ. 16)	No trecho "(O que, aliás, é verdade)" (ℓ. 20)
11	A) "... na Pré-História, as pinturas nas cavernas já simulavam movimento com figuras de animais com várias patas..." (ℓ. 2-3) B) "... o desenho animado baseia-se em uma ilusão de ótica descoberta no século 19..." (ℓ. 5-6) C) "... construiu um dispositivo chamado fenaquistoscópio, que, apesar do nome complicado, era muito simples..." (ℓ. 10-11) D) "... vários outros inventores criaram suas próprias máquinas de desenho animado..." (ℓ. 16)	A) "... na Pré-História, as pinturas nas cavernas já simulavam movimento com figuras de animais com várias patas..." (ℓ. 3-4) B) "... o desenho animado baseia-se em uma ilusão de ótica descoberta no século 19..." (ℓ. 6-7) C) "... construiu um dispositivo chamado fenaquistoscópio, que, apesar do nome complicado, era muito simples..." (ℓ. 12-13) D) "... vários outros inventores criaram suas próprias máquinas de desenho animado..." (ℓ. 20-21)
13	No Texto 2, no trecho "... que roubou a cena em Shrek 2..." (ℓ. 2)	No Texto 2, no trecho "... que roubou a cena em Shrek 2..." (ℓ. 3)
18	No trecho "... os doces podem ser a parte mais salgada da notinha." (ℓ. 3)	No trecho "... os doces podem ser a parte mais salgada da notinha." (ℓ. 4)

ANEXO D – SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ – SAEP



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO – DEDUC
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR – DDC
COORDENAÇÃO DE AVALIAÇÃO - CAV



SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ - SAEP

O Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica do Paraná - SAEP está inserido na Lei nº 18.492 de 24 de junho de 2015, que trata da aprovação do Plano Estadual de Educação. Em seu art. nº. 11, traz as disposições sobre esse sistema de avaliação.

De acordo com a lei, o SAEP ocorre em consonância com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - coordenado pela União - e em colaboração com os municípios, e constitui fonte de informação para a avaliação da qualidade da Educação Básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

No ano de 2019 o SAEP passou por uma reestruturação para atender a implantação de ações para as melhorias dos indicadores educacionais do estado. O sistema foi dividido em três frentes, sendo a Prova Paraná Mais (avaliação de desempenho, aplicada uma vez ao ano); Prova Paraná (avaliação diagnóstica, aplicada em três edições) e Avaliação de Fluência (fluência em leitura dos estudantes em fase de alfabetização - parceria com as Prefeituras – Secretaria Municipal de Educação).

Em 2019, foram aplicadas três edições da Prova Paraná, na seguinte formatação:

ANO	EDIÇÃO	REDE	ESCOLARIDADE
2019	1ª EDIÇÃO	ESTADUAL	6º e 9º ano EF; 1ª e 3ª/4ª série EM e EJA
		MUNICIPAL	5º ano EF
	2ª EDIÇÃO	ESTADUAL	6º ao 9º ano EF; 1ª a 3ª/4ª série EM e EJA
		MUNICIPAL	5º ao 9º ano EF
	3ª EDIÇÃO	ESTADUAL	6º ao 9º ano EF; 1ª a 3ª/4ª série EM e EJA
		MUNICIPAL	5º ao 9º ano EF

Nessas edições foram aplicadas as avaliações referentes as componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, onde os itens que compuseram os cadernos foram doados pela Fundação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, vinculada a Universidade Federal de Juiz de Fora – Minas Gerais.

Composição dos cadernos

PROVA PARANÁ - EDIÇÕES 2019			
EDIÇÕES	COMPONENTE CURRICULAR	QTDE ITENS	ANO / SÉRIE
1ª	Língua Portuguesa	20	EF, EM e EJA
	Matemática	20	
2ª	Língua Portuguesa	20	EF, EM e EJA
	Matemática	20	
3ª	Língua Portuguesa	22	5º Ano
		26	6º ao 9º Ano, EM e EJA
	Matemática	22	5º Ano
		26	6º ao 9º Ano, EM e EJA

Avenida Água Verde, 2140 | Vila Isabel | Curitiba/PR | CEP 80240.900 | Brasil | Fone: 41 3340.1500

www.educacao.pr.gov.br

Inserido ao protocolo 17.738.060-1 por: Cicero Vieira Torres Junior em: 15/03/2022 09:48. As assinaturas deste documento constam às fls. 34a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: 7682076002af04234b40fdc933791acb.

ANEXO E – CUSTOS PROVA PARANÁ EDIÇÕES DE 2019



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
 DIRETORIA DE EDUCAÇÃO – DEDUC
 DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR – DDC
 COORDENAÇÃO DE AVALIAÇÃO - CAV




As custas referentes a logística e aplicação das três edições ficaram por conta das impressões e distribuição dos cadernos para os 32 Núcleos Regionais de Educação, os quais se organizaram para a entrega das avaliações para todas as instituições de ensino das redes estadual e municipal.

O custeio referente as edições, somou o valor de R\$ 1.673.036,04 (um milhão, seiscentos e setenta e três mil, trinta e seis reais e quatro centavos), apresentado abaixo.

PROVA PARANÁ - EDIÇÕES 2019		
EDIÇÕES	VALOR APLICADO	ESTUDANTES BENEFICIADOS
1ª	R\$ 206.631,62	596.301
2ª	R\$ 531.342,32	1.142.774
3ª	R\$ 935.062,10	1.115.480
TOTAL	R\$ 1.673.036,04	2.854.555

Assinado eletronicamente)
 Yuri Michels
 Coordenação de Avaliação

ANEXO F – OFÍCIO CIRCULAR Nº 106/2019 – DEDUC/SEED

 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO – DEDUC

Ofício Circular n.º 106/2019 - DEDUC/SEED Curitiba, 18 de agosto de 2019.

Assunto: Aplicação da 3ª Edição da Prova Paraná.

Prezados (as) Chefes,

A 3ª Edição da Prova Paraná será realizada no dia **24 de setembro de 2019**, em todas as escolas da rede pública estadual de ensino e também nas escolas das redes municipais que fizeram adesão. O objetivo dessa avaliação é fornecer informações sobre o nível de apropriação dos conhecimentos, em relação aos conteúdos e habilidades considerados essenciais para aquela etapa de ensino, além de apoiar professores, equipes gestoras e pedagógicas na organização de ações e estratégias que contribuam para o ensino-aprendizagem dos estudantes.

A aplicação será realizada para os seguintes anos/séries:

PROVA PARANÁ – 3ª EDIÇÃO	
Ensino Fundamental	5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos
Ensino Médio Regular	1ª, 2ª e 3ª séries
Educação de Jovens e Adultos	Ensino Fundamental Fase II – avaliação do 6º ano Ensino Médio – avaliação da 1ª série
Ensino Profissionalizante	1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Médio Integrado e Formação de Docentes

A 3ª Edição da Prova Paraná traz, como inovação, a oferta da prova adaptada para o Braille, direcionada ao 9º ano e 3ª série, que garante aos estudantes cegos o acesso à sua avaliação diagnóstica e também a prova adaptada, para todos os anos/séries para leitura em aplicativo DOSVOX.

Aos Chefes de NRE, Coordenadores Pedagógicos, Tutores, Diretores, Pedagogos e Professores.
Secretarias Municipais: Secretários, Diretores e Equipes Pedagógicas.
Unidade: Curitiba, 18 de agosto de 2019.

88

AI QUAD CAMERA

Av. Augusto de Lima, 1540 | Vila Izabel | CEP: 80.240-900 | Curitiba – PR | Brasil | Fone: (41) 3340-1500

150

ANEXO G – DEFINIÇÃO DA PROVA PARANÁ NOS DOCUMENTOS

O que é Prova Paraná?

Avaliação Diagnóstica - ação avaliativa realizada no início de um processo de aprendizagem, que tem a função de **obter informações sobre os conhecimentos, habilidades e competências** dos estudantes com vista à **organização dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as situações identificadas**.

A avaliação diagnóstica possui aspecto preventivo, já que ao conhecer as dificuldades dos alunos no início do processo educativo, é possível prever suas reais necessidades e trabalhar em prol de seu atendimento. Uma outra característica refere-se a possibilidade que a avaliação diagnóstica tem de determinar as causas das dificuldades de aprendizagens persistentes em alguns alunos.

Fonte: <http://www.pontodiatario.com.br/>