

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO  
MATEMÁTICA

RENATA TULLIO

ATUAÇÃO DA PROVA PARANÁ NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES  
DE BIOLOGIA EM ESCOLAS ESTADUAIS PÚBLICAS DO NÚCLEO  
REGIONAL DE PONTA GROSSA (NRE/PG)

PONTA GROSSA  
2025

RENATA TULLIO

ATUAÇÃO DA PROVA PARANÁ NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE  
BIOLOGIA EM ESCOLAS ESTADUAIS PÚBLICAS DO NÚCLEO REGIONAL  
DE PONTA GROSSA (NRE/PG)

Dissertação apresentada como requisito para a  
obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências  
e Educação Matemática no Programa de Pós-  
Graduação em Ensino de Ciências e Educação  
Matemática na Universidade Estadual de Ponta  
Grossa.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Micheli Bordoli Amestoy  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Cristiane de Fatima  
Budek Dias

PONTA GROSSA  
2025

T918 Tullio, Renata  
Atuação da Prova Paraná na percepção de professores de biologia em escolas estaduais públicas do Núcleo Regional de Ponta Grossa (NRE/PG) / Renata Tullio. Ponta Grossa, 2025.  
116 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática - Área de Concentração: Formação de Professores e Ensino de Ciências), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Micheli Bordoli Amestoy.  
Coorientadora: Profa. Dra. Cristiane de Fatima Budek de Fatima Budek.

1. Avaliações externas larga escala. 2. Ensino de biologia. 3. Prova Paraná. 4. Trabalho docente. I. Amestoy, Micheli Bordoli. II. Budek, Cristiane de Fatima Budek de Fatima. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Formação de Professores e Ensino de Ciências. IV.T.

CDD: 371.26



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

## TERMO TERMO DE APROVAÇÃO

**RENATA TULLIO**

### "ATUAÇÃO DA PROVA PARANÁ NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA EM ESCOLAS ESTADUAIS PÚBLICAS DO NÚCLEO REGIONAL DE PONTA GROSSA (NRE/PG)"

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Setor de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa, 05 de setembro de 2025.

#### BANCA EXAMINADORA:

**Profa. Dra. Micheli Bordoli Amestoy**  
UEPG - Presidente

**Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise**  
UEPG - Membro Interno

**Dr. Regilson Maciel Borges**  
UFLA - Membro Externo



Documento assinado eletronicamente por **Micheli Bordoli Amestoy, Professor(a)**, em 06/09/2025, às 17:32, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Mary Angela Teixeira Brandalise, Professor(a)**, em 06/09/2025, às 22:44, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Regilson Maciel Borges, Usuário Externo**, em 08/09/2025, às 12:09, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2768168** e o código CRC **A8009410**.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo desses anos dedicados ao mestrado, repletos de estudo, esforço e dedicação, quero manifestar minha profunda gratidão a todas as pessoas que estiveram ao meu lado, desempenhando um papel essencial à concretização deste sonho. Por meio destas palavras, desejo reconhecer a importância de cada uma delas em minha trajetória e expressar meus sinceros agradecimentos pelo apoio recebido.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, especialmente profa. Dra. Micheli Bordoli Amestoy e profa. Dra. Cristiane de Fátima Budek Dias, pelas orientações, ensinamentos e pela oportunidade de crescimento intelectual; por todo seu tempo dedicado nesta pesquisa e pelas oportunidades de crescimento intelectual e pessoal proporcionada ao longo deste percurso. E, principalmente, obrigada por sempre ter acreditado e depositado sua confiança em mim ao longo de todos esses anos de trabalho. Sem suas orientações, apoio, confiança, não somente neste trabalho, mas em todo o caminho percorrido até aqui, nada disso seria possível.

Aos meus queridos familiares, meu amor eterno e reconhecimento por todo carinho, apoio e compreensão dedicados a mim. Em especial, agradeço ao meu esposo William, companheiro incansável, que esteve ao meu lado nos momentos de desafios e conquistas, oferecendo amor, incentivo e apoio incondicional, estimulando-me nos momentos mais difíceis.

À diretora Maria Mendes Pozzebon, da Escola Municipal Felício Francisquiny, minha sincera gratidão pela sensibilidade e colaboração, permitindo que eu pudesse conciliar minhas responsabilidades profissionais e acadêmicas de forma eficaz.

Agradeço também aos professores Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise e Dr. Regilson Maciel Borges, membros da banca de qualificação e defesa de mestrado, pelos conselhos, sugestões e interesse em contribuir para o desenvolvimento deste projeto.

Agradeço a Deus, fonte de toda inspiração, força e sabedoria, por iluminar meu caminho e sustentar-me em cada etapa desta jornada acadêmica. Agradeço a Deus e a Nossa Senhora por me abençoarem com tantos presentes divinos, me dando, talvez, além do que posso merecer.

*Às vezes a felicidade demora a chegar  
Aí é que a gente não pode deixar de sonhar  
Guerreiro não foge da luta e não pode correr  
Ninguém vai poder atrasar quem nasceu pra vencer  
É dia de Sol, mas o tempo pode fechar  
A chuva só vem quando tem que molhar  
Na vida é preciso aprender, se colhe o bem que plantar  
É Deus quem aponta a estrela que tem que brilhar!*

*(Grupo Revelação, 2009)*

## RESUMO

Esta pesquisa analisa a atuação e as influências da Prova Paraná (PP) no ensino de Biologia em escolas públicas estaduais do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Ponta Grossa/PR, situando-a no contexto das avaliações externas em larga escala e de políticas educacionais pautadas pela lógica da responsabilização e da padronização curricular. A fundamentação teórica baseia-se na Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball e colaboradores, articulando os contextos de influência, produção de texto e prática. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo e explicativo, desenvolvido com 21 professores de Biologia que atuam no NRE de Ponta Grossa, por meio de análise documental e aplicação de questionário on-line. Os resultados evidenciam que, embora a PP seja utilizada como ferramenta diagnóstica e parâmetro de gestão, sua implementação tem provocado efeitos significativos na prática docente, como priorização de conteúdos cobrados na avaliação, redução da autonomia pedagógica e superficialidade no tratamento de determinados temas. A análise revela ainda que as pressões por resultados numéricos e *rankings* contribuem para a adoção de estratégias de “treinamento para o teste”, em detrimento de uma formação científica ampla e contextualizada. Conclui-se que, apesar de seu potencial para gerar dados e orientar políticas, a PP necessita ser repensada para que possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino de Biologia, respeitando as especificidades escolares e promovendo uma educação crítica e significativa.

**Palavras-chave:** Avaliações externas em larga escala; ensino de biologia; Prova Paraná; trabalho docente.

## ABSTRACT

This research examines the role and influence of the Prova Paraná (PP) on Biology teaching in public state schools under the Regional Education Center of Ponta Grossa/PR, situating it within the context of large-scale external assessments and educational policies guided by accountability and curriculum standardization. The theoretical framework is grounded in Stephen Ball's Policy Cycle Approach, articulating the contexts of influence, text production, and practice. Methodologically, it is a qualitative and explanatory study conducted with 21 Biology teachers working in the Ponta Grossa Regional Education Center, through documentary analysis and an online questionnaire. The findings show that although PP is used as a diagnostic tool and management parameter, its implementation has generated significant effects on teaching practice, such as the prioritization of content covered in the assessment, reduced pedagogical autonomy, and a superficial approach to certain topics. The analysis also reveals that pressure for numerical results and rankings fosters "teaching to the test" strategies, to the detriment of a broad and contextualized scientific education. It is concluded that, despite its potential to generate data and guide policies, PP needs to be rethought in order to effectively contribute to improving the quality of Biology teaching, respecting school specificities and promoting a critical and meaningful education.

**Keyword:** Large-scale external assessments; biology teaching; Paraná test; teaching work.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Contextos do processo de formação de uma política .....                       | 28 |
| Figura 2 - Mapa da Divisão Política dos Municípios do Estado do Paraná .....             | 44 |
| Figura 3 - Cidades que fazem parte do NRE/PG .....                                       | 45 |
| Figura 4 - IDEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede estadual .....             | 49 |
| Figura 5 - IDEB do Ensino Médio da rede estadual .....                                   | 49 |
| Figura 6 - Linha do tempo da PP .....                                                    | 53 |
| Figura 7 - Número de produções sobre a PP publicadas por ano.....                        | 59 |
| Figura 8 - Nuvem de palavras com os termos mais frequentes nas pesquisas sobre a PP..... | 68 |
| Figura 9 - Esquema Reformas e mudanças no Ensino Médio.....                              | 72 |
| Figura 10 - Categorias e subcategorias de análise.....                                   | 81 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – Categorias e subcategorias emergidas com os dados da pesquisa.....      | 26 |
| Quadro 2 – Sistemas próprios de avaliação nos estados brasileiros (1992-2024)..... | 36 |
| Quadro 3 - Produções do <i>corpus</i> de análise da pesquisa.....                  | 58 |
| Quadro 4 - Descritores de Biologia da 1ª. edição da PP - 2024.....                 | 77 |
| Quadro 5 - Descritores de Biologia da 2ª. edição da PP - 2024.....                 | 78 |
| Quadro 6 - Descritores de Biologia da 3ª. edição da PP - 2024.....                 | 78 |

## **LISTA DE TABELAS**

|                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 - Número de publicações referentes à PP mapeadas nas bases de dados.....      | 57 |
| Tabela 2 - Número de publicações excluídas conforme os critérios de exclusão.....      | 58 |
| Tabela 3 - Universidades em que as pesquisas sobre a PP mapeadas foram realizadas..... | 60 |
| Tabela 4 – Primeira possibilidade para o Ensino Médio – Formação Geral Básica.....     | 70 |
| Tabela 5 – Segunda possibilidade para o Ensino Médio – Formação Geral Básica.....      | 70 |

## LISTA DE SIGLAS

|         |                                                                        |
|---------|------------------------------------------------------------------------|
| ACP     | Abordagem do Ciclo de Políticas                                        |
| ALE     | Avaliações Externas em Larga Escala                                    |
| BNCC    | Base Nacional Comum Curricular                                         |
| CAAE    | Certificado de Apresentação de Apreciação Ética                        |
| CNE     | Conselho Nacional de Educação                                          |
| IDEB    | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                           |
| INEP    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| MEC     | Ministério da Educação                                                 |
| NRE     | Núcleo Regional de Educação                                            |
| OCDE    | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico              |
| PG      | Ponta Grossa                                                           |
| PISA    | Programme for International Student Assessment                         |
| PP      | Prova Paraná                                                           |
| PR      | Paraná                                                                 |
| PSS     | Processo Seletivo Seriado                                              |
| RFE     | Fluxo de Retenção Escolar                                              |
| RSL     | Revisão Sistemática da Literatura                                      |
| SAEB    | Sistema de Avaliação da Educação Básica                                |
| SEED/PR | Secretaria de Estado da Educação                                       |
| SME     | Secretaria Municipal de Educação                                       |
| TCLE    | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                             |
| UEPG    | Universidade Estadual de Ponta Grossa                                  |
| UNESCO  | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura   |

## SUMÁRIO

|                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO.....</b>                                                          | <b>13</b> |
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                            | <b>16</b> |
| <b>CAPÍTULO 1 - CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>                                     | <b>21</b> |
| 1.1 CAMPO DE PESQUISA E PARTICIPANTES.....                                        | 23        |
| 1.2 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....                                             | 24        |
| 1.2.1 Análise de Políticas Educacionais: caminhos possíveis.....                  | 26        |
| <b>CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA.....</b>    | <b>30</b> |
| 2.1 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....         | 31        |
| 2.2 ÍNDICES DE QUALIDADE EDUCACIONAL.....                                         | 37        |
| 2.3 O ESTADO DO PARANÁ E SEU SISTEMA DE AVALIAÇÃO D AEDUCAÇÃO...43                |           |
| 2.3.1 O IDEB e a qualidade educacional no estado do Paraná.....                   | 48        |
| <b>CAPÍTULO 3 - PROVA PARANÁ A PARTIR DO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO.....</b>   | <b>52</b> |
| 3.1 A PROVA PARANÁ NO CONTEXTO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS.....                     | 55        |
| 3.1.1 Resultados da RSL sobre a Prova Paraná.....                                 | 57        |
| 3.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES MAPEADAS: O QUE OS ACHADOS DIZEM?.....                  | 60        |
| 3.2.1 Categoria 1: Análise das implicações da PP.....                             | 61        |
| 3.2.2 Categoria 2: Análise de questões da PP.....                                 | 64        |
| 3.2.3 Categoria 3: Sequências Didáticas a partir dos descritores da PP.....       | 65        |
| 3.2.4 Categoria 4: Uso do resultado da PP como dado de pesquisa.....              | 66        |
| 3.3 SÍNTESE DA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES MAPEADAS.....                                | 67        |
| <b>CAPÍTULO 4 - PROVA PARANÁ E O ENSINO DE BIOLOGIA.....</b>                      | <b>69</b> |
| 4.1 BNCC, REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ E O ENSINO DE BIOLOGIA.....            | 73        |
| 4.1.1 Descritores da Prova Paraná.....                                            | 77        |
| 4.2 PROFESSORES DE BIOLOGIA E ATUAÇÃO DA PROVA PARANÁ: O CONTEXTO DA PRÁTICA..... | 80        |
| 4.2.1 Trabalho Docente e Atuação da PP.....                                       | 82        |
| 4.2.2 Planejamento e a PP.....                                                    | 84        |
| 4.2.3 Formação Continuada e Resultados da PP.....                                 | 86        |
| 4.2.4 PP e qualidade da educação.....                                             | 90        |
| 4.2.5 Avaliação Externa e a Pressão por Resultados.....                           | 93        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                  | <b>97</b> |

|                                                                                                                                             |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                     | <b>101</b> |
| <b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE BIOLOGIA DO NÚCLEO REGIONAL DE PONTA GROSSA.....</b>                               | <b>111</b> |
| <b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE (TCLE).....</b>                                                                              | <b>112</b> |
| <b>ANEXO A – UNIDADES TEMÁTICAS COMPONENTE CURRICULAR DE BIOLOGIA ENSINO MÉDIO PARANAENSE (REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ, 2021).....</b> | <b>114</b> |

## APRESENTAÇÃO

Esta dissertação faz parte da minha trajetória pessoal e profissional na educação, a qual já tem alguns anos. A cada ano surgem diversas inquietações e questionamentos. Nessa jornada, é essencial compreender a importância das dúvidas e incertezas que surgem, pois são elas que nos impulsionam a buscar, investigar e nos tornar pesquisadores. Tenho a chance de conviver com essa realidade nas escolas públicas estaduais do Paraná, em especial, nas disciplinas de Biologia do currículo do Ensino Médio. O questionamento que mais me inquieta atualmente é: os alunos realmente estão aprendendo os conteúdos de biologia, partindo-se do pressuposto de que quanto maior as notas na Prova Paraná (PP), melhor será aprendizagem deste aluno?

Desde muito pequena, eu sempre ouvi dos meus familiares que a única maneira de mudar a nossa realidade e alcançar os nossos objetivos é por meio da educação, do conhecimento, embora meus pais não tenham tido a oportunidade de terminar o Ensino Fundamental I, eles sempre tiveram em mente a importância do estudo para a minha formação.

Eu sempre estudei em escola pública da periferia, cursando o Ensino Médio noturno, conciliando a realidade do trabalho e das demais responsabilidades à vida acadêmica, mesmo sem muita maturidade, devido à pouca idade. Tive professores que reforçaram os conselhos dos meus pais, para que após terminássemos o Ensino Médio, continuássemos nossa formação acadêmica, que pudéssemos ter um emprego melhor e, conseqüentemente, um salário digno, alcançando os nossos sonhos. Eu acreditei nesse conselho. A princípio, não era meu sonho ser uma professora, mas sempre quis ser pesquisadora, pois achava lindo quando eu assistia, às sextas-feiras à noite, o programa de TV “Globo Repórter” e via os biólogos explicando sobre as diversas espécies da fauna, flora e a biodiversidade. Então, quando conheci essa profissão, decidi meu futuro!

No entanto, vamos crescendo e as responsabilidades aparecem. De repente, no momento do vestibular, constatei que o curso de Bacharelado em Biologia era em período integral, que não havia como apenas estudar e parar de trabalhar. Assim, fui para a área de licenciatura e, mesmo não me “vendo” como professora, cursei a Licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Com o tempo, fui gostando da ideia de ser professora de Biologia.

E os passos para ser professora foram cada vez mais consolidados. No dia da minha colação de grau, fui chamada para lecionar pela primeira vez, em março de 2010. Senti aquele “frio na barriga” e as minhas primeiras aulas já foram para o Ensino Médio, na cidade de Palmeira, interior do Paraná. Aquela foi uma experiência indescritível: os alunos eram

participativos e fui bem recebida pelos gestores da escola. Tudo favoreceu para que eu continuasse na carreira de professora.

Confesso que, no início, minhas aulas eram bastante conteudistas, com a ideia de que o aluno precisava alcançar aprovação em processos seletivos e depois pensava na formação dele para a sociedade. Com o passar do tempo, fui melhorando e aprimorando as práticas de ensino, claro que isso ocorreu quando estive aberta às formações, estando disposta a aprender sempre mais.

Porém, nesse processo, já com uma trajetória já consolidada, venho percebendo que, com essas avaliações externas implementadas nos últimos anos, e diante da obrigatoriedade de sua aplicação, temos deixado de ensinar os conteúdos mínimos essenciais à aprendizagem de temas importantes da Biologia, assim como de desenvolver habilidades fundamentais para a inserção dos alunos na sociedade. Percebo que os conteúdos estão sendo tratados de forma superficial, a ponto de apenas treinar os alunos a “pintar as bolinhas do gabarito” para tirar uma boa nota e melhorar o índice da escola.

Dessa forma, penso que esse tipo de avaliação não avalia toda a construção que o aluno desenvolve durante o período escolar que ele cursa. Por exemplo, se no dia dessa avaliação ele não está bem e não responde corretamente às questões, realmente significa que ele não teve aprendizagem? Ou ao contrário, está em um dia de “sorte”, assinalou sem ler as questões corretas e tirou uma boa nota, significa que ele teve aprendizagem naquele conteúdo?

São esses questionamentos que me fizeram pesquisar sobre essa temática e tentar compreender como essa avaliação, a Prova Paraná (PP), tem influências nas práticas dos professores de Biologia nas escolas públicas estaduais, e o quanto esses resultados são a realidade da nossa educação no estado do Paraná, pensando mais especificamente nas influências no contexto do ensino de Biologia.

No interior das escolas públicas paranaenses, vivencia-se atualmente um cenário em que os conteúdos curriculares são previamente definidos e organizados em um cronograma rígido, o que limita o tempo disponível para retomadas e impõe a priorização daqueles que serão cobrados na Prova Paraná (PP). Diante disso, acabamos deixando de lado alguns deles, mesmo sabendo que são de extrema importância à formação do aluno, ou até mesmo para os processos seletivos de ingresso no Ensino Superior.

Outros questionamentos, então, aparecem: como esses resultados estão sendo interpretados e utilizados? Estamos instigando nossos alunos a continuar na vida acadêmica? Os conteúdos ensinados estão despertando o interesse em saber mais ou buscar novos conhecimentos?

Foi a partir dessas perguntas que eu escolhi a avaliação em larga escala como tema central da pesquisa, tendo a Prova Paraná como objeto de estudo. Espero que, com esta pesquisa, esses questionamentos possam atingir mais pessoas, como os gestores públicos da área educacional e dos Núcleos Regionais de Educação-NRE, bem como os professores que lecionam Biologia e Ciências. Espera-se que a leitura deste trabalho suscite reflexões semelhantes às que têm me acompanhado ao longo da pesquisa. Espero que a leitura deste trabalho os faça questionar, como eu venho me questionando: até que ponto os resultados das avaliações externas, em especial da PP, refletem a verdadeira realidade da aprendizagem dos nossos alunos?

## INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, as avaliações externas em larga escala desempenham um papel central na formulação de políticas e práticas pedagógicas, sendo justificadas como ferramentas essenciais para a promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem (Savaris, 2022; Sordi; Pereira; Bertagnano, 2024). Essas avaliações referem-se aos processos avaliativos conduzidos por entidades fora da escola, com o objetivo de mensurar o desempenho dos alunos, padronizando critérios e comparando resultados em diferentes contextos educacionais (Kailer; Presaniuk; Barbosa, 2020). São, geralmente, realizadas em larga escala, caracterizando-se com aplicações que podem envolver toda uma rede de ensino (Kailer; Presaniuk; Barbosa, 2020).

Nesse sentido, cabe ressaltar que nem toda avaliação externa ocorre em larga escala (avaliações diagnósticas feitas nas escolas ou pesquisas acadêmicas específicas realizadas com uma única turma podem ser exemplos válidos), mas a “[...] avaliação de larga escala é sempre uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas”, sendo importante “[...] agregar ao termo avaliação externa com a informação de que é ‘em larga escala’, pois é esse adjetivo que a diferencia quanto ao tipo e abrangência” em relação aos sistemas educacionais (Werle, 2010, p. 22).

Uma avaliação externa, mesmo quando não se configura como uma iniciativa de larga escala, abrangendo um determinado público, caracteriza-se por ser aplicada e gerenciada por uma entidade ou equipe alheia ao cotidiano da escola, operando de forma independente dos processos pedagógicos internos. Um exemplo elucidativo dessa modalidade é o programa Avalia PG, em que são aplicadas as avaliações para as turmas do 2º ao 5º ano de forma on-line ou de forma física quando não há laboratório de informática na instituição, produzidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Ponta Grossa e restrito às escolas da rede municipal da cidade.

Foi a partir da década de 1990 que as Avaliações Externas em Larga Escala (ALE) iniciam o seu protagonismo no cenário nacional, quando “A possibilidade de essa avaliação atender mais claramente às necessidades políticas de reforma tornou-a prioridade e modelo que passou a orientar a avaliação das aprendizagens, avaliação da escola e de currículo” (Sousa; Ferreira, 2019, p. 15). Esses processos são implementados com a finalidade de diagnosticar o nível de desempenho dos estudantes, identificar lacunas e fornecer subsídios para a tomada de decisões pedagógicas e administrativas.

Entende-se então que, em sua essência, as ALE buscam estabelecer uma visão geral da qualidade do ensino oferecido, utilizando indicadores que permitam avaliar o cumprimento das metas educacionais estabelecidas por políticas públicas. Nas palavras de Prado (2023, p. 13). avaliação em larga escala “[...] não é uma medida inofensiva, pois envolve a produção de indicadores educacionais, aferição da qualidade, equidade e eficiência”. Além disso, está atrelada à “[...] elaboração, monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, municipal ou na iniciativa privada” (Prado, 2023, p. 13).

No entanto, por serem padronizadas e aplicadas geralmente em larga escala, essas avaliações, muitas vezes, desconsideram as especificidades de cada escola, região e contexto socioeconômico (Werle, 2010). Assim, ao invés de oferecer uma visão abrangente do desenvolvimento do estudante, elas tendem a focar em resultados quantitativos, o que pode levar à padronização das práticas pedagógicas e à redução da educação a um conjunto de metas numéricas (Amestoy, 2019).

Desta forma, a utilização dos seus resultados é questionada por promover uma visão simplificada da educação, focada em *rankings* quantitativos, a partir do conceito neoliberal de qualidade. A definição neoliberal de qualidade está associada, segundo Bertagna e Almeida (2024), com a eficiência, a produtividade e a mensuração dos resultados, com enfoque direto na competitividade e na satisfação da clientela. Essa definição também preza pela visão utilitarista do processo de qualidade, vista como uma forma de alcançar metas econômicas.

Dessa maneira, a utilização dos resultados provenientes dessas avaliações é amplamente questionada por reforçar uma concepção reducionista da educação, centrada em indicadores quantitativos e em *rankings* baseados em um conceito neoliberal de qualidade (Bertagna; Almeida, 2024; Sordi; Pereira; Bertagnano, 2024; Amestoy, 2019). Tal concepção, orienta a gestão educacional por princípios de eficiência, competitividade e meritocracia, moldados segundo a lógica empresarial. Essa abordagem privilegia resultados mensuráveis, como notas em testes padronizados e posições em classificações nacionais, como parâmetro principal da qualidade do ensino, induzindo à competição entre escolas. Com isso, há uma tendência à padronização curricular e metodológica para facilitar a avaliação em larga escala, desconsiderando as especificidades das comunidades escolares.

A pressão por resultados numéricos compromete, ainda, a autonomia pedagógica, levando professores e instituições a direcionarem suas práticas ao "treinamento para o teste", em detrimento de uma formação mais ampla, crítica e contextualizada. A crítica central reside na simplificação da complexidade do processo educativo, que ignora dimensões sociais,

emocionais e culturais dos estudantes, além das particularidades regionais e disciplinares, empobrecendo o sentido formativo da educação (Dossena, 2022; Savaris, 2022). Soma-se a isso a negligência das particularidades inerentes aos objetos de conhecimento de cada componente curricular (Nakonieczny, 2022; Prado, 2023). Considerando o exposto, esta pesquisa justifica-se na medida em que a Prova Paraná (PP) tem sido uma política educacional de avaliação da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, do trabalho docente. Ela fornece dados que, além de servirem para avaliar o desempenho dos estudantes, também podem ser utilizados como critério de ingresso em algumas instituições de ensino superior do estado do Paraná (Secretaria da Educação do Paraná, 2024). Ademais, a atuação da PP<sup>1</sup> e seus efeitos no ensino de Biologia nas escolas estaduais do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Ponta Grossa (PG) constituem uma questão de interesse pessoal. Enquanto bióloga e educadora, tenho vivenciado as mudanças e desafios no processo de ensino-aprendizagem, advindos da materialização da PP nas escolas nas quais atuo como docente de Biologia no Ensino Médio.

Diante disso, ao compreender como as políticas educacionais refletem diretamente na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional dos docentes que atuam no contexto das escolas estaduais do Paraná, torna-se possível analisar mais profundamente as influências dessas diretrizes e questionar se, de fato, avaliações como a Prova Paraná contribuem para a melhoria da qualidade do ensino, como frequentemente é divulgado nas mídias institucionais e sociais. Do ponto de vista acadêmico, a investigação dos efeitos da atuação da PP no ensino de Biologia nas escolas do NRE/PG contribui para a produção de conhecimento no campo da educação e do ensino de Biologia.

Ao examinar os dados da Revisão Sistemática de Literatura (RSL), primeira etapa da pesquisa, observou-se que não foi mapeada, nas bases de dados consultadas, não foi identificado nenhum estudo que abordasse especificamente a atuação da Prova Paraná (PP) no ensino de Biologia nas escolas públicas estaduais paranaenses, lacuna já sinalizada por Annunziato; Amestoy e Dias (2024). Portanto, pode-se contribuir com os estudos na área da avaliação em larga escala, e melhorar a compreensão de como a PP tem atuado nas escolas, considerando-se especificamente a visão dos docentes de Biologia sobre essa política e sobre o trabalho docente, o planejamento de ensino e a formação continuada a partir disso. Deste modo, temos o presente problema de pesquisa: **Como a política de avaliação em larga escala, materializada pela Prova Paraná em escolas públicas estaduais do Núcleo Regional de Ponta Grossa,**

---

<sup>1</sup> A implementação da Prova Paraná pode trazer reflexões associadas com os indicadores de desenvolvimento educacional, o que traz a necessidade de reflexão a partir do olhar docente.

**influencia o ensino de Biologia?** Assim, tem-se como objetivo geral e específicos, respectivamente:

**Objetivo geral:** Analisar a atuação e as influências da Prova Paraná no ensino de Biologia de escolas públicas estaduais do Núcleo Regional de Ponta Grossa.

**Objetivos específicos:**

- Analisar as produções científicas relativas à PP, realizadas no âmbito brasileiro;
- Identificar a percepção de professores das escolas públicas estaduais paranaenses do NRE de Ponta grossa sobre a política de avaliação em larga escala materializada pela Prova Paraná (percepções sobre a prova);
- Averiguar como os professores de Biologia interpretam a política de avaliação em larga escala - PP no contexto específico da sala de aula (trabalho docente);
- Verificar como a Prova Paraná molda o planejamento docente e as estratégias de ensino utilizadas pelos professores de Biologia (planejamento);
- Identificar como a PP influencia na formação continuada dos professores de Biologia

Com o objetivo de responder à problemática e atender aos objetivos propostos, o texto está organizado em Apresentação, Introdução, quatro capítulos e Considerações Finais. Na Apresentação, a autora descreve a sua trajetória acadêmica-profissional, assim como o percurso até chegar ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM). A Introdução contextualiza as avaliações externas em larga escala no Brasil e, mais especificamente, no estado do Paraná, com ênfase na Prova Paraná (PP). São também apresentados a justificativa da pesquisa, a delimitação da problemática, o objetivo geral e objetivos específicos, além da relevância do estudo no campo do ensino de Biologia.

O primeiro capítulo trata da Metodologia, detalhando a abordagem qualitativa e explicativa adotada na pesquisa. Explica-se a fundamentação teórico-metodológica baseada no ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores, a justificativa para a escolha dos métodos, os instrumentos de coleta de dados, os participantes do estudo e os critérios de seleção. Além disso, apresenta-se o processo de análise dos dados com base na metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

O segundo capítulo discute as Avaliações em Larga Escala e Políticas Educacionais, abordando a origem e o desenvolvimento dessas avaliações no Brasil e no Paraná. São explorados os índices de qualidade educacional, como o IDEB, e os impactos das políticas de avaliação na prática docente e no currículo escolar.

No terceiro capítulo, são analisadas as avaliações em larga escala no estado do Paraná, com ênfase na Prova Paraná. Discute-se sua atuação, objetivos, estrutura, conteúdos avaliados

e a relação da prova com as políticas educacionais estaduais. O quarto e último capítulo aborda a relação entre a Prova Paraná e o ensino de Biologia, analisando as transformações decorrentes das reformas educacionais mais recentes e seus impactos sobre esse componente curricular. Com base nos achados da pesquisa, o capítulo reflete sobre as implicações da PP nas práticas pedagógicas e no processo de ensino-aprendizagem da disciplina. Por fim, apresentam-se as Considerações Finais, apontando as percepções da pesquisadora a partir de todas as etapas e estudos realizados durante a pesquisa.

## CAPÍTULO 1 - CAMINHO METODOLÓGICO

Conforme os critérios metodológicos delineados por Gil (2019), a pesquisa foi de natureza qualitativa e explicativa. A linha de pesquisa qualitativa, conforme Gil (2019), permite a abordagem da realidade educacional a partir da visão dos sujeitos que a vivenciam, sem a intenção de mensurar os fenômenos que se verificam. Adicionalmente, esta pesquisa se caracteriza como explicativa, conforme a classificação proposta por Gil (2019), uma vez que buscou analisar a atuação e as influências da Prova Paraná no ensino de Biologia em escolas públicas estaduais pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. Com isso, o foco investigativo foi ampliado: além de descrever a realidade observada, procurou-se realizar uma leitura crítica, articulando os fenômenos educacionais que se desenvolvem em torno da PP e de sua implementação.

Essa parte utiliza a proposta do ciclo de políticas de Stephen Ball e seus colaboradores (Ball; Bowe; Gold, 1992) para fundamentar a pesquisa. A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) objetiva demonstrar a complexidade das políticas educacionais, assinalando a intersecção entre micro e macropolíticas. Segundo Mainardes (2006, p. 49), essa abordagem:

[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) “[...] tem se constituído em um referencial teórico-analítico importante para a análise tanto de programas quanto de políticas educacionais, permitindo análises políticas desde a sua formulação inicial até a implementação/atuação política” (Mainardes; Amestoy; Tolentino-Neto, 2024, p. 2).

Esse referencial analítico permitiu tratar as políticas educacionais não apenas como atos administrativos normativos, mas como sistemas que se interrelacionam e que são pautados por várias ações de diferentes atores e contextos, inclusive na sua elaboração, interpretação e execução. Aplica-se a PP para estudar em que consistiu a concepção desta avaliação externa em larga escala, quais as narrativas sobre esta avaliação têm os professores de Biologia e como a sua efetivação nas escolas repercute no ensino desse componente curricular.

A justificativa da escolha metodológica esteve atrelada ao objetivo da análise da pesquisa que pretende verificar a atuação da PP na avaliação do ensino de Biologia e seu reflexo nas ações pedagógicas. A abordagem qualitativa, conforme Gil (2019), é capaz de captar a percepção e vivência dos docentes, elementos essenciais para a análise do impacto da PP na

sala de aula. Paralelamente, a análise de ciclo de políticas contribui para uma reflexão crítica acerca da formulação, implementação e dos efeitos dessa avaliação, considerando o contexto mais amplo das políticas educacionais em larga escala no estado do Paraná, com suas contradições, desafios e implicações pedagógicas.

Os dados foram produzidos por meio da aplicação de um questionário on-line estruturado aos professores de Biologia das escolas estaduais do NRE/PG (Apêndice 1). O questionário é considerado a melhor opção, porque é um instrumento que oferece um grande número de respostas de maneira objetiva e que apresenta a opinião dos professores sobre a PP. As questões consideraram os objetivos da pesquisa e garantiram uma produção de dados referentes ao impacto da PP no planejamento das aulas, práticas pedagógicas e a formação continuada do docente.

Os sujeitos da pesquisa foram professores de Biologia do Ensino Médio das escolas estaduais do NRE/PG. Esses critérios foram selecionados para que a amostra tenha a capacidade de integrar e retratar diferentes realidades escolares, o que garante que os efeitos da PP no ensino de Biologia possam ser examinados em detalhes. A participação dos professores na pesquisa ocorreu-se de forma voluntária, e a confidencialidade dos dados coletados foi assegurada, em conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa.

A análise dos dados foi conduzida com base na técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos. Essa abordagem possibilitou a identificação de temas que evidenciam como os professores de Biologia percebem e abordam as influências da avaliação da aprendizagem no ensino da disciplina. Esta pesquisa foi conduzida a partir de um projeto maior intitulado “Avaliação em larga escala: Um estudo sobre a Prova Paraná como viabilizadora da qualidade na educação pública paranaense”, que já foi aprovado pelo Comitê de Ética sob o número de CAAE 7410402361000010105. Após a aprovação ética, os procedimentos realizados respeitaram os direitos e a privacidade dos entrevistados, garantindo que os dados coletados serão usados apenas para fins acadêmicos. Todos os sujeitos foram informados sobre o estudo e, após isso, forneceram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 2) antes de responderem ao questionário.

## 1.1 CAMPO DE PESQUISA E PARTICIPANTES

A pesquisa foi desenvolvida com professores de Biologia de escolas estaduais do NRE/PG/PR. A escolha desse núcleo justifica-se pela atuação da pesquisadora em escolas desse núcleo e pela localização do PPGECEM. O NRE/PG abrange as seguintes cidades: Carambeí, Castro, Imbituva, Ipiranga, Ivaí, Palmeira, Piraí do Sul, Ponta Grossa, Porto Amazonas, São João do Triunfo e Tibagi. O NRE/PG apresenta um quadro de 115 professores de Biologia, lotados em 77<sup>2</sup> escolas das diferentes cidades que abrangem esse núcleo. Participaram desta pesquisa 21 professores de Biologia, das respectivas cidades: Ivaí (2), Ponta Grossa (11), Palmeira (3), Porto Amazonas (2), Ipiranga (1), Castro (1), Carambeí (1). Na amostra por adesão, a participação foi de 21 docentes, o que se traduz em 18,26%.

No que se refere à faixa etária, a distribuição foi equitativa, sendo que 7 docentes (33,3%) possuem entre 20 a 30 anos, 7 professores (33,3%) estão na faixa de 31 a 40 anos, e 7 (33,3%) entre 41 a 50 anos. Essa composição indica uma mescla equilibrada entre profissionais.

Quanto à localização dos municípios de atuação, observa-se que a maioria dos participantes atua em Ponta Grossa (52,4%), enquanto os demais estão distribuídos entre Palmeira (14,3%), Porto Amazonas (9,5%), e outros cinco municípios, como Castro, Carambeí, Ivaí e Ipiranga, com 1 docente cada. Essa distribuição geográfica evidencia a diversidade de contextos escolares contemplados na pesquisa, abrangendo diversas realidades.

Em relação ao número de escolas em que os professores atuam, a amostra divide-se igualmente entre aqueles que trabalham em uma escola (42,9%) e em duas escolas (42,9%), enquanto uma parcela menor, de 14,2% (três docentes), leciona em três ou mais instituições. Essa condição revela a multiplicidade de vínculos empregatícios e a necessidade de adaptação a diferentes ambientes escolares.

Em relação a região das escolas, a maioria dos docentes (61,9%) atua em instituições localizadas em bairros urbanos ou no centro das cidades, enquanto 19% exercem sua prática em escolas situadas no interior/zona rural. Outros 19% trabalham simultaneamente em unidades de regiões urbanas e rurais. Essa característica indica um cenário educacional heterogêneo, demandando estratégias diferenciadas para atender às especificidades de cada realidade.

O porte das escolas, aferido pelo número de alunos matriculados, apresentou a seguinte distribuição: 5 professores (23,8%) lecionam em instituições com mais de 1000 alunos, 4 docentes (19%) atuam em escolas com 701 a 1000 estudantes, 8 (38,1%) em unidades com 301

---

<sup>2</sup> O NRE/PG abrange 111 escolas, mas apenas 77 delas possuem a disciplina de Biologia. Esses dados foram fornecidos pelo NRE/PG via e-mail para a pesquisadora.

a 600 alunos, 4 (19%) em escolas de 101 a 300 alunos, e 1 docente (4,7%) em uma escola com menos de 100 alunos. Esses dados ilustram a pluralidade de dinâmicas escolares enfrentadas pelos docentes, especialmente no que tange ao tamanho das turmas e à infraestrutura disponível.

No que se refere à formação acadêmica, todos os professores possuem Licenciatura em Ciências Biológicas (100%), sendo que 3 docentes (14,3%) possuem também graduação em Pedagogia, 1 docente (4,7%) é graduado em Educação Física, e 1 professor (4,7%) encontra-se cursando Mestrado em Ciência e Tecnologia. Essa qualificação demonstra a adequação da formação à área de atuação e o interesse por formação continuada.

O tempo de serviço na rede estadual varia entre os participantes: 4 professores (19%) atuam há até 3 anos, 5 docentes (23,8%) possuem entre 4 e 10 anos de experiência, 5 professores (23,8%) têm entre 11 e 20 anos de carreira, e 7 docentes (33,3%) contam com mais de 20 anos de atuação. Tal distribuição aponta para uma amostra com significativa vivência profissional, equilibrando perfis de entrada recente com profissionais veteranos.

Por fim, no que se refere aos níveis de ensino atendidos, observa-se que a maioria dos professores atua de forma simultânea no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Dos 21 docentes participantes, 15 (71,4%) lecionam em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, enquanto 18 (85,7%) ministram aulas no Ensino Médio (1º ao 3º ano). É importante destacar que muitos desses professores acumulam turmas em ambos os níveis de ensino, o que evidencia a necessidade de adaptação constante às especificidades pedagógicas de cada etapa. Essa sobreposição de funções exige dos docentes uma versatilidade metodológica, tendo em vista as distintas características e demandas dos estudantes em cada segmento.

## 1.2 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A produção de dados foi realizada por meio de análise documental e aplicação de questionário on-line via Google Forms. Lüdke e André (2013) destacam algumas das potencialidades na utilização de documentos como fontes de dados como, por exemplo, a estabilidade, uma vez que se pode retornar ao documento a qualquer momento, o baixo custo para a realização da pesquisa e a não reatividade da fonte, o que dispensa a presença de sujeitos.

Além disso, a análise documental é comumente utilizada em estudos como ferramenta que busca compreender, por meio de contextualização histórica, a legislação, regulamentos e textos escritos. Conforme descrito por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Já o questionário é um instrumento que apresenta perguntas ordenadas a serem respondidas sem a presença do pesquisador (Marconi; Lakatos, 2008). Possui como vantagens a economia de tempo e gastos financeiros; a obtenção de um maior número de dados e o alcance de um maior número de pessoas; o alcance de áreas geograficamente mais amplas; a rapidez e precisão nas respostas; a segurança e liberdade dos entrevistados, pelo fato da não identificação; riscos menores de distorção, pois não há influência do pesquisador quando está sendo respondido, entre outras. Algumas desvantagens também precisam ser salientadas, como o pequeno número de questionários que voltam ao pesquisador; muitas questões não são respondidas; a dificuldade de compreensão de algumas perguntas; a exigência de um universo mais homogêneo para a aplicação do instrumento; entre outras (Marconi; Lakatos, 2008). Nesse sentido, a análise dos dados terá como enfoque critérios que otimizem o aspecto qualitativo da pesquisa.

Assim, 21 professores de Biologia, oriundos de municípios que integram o Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (NRE/PG), participaram da pesquisa. Entre esses municípios, destacam-se: Carambeí, Castro, Imbituva, Ipiranga, Ivaí, Palmeira, Piraí do Sul, Ponta Grossa, Porto Amazonas, São João do Triunfo e Tibagi. A escolha desse público justifica-se pela representatividade do NRE/PG, que abrange uma diversidade regional significativa, possibilitando o mapeamento dos impactos da PP em contextos educacionais variados. Para organizar e apresentar os dados produzidos, foi adotado um sistema de identificação que atribui a cada participante o código "(P)" seguido de um número sequencial, como por exemplo, (P1), (P2), até (P21). Esse procedimento visa resguardar a identidade dos professores, garantindo o anonimato, ao mesmo tempo em que permite evidenciar suas falas específicas durante a análise qualitativa.

A Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), constitui uma ferramenta metodológica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, especialmente para a análise de textos, entrevistas e documentos. Segundo a autora, essa técnica é composta por três etapas principais: (1) pré-análise, que consiste na organização do material e na definição do *corpus*; (2) exploração do material, momento em que os dados são codificados e categorizados; e (3) tratamento dos resultados e interpretação, fase em que se realizam inferências e se extraem os significados que fundamentarão as conclusões do estudo. Esta é uma abordagem qualitativa que permite captar discursos fora da fala juntamente com conteúdos que podem estar submersos.

No estudo em questão, a análise preliminar foi efetuada mediante análise de referencial teórico e das avaliações externas. A exploração do material foi enfatizada a partir da realização do questionário e categorização das respostas dos participantes. O tratamento dos resultados foi

efetuado por intermédio da análise teórica que embasou as respostas e permitiu a compreensão dos referidos discursos. Por fim, as conclusões permitiram compreender se o objetivo traçado foi alcançado. As categorias e subcategorias foram organizadas a partir das etapas descritas por Bardin (2016). O Quadro 1 mostra as 5 categorias e as suas subdivisões (subcategorias) emergidas com os dados.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias emergidas com os dados da pesquisa<sup>3</sup>

| <b>Categorias</b>                          | <b>Subcategorias</b>                                                                                    |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Trabalho docente e atuação da PP           | O trabalho docente piorou; O trabalho docente manteve-se semelhante; O trabalho docente melhorou.       |
| Planejamento e a PP                        | Interferências da PP no planejamento; Impactos Negativos no planejamento; Sem impactos no planejamento. |
| Formação continuada e resultados da PP     | Formação insuficiente; Formação indiferente; Formação aprimorada.                                       |
| PP e a qualidade da educação               | Falhas da PP; Mudanças no cenário escolar a partir da PP; A PP faz a diferença na avaliação dos alunos. |
| Avaliação externa e pressão por resultados | PP e currículo; Melhoras na atuação da PP; Eficácia na avaliação externa.                               |

Fonte: A autora

Na etapa de pré-análise, foram coletadas e organizadas as informações fornecidas pelos professores participantes. Em seguida, durante a exploração do material, os dados foram agrupados em áreas temáticas, possibilitando a categorização das respostas. Por fim, no tratamento dos resultados e interpretação, os dados foram analisados de forma comparativa e interpretados à luz da literatura científica e dos documentos oficiais pertinentes.

### 1.2.1 Análise de Políticas Educacionais: caminhos possíveis

O campo da pesquisa em política educacional está em “permanente expansão e continuamente em construção” (Mainardes, 2018, p. 3). Embora haja uma expressiva produção de estudos sobre políticas educacionais, o autor destaca a escassez de investigações voltadas à análise dos referenciais teórico-epistemológicos que fundamentam tais pesquisas. Nesse sentido, a realização de estudos teóricos sobre o conceito de 'política educacional' revela-se não apenas relevante, mas também necessária para a consolidação desse campo como área acadêmica e teórica autônoma.

A ACP fundamenta-se nos trabalhos e estudos de Stephen Ball e Richard Bowe (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball; Bowe, 1992; Ball, 1994), pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. A abordagem proposta para análise de políticas educacionais busca evidenciar a complexidade que envolve tais políticas, assinalando a intersecção entre as micro e

<sup>3</sup> A descrição de cada uma dessas categorias e subcategorias é feita de forma mais detalhada no Capítulo.

macropolíticas. Esse referencial vem sendo amplamente adotado em diversos países, inclusive no Brasil, como instrumento analítico para compreender a trajetória, a formulação e a implementação de políticas sociais e educacionais.

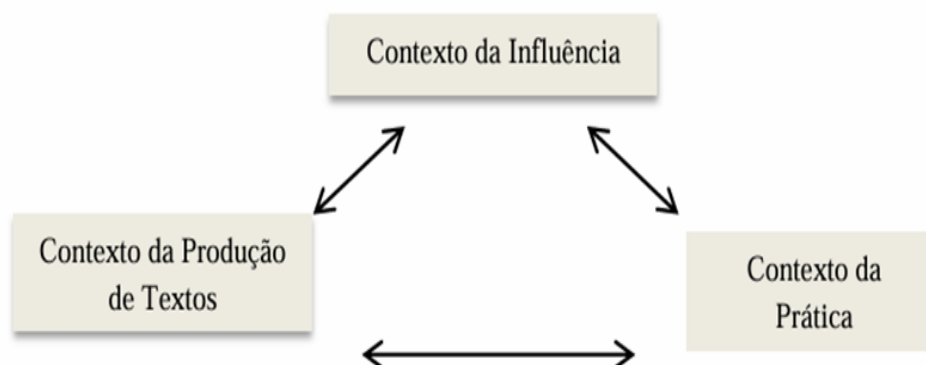
Essa abordagem, de vertente pós-moderna, destaca a natureza complexa e ao mesmo tempo controversa do processo de formulação e implementação de uma política educacional, identificando os processos nos níveis da macro e a micropolítica, ou seja, desde os fatores que influenciam a atuação de uma política até o envolvimento dos atores que no nível local (global-local), proporcionando a articulação da análise das políticas educacionais. É importante destacar que este referencial teórico-analítico se caracteriza por apresentar dinamismo e flexibilidade.

Ao longo do tempo, a abordagem sofreu algumas alterações buscando contemplar as especificidades das políticas educacionais, de modo a oferecer um referencial teórico-analítico que viabilizasse discussões críticas dos processos políticos. Inicialmente, Stephen Ball e Richard Bowe (1992) propuseram uma análise das políticas educacionais por meio de um ‘ciclo contínuo’, estruturado a partir de três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso (Mainardes, 2006). Contudo, ainda em 1992, os autores revisitaram essa concepção inicial, refutando-a por considerarem que sua formulação original utilizava uma linguagem rígida e restrita, incapaz de representar adequadamente a dinâmica real do ciclo de políticas. Neste momento, é lançado o livro *Reforming education and changing schools* (1992). Nesse livro, de acordo com Mainardes (2006, p. 49-50), os autores “rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão”.

Nessa nova proposição, os autores apresentam um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o Contexto de Influência, o Contexto da Produção de Texto e o Contexto da Prática. Esses contextos encontram-se interrelacionados, não apresentando dimensões de tempo e sequências lineares dos acontecimentos/fatos políticos. Ao contrário, um dos principais diferenciais da análise das políticas educacionais por meio da abordagem do Ciclo de Políticas reside na consideração das particularidades específicas de cada contexto, expressas nas três dimensões propostas por Ball e Bowe (1992): a política proposta, a política de fato e a política em uso. Nesse sentido, os autores sinalizam que o foco da análise das políticas educacionais deveria incidir sobre a construção do discurso da política e sobre a interpretação que é feita pelos atores que atuam no contexto da prática, isto é, onde as vivências, princípios e concepções de vida dos envolvidos determinam a forma como interpretam e (re)interpretam a política. A

Figura 1 situa os três principais contextos propostos pela Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores.

Figura 1- Contextos do processo de formação de uma política



Fonte: Organização e tradução da autora, com base em Ball; Bowe e Gold (1992).

A seguir, serão descritos brevemente cada um dos contextos representados na figura 1. O Contexto de Influência é aquele em que normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (Mainardes, 2006). Além disso, podem ser destacados outros elementos que caracterizam o contexto da influência, o qual apresenta:

[...] uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto da influência está relacionado com interesses e ideologias mais restritos, os textos políticos geralmente estão associados a uma linguagem mais geral (Mainardes, 2006, p. 52).

Nesta pesquisa, a análise do contexto de influência será realizada por meio de estudos bibliográficos de autores que investigaram diversos aspectos da política educacional, tais como: o panorama atual da política educacional global (Ball, 2014); a relação entre os testes padronizados e o modelo de quase-mercado educacional (Ravitch, 2011; Afonso, 1999, 2009); as reformas educacionais (Freitas, 2011, 2018); e as relações entre avaliação e regulação no estudo da política educacional (Afonso, 2005). Além disso, será analisada a influência dos organismos internacionais nas políticas e escolas do estado do Paraná. Existe um conjunto de arenas públicas mais formais, como comissões e grupos representativos, além da atuação de redes internacionais - políticas e sociais - que promovem a disseminação de ‘soluções’ por meio

do empréstimo, migração, recontextualização e reinterpretação de políticas educacionais internacionais. As “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), constituem a promoção de um sistema mundial associado ao mercado caracterizando-os como importantes influenciadores no processo de elaboração e desenvolvimento de políticas nacionais e locais.

Já o Contexto da Produção de Texto é representado pelos textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem assumir várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, entre outros. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Desse modo, as políticas são intervenções textuais que também carregam limitações materiais e possibilidades. Assim, as respostas a esses textos têm consequências reais e essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (Mainardes, 2006). Nesse sentido, serão analisados documentos oficiais, notas e ofícios da Secretaria Estadual de Educação (SEED/PR), bem como textos e publicações do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-SINDICATO), relacionados com a Prova Paraná e suas atuações.

O contexto da prática corresponde ao momento em que a política original é submetida a processos de (re)interpretação e (re)contextualização por parte dos atores sociais responsáveis por sua implementação no cotidiano escolar. Ou seja, a política chega ao ambiente escolar e é recontextualizada pelo professor (a) que trabalha diretamente com ela, podendo (re)interpretá-la uma vez que experiências, interesses e crenças são diversos. Logo, o que os professores (as) pensam e o que acreditam têm implicações diretas no processo de atuação das políticas. Esse contexto está diretamente associado à escola – local que recebe os textos políticos – e onde ocorre a atuação política daquilo que foi pensado (contexto de influência) e escrito (contexto da produção de texto). As políticas educacionais costumam chegar às escolas de forma verticalizada (de cima para baixo) com pouco ou quase nenhuma participação daqueles que são considerados os destinatários dessas políticas. Nesse sentido, a análise do contexto da prática será feita a partir das respostas dos questionários dos professores de Biologia, ou seja, uma análise local das implicações da Prova Paraná no trabalho docente.

## **CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA**

As avaliações em larga escala no Brasil têm sido fundamentais na construção de políticas educacionais desde a década de 1990, período que coincidiu com a redemocratização do país. Influenciadas por organismos internacionais, essas avaliações passaram a ser um instrumento central para a gestão educacional, com foco na responsabilização e melhoria da qualidade do ensino. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, foi um dos primeiros grandes passos no monitoramento das escolas públicas brasileiras e se alinhou aos padrões globais estabelecidos por organizações como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), especialmente com o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Essas avaliações, ao medir a proficiência dos alunos em áreas como Português e Matemática, buscaram criar uma visão comparativa da educação brasileira com outros países, fomentando uma abordagem competitiva e mercantilizada da educação.

No entanto, embora as avaliações em larga escala tenham contribuído para o aprimoramento da gestão educacional e a formulação de políticas públicas, elas também geraram críticas. A ênfase em resultados quantitativos, como os obtidos por meio de testes padronizados, tem sido associada a práticas como a manipulação de resultados e a exclusão de alunos com baixo desempenho, como apontado por Capocchi (2017). Além disso, a padronização do currículo em função dos testes compromete a autonomia dos professores e limita a formação crítica dos alunos, reduzindo a educação a uma mera preparação para exames. Tais práticas têm sido amplamente discutidas por especialistas que, como Rezende (2020), que questiona os impactos de uma abordagem que se baseia unicamente em indicadores numéricos e que desconsidera fatores socioeconômicos e culturais que influenciam o aprendizado. Dessa forma, é crucial que as políticas de avaliação sejam repensadas para incorporar uma visão mais holística e adaptada às necessidades específicas do contexto educacional brasileiro.

Dessa forma, este capítulo tem por finalidade apresentar o contexto de influência internacional nas políticas de avaliações externas em larga escala no contexto brasileiro. Para tanto, inicia-se com a discussão sobre essas influências, desde a criação do SAEB, posteriormente são apresentados os conceitos que envolvem os índices educacionais e a qualidade do ensino, com foco no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por fim, o capítulo apresenta considerações a respeito do IDEB e a educação paranaense.

## 2.1 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

No Brasil, os sistemas de avaliação foram gradualmente consolidados a partir de influências internas e externas, notadamente os órgãos internacionais que, por meio de políticas financeiras e cooperação, forneceram diretrizes que moldaram a estrutura e os objetivos das avaliações (Amestoy, 2019; Amestoy; Tolentino Neto, 2024). Essas políticas têm origem nos anos 1990 durante o processo de redemocratização no país quando as avaliações foram estabelecidas como uma ferramenta para gestão educacional com ênfase na responsabilização e melhoria da qualidade do ensino (Bonamino; Franco, 1999).

O SAEB foi implementado em 1990 e foi um primeiro grande passo no monitoramento das escolas públicas brasileiras. Esse sistema foi influenciado por modelos internacionais, tais como aqueles utilizados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), especialmente seu Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), que procurava medir a proficiência dos alunos em diferentes partes do mundo promovendo uma visão competitiva e mercantilizada da educação (Bonamino, 2002; Costa, 2021). Um bom número de avaliações em larga escala, como a Prova Paraná e o SAEB, concentra-se nos resultados de testes padronizados, especialmente nas habilidades cognitivas em Português e Matemática. Isso, no entanto, evita áreas críticas da formação humana, como o desenvolvimento socioemocional e a cidadania, que constituem o cerne do relatório da UNESCO.

Ainda, como influências internacionais para o desenvolvimento de avaliações externas em larga escala no Brasil se tem a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990. Durante essa conferência, falou-se sobre a necessidade de um compromisso global com a melhoria da educação e o Brasil, como signatário, se comprometeu a adotar avaliações nacionais como uma forma de medir a eficácia do ensino e melhorar a gestão educacional. A origem dos termos está associada com a Conferência Mundial de Educação para Todos, assim como possui cunho liberal.

Nessa mesma linha, organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) tiveram grande influência na formulação das políticas educacionais no Brasil. Eles condicionam o financiamento de programas educativos à reforma estrutural, o que incluiu as avaliações externas em larga escala. A adoção de modelos de gestão baseados em resultados, típicos do neoliberalismo, foi reflexo dessa influência externa voltada para garantir a efetividade dos investimentos internacionais em educação no país.

A partir da década de 1990, sob pressão dessas organizações, o Brasil intensificou a organização de sistemas de avaliação que vinculam diretamente os resultados educacionais à gestão escolar. Essa gestão por resultados, encontra-se atrelada a políticas de responsabilização. Essa “responsabilização”, é baseada na medição de desempenho por meio de testes padronizados que se tornaram o foco principal das políticas educacionais (Shiroma; Evangelista, 2015).

Avaliações em larga escala como o SAEB são exemplos claros de influência internacional nas políticas educacionais brasileiras. Essas avaliações seguem os padrões globais estabelecidos por órgãos como a OCDE, com o objetivo de comparar o desempenho dos alunos em todo o mundo. No entanto, essa padronização dos testes tem sido criticada por reduzir a autonomia do professor e empobrecer o currículo, que muitas vezes se adapta às exigências do teste, em vez de se concentrar de forma mais ampla em uma educação contextualizada (Vianna, 2010).

Com base nos resultados dessas avaliações, os governos criam políticas públicas visando melhorar a qualidade da educação: Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, o Programa Escola em Tempo Integral, a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, e o Programa Pé-de-Meia, dentre outros. No entanto, uma série de estudos mostra que essas políticas tendem a se concentrar em medidas quantitativas, como a inflação de notas, enquanto ignoram as variáveis socioeconômicas e culturais dos alunos. Capocchi (2017) observa que avaliações em larga escala se tornam ferramentas de responsabilização ao promover a prática de "melhorar" os resultados educacionais sem uma melhoria real na aprendizagem.

Entre os exemplos dessas políticas, encontram-se os programas estaduais de bonificação de docentes, nos quais os governos vinculam bônus/premiações e ou 14º salário ao desempenho escolar medido por indicadores como o IDEB ou os resultados do SAEB, o que estimula práticas como a exclusão de alunos com baixo desempenho ou até fraudes para inflar estatísticas. Outro exemplo é a divulgação de *rankings* de escolas e redes escolares, que gera uma competição de alto risco, levando instituições a manipular resultados por meio da exclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade social ou da tolerância à cola.

Capocchi (2017) também aponta a exclusão sistemática de alunos de baixa proficiência como uma tática recorrente, observando que turmas com desempenho artificialmente elevado costumam ser fruto dessa prática. Além disso, o autor relata casos de fraudes ingênuas e manipulação dos protocolos de aplicação das avaliações, como o fornecimento de respostas pelos professores ou a omissão das instruções oficiais, com o objetivo de elevar as médias escolares. Nesse sentido, Oliveira, Lagares e Pinho (2021) argumentam que exames externos,

ao se concentrarem em aspectos quantitativos, frequentemente promovem práticas como "contornar" e "ensinar para o teste", em detrimento de uma educação mais holística e crítica para os alunos. Isso alimenta uma abordagem mais orientada por métricas e classificações na educação, sem atender às necessidades básicas dos alunos e professores.

Por sua vez, Santos (2017) explica que o uso dos resultados de tais avaliações para a condução de políticas educacionais pode levar a interpretações de qualidade educacional insatisfatórias, devido à falta de atenção às influências contextuais no desempenho escolar. O autor ressalta que a apropriação dos dados produzidos por avaliações externas como base para a formulação de políticas públicas tem contribuído para a implementação de reformas de responsabilização, nas quais o foco recai sobre o desempenho mensurável de escolas e professores, em detrimento da consideração de aspectos estruturais e contextuais que influenciam a aprendizagem. Como exemplo, o autor menciona reformas educacionais iniciadas a partir da década de 1990, como a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passaram a orientar ações e metas governamentais.

Essas iniciativas, ao priorizarem resultados numéricos, contribuíram para a adoção de políticas meritocráticas, como bonificações por desempenho e ranqueamentos escolares, associadas à lógica empresarial de gestão. Segundo Santos (2017), essas reformas promovem uma lógica meritocrática e punitiva, na qual se atribui à escola e, sobretudo, ao docente a responsabilidade quase exclusiva pelos resultados obtidos, desconsiderando as desigualdades socioeconômicas e a carência de investimentos adequados. Com isso, em vez de promoverem avanços qualitativos na educação, tais políticas tendem a aprofundar o desgaste das instituições escolares e dos profissionais da educação, submetendo-os a uma constante pressão por desempenho.

Dessa forma, focar na análise quantitativa em vez de uma análise orientada pelo contexto pode aprofundar as lacunas educacionais que se busca superar, em vez de alcançar uma solução. Como os autores observaram, é importante que essas medidas sejam tomadas com sensatez e moderação para garantir que a educação, como um processo, não se reduza a um jogo de números no qual o ensino desaparece completamente, mas realmente melhore.

Essa abordagem foi criticada por especialistas que argumentam que a melhoria da educação requer uma visão mais holística, que inclua o desenvolvimento integral do aluno, além do desempenho em testes (Bonamino; Sousa, 2012). Essas avaliações também passaram a exercer um papel central na formulação de políticas de incentivo e sanções às escolas e aos professores. Com base nos resultados das provas, são distribuídos recursos e estabelecidos

programas de bonificação ou penalização para os profissionais da educação, o que reforça a lógica de mercado aplicada à gestão educacional. Essa política é vista como um reflexo das reformas neoliberais adotadas em países desenvolvidos e replicadas em nações em desenvolvimento, como o Brasil (Carnoy; Loeb, 2002).

A influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras pode ser observada também no discurso de *accountability*<sup>4</sup> adotado pelo governo. Essa responsabilização é expressa na pressão por resultados, onde a eficácia dos sistemas educacionais é medida exclusivamente pelos resultados dos testes, desconsiderando fatores contextuais, como a desigualdade social e a falta de infraestrutura das escolas (Freitas, 2021).

Essa influência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO, tem contribuído para consolidar um modelo de gestão educacional baseado na lógica do *accountability*, ou seja, na responsabilização dos sistemas, gestores e professores pelos resultados obtidos pelos estudantes em avaliações padronizadas. Esse discurso, inicialmente difundido em países centrais e posteriormente internalizado pelas nações periféricas, é apropriado pelo Estado brasileiro na formulação de políticas públicas que priorizam a mensuração do desempenho educacional por meio de indicadores numéricos.

Essa concepção se materializa em uma série de políticas educacionais, como a criação do IDEB, lançado em 2007, que combina dados de aprovação escolar com resultados da Prova Brasil. A partir desse índice, são estabelecidas metas nacionais, estaduais e municipais, pressionando as redes de ensino a melhorarem seus resultados quantitativos. Escolas que não alcançam as metas estipuladas são vistas como ineficientes, o que gera ações de intervenção, reestruturação e até redirecionamento de recursos. Outro exemplo é o uso de bonificações por desempenho, como nas redes estaduais de São Paulo e Minas Gerais, em que o cumprimento das metas de aprendizagem é vinculado a prêmios salariais para professores e gestores agora também implantado no estado do Paraná. Tais práticas reforçam a responsabilização individual dos profissionais da educação, como se os baixos resultados fossem exclusivamente consequência da atuação docente, e não de uma complexa teia de desigualdades sociais, econômicas e estruturais.

Esse modelo também se expressa na divulgação de *rankings* de escolas, com base no desempenho em avaliações externas, como o SARESP ou a Prova Paraná, criando uma cultura de competição entre instituições que, muitas vezes, estão situadas em contextos

---

<sup>4</sup> O termo se refere ao processo de prestação de contas, responsabilidade e transparência pelas ações, decisões e resultados de um indivíduo, organização ou governo (Freitas, 2021).

socioeconômicos completamente distintos. Essa comparação descontextualizada perpetua a desigualdade, pois penaliza escolas mais vulneráveis e oculta a necessidade de investimentos estruturantes. Freitas (2021) questiona esse processo ao mostrar que, ao adotar uma visão tecnocrática da educação, o governo se afasta de compromissos com a equidade e a justiça social. Assim, o discurso de *accountability* não é apenas retórico, mas se traduz em políticas que reforçam a responsabilização, desconsiderando a função social da escola pública e aprofundando o abismo entre diferentes realidades educacionais. Em suma, as avaliações externas no Brasil, especialmente após a década de 1990, refletem a influência direta de organismos internacionais, que impuseram a lógica da competitividade e da responsabilização como ferramentas centrais para a gestão da educação. Apesar de terem trazido avanços na organização de dados sobre a educação no país, essas políticas também criaram alguns problemas como perda de autonomia escolar e docente e padronização excessiva do ensino.

Avaliações externas em larga escala são instrumentos utilizados para observar os resultados dos sistemas de educação e fornecer evidências para a criação de orçamentos e planos governamentais. Estas consistem no desenvolvimento e aplicação de testes padronizados para medir a proficiência em várias disciplinas, como língua, matemática etc., permitindo que comparações sejam feitas em diversos níveis de escolas, estados e até mesmo internacionais (Werle, 2010). Essas medidas visam diagnosticar deficiências de ensino, orientar práticas pedagógicas, estabelecer metas educacionais e permitir a responsabilização dos gestores educacionais (Esteves, 2021).

Os chamados 'exames internacionais' começaram a surgir no final do século XX, à medida que os países adotaram testes padronizados como uma ferramenta de governança educacional. Sua disseminação foi facilitada por organizações internacionais, como a OCDE, que patrocina o programa PISA, e o Banco Mundial, que pressiona por políticas de avaliação para proteger o financiamento educacional (Esteves, 2021).

No Brasil, cada estado brasileiro pode ter seus próprios sistemas de avaliação. Dos 26 estados brasileiros e o Distrito Federal (DF), 19 estados mais o DF, possuem sistemas de avaliação, somando 24, no período considerado pela pesquisa (IBGE, 2023). A maioria dos estados brasileiros possui seu próprio sistema de avaliação educacional, com o objetivo de monitorar e aprimorar a qualidade do ensino. Embora a última aplicação registrada para a maioria deles tenha sido em 2023, alguns estados se destacam por terem sistemas mais recentes ou por terem realizado a avaliação mais recentemente. O Ceará é pioneiro nessa área, criado em 1992, como se observa no Quadro 2.

Quadro 2 – Sistemas próprios de avaliação nos estados brasileiros (1992 – 2024)

| Estado              | Sigla                                                                 | Ano de Criação | Última Aplicação |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------|------------------|
| Acre                | AvaliaAcre                                                            | 2024           | 2024             |
| Alagoas             | SAVEAL                                                                | 2001           | 2023             |
| Amapá               | SisPAEAP                                                              | 2019           | 2023             |
| Amazonas            | SADEAM                                                                | 2008           | 2023             |
| Bahia               | SABE                                                                  | 2007           | 2023             |
| Ceará               | SPAECE                                                                | 1992           | 2023             |
| Distrito Federal    | SIPAEDF                                                               | 2020           | 2023             |
| Espírito Santo      | PAEBES                                                                | 2000           | 2023             |
| Goiás               | SAEGO                                                                 | 2011           | 2023             |
| Maranhão            | SEAMA                                                                 | 2019           | 2023             |
| Mato Grosso         | Avalia-MT                                                             | 2016           | 2023             |
| Mato Grosso do Sul  | SAEMS                                                                 | 2003           | 2023             |
| Minas Gerais        | SIMAVE                                                                | 2000           | 2023             |
| Pará                | SisPAE                                                                | 2013           | 2023             |
| Paraíba             | SIAVE                                                                 | 2011           | 2023             |
| Paraná              | SAEP                                                                  | 2012           | 2023             |
| Pernambuco          | SAEPE                                                                 | 2000           | 2023             |
| Piauí               | SAEPI                                                                 | 2011           | 2023             |
| Rio de Janeiro      | SAERJ                                                                 | 2008           | 2023             |
| Rio Grande do Norte | SIMAIS                                                                | 2016           | 2023             |
| Rio Grande do Sul   | SAERS                                                                 | 2007           | 2023             |
| Rondônia            | SAERO                                                                 | 2012           | 2023             |
| Santa Catarina      | Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação de Santa Catarina | 2024           | 2024             |
| São Paulo           | SARESP                                                                | 1996           | 2023             |
| Sergipe             | SAESE                                                                 | 2019           | 2023             |
| Tocantins           | SAETO                                                                 | 2011           | 2023             |

Fonte: Adaptado de Machado e Arcas (2024).

As avaliações externas desempenham um papel fundamental na elaboração de políticas educacionais, entretanto, estão sujeitas a questionamentos. A ênfase excessiva em avaliações padronizadas pode conduzir a um currículo limitado e ao fenômeno denominado "ensinar para o teste", no qual os educadores se focalizam unicamente nos conteúdos testados, em detrimento de uma formação mais abrangente e crítica (Rezende, 2020). Ademais, existe a probabilidade de que os resultados da avaliação sejam empregados como uma forma de responsabilizar as

escolas e os docentes pelo desempenho dos alunos, desconsiderando os fatores socioeconômicos e estruturais que influenciam o processo de aprendizagem.

Os modelos de avaliação por amostragem, embora ofereçam importantes contribuições para a promoção da educação, precisam ser adotados com cautela. Para que sejam realmente eficazes, é fundamental que se respeite a diversidade do sistema educacional brasileiro, equilibrando a coleta de dados com a oferta de uma educação que valorize e preserve tanto os aspectos objetivos quanto subjetivos do ensino. Freitas (2019), em sua publicação “A pós-verdade da avaliação censitária”, explora como as avaliações em larga escala podem ser realizadas de duas maneiras principais: de forma censitária, envolvendo todas as escolas e estudantes, ou amostral, com o uso de métodos estatísticos amplamente reconhecidos e aplicados em diferentes áreas.

## 2.2 ÍNDICES DE QUALIDADE EDUCACIONAL

Indicadores de rendimento escolar são ferramentas quantitativas utilizadas para aferir o desempenho acadêmico dos estudantes em exames padronizados de larga escala. Conforme estabelecido por normativas oficiais (Brasil, 2014), esses indicadores são produzidos a partir de resultados obtidos em avaliações nacionais, como o SAEB, desde que haja a participação de, no mínimo, 80% dos alunos de cada ano escolar avaliado em cada escola. Os dados são complementados com informações do Censo Escolar da Educação Básica, compondo uma base estatística que subsidia políticas públicas e práticas de gestão educacional.

Índices educacionais são construções estatísticas derivadas de indicadores, com o objetivo de sintetizar e representar, em valores numéricos compostos, a situação educacional de determinado sistema, escola ou rede de ensino. Enquanto os indicadores fornecem dados específicos (como taxas de aprovação, participação em exames e notas médias), os índices combinam esses elementos em uma métrica única para facilitar comparações, monitoramento e tomada de decisões em políticas públicas (Afonso, 2009; Bonamino, 2002).

Um exemplo clássico é o IDEB, que integra dois principais indicadores: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e a média de desempenho em exames padronizados como o SAEB. Assim, o índice se apresenta como uma síntese que expressa, em escala numérica, a eficácia do sistema educacional. Dessa forma, é essencial compreender que os índices educacionais, embora importantes como instrumentos de avaliação e planejamento, devem ser interpretados com criticidade e utilizados em conjunto com análises qualitativas para que não reforcem desigualdades, nem desvirtuem os objetivos formativos da educação pública.

A qualidade da educação pode ser descrita como um conjunto de elementos que garantem a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões, considerando as suas necessidades e o contexto em que se encontram (Alves *et al.*, 2019). A busca pela qualidade educacional envolve a avaliação de várias facetas da educação, incluindo o ambiente escolar, a atuação docente e a infraestrutura oferecida (Ball, 1996).

A criação do IDEB foi um esforço para simplificar a análise da qualidade da educação básica no Brasil, condensando muitas informações em uma única medida que pudesse ser facilmente entendida pelos gestores e pela sociedade (Soligo, 2013). Esse enfoque auxilia o monitoramento de escolas e redes de ensino, além de servir como referência para estabelecer metas educacionais (Alves *et al.*, 2019).

A relação entre qualidade educacional e avaliação externa tem se tornado um ponto central nas discussões educacionais. O IDEB, por exemplo, não apenas mede a qualidade do ensino como também direciona políticas públicas, aloca recursos e até mesmo define metas de desempenho para escolas e redes de ensino (Werle, 2010). Isso significa que a qualidade educacional é ressignificada, muitas vezes associada à lógica quantitativa dos índices e resultados em avaliações (Martins *et al.*, 2019).

Apesar de amplamente utilizado, o IDEB tem sido criticado por sua capacidade limitada de capturar a plenitude da qualidade educacional. Estudos mostram que o índice se concentra muito em aspectos cognitivos, como matemática e português, ignorando outros fatores importantes como desenvolvimento socioemocional e condições estruturais das escolas (Bonamino; Souza, 2012). O mais importante é que as escolas podem começar a priorizar treinamento para avaliações ao invés de oferecer uma educação completa e significativa (Fernandes, 2005).

A lógica da responsabilização associada ao IDEB também levanta debates sobre o impacto dessa métrica nas práticas pedagógicas. Muitos professores relatam sentir pressão para melhorar os resultados de suas turmas nas avaliações externas, o que pode influenciar suas estratégias de ensino e o foco do currículo (Matucheski, 2016). Em alguns casos, o planejamento pedagógico acaba sendo ajustado para atender às demandas das avaliações, deixando de lado conteúdos que não são diretamente avaliados (Saviani, 2009).

Em contrapartida, defensores do IDEB afirmam que esse índice tem um papel importante na promoção da equidade educacional porque permite identificar desigualdades entre as escolas e as redes de ensino. A partir dos resultados do IDEB é possível direcionar

ações e investimentos para áreas mais carentes contribuindo com a melhoria da qualidade da educação no país inteiro (Bonamino; Sousa, 2012).

Por isso mesmo, é complexo e multifacetado o conceito de qualidade educacional. Não está restrito aos resultados dos testes externos, como o IDEB, mas também se refere a uma visão mais ampla do desenvolvimento dos estudantes e do papel da escola na formação de cidadãos críticos e participativos (Alves *et al.*, 2019). Essa visão holística da qualidade educacional requer que se considere também o contexto social e econômico em que a escola está inserida e as especificidades de cada comunidade escolar (Fernandes, 2005).

Ademais, a qualidade educacional precisa ser entendida como um processo dinâmico, dependente de múltiplos fatores interligados como: formação docente, ambiente escolar e participação comunitária (Shepard, 2001). Para alcançar uma educação de qualidade é fundamental que as políticas públicas sejam planejadas de forma integrada considerando as necessidades locais e realidades das diferentes regiões do país (Saviani, 2009).

O IDEB, um índice de qualidade educacional, desempenha um papel importante na avaliação do sistema educacional, mas deve ser complementado por outras formas de avaliação que considerem os aspectos qualitativos da educação (Ball, 2008). Para desenvolver uma educação de qualidade para todos é fundamental adotar políticas educacionais mais amplas e voltadas à melhoria contínua das práticas pedagógicas e da gestão escolar (Fernandes, 2005).

Portanto, a qualidade educacional não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um processo em constante construção que requer o envolvimento de todos os atores do sistema educacional – desde os gestores e professores até a comunidade e os próprios alunos (Resnick 1987). Apenas através de uma análise crítica e reflexiva dos índices de qualidade e das políticas educacionais será possível construir um sistema verdadeiramente inclusivo e eficaz (Soligo 2013).

No entanto, é fundamental que esse índice seja empregado com cuidado como um instrumento de apoio ao desenvolvimento de políticas educacionais que visem a equidade e melhoria contínua das escolas e não como um fim em si mesmo (Alves *et al.*, 2019). O foco deve ser na construção de um sistema educacional que satisfaça as necessidades de todos os alunos, garantindo que cada aluno tenha as oportunidades necessárias para se desenvolver plenamente (Fernandes, 2005).

Assim sendo, a qualidade da educação é uma abordagem ampla que vai além dos números e índices. Ela envolve o compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes, com a promoção da justiça social e com a construção de uma educação que seja significativa e transformadora (Ball, 2008). Nesse contexto, o IDEB é uma ferramenta útil; no entanto, ele

deve ser complementado por outras estratégias para garantir uma educação de qualidade para todos (Bonamino; Sousa, 2016).

No cenário brasileiro, a educação é respaldada por indicadores que visam monitorar a qualidade do ensino e constituem fundamento para a elaboração de políticas públicas. De uma perspectiva alternativa, este é um dos aspectos que viabiliza a investigação e a monitorização da qualidade educacional nas redes de ensino públicas e privadas, além de facultar a estipulação de objetivos para o progresso da educação no país (Mendes; Ribeiro; Capela, 2024).

O cálculo do IDEB é realizado com base nos resultados obtidos nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática do SAEB, além da taxa de aprovação dos estudantes, obtidos no Censo Escolar. Primeiramente, suas notas são convertidas em valores que vão de zero a dez, as quais são posteriormente multiplicadas pela avaliação de eficiência. A referida abordagem tem como objetivo aprimorar a compreensão acerca dos conceitos apresentados, assim como aumentar a retenção dos estudantes. Assim, uma instituição de ensino com elevada produtividade intelectual, porém com baixas porcentagens de aprovação, apresentaria, como consequência, um IDEB inferior ao de uma escola com desempenho moderado e altas taxas de alunos aprovados (Soares; Alves; Fonseca, 2021).

No entanto, a lógica do IDEB é tal que levou a um estereótipo, da qualidade educacional, onde tende a ser reduzida a figuras e índices que não levam em consideração as singularidades de cada ambiente educacional. A crítica de que o IDEB incentiva uma visão restrita da educação, focada em resultados acadêmicos de curto prazo, parece ainda ser muito prevalente entre educadores no estado do Paraná (Martins *et al.*, 2019; Soligo, 2013).

A criação do IDEB refletiu a necessidade de concentrar os dados e a fornecer essas informações de forma simples para a gestão e a sociedade. A intenção era que tanto o poder público quanto a sociedade contribuíssem para acompanhar a evolução de escolas e redes de ensino, ajudando a criar metas educacionais e diretrizes de políticas públicas (Soligo, 2013; Alves *et al.*, 2019).

De modo geral, este índice integra a avaliação do desempenho dos estudantes em provas como a Prova Brasil<sup>5</sup> com o acompanhamento dos fluxos de movimento escolar que têm resultado na taxa de aprovação, assim permitindo não apenas uma visão holística do sistema

---

<sup>5</sup> A partir de 2019, após reformulação, o SAEB passa a contemplar todas as etapas de ensino, deixando de existir as nomenclaturas como Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Desta forma, as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no SAEB, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, passam a compor o IDEB.

educacional, mas também sua avaliação em determinada linha do tempo (Bonamino e Souza, 2012; Cotta, 2001).

No estado do Paraná, o IDEB deveria ser um dos eixos estruturantes que visam a melhoria da qualidade na educação, pois determina as políticas adotadas pela Secretaria de Educação do estado. Os gestores utilizam a pontuação do IDEB para saber quais escolas e regiões precisam de intervenção e alocam recursos onde é mais necessário, garantindo o direito ao acesso à educação de qualidade (Alves *et al.*, 2019). Ao possibilitar que administradores e educadores detectem deficiências no processo de ensino-aprendizagem, o índice tem sido relacionado a uma cultura de *accountability*, a qual visa promover aprimoramentos no sistema educacional por meio de incentivos e objetivos definidos pelo governo federal (Lima, 2024).

Entretanto, a ênfase atribuída ao IDEB como a principal métrica de qualidade tem sido objeto de críticas, uma vez que sua composição se fundamenta unicamente no desempenho em testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática, além da taxa de aprovação escolar, desconsiderando outros aspectos relevantes da formação integral dos alunos, como competências socioemocionais e o contexto estrutural das instituições de ensino (Soares; Soares; Santos, 2022). Essa restrição pode resultar em práticas como o "ensinar para o teste", onde educadores priorizam conteúdos que são avaliados no exame, em detrimento de uma abordagem pedagógica mais abrangente e significativa (Nazareth, 2020).

Uma questão igualmente pertinente diz respeito à criação de políticas de recompensa para docentes e gestores educacionais, associadas ao rendimento das instituições de ensino no IDEB. Dentre os estados brasileiros, São Paulo e Paraná instituíram programas de recompensa financeira para as instituições de ensino que conseguissem alcançar metas previamente definidas, justificando essa medida como um meio de promover a melhoria dos resultados (Souza, 2024). No estado do Paraná, sob a administração do governador Carlos Roberto Massa Júnior (segundo mandato, 2023-2026), o governo estadual instituiu um plano de bonificação por desempenho, que associa gratificações salariais ao rendimento escolar. Embora tal modelo seja apoiado por administradores como uma estratégia para valorização profissional e incentivo ao desempenho, especialistas apontam que sua implementação pode intensificar desigualdades entre instituições educacionais localizadas em contextos socioeconômicos variados, beneficiando aquelas que já dispõem de infraestrutura e recursos mais avançados (Passone; Roncoli, 2022).

Embora apresente limitações, o IDEB permanece como um indicador significativo para a elaboração de políticas educacionais no Brasil. Entretanto, o uso isolado não é suficiente para assegurar uma educação de qualidade para todos. Estudiosos sustentam a urgência de um

sistema de avaliação mais inclusivo, que leve em conta diversas dimensões do aprendizado e os obstáculos enfrentados pelas redes de ensino, notadamente em áreas com maior vulnerabilidade social (Oliveira *et al.*, 2024).

A lógica do IDEB fomentou debates entre educadores e especialistas em políticas públicas em torno das práticas pedagógicas impactadas por este indicador. Muitos professores relatam que a pressão por resultados pode levar a uma série de conteúdos que são exigidos nas avaliações e, ao invés de uma formação mais completa e mais profunda, esse é um dos pontos que é observado no contexto nacional (Saviani, 2009; Shiroma e Evangelista, 2015). Além do IDEB, outras métricas são consideradas na avaliação da qualidade da educação no Brasil. O Ministério da Educação (MEC) estabeleceu uma série de métricas para avaliação que focam em características como número médio de alunos matriculados em uma determinada turma, o índice de distorção idade-série, a qualificação dos professores e o nível de sofisticação da administração escolar. Esses indicadores têm importância na educação, pois revelam algumas das lacunas regionais existentes e oferecem outros problemas que os sistemas escolares precisam abordar (MEC, 2023).

Mesmo diante de suas contribuições, o IDEB enfrenta críticas por se concentrar na língua portuguesa e na matemática em detrimento de outras dimensões do processo educacional, como os aspectos socioemocionais dos alunos e a infraestrutura da escola. Especialistas levantaram preocupações de que isso pode resultar em uma tendência de ensinar para o teste, onde as escolas apenas se esforçam nas áreas testadas e, como resultado, estão menos preocupadas com o desenvolvimento geral do aluno. Há também evidências de que algumas das instituições chamadas de “de baixo desempenho” empregam estratégias de retenção contraproducentes ou excluem alunos que podem impactar negativamente a média da escola (MEC, 2023).

A outra pauta de relevância trata do fluxo escolar, que se configura como um dos aspectos mais importantes no entendimento dos problemas da educação básica brasileira. O Índice de Fluxo de Retenção Escolar (RFE) mede a taxa de retenção, ou seja, a percentagem dos alunos que seguem a frequência escolar ao longo dos anos. O RFE é calculado pela divisão do número de alunos retidos pelo total de matrículas atendidas, multiplicando o resultado por cem. Esse indicador pode apontar fatores como a elevada repetência escolar e diferenças de escolaridade que afetam o resultado do IDEB e, consequentemente, o direito à educação de qualidade para todos (MEC, 2023).

Enquanto o IDEB é conhecido como um marco proeminente para a elaboração de políticas educacionais, frequentemente sugere-se que outros indicadores que englobam

holística e integralmente os processos de ensino-aprendizagem devem ser incluídos. É importante notar que a qualidade da educação fornecida é influenciada por, por exemplo, a infraestrutura das escolas, a formação continuada dos professores e as disciplinas opcionais não testadas. Como os estudos mostram, a criação de novas práticas avaliativas pode ajudar a obter uma compreensão mais profunda dos problemas educacionais do país e informar melhores políticas para a melhoria da educação (MEC, 2023).

Considerando os desafios e limitações do IDEB, o governo, os professores e os pesquisadores devem trabalhar juntos para avançar nos sistemas de avaliação no Brasil. Passos como o aumento do número de indicadores a serem utilizados durante os testes e o aumento das políticas de auxílio escolar para escolas desfavorecidas podem ajudar a alcançar a equidade educacional. Além disso, o uso de avaliações formativas e diagnósticas durante o horário escolar pode oferecer aos alunos orientações que sejam mais consistentes e direcionadas, além de simplesmente confiar em testes padronizados (Oliveira *et al.*, 2024).

A evolução da avaliação educacional no Brasil está atrelada à capacidade de adaptação dos seus sistemas de medição de qualidade em relação às reais demandas dos alunos e das escolas. A persistência do IDEB como um recurso importante para o monitoramento da educação é válida, mas precisa ser melhorada para que, de algum modo, capture a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. A busca por novos indicadores mais abrangentes e humanizados é, sem dúvida, mais uma ferramenta para que a educação de qualidade proposta não só alcance os níveis de desempenho perfeitos, mas também possibilite o desenvolvimento completo dos alunos diante dos seus atuais e futuros desafios (MEC, 2023).

### 2.3 O ESTADO DO PARANÁ E SEU SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

As avaliações de larga escala também impactam o contexto educacional paranaense, revelando desafios e potencialidades, assim como apontando para um contexto complexo que precisa ser desdobrado teoricamente. Diante dessa perspectiva, esse capítulo busca compreender algumas particularidades da avaliação em larga escala no Estado do Paraná, reiterando a importância de analisar seus principais impactos, rupturas e permanências.

Localizado na região sul do Brasil, o estado do Paraná apresenta uma significativa diversidade cultural, geográfica e econômica. A capital deste estado, Curitiba, é reconhecida globalmente pela abordagem inovadora que implementa no que diz respeito à gestão ambiental e ao planejamento urbano. Curitiba funcionou como um exemplo de sustentabilidade e mobilidade, corroborando a declaração de que o estado possui um dos índices sociais mais avançados do Brasil. Com uma robusta infraestrutura sustentando a economia, o estado do

Paraná possui, atualmente, uma população estimada em mais de 11,5 milhões de habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023).

Do ponto de vista econômico, o Paraná firmou-se como um influente protagonista no agronegócio brasileiro, destacando-se como um dos principais produtores de grãos e proteínas de origem animal do país. Ademais, a industrialização no Paraná não pode ser desconsiderada, visto que atualmente acolhe diversas indústrias tecnológicas, automotivas e metalúrgicas, as quais estão intensamente agrupadas em municípios como Ponta Grossa, Maringá, Londrina e Curitiba. O Paraná é denominado o "estado integrador", uma vez que abriga notáveis 399 municípios mesorregionais, cada um com suas identidades culturais e econômicas singulares. Na Figura 2, pode-se observar o mapa do Estado, bem como os municípios que fazem parte do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa.

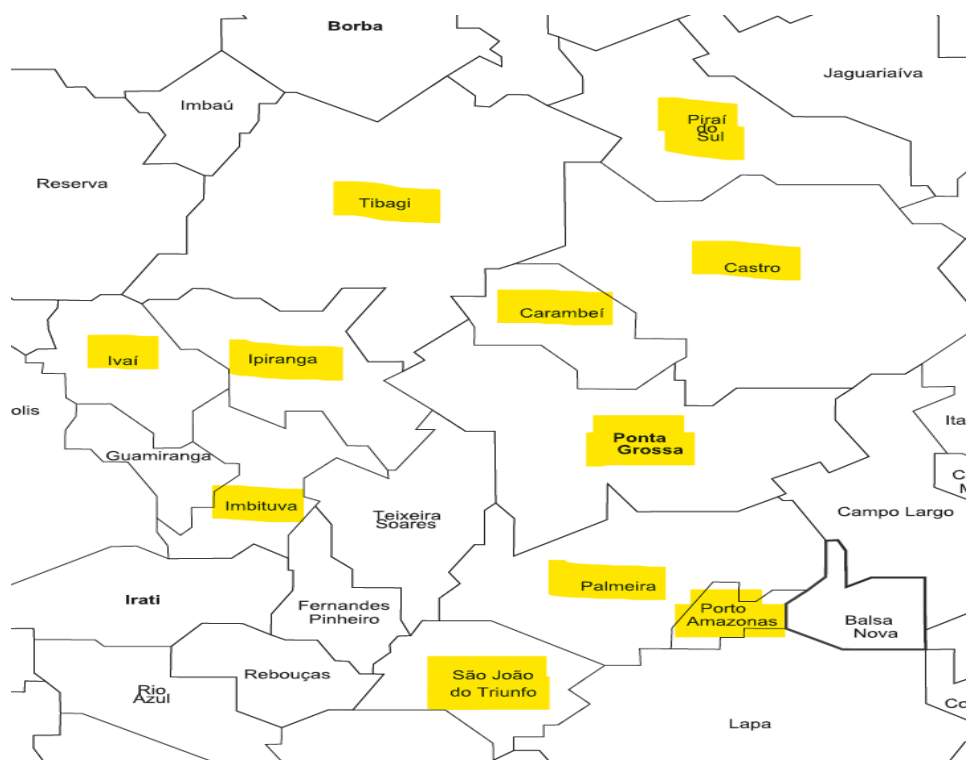
Figura 2 - Mapa da Divisão Política dos Municípios do Estado do Paraná



Fonte: <https://www.secid.pr.gov.br/Pagina/Mapas>

No recorte da Figura 3, tem-se, assinaladas na cor amarela, as cidades que fazem parte do NRE/PG, conforme indicado no capítulo Metodologia desta dissertação.

Figura 3 – Cidades que fazem parte do NRE/PG



Fonte: Adaptado do Mapa do Estado do Paraná. Disponível em: <https://www.secid.pr.gov.br/Pagina/Mapas>.

Ponta Grossa (PG), situada na região centro-oriental do mapa, que já demonstrava um crescimento contínuo, transformou-se em um relevante centro industrial em razão de sua localização geoestratégica, próxima a rodovias e ferrovias que interligam o estado do Paraná ao restante do território brasileiro. Na esfera educacional, PG se sobressai pela diversidade de instituições de ensino. A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) configura-se como uma das principais instituições acadêmicas da cidade, disponibilizando cursos em diversas áreas e contribuindo de maneira significativa para a formação de profissionais qualificados.

O estado do Paraná apresenta uma trajetória com particularidades distintas, como a adoção de políticas direcionadas à elevação da qualidade da educação. A concepção e a execução de avaliações externas em larga escala constituíram estratégias para monitorar o desempenho dos alunos e direcionar a elaboração de políticas públicas fundamentadas em evidências (Savaris; Dossena, 2022). Essas avaliações são para reconhecer deficiências no aprendizado e para orientar a atenção onde se faz mais necessária.

O estado do Paraná iniciou, a partir da década de 1990, a adoção de estratégias para medir o desempenho de alunos e escolas em um momento decisivo para a consolidação das avaliações em larga escala no Brasil (Costa, 2021). Uma dessas estratégias foi a utilização do SAEB. Embora de alcance federal, a apropriação dos dados do SAEB pelo estado possibilitou

a construção de políticas educacionais locais baseadas em evidências sobre o desempenho dos estudantes (Gatti, 2009; Poli; Marques, 2012), com o objetivo declarado de acompanhar os impactos das políticas públicas na aprendizagem.

Entretanto, para além da vinculação com o SAEB, é fundamental considerar a criação, em 1995, do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica do Paraná (AVA), idealizado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR). Segundo Silva, Camini e Batista (2003), o AVA representou uma iniciativa pioneira no âmbito estadual, ao aplicar testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática com o propósito de diagnosticar a qualidade do ensino público paranaense. A geração de relatórios por escola e por rede permitia à SEED/PR orientar ações pedagógicas e administrativas.

Contudo, os autores também apontam que, por trás do discurso técnico e pedagógico, havia uma disputa de sentidos em torno da função da avaliação: seria o AVA uma ferramenta a serviço da formação humana integral, conforme preconiza a educação emancipadora, ou um instrumento voltado ao atendimento das demandas do mercado, conforme os princípios da racionalidade gerencial? Essa ambiguidade revela a complexidade do uso político das avaliações externas.

Dessa forma, o Paraná, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, articulava duas frentes: o uso dos resultados do SAEB, como parâmetro nacional, e a implementação do AVA, como instrumento próprio de monitoramento da rede estadual. Ambas as avaliações evidenciam como o estado buscava alinhar-se ao discurso da qualidade educacional em meio à ascensão de políticas de responsabilização e eficiência no setor público.

Nos anos posteriores, o estado do Paraná mostrou-se mais engajado em avaliações em larga escala ao incorporar o IDEB. Desde 2011, sob a administração de Beto Richa, a avaliação da educação básica no Paraná submeteu-se a uma reestruturação conforme critérios internacionais, como demonstrado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (Jolandek *et al.*, 2018). Essas mudanças indicaram uma crescente inquietação em relação à qualidade da educação e à demanda por diagnósticos mais precisos sobre o desempenho acadêmico dos estudantes.

Nesse sentido, uma nova tendência foi registrada em 2012. Pensando em monitorar a qualidade do ensino paranaense, a SEED/PR criou, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP). O SAEP foi criado visando fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade. Esse sistema monitora a educação

paranaense a partir da elaboração e aplicação de provas objetivas no ensino fundamental e no ensino médio, a partir de conteúdos específicos, denominados descritores.

Nos anos transcorridos, no Governo de Carlos Roberto Massa Júnior, o SAEP passou por uma reformulação. Em 2019, o estado adotou um subsistema estrutural que consiste em avaliações externas, com o intuito de monitorar o desempenho dos alunos e apoiar a elaboração de políticas educacionais adequadas, por meio da aplicação de testes. Essa abordagem integra uma sequência de avaliações complementares, as quais englobam a Prova Paraná, a Prova Paraná Mais e Paraná Fluência, cada uma possuindo objetivos determinados e metodologias específicas no âmbito do processo avaliativo (Rocha; Felipe, 2021).

A Prova Paraná Mais, elaborada para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, tem como finalidade primordial melhorar a avaliação do desempenho acadêmico dos alunos e proporcionar uma visão mais aprofundada das competências demandadas nessa fase educacional. Ademais, o exame favorece análises intertemporais e contribui para a elaboração de estratégias pedagógicas que se adaptem de forma mais eficaz às exigências dos alunos (Annunziato *et al.*, 2024). Recentemente, essa avaliação assumiu uma nova função no contexto educacional do Paraná, convertendo-se em uma das modalidades de admissão ao ensino superior nas universidades estaduais. A alteração foi normatizada pelo Decreto Estadual n.º 5.835, datado de 20 de maio de 2024, que define a Prova Paraná Mais como um critério à seleção de candidatos para o preenchimento de uma parte das vagas disponíveis nas instituições de ensino superior públicas do estado (UENP, 2025). Com a regulamentação do decreto, determinadas universidades estaduais já começaram a considerar a nota da Prova Paraná Mais como critério de entrada. Dentre as instituições que participaram do programa, destacam-se a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) que já está convocando os primeiros alunos aceitos nesta modalidade. Esse modelo é implementado através do programa Aprova Paraná Universidades, que destina 20% das vagas a estudantes provenientes da rede pública que participaram da avaliação. Assim, a Prova Paraná Mais assumiu uma função dupla: além de atuar como um instrumento de diagnóstico, transformou-se em um meio de democratização do acesso ao ensino superior no estado do Paraná (SEED/PR, 2024).

Apesar de o Aprova Paraná estar associado ao novo modelo de ingresso, sua principal função é atuar como uma plataforma que organiza e administra o processo seletivo dos candidatos, fundamentando-se na pontuação da Prova Paraná Mais. Este modelo representa um progresso substancial na política educacional do estado, possibilitando que um número maior de estudantes acesse o ensino superior por meio de um exame realizado diretamente em suas

instituições de ensino, diminuindo os obstáculos burocráticos e financeiros para os alunos da rede pública.

Outro elemento relevante do SAEP é a Prova Paraná Fluência, uma avaliação concebida para medir a fluência de leitura dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Esta avaliação foca na mensuração da taxa, da precisão e da prosódia na leitura de textos, com o intuito de favorecer o diagnóstico precoce de problemas associados à alfabetização. A Prova Paraná Fluência alinha-se às diretrizes nacionais referentes ao ensino de leitura e auxilia na implementação de intervenções pedagógicas mais adequadas no processo de aquisição da alfabetização (Dossena; Estrada, 2021).

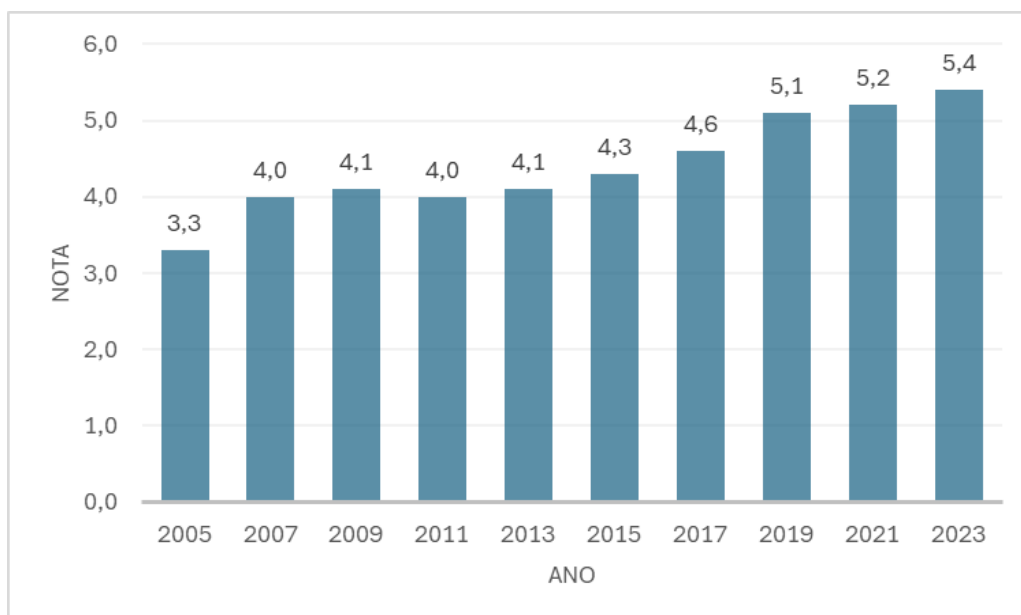
Ao contrário da Prova Paraná e da Prova Paraná Mais, que são mais extensas e contemplam diversas áreas do saber, a Prova Paraná Fluência destina-se ao aprimoramento da leitura e da compreensão textual. A sua adoção em grande escala possibilita um mapeamento detalhado das competências de leitura dos estudantes, o que é essencial para as intervenções públicas voltadas à alfabetização na faixa etária escolar (Dossena, 2022). A PP, mais um dos instrumentos de avaliação do SAEP, possui características peculiares, sendo aplicada trimestralmente na rede pública estadual e municipal (por adesão) de ensino. O foco desta pesquisa é justamente esse instrumento, por isso, mais detalhes sobre ele são apresentados na próxima subseção.

### 2.3.1 O IDEB e a qualidade educacional no estado do Paraná

O IDEB constitui um dos principais indicadores empregados no estado do Paraná para o acompanhamento e a avaliação do sistema de educação pública estadual. Ele é amplamente utilizado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) como parte do seu sistema de administração e gestão educacional. Com base nos resultados obtidos bienalmente, são desenvolvidas estratégias para aprimorar o desempenho das instituições de ensino. Essas estratégias envolvem políticas focadas no desenvolvimento profissional contínuo dos educadores, na reestruturação curricular e em uma abordagem pedagógica centrada na ampliação da aprendizagem (Oliveira; Rautenberg, 2024). Além disso, as autoridades municipais do Paraná também utilizam esses dados para elaborar planos estratégicos voltados para seus sistemas educacionais.

A partir da análise das Figuras 4 e 5, infere-se que os índices do IDEB no estado do Paraná têm apresentado uma trajetória de crescimento contínuo ao longo dos últimos anos.

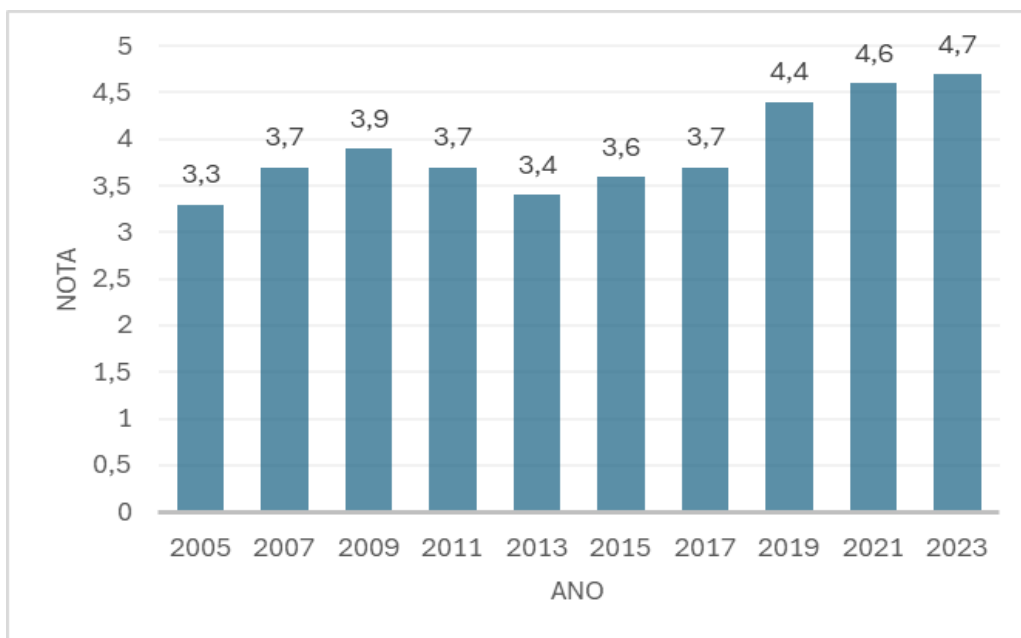
Figura 4 - IDEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede estadual



Fonte: Adaptado do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep (2023).

Legenda: Nota = resultados IDEB; Ano = Ocorrência de aplicação da prova.

Figura 5 - IDEB do Ensino Médio da rede estadual



Fonte: Adaptado do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep 2023.

Legenda: Nota = resultados IDEB; Ano = Ocorrência de aplicação da prova.

A análise das notas alcançadas pelo estado do Paraná ao longo dos últimos anos evidencia um processo contínuo de aprimoramento dos indicadores educacionais. Nos anos finais do Ensino Fundamental, observa-se uma evolução significativa do IDEB, partindo de 3,3

em 2005 e atingindo 5,3 em 2023, com crescimento progressivo em quase todos os ciclos avaliativos intermediários (4,0 em 2007; 4,1 em 2009; 4,2 em 2011 e 2013; 4,5 em 2015; 4,8 em 2017; 5,1 em 2019; e 5,2 em 2021). Já no Ensino Médio, ainda que com algumas oscilações, o desempenho também revela avanços notáveis: o índice foi de 3,3 em 2005, 3,7 em 2007, 3,9 em 2009, 3,4 em 2011, voltando a crescer nos anos subsequentes para 3,9 em 2013, 4,2 em 2015, 4,6 em 2017, 4,9 em 2019 e 5,1 em 2021. Esses dados demonstram que o progresso se dá em ritmos distintos entre as etapas de ensino.

Ademais, o estado do Paraná tem realizado esforços no acompanhamento e na intervenção em instituições de ensino que apresentam um IDEB reduzido. Conforme a SEED/PR (2023), as instituições de ensino que apresentaram resultados abaixo do esperado para o estado passam por um processo de recuperação da aprendizagem e reestruturação de suas metas pedagógicas. O objetivo é diminuir as desigualdades regionais e aprimorar os índices de desempenho nessas regiões que historicamente apresentam vulnerabilidades (SEED/PR, 2023).

O IDEB influencia diretamente a distribuição de recursos e a elaboração de políticas públicas no estado do Paraná. Escolas que apresentam desempenho elevado podem ser agraciadas com maior autonomia pedagógica e incentivos financeiros. Por outro lado, instituições com desempenho insatisfatório devem seguir diretrizes específicas para reorganizar seus currículos e buscar melhorias. Assim, o IDEB não só reflete a qualidade da educação, como também orienta a alocação de recursos e a oferta de ensino público no estado (Rautenberg, 2024).

No Ensino Médio, o desempenho do IDEB no Paraná enfrenta desafios semelhantes aos observados em outras partes do Brasil. O índice permanece abaixo das metas estipuladas pelo governo federal, o que exige ações mais eficazes para reduzir a evasão escolar e aprimorar a aprendizagem. As recentes mudanças, como a reorganização curricular por meio dos percursos formativos e a implementação do Novo Ensino Médio, têm potencial para impactar de forma significativa os resultados do IDEB nos próximos anos (SEED/PR, 2023). Embora o IDEB seja um indicador relevante para a avaliação da educação no Paraná, ele não deve ser considerado um reflexo absoluto da qualidade do ensino. Embora seja uma ferramenta valiosa para identificar tendências e orientar políticas públicas, o IDEB possui limitações, como a simplificação dos diversos fatores que impactam o aprendizado. É importante que sua aplicação seja acompanhada de uma análise crítica e suplementar, que considere outras dimensões do processo educacional. Além disso, é fundamental que as instituições governamentais adotem um olhar mais holístico sobre os desafios enfrentados pelos sistemas educacionais, especialmente nas regiões mais vulneráveis.

O IDEB consolidou-se como uma ferramenta crucial para a avaliação da educação básica no Paraná, auxiliando gestores e educadores na identificação de deficiências e no direcionamento de políticas públicas. No entanto, sua utilização exige uma análise crítica e reflexiva, que leve em consideração as limitações do índice e a complexidade do processo educacional. Somente assim será possível avançar para um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e transformador, capaz de atender às diversas necessidades dos estudantes e da sociedade. Dessa forma, neste capítulo, exploramos a multifacetada relação entre os indicadores e índices de rendimento escolar e a concepção de qualidade educacional no Brasil, com foco especial no IDEB, o qual sintetiza diversas variáveis em uma única métrica para facilitar o monitoramento e a tomada de decisões.

### **CAPÍTULO 3 - PROVA PARANÁ A PARTIR DO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO**

A Prova Paraná (PP) é estruturada em um sistema de aplicação e análise que apresenta um grau considerável de detalhamento. As avaliações, juntamente com suas projeções e metas, são elaboradas com base nos Currículos de Referência da Educação Paranaense (CREP). Dessa forma, as instituições de ensino possuem a segurança de que os conteúdos abordados por elas estão alinhados às avaliações da Prova Paraná. As questões do exame são elaboradas com base nas matrizes de referência do ensino, priorizando as competências essenciais para a formação dos estudantes. O sistema empregado para a correção das provas viabiliza um retorno ágil dos resultados às instituições de ensino, possibilitando que estas organizem as ações pedagógicas imprescindíveis (Sotelo, 2024).

A PP foi oficialmente instituída por intermédio de normativas da SEED/PR que delineiam os procedimentos para a administração do exame, bem como para sua correção e a utilização de seus resultados. Conforme os documentos oficiais acessíveis no portal da SEED/PR, a avaliação é mandatória para os estudantes da Educação Pública no ensino Fundamental e Médio, sendo executada de forma padronizada para assegurar que os resultados possam ser comparados entre distintas instituições e localidades do estado (SEED/PR, 2023). O exame é igualmente acompanhado de relatórios minuciosos que oferecem suporte aos gestores educacionais na formulação de decisões pedagógicas fundamentadas em dados.

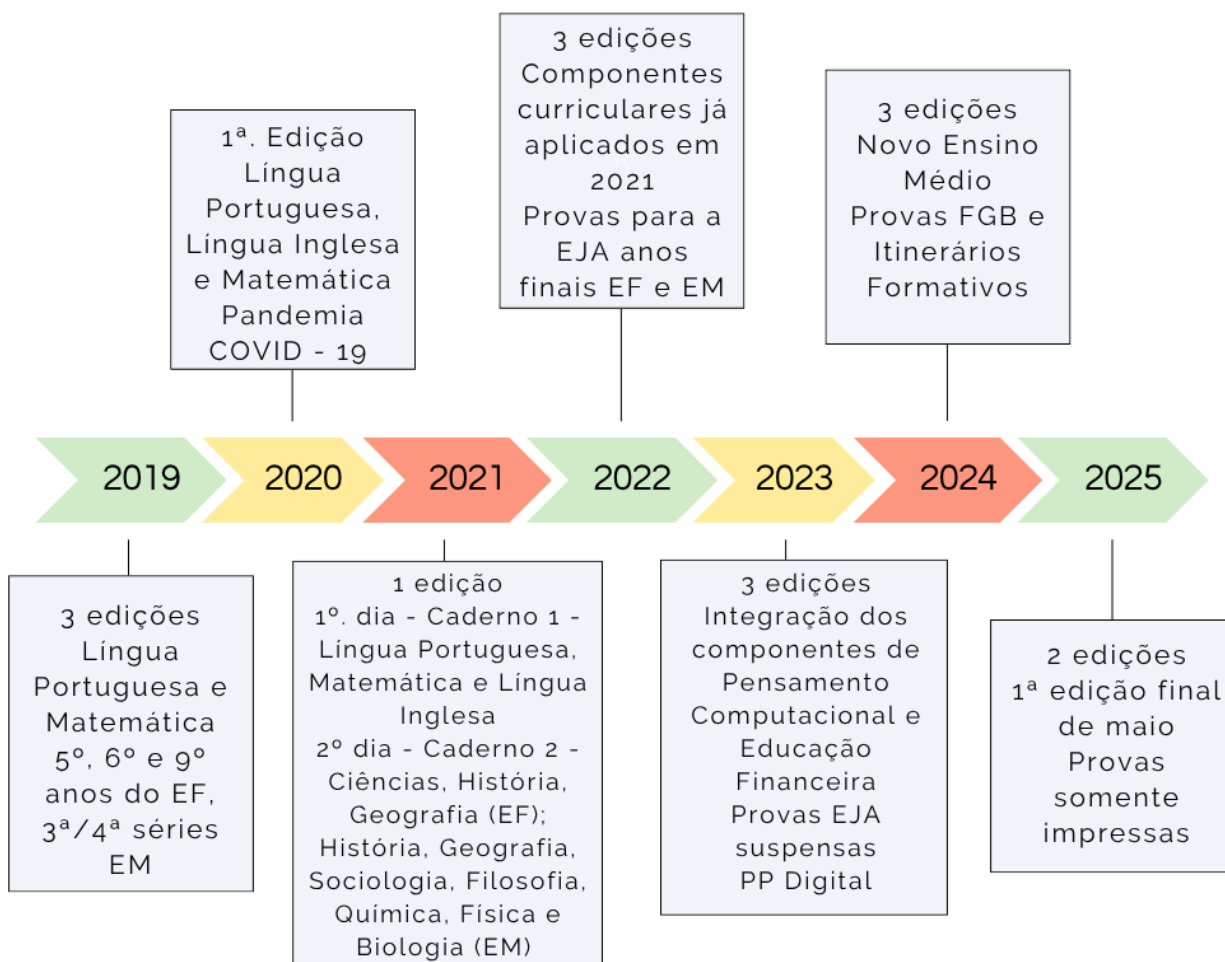
A PP inclui um novo parâmetro nas avaliações externas realizadas no estado, podendo ser definida como uma avaliação em larga escala, com o objetivo de captar o conhecimento dos alunos das redes estadual e municipal de educação, buscando diagnosticar, de maneira detalhada, as abordagens de ensino-aprendizagem em várias disciplinas nos distintos níveis de ensino do Paraná.

A PP foi idealizada como uma avaliação diagnóstica a ser realizada periodicamente ao longo do ano letivo em instituições de ensino públicas, com o intuito de auxiliar na verificação do desempenho dos alunos, inicialmente apenas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Posteriormente, foi adquirindo novos contornos, nem sempre devidamente justificados à luz do histórico apresentado no site oficial da prova ou nos documentos institucionais a ela relacionados.

As oscilações na periodicidade da aplicação, no atendimento a modalidades como a Educação de Jovens e Adultos, bem como as alterações na abrangência dos componentes curriculares e das turmas avaliadas, podem ser observadas na Figura 6, que apresenta uma linha

do tempo da Prova Paraná, abrangendo desde sua implementação, em 2019, até o ano vigente (2025).

Figura 6 – Linha do tempo da PP



Fonte: Annunziato *et al.* (2025)

A partir da linha do tempo, observa-se que, atualmente, a Prova Paraná contempla a maioria dos componentes curriculares e é aplicada em dois dias: no primeiro dia, realiza-se a aplicação do Caderno 1, que abrange Língua Portuguesa e Matemática; no segundo dia, são avaliados os demais componentes por meio do Caderno 2. Também se observa uma ênfase em Língua Portuguesa e Matemática na estrutura da Prova Paraná, que preserva o formato do SAEB, assegurando, assim, o alinhamento metodológico e a comparabilidade dos resultados em diversos níveis administrativos. Annunziato, Amestoy e Dias (2024) elucidam que a opção por priorizar essas disciplinas resulta da meta de garantir um fluxo contínuo de estudantes em processos que são considerados cruciais para o avanço da aprendizagem.

Além disso, conforme indicado por Prado (2023), a exigência de bons desempenhos no SAEB e na Prova Paraná gerou uma pressão extra sobre os educadores de Língua Portuguesa e Matemática, os quais frequentemente enfrentam sobrecarga ao se dedicar à preparação dos alunos para esses exames. O fenômeno conhecido como “efeito *washback*” pode levar à priorização das disciplinas mais valorizadas nos exames externos, em detrimento de outras, como Ciências e História, que costumam ter menor peso ou relevância nesses instrumentos avaliativos (Barbiero, 2022).

Os documentos oficiais que definem as diretrizes para a PP contemplam manuais de aplicação e matrizes de referência, além de orientações pedagógicas por meio de ofícios circulares que chegam às escolas estaduais. Essas publicações definem as condições para a elaboração dos itens de teste, delineiam o objetivo da avaliação e estabelecem a forma como os resultados devem ser empregados para aprimorar a qualidade da educação. Ademais, a SEED/PR disponibiliza recursos de apoio a docentes e administradores educacionais, permitindo-lhes efetuar análises relevantes dos dados avaliativos e elaborar intervenções pedagógicas mais eficientes (SEED/PR, 2023).

A utilização da PP como uma “preparação” para o SAEB, pode ser entendida a partir da análise do Ofício Circular nº 032/2023 da SEED/PR-PR, que formaliza ações de recomposição de aprendizagem, incluindo especificamente a realização da Prova Paraná e dos simulados do SAEB como ferramentas complementares na estratégia pedagógica. Outro documento oficial que evidencia o alinhamento entre a Prova Paraná e o SAEB é o programa Investiga SAEB, lançado em 2025. A iniciativa organiza conteúdos de forma interdisciplinar e propõe situações-problema com o objetivo de desenvolver as competências previstas na matriz do SAEB, apresentando impacto comprovado no desempenho dos estudantes na Prova Paraná (Paraná, 2025a). Segundo Rocha e Felipe (2021), a Prova Paraná busca atender às diretrizes estabelecidas nos parâmetros curriculares estaduais, de modo a garantir que as avaliações sejam compatíveis com a proposta de conteúdo adotada nas escolas da rede pública do estado do Paraná. Essa estratégia tenta treinar os alunos para um melhor desempenho nas futuras avaliações do SAEB que ocorrem a cada dois anos. Além do mais, a trimestralidade da avaliação encurtou a necessidade de tempo para as adaptações das ações pedagógicas.

Já o Ofício Circular nº 033/2025, emitido pela SEED/PR, apresenta as finalidades da Prova Paraná, destacando que seus resultados subsidiam professores, equipes gestoras, a Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) e as Secretarias Municipais de Educação (SME) na definição de ações e estratégias voltadas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, em consonância com os direitos de aprendizagem previstos nos documentos curriculares

orientadores. Para esse fim, os descritores que compõem as Matrizes de Referência da Prova Paraná delineiam as habilidades consideradas essenciais ao desenvolvimento dos estudantes ao longo das diferentes etapas da escolarização. No capítulo 5, os descritores do componente de Biologia serão apresentados de forma mais detalhadas. Nesse aspecto, a estrutura da PP assemelha-se muito com a estrutura do SAEB, em relação a descritores e habilidades a serem desenvolvidas.

Um aspecto relevante da Prova Paraná é sua inter-relação com outras avaliações em níveis regional e nacional. Conforme destaca Dossena (2022), essa avaliação exerce uma função de "aquecimento" para exames de larga escala, como o SAEB, ao familiarizar os estudantes com o formato, a estrutura e as competências exigidas por essas provas. Simultaneamente, os dados coletados por meio da Prova Paraná são utilizados pelo governo estadual para diagnosticar as regiões que enfrentam maiores dificuldades e, conseqüentemente, necessitam de estratégias educacionais mais apropriadas. Os resultados educacionais, bem como os rankings do IDEB de 2023, Pós-Prova Paraná, destacam o estado do Paraná, sinalizando melhorias nos índices educacionais, reiterando a análise de Dossena (2022).

Assim, a trajetória das avaliações em larga escala no Paraná manifesta um movimento incessante de busca por aperfeiçoamento na obtenção e na análise de dados acerca do desempenho acadêmico dos alunos. Todavia, a eficiência desse procedimento e sua influência na qualidade da educação ainda necessitam de uma análise minuciosa, levando em conta tanto os progressos quanto os obstáculos encontrados na aplicação dessas políticas

Desde sua elaboração até a primeira aplicação, a PP tornou-se um tema de investigação e debate tanto na esfera acadêmica quanto na prática educacional. Diversos estudos apontam que a avaliação, de fato, gerou progressos significativos nas questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem e na qualidade do planejamento pedagógico nas instituições de ensino. Entretanto, há igualmente críticas acerca da pressão que as avaliações externas exercem sobre docentes e discentes. Assim, a próxima seção apresenta uma revisão sistemática da literatura sobre a PP como objeto de estudo.

### 3.1 A PROVA PARANÁ NO CONTEXTO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS<sup>6</sup>

Para compreender como a Prova Paraná tem sido abordada enquanto objeto de pesquisa e como essas investigações refletem sua atuação nas escolas, foi realizada uma Revisão

---

<sup>6</sup> Esta seção de escrita do texto, encontra-se publicado na Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo, disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8440/5822>.

Sistemática da Literatura (RSL) com o objetivo de responder à seguinte questão: quais são as abordagens e análises sobre a Prova Paraná nas pesquisas brasileiras? Dessa forma, buscou-se mapear e analisar as produções científicas relacionadas à PP no contexto brasileiro, com a finalidade de esclarecer suas implicações para o cenário educacional do Paraná, atendendo ao primeiro objetivo desta pesquisa.

O protocolo definido para esta revisão seguiu os passos definidos pelos autores supracitados: (i) objetivos; (ii) equações de pesquisa; (iii) âmbito; (iv) critérios de inclusão; (v) critérios de exclusão; (vi) critérios de validade metodológica; (vii) resultados e (viii) tratamento dos dados.

Tendo como base este protocolo, foi definido o problema de pesquisa e selecionadas palavras-chave e combinações de busca. Em razão da atualidade do tema e após testes nas plataformas de busca, optou-se por utilizar exclusivamente o termo “Prova Paraná” entre aspas. Isso porque as buscas realizadas sem as aspas retornavam muitos trabalhos que não estavam relacionados à temática ou não atendiam às necessidades desta pesquisa.

Na terceira etapa, foram definidas as bases de busca, sendo que foram selecionados repositórios que pudessem fornecer estudos brasileiros, visto que o assunto faz parte do contexto nacional. Assim, foram definidas as bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e do Portal Brasileiro de Informações de Publicações e Pesquisas (Oasisbr).

Depois de definidos os repositórios de busca, passou-se para o estreitamento dos estudos aceitáveis, quarta etapa do protocolo de revisão. Dessa forma, os critérios de inclusão foram assim definidos: (i) teses e dissertações publicadas entre 2019 e 2024; (ii) dissertações e teses contendo pesquisas relacionadas à PP como foco de estudo; (iii) teses e dissertações sem duplicidade nas bases.

Em relação ao primeiro critério, foi aplicado um filtro de ano de publicação (2019-2024) já nas bases de dados. Este recorte temporal, refere-se ao período que se inicia a aplicação da PP até o ano corrente. Quanto ao segundo critério, foram analisados o título, palavras-chave e resumos das produções. Para o terceiro critério, verificou-se se o mesmo trabalho estava apresentado em duplicidade na base pesquisada e nas demais consideradas para a pesquisa.

Como critérios de exclusão, quinta etapa do protocolo de revisão, foram definidos: (i) teses e dissertações publicadas antes de 2019; (ii) estudos em áreas não relacionadas à educação; (iii) estudos que não tratavam da PP como foco de pesquisa; (iv) teses e dissertações duplicadas nas bases de dados. Conforme mencionado na explicação da etapa anterior, ao utilizar os filtros de ano de publicação, foram excluídas dissertações e teses concluídas antes de 2019 e trabalhos

sobrepostos. Outros critérios de exclusão foram atendidos por meio da leitura de títulos, palavras-chave e resumos.

Os critérios de inclusão e exclusão foram verificados e analisados pela equipe de pesquisa para determinar a validade metodológica. Além disso, a busca foi realizada por mais de um pesquisador, assegurando a validade dos resultados aqui apresentados, como sugere a sexta etapa do protocolo de revisão. A busca foi realizada entre maio e junho de 2024, e os resultados são apresentados na próxima seção, conforme os registros de cada etapa realizada, destacando o sétimo passo da revisão.

Importa destacar que os resultados estão apresentados em duas seções, a primeira com a fase do tratamento dos dados com a descrição quantitativa das produções, ou seja, a análise do número, da evolução do campo de pesquisa em relação aos anos de publicação, o tipo de trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) e as instituições com as quais os estudos estão relacionados. A segunda seção apresenta a análise qualitativa das produções mapeadas, organizada a partir do agrupamento dessas produções em categorias, conforme a semelhança no tratamento da PP como objeto de pesquisa. Essas categorias foram elaboradas a posteriori, a partir da leitura das produções.

3.1.1 Resultados da RSL sobre a Prova Paraná

De acordo com o termo de busca e os critérios de inclusão e exclusão definidos para esta revisão, foram recuperados um total de 33 trabalhos acadêmicos conforme mostrado na Tabela 1. As colunas apresentam a base de dados e o quantitativo de retornos:

Tabela 1 - Número de publicações referentes à PP mapeadas nas bases de dados

| Bases de Dados | Nº de retornos |
|----------------|----------------|
| BDTD           | 8              |
| Catálogo Capes | 8              |
| Oasis          | 17             |
| Total          | 33             |

Fonte: A autora

Após a remoção dos trabalhos acadêmicos duplicados e a leitura dos títulos, palavras-chave e resumo de cada produção, para verificar a relevância ao tema, foram excluídos 23 trabalhos, conforme se verifica na Tabela 2. As colunas apresentam os critérios de exclusão e a quantidade.

Tabela 2 - Número de publicações excluídas conforme os critérios de exclusão

| <b>Crítérios de exclusão</b> | <b>Quantidade excluída</b> |
|------------------------------|----------------------------|
| Desalinhado ao tema da PP    | 2                          |
| Duplicados                   | 11                         |
| Artigos                      | 6                          |
| TCC                          | 4                          |
| <b>Total</b>                 | <b>23</b>                  |

Fonte: A autora

Dessa forma, o corpus de análise desta etapa da pesquisa ficou definido em dez produções, as quais são apresentadas no Quadro 3. Para os tipos de produções utilizou-se os seguintes códigos: D (Dissertação), DMP (Dissertação Mestrado Profissional) e T (Tese).

Quadro 3 - Produções do *corpus* de análise da pesquisa

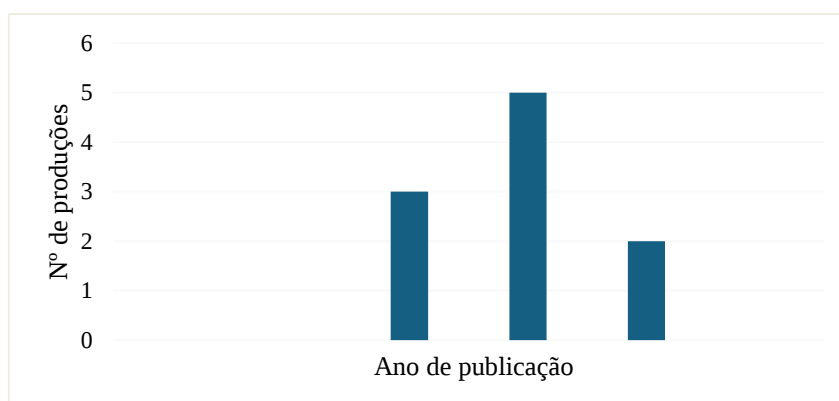
| <b>Referência da Produção</b> | <b>Tipo</b> | <b>Instituição</b> |
|-------------------------------|-------------|--------------------|
| Couto (2021)                  | D           | UNICENTRO          |
| Santos (2021)                 | DMP         | UEL                |
| Sampaio (2021)                | DMP         | UENP               |
| Dossena (2022)                | D           | UNIOESTE           |
| Savaris (2022)                | D           | UNIOESTE           |
| Costa (2022)                  | DMP         | UFFS               |
| Nakonieczny (2022)            | D           | UNESPAR            |
| Silva (2022)                  | D           | UTFPR              |
| Prado (2023)                  | T           | UNIOESTE           |
| Zuchelli (2023)               | D           | UFFS               |

Fonte: A autora

Observa-se que as produções estão distribuídas em nove dissertações: três (3) de Mestrado Profissional e seis (6) de Mestrado Acadêmico, além de uma única tese publicada até a data do mapeamento realizado. Um dos motivos para o número reduzido de produções mapeadas pode ser o recorte temporal adotado, que abrange o período de 2019 a 2024, justamente por se tratar de um objeto de pesquisa recente. Mesmo nos testes nas bases, foi possível perceber a inexistência de trabalhos anteriores a este recorte, uma vez que a aplicação da PP foi iniciada no ano de 2019, conforme Ofício Circular nº 007/2019, de 15 de fevereiro de 2019 (Paraná, 2019) e, portanto, é tema recente e não existem muitas pesquisas sobre este assunto (Annunziato; Dias; Amestoy, 2024). Isso não significa que novos trabalhos não estejam sendo realizados, pois é preciso considerar que o ano de 2024 ainda é corrente e podem ser publicados outros estudos até seu fechamento.

Outro fator que contribui para o pequeno número de produções é o fato de a PP ter sido lançada durante a pandemia da COVID-19, quando as inscrições foram suspensas e outras questões interferiram no processo (Paraná, 2021), como já destacado na revisão de Annunziato, Dias e Amestoy (2024). Os primeiros estudos foram publicados em 2021, totalizando três (3) pesquisas publicadas nesse ano. Em 2022, tem-se cinco (5) e em 2023 há uma queda para duas (2) produções apenas, como pode ser observado na Figura 7.

Figura 7 - Número de produções sobre a PP publicadas por ano



Fonte: A autora

O ano de 2024 ainda não é definitivo em termos de quantidade exata de trabalho, porque os estudos foram feitos até junho de 2024 e o ano ainda está em andamento. Adicionalmente, deve-se notar que este estudo analisou as três bases de dados mencionadas na seção metodológica (protocolo da pesquisa) e foram selecionadas apenas teses e dissertações, o que sugere que mais trabalhos podem estar sendo realizados e publicados em eventos e periódicos não abrangidos por esta revisão.

Ao mesmo tempo, pode-se argumentar que a produção tende a aumentar nos próximos anos, com a publicação de mais teses e dissertações. Pode-se observar que em 2023 surgiu a primeira tese relativa ao tema, o que reforça a necessidade de tempo para a conclusão de pesquisas que podem estar em andamento, devido ao tempo necessário para o desenvolvimento do estudo que se requer, tanto para as dissertações como para as teses. Além disso, entre a finalização da pesquisa e sua publicação ainda há as questões burocráticas de cada instituição.

Quanto às universidades responsáveis pelas pesquisas sobre a Prova Paraná, destacam-se as instituições listadas na Tabela 3.

Tabela 3 - Universidades em que as pesquisas sobre a PP mapeadas foram realizadas

| <b>Instituição</b> | <b>Nº de produções</b> |
|--------------------|------------------------|
| UNICENTRO          | 1                      |
| UEL                | 1                      |
| UNIOESTE           | 3                      |
| UFFS               | 2                      |
| UNESPAR            | 1                      |
| UTFPR              | 1                      |
| UENP               | 1                      |

Fonte: A autora

Nota-se que entre as instituições em que as pesquisas foram realizadas estão universidades públicas estaduais paranaenses, como a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que apresenta três estudos; a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), cada uma com uma pesquisa realizada e publicada. Nas universidades federais, destacam-se as pesquisas desenvolvidas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), totalizando três estudos, sendo dois da UFFS e um da UTFPR. Esse cenário evidencia que as investigações sobre a PP estão distribuídas entre diferentes instituições, com maior concentração nas universidades públicas estaduais do Paraná, o que reforça o protagonismo dessa ALE no contexto educacional.

### 3.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES MAPEADAS: O QUE OS ACHADOS DIZEM?

Nesta etapa, foram analisadas as pesquisas sobre a PP de acordo com categorias que agregam os estudos por semelhança de objetivos e da abordagem da PP como objeto de pesquisa. Essas categorias foram organizadas a posteriori, de acordo com a leitura dos textos encontrados para a clarificação do objeto investigado e da análise realizada. Dessa forma, as produções foram agrupadas em quatro categorias: 1) Análise das implicações da PP - esta categoria inclui pesquisas que discutem sobre as consequências e impactos da PP no contexto escolar; 2) Análise de questões da PP - esta categoria reúne os estudos que realizam análises detalhadas sobre a natureza e estrutura das questões da PP; 3) Sequências Didáticas (SD) a partir de descritores da PP - esta categoria abarca estudos que discutem a utilização dos descritores da PP como base para o desenvolvimento de SD; 4) Uso do resultado da PP como

dado de pesquisa - esta categoria abarca estudos que exploram os resultados da PP como dados para entender a evolução do desempenho de estudantes.

### 3.2.1 Categoria 1: Análise das implicações da PP

As pesquisas de Savaris (2022), Dossena (2022), Costa (2022) e Prado (2023) analisaram as influências e implicações da PP para as escolas, gestores e professores. A pesquisa de Savaris (2022), teve como objetivo a análise das implicações da PP nas escolas públicas municipais e estaduais do município de Cantagalo, PR, buscando entender o papel dela para a qualidade da educação paranaense. Por meio de uma análise documental detalhada e de entrevistas com professores, a pesquisa mostrou como a PP molda as estratégias pedagógicas e promove ajustes no currículo para atender às exigências da prova.

A partir disso, Savaris (2022, p. 9) assinala os “impactos” da PP no cotidiano dos docentes, dos diretores e pedagogos, ilustrados pelo “[...] 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”. A pesquisa destacou que a PP tem impactos importantes na organização do trabalho escolar, levando a uma reestruturação das rotinas e práticas pedagógicas para alinhar-se às demandas da avaliação. Essa situação gerou discussão sobre a eficácia e os possíveis efeitos colaterais dessa política, como a redução da diversidade pedagógica e o aumento da pressão sobre os professores e a gestão escolar.

A pesquisa, ainda, ressalta a intensificação da qualidade neoliberal na educação paranaense e uma adequação do conceito de avaliação diagnóstica para atender objetivos gerencialistas da PP. Importa destacar que a qualidade no neoliberalismo é um conceito associado à eficiência, produtividade e competitividade (Savaris, 2022; Sordi; Pereira; Bertagna, 2024). Essa visão neoliberal considera a qualidade reduzida a métricas de desempenho e resultados mensuráveis, como índices de aprovação e testes padronizados. Ao priorizar métricas quantitativas e econômicas em detrimento de uma formação humanística mais ampla, acaba-se distorcendo a noção de qualidade. Assim, é importante que seja especificada a qualidade em seus diferentes sentidos, pois caso isso não seja feito, a sua compreensão pode ser:

[...] limitada ao âmbito do sistema atual como aprimoramento da qualificação do trabalhador para as novas tecnologias da produção, por exemplo, sentido estrito que os reformadores do capital e da escola querem dar quando dizem que estão “preparando as novas gerações para as novas habilidades do século XXI” (Bertagna; Almeida, 2024, p. 5).

Outro aspecto destacado na pesquisa de Savaris (2022) é a distorção do conceito de avaliação diagnóstica, pois esse tipo de avaliação tem o intuito de identificar as dificuldades e necessidades dos estudantes para orientar intervenções pedagógicas (Saviani, 2002). No entanto, a autora destaca que isso não é percebido quando se trata da PP, que muitas vezes é utilizada mais como um instrumento de classificação e ranqueamento do que como uma ferramenta para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, pois as questões não apresentam nenhuma adaptação, nem para aqueles alunos laudados que obrigatoriamente deveriam passar por outras formas de avaliação ou até mesmo com a adaptação das questões (Savaris, 2022).

Em adição às constatações de Savaris (2022) o estudo de Dossena (2022) analisa a Avaliação de Fluência aplicada aos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I, nas escolas públicas brasileiras, introduzida como um projeto piloto em 2018 e aplicada em cinco estados brasileiros em 2019, entre eles o Paraná. O objetivo principal do estudo de Dossena (2022) foi o de refletir sobre a utilização dos resultados da Prova Paraná Fluência, considerando o papel do estado do Paraná como provedor desta avaliação.

A partir da pesquisa bibliográfica conduzida, Dossena (2022) apresenta discussões sobre a possibilidade de se avaliar a leitura fluente em larga escala, bem como das intenções do estado com essa avaliação. A autora destaca que, no caminho para a avaliação da fluência em leitura no contexto brasileiro, embora tenham sido desenvolvidos aplicativos que permitem a gravação da voz dos estudantes, “as atividades disponibilizadas para tal se apresentaram descontextualizadas e mecanizadas”. Esse aspecto precisa ser considerado, especialmente quando os resultados são tomados isoladamente, sem uma análise mais aprofundada do contexto geral, das reais condições de aplicação e da própria prova. Além disso, a análise documental detalhada revela os caminhos da PP Fluência, evidenciando as influências neoliberais e a tentativa de controle do Estado sobre as escolas municipais, aspectos já apontados por Savaris (2022) e que se tornam ainda mais evidentes nas análises documentais conduzidas por Dossena (2022).

A pesquisa de Costa (2022) teve como objetivo identificar e analisar práticas de gestão democrática desencadeadas com a PP. O estudo abrangeu escolas urbanas e rurais do município de Quedas do Iguaçu, tendo como foco os anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano). A pesquisa desenvolveu-se com a utilização de entrevistas semiestruturadas com os gestores das escolas, revelando que o Paraná tem, historicamente, acompanhado as tendências das avaliações externas no contexto nacional e internacional, constituindo-se como um importante caracterizador dessas políticas no Brasil. Com isso, o autor assinala “[...] a construção de um Estado avaliador, centrado nos pilares de uma gestão de resultados, claramente demonstradas

pela Prova Paraná e pela Prova Mais Paraná [...]” (Costa, 2022, p. 80), conclusão que se soma às de Savaris (2022) e Dossena (2022).

Mais especificamente sobre a gestão escolar, foco da pesquisa de Costa (2022), o autor destaca em seus resultados a ênfase nas práticas para a organização das avaliações, o que se insere nas diferentes “[...] instâncias escolares, coordenação pedagógica e professores implicando a articulação curricular dos conteúdos da avaliação”. O que sugere uma mudança significativa no currículo e nas atividades laborativas dos gestores e demais atores da escola.

Com isso, Costa (2022, p. 80) conclui que a PP contribui para a cultura de avaliação nas escolas, porém, “[...] uma cultura centrada nas políticas de accountability no que corresponde à construção de análise censitárias para construção de resultados no sistema educacional”. Ainda, as escolas têm participação limitada, com acesso apenas aos resultados, “[...] não participando diretamente das tomadas de decisões, vindo a se caracterizar apenas como receptores desta nova cultura de avaliações” (Costa, 2022, p. 81). O autor ainda destaca o monitoramento e a inserção das plataformas digitais como mecanismos de controle do estado, e pouco contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa de doutoramento realizada por Prado (2023) investiga como os gêneros discursivos/textuais são apropriados pelas avaliações em larga escala. Especificamente, a tese aborda a Prova Brasil/SAEB, a PP e a Prova Paraná Mais/SAEP, no contexto do ensino do 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa também procurou estudar a relação entre os gêneros discursivos, com ênfase na questão ideológica, para descrever criticamente como se apresentam nas provas, destacando suas diferenças e semelhanças. A análise resultou na produção de quadros que caracterizam os gêneros textuais/discursivos das avaliações. A partir dos quadros, tem-se uma síntese dos gêneros usados, contribuindo para entender as ações preparatórias que as escolas promovem para essas avaliações, como já se discutiu e foi observado pelas análises de Savaris (2022) e Dossena (2022).

Prado (2023) critica a forma de organização da PP e relaciona a plataformização da educação paranaense com a política de avaliação adotada pelo estado, a fim de melhorar os índices educacionais atrelados ao IDEB. Para a autora:

Em tempos de SAEB são identificados muitos movimentos dentro da escola, e de modo geral nos encaminhamentos pedagógicos da sala de aula. Neste ano de 2023, além do aparato tecnológico; que traz planejamentos prontos, slides, vídeos aulas; os alunos ainda precisam encontrar tempo para uma plataforma de redação, “Redação Paraná” (Prado, 2023, p. 53).

Com isso, percebe-se que as implicações já apontadas pelos autores anteriormente mencionados nesta categoria são convergentes e se consolidam, restringindo o trabalho docente e pedagógico, enfraquecendo o currículo e comprometendo a autonomia das escolas e de seus atores. Nas análises apresentadas, a autora demonstra como os gêneros textuais/discursivos “cobrados” nas avaliações são restritos e se distanciam de uma abordagem diversificada, que poderia contribuir de forma mais efetiva para a formação do estudante.

Por fim, Prado (2023) destaca a PP como meio de treinamento para o Saeb e os mecanismos de responsabilização que surgem na esteira das políticas atreladas a essa avaliação e à busca por melhores resultados nos índices nacionais. Todas essas implicações são significativas para os contextos escolares e seus atores, destacando como a escola passa a se organizar a partir desses novos mecanismos de controle e padronização.

### 3.2.2 Categoria 2: Análise de questões da PP

O estudo realizado por Nakonieczny (2022) investigou de que forma as situações-problema envolvendo estruturas multiplicativas presentes na PP se relacionam com a frequência e a abordagem desses tipos de problemas no livro didático utilizado pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Para isso, foram analisadas 18 situações relacionadas ao Campo Conceitual Multiplicativo, em cinco cadernos de provas: 2019, 2020 e 2021. A Teoria dos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud foi adotada como referencial teórico para a identificação, análise e discussão dos resultados, os quais evidenciaram que o desempenho dos estudantes na Prova Paraná (PP) não reflete, necessariamente, o desenvolvimento de competências mais complexas, considerando a ordem decrescente de complexidade dos tipos de situações analisadas.

Desse modo, a pesquisa revelou diferenças significativas entre as questões da PP e as abordagens encontradas nos livros didáticos. Em particular, uma análise do desempenho dos alunos sugere que, embora tenha obtido uma melhoria nos resultados ao longo das edições da prova, essa melhoria pode não refletir um avanço real. A autora destaca que as questões da PP, ao longo das edições, aparentemente não aumentaram em complexidade, mas sim, tornaram-se mais simples, exigindo menor esforço cognitivo dos alunos. Isso sugere que a melhoria no desempenho pode estar relacionada à presença de questões menos desafiadoras, mais alinhadas aos tipos de situações-problema com os quais os alunos já estão familiarizados.

A pesquisa de Couto (2021) investigou como os princípios dialógicos de linguagem, fundamentados na teoria do Círculo de Bakhtin, permeiam os tópicos, os descritores e as questões da PP aplicada a alunos do 3º ano do Ensino Médio, em 2019. O objetivo da pesquisa

foi compreender de que maneira os aspectos dialógicos da linguagem são contemplados nas questões da PP, considerando a Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Médio, baseada na matriz do SAEB.

Os resultados indicaram que as edições da PP analisadas propiciam a análise das condições de produção dos textos, favorecem a reflexão sobre as valorações sociais presentes no cotidiano dos alunos, estabelecem um elo entre o aluno e a realidade social e permitem que os alunos façam relações entre diferentes textos, verbais e não-verbais, distinguindo entre fatos e opiniões. Tais aspectos indicam que as questões de Língua Portuguesa estão de acordo com o que se espera para o atendimento das dimensões da leitura dialógica (Couto, 2021).

Já a pesquisa de Zucchelli (2023), que também analisa questões de Língua Portuguesa, teve como objetivo principal investigar as dificuldades enfrentadas pelos alunos da Rede Estadual Paranaense em responder às questões sobre orações coordenadas na PP. Este estudo buscou compreender a forma como a Gramática Normativa apresenta as orações coordenadas e realizou uma comparação entre os conteúdos dos livros didáticos utilizados nas escolas e as questões formuladas na PP. O resultado da pesquisa revelou uma defasagem significativa no entendimento das orações coordenadas pelos alunos, com uma dificuldade particular em relação às orações coordenadas sindéticas. Além disso, foi observada a ausência de questões sobre orações coordenadas assindéticas na PP, o que indica uma lacuna no processo avaliativo.

A partir da análise, percebe-se que as questões da (PP) nos diferentes componentes curriculares apresentam lacunas significativas em relação ao desenvolvimento das habilidades e competências esperadas. Na área de matemática, como evidenciado por Nakonieczny (2022), as questões da PP parecem simplificadas ao longo das edições, assim não refletindo um avanço real nas competências dos estudantes, mas sim uma adaptação às questões menos complexas e já estudadas, alinhadas diretamente com o material didático. Por outro lado, nas questões de língua portuguesa, Couto (2021) demonstra que a PP aborda, de forma mais coerente, os princípios dialógicos da linguagem, promovendo uma reflexão crítica sobre os textos e suas condições de produção; embora ainda haja desafios, como revelado por Zucchelli (2023), que identificou uma defasagem significativa no entendimento das orações coordenadas pelos alunos, além da ausência de questões sobre orações coordenadas assindéticas.

### 3.2.3 Categoria 3: Sequências Didáticas a partir dos descritores da PP

A pesquisa de Santos (2021) teve como objetivo propor uma série de atividades que promovessem o desenvolvimento de estratégias de leitura, auxiliando os estudantes a compreenderem diferentes textos da esfera humorística por meio do trabalho com a linguagem

na produção de efeitos de sentido. Baseando-se em avaliações sistêmicas, como a PP, a pesquisa revelou que ainda persiste nas escolas públicas um nível de compreensão leitora abaixo das expectativas. A PP, utilizada como instrumento de investigação, orientou a reflexão sobre a leitura e o processo de compreensão, com base em descritores alinhados a documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE) e o Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP). Os resultados mostraram que a interação com textos ricos em fenômenos de significação e a construção coletiva de direcionamentos voltados à compreensão promovem o desenvolvimento de habilidades de leitura.

A dissertação de Sampaio (2021) teve como objetivo adaptar a Sequência Didática de Gêneros (SDG), elaborada por pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e originalmente voltada ao ensino da produção textual, para o ensino da leitura. Com isso, foi sistematizada a chamada Sequência de Leitura de Gêneros (SLG), que desloca o foco da produção para a compreensão textual. Embora tenha os descritores da PP como base, a pesquisa buscou desenvolver capacidades leitoras centradas no texto como unidade de interação e no gênero como instrumento de comunicação, em vez de focar apenas nas habilidades específicas dos descritores da PP.

Ao integrar os descritores da PP em uma abordagem didática mais ampla, Sampaio (2021) conseguiu validar uma metodologia que não apenas prepara os alunos para a prova, mas que também os capacita a interagir com textos de forma crítica e significativa. A pesquisa demonstrou que o desenvolvimento de habilidades leitoras pode ser promovido por meio da interação com textos complexos e da aplicação de estratégias de leitura que vão além do treinamento para avaliações externas, integrando-as ao contexto sociocomunicativo e à experiência literária dos alunos.

#### 3.2.4 Categoria 4: Uso do resultado da PP como dado de pesquisa

A pesquisa de Silva (2022) objetivou verificar como os filhos de pequenos agricultores rurais do município de Santa Helena - PR continuaram os estudos de forma remota durante a pandemia da COVID-19. Para tanto, foi realizado questionário com os participantes e analisado o desempenho dos estudantes na PP. Quando questionados sobre as disciplinas que mais tiveram facilidade de aprender mesmo sem a professora, os estudantes relataram mais facilidade nas disciplinas de Arte e Educação Física, seguido por Matemática e Língua Portuguesa. No entanto, relataram mais dificuldade nas disciplinas de Ciências, Empreendedorismo e Cidadania. Os resultados obtidos com essa análise mostraram que na PP de 2021 “[...] os alunos

tiveram melhor desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, com uma média inferior a 53% de acertos em História, e uma média de 67% de acertos em Ciências da Natureza e Geografia” (Silva, 2022, p. 8), corroborando a percepção da autora sobre o rendimento nos estudos.

A autora destaca que, embora tenham sido detectadas dificuldades, o IDEB de 2021, da escola analisada, ficou próximo ao de 2019, divulgado em 2020, o que ela atribui ao Projeto Recuperação e Aceleração da Aprendizagem, implementado pela escola, que incluiu estratégias e intervenções para recuperar conteúdos pós-pandemia. Em geral, as famílias de agricultores enfrentam dificuldades relacionadas à tecnologia necessária para o ensino remoto.

### 3.3 SÍNTESE DA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES MAPEADAS

Este estudo de RSL mostrou-se uma importante ferramenta para sintetizar e avaliar abordagens e análises sobre a PP na pesquisa brasileira. A partir de uma metodologia rigorosa e bem estruturada, foi possível identificar as principais tendências, lacunas e direções de desenvolvimento das investigações sobre a PP, evidenciando sua relevância e impacto no ensino e na gestão escolar. A análise quantitativa demonstrou uma curva crescente de interesse acadêmico na PP, atingindo o pico mais alto em 2022, o que revela não apenas um aumento no interesse das pesquisas, mas o aumento da visibilidade e dos impactos da PP. Assim, pode-se concluir que a PP é um objeto de estudo em plena expansão no debate acadêmico brasileiro.

Já a análise qualitativa permitiu, por meio da leitura e da análise agrupada nas quatro categorias, observar os efeitos da PP no ambiente educacional paranaense, incluindo mudanças nas práticas pedagógicas e de gestão, efeitos no currículo em ação e nos resultados dos alunos. Ainda, permitiu a análise de questões de determinados componentes curriculares, como da Língua Portuguesa e da Matemática e suas relações com o material didático utilizado nas salas de aulas pelos alunos e professores.

Também foi possível observar a construção de sequências didáticas a partir de descritores da PP, como nas pesquisas que se utilizam desses descritores para fundamentar a organização de atividades e conteúdos nessas SD. E, por fim, uso dos resultados da PP como dados de pesquisa, na qual tem-se a observação da evolução do ensino a partir do resultado de desempenho nessa prova. Além da categorização organizada para a análise, foi realizada a estruturação dos resumos e a criação de uma nuvem de palavras para o entendimento dos termos mais frequentes nas pesquisas mapeadas, como mostra a Figura 8.

Figura 8 - Nuvem de palavras com os termos mais frequentes nas pesquisas sobre a PP



Fonte: A autora (2024).

No trabalho científico em questão, as palavras presentes na nuvem de palavras foram selecionadas e destacadas devido à sua alta frequência nas produções acadêmicas analisadas durante a RSL. Essas palavras refletem os principais temas e conceitos abordados nas pesquisas sobre a PP. A presença dessas palavras na nuvem indica os focos recorrentes de estudo, como "prova", "paraná", "leitura", "aplicada", "alunos" e "ensino". Essas palavras indicam que o protocolo de pesquisa permitiu o foco no objeto de pesquisa intencionado. Além disso, mostram os assuntos centrais das pesquisas sobre a PP. Essas palavras servem como um guia visual para identificar rapidamente os temas mais discutidos e enfatizados nas pesquisas, facilitando uma compreensão mais ampla da literatura sobre o tema.

Como principais lacunas, a RSL realizada aflora a questão da discussão sobre os efeitos da PP nos componentes curriculares ainda não contemplados nas pesquisas mapeadas, como as Ciências da Natureza, especialmente a Biologia. Não foram encontradas pesquisas que abordassem a Prova Paraná sob a perspectiva dessas disciplinas, tanto em relação ao trabalho docente e em sua formação, como nas questões que envolvem o currículo prescrito e o currículo em ação após a implementação da PP. Além disso, são necessários estudos que abordam a visão dos estudantes sobre a PP e as implicações sobre sua aprendizagem. Tais lacunas sugerem que ainda há muito que se estudar sobre a PP, seus efeitos, viabilidade e objetivos.

## **CAPÍTULO 4 - PROVA PARANÁ E O ENSINO DE BIOLOGIA**

Nos últimos anos, o ensino médio no Paraná atravessou diversas transformações em função das diretrizes nacionais e estaduais, com o intuito de modernizar o ensino e adequá-lo às exigências socioeconômicas atuais e ao mercado de trabalho. Em decorrência da promulgação do Novo Ensino Médio, inicialmente por meio da Lei 13.415/2017 e posteriormente atualizada pela Lei 14.945/2024, observou-se diferentes níveis de alterações na estrutura do currículo, no processo de ensino-aprendizagem, nos resultados almejados de aprendizagem e nos demais componentes do 'ensino de Biologia' e outras disciplinas, principalmente no estado do Paraná (Barbosa, 2024).

O sistema de ensino médio no Paraná estabeleceu programas curriculares sistemáticos em âmbito estadual, em resposta às transformações promovidas pela BNCC, a qual definiu as competências e habilidades essenciais para esse nível de educação. No estado do Paraná, a estrutura curricular do ensino médio é dividida em uma Educação Geral Básica e em Itinerários Formativos. A Educação Geral Básica, pautada pelas diretrizes da BNCC, abrange, como um conjunto essencial de demandas, as disciplinas convencionais de Biologia, Física, Química e Matemática. Os itinerários formativos, de maneira distinta, possibilitam que os estudantes se especializem em um dos diversos campos de estudo - Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais. A modificação curricular tem como objetivo alinhar a educação às efetivas demandas da sociedade contemporânea, além de viabilizar que os estudantes progridam em sua formação e alcancem oportunidades de emprego (Faxina, 2023).

A disciplina de Biologia, inserida no âmbito das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, sofreu alterações no que se refere ao tempo destinado ao seu ensino e à metodologia didática utilizada. Antes da reforma, a disciplina era disponibilizada ao longo de todo o ensino médio e integrava um currículo estabelecido. Com a implementação da reforma do Novo Ensino Médio, diminuiu-se a carga horária mínima dedicada à Biologia na formação básica, permitindo que a disciplina seja explorada de maneira mais aprofundada nos Itinerários Formativos, os quais são optativos para os estudantes (Costa, 2022). Essa alteração gerou debates acerca dos aspectos mais significativos da formação científica dos estudantes, bem como de sua preparação os processos seletivos.

Importa destacar que a Lei nº 13.415/2017 redefiniu a organização curricular do Ensino Médio, destinando apenas 60% da carga horária para a Formação Geral Básica (FGB) e 40% aos Itinerários Formativos. A carga horária mínima do ensino médio foi ampliada de 2.400 para

3.000 horas, das quais uma parte é destinada ao desenvolvimento dos itinerários formativos. Tal estrutura permitiu uma abordagem mais personalizada, no entanto, levantou preocupações em relação à homogeneização do conhecimento fundamental entre os alunos. A partir de março de 2022, 1.000 horas anuais passaram a ser gradativamente ampliadas para 1.400 horas anuais. No estado do Paraná<sup>7</sup>, a organização dessa arquitetura curricular seguiu os parâmetros:

- A carga horária anual de 1.000 horas deverá ser distribuída em, ao menos, 200 dias letivos;
- A Formação Geral Básica (FGB) deverá ser ofertada com uma carga horária de, no máximo, 1.800 horas, e os Itinerários Formativos (IF) terão 1.200 horas, que podem ser ampliadas, conforme organização das Redes e Instituições de Ensino. Essa carga horária poderá ser distribuída de duas formas, conforme o exposto nas Tabelas 4 e 5:

Tabela 4 – Primeira possibilidade para o Ensino Médio – Formação Geral Básica

| Série    | FGB | IF  | Total |
|----------|-----|-----|-------|
| 1ª série | 800 | 200 | 1000  |
| 2ª série | 700 | 300 | 1000  |
| 3ª série | 300 | 700 | 1000  |

Fonte: Paraná (2021, p. 26)

Tabela 5 – Segunda possibilidade para o Ensino Médio – Formação Geral Básica

| Série    | FGB | IF  | Total |
|----------|-----|-----|-------|
| 1ª série | 800 | 200 | 1000  |
| 2ª série | 600 | 400 | 1000  |
| 3ª série | 400 | 600 | 1000  |

Fonte: Paraná (2021, p. 26)

No âmbito do Currículo da Formação Geral Básica (FGB), os conteúdos de Biologia mantêm em destaque temas como ecologia, genética, fisiologia, evolução e biotecnologia, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, a recente matriz curricular, que apresenta maior flexibilidade, pode permitir o desenvolvimento de competências de maneira bastante superficial entre os alunos, conforme a disponibilização dos Itinerários Formativos em cada instituição de ensino (Dias, 2020). Tal

<sup>7</sup> No que se refere à oferta do IF da Educação Técnica e Profissional, tendo em vista as especificidades de progressão curricular, a distribuição de carga horária da FGB poderá ser flexibilizada (Paraná, 2021).

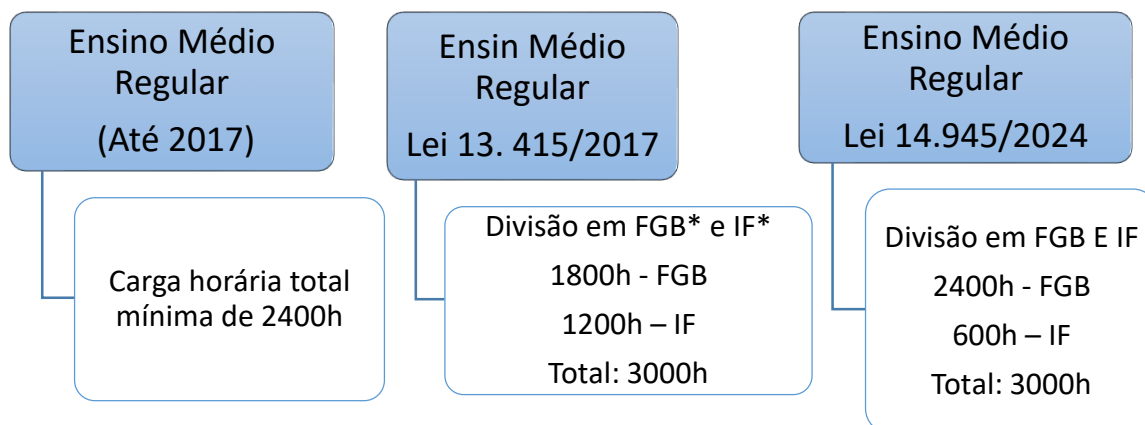
situação revela-se especialmente preocupante no que se refere à formação dos estudantes que almejam, futuramente, ingressar nas áreas da Biologia e da saúde.

A atuação do Novo Ensino Médio no estado do Paraná enfrenta desafios, especialmente no que tange à formação dos professores e ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos. Conforme a análise de Santos (2023), a ausência de uma definição clara dos Itinerários Formativos em determinadas instituições de ensino dificulta o planejamento das atividades pedagógicas e a avaliação por parte dos docentes. Portanto, a disponibilização de itinerários está atrelada a cada instituição de ensino, o que resulta em uma formação semelhante entre os estudantes de distintas regiões educacionais do estado.

Outro ponto controverso reside na redução da quantidade de disciplinas obrigatórias no currículo unificado, o que pode resultar em uma carência de integração do conhecimento. De acordo com Vieira (2021), a fragmentação da educação pode dificultar a conexão entre as diversas áreas do conhecimento, prejudicando assim um padrão de formação que seja o mais abrangente e contextualizado possível. Essa preocupação assume relevância ainda maior no campo da Biologia, uma vez que essa disciplina demanda uma abordagem interdisciplinar e a articulação com outras ciências para a compreensão aprofundada dos fenômenos naturais.

Frente às diversas críticas, a reforma passou por um processo de reconfiguração, resultando na Lei nº 14.945/2024, que aumentou a carga horária destinada à FGB. Assim, com a recente atualização das diretrizes do Novo Ensino Médio, denominada de "reforma da reforma", houve modificações na carga horária total da formação dos alunos. A matriz curricular, em sua concepção inicial, contemplava 2.400 horas distribuídas ao longo dos três anos do ensino médio; com a adoção do modelo reformulado, essa carga horária foi aumentada para 3.000 horas. Entretanto, ao contrário da configuração anterior, a Formação Geral Básica (FGB) foi ampliada para 2.400 horas, proporcionando um maior aprofundamento nas disciplinas convencionais. A Figura 9 apresenta um resumo dessas reformas.

Figura 9 – Esquema Reformas e mudanças no Ensino Médio



Fonte: A autora

Legenda: FGB\* - Formação Geral Básica; IF – Itinerário Formativo

Os Itinerários Formativos, anteriormente estruturados com uma carga horária de 1.200 horas, encontram-se em processo de reestruturação, sendo a 'Proposta de Diretrizes para os Itinerários Formativos' atualmente objeto de discussão. Tal iniciativa busca assegurar uma organização curricular mais coerente e alinhada às necessidades dos estudantes e às especificidades de cada unidade federativa. Essas alterações expressam a busca por conciliar a flexibilidade curricular com uma fundamentação robusta de conhecimento comum a todos os estudantes. Dessa forma, conforme apontado por Barbosa (2024), essa reestruturação altera a quantidade de tempo dedicado ao ensino de cada disciplina, implicando a adoção de novas abordagens didáticas e metodológicas, a fim de garantir a efetividade da aprendizagem em um período temporal reduzido.

A partir da reforma instituída pela Lei 13.415/2017, observou-se uma significativa redução na carga horária nos componentes curriculares, incluindo a disciplina de Biologia, o que provocou esvaziamento curricular e contribuiu para o aprofundamento das desigualdades educacionais entre o ensino público e privado. No caso dos componentes curriculares das Ciências da Natureza (CN) - Biologia, Física e Química -, a flexibilização resultou em abordagens superficiais desses saberes. Ademais, a carga horária atribuída aos Itinerários Formativos foi, em muitos casos, implementada sem a devida fundamentação científica e sem a formação adequada dos docentes. Com as recentes modificações introduzidas pela Lei nº 14.945/2024, que instituiu a Política Nacional do Ensino Médio e restabeleceu a carga horária mínima de 2.400 horas para a formação geral dos componentes curriculares, espera-se um aumento gradual da carga horária destinada a disciplinas como Biologia, Física e Química, possibilitando, assim, uma formação científica mais sólida, igualitária e equitativa.

No estado do Paraná, as alterações relativas ao denominado 'Novíssimo' Ensino Médio encontram-se em fase de tramitação, com previsão de implementação gradual a partir do ano de 2026. Encontram-se ainda em processo de elaboração e publicação os documentos oficiais, tais como o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Estado do Paraná e a nova Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE), os quais fornecerão informações detalhadas acerca das matrizes curriculares e da organização dos componentes curriculares por série. Entretanto, é fundamental que se considere cuidadosamente a formação e os recursos necessários para garantir que as alterações propostas não resultem em uma educação científica descomprometida com a construção de conhecimento de qualidade para todos os estudantes.

#### 4.1. BNCC, REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ E O ENSINO DE BIOLOGIA

A BNCC, implementada como uma diretriz oficial a partir de 2018, configura-se como uma política educacional de caráter normativo, com aplicação obrigatória em todas as etapas da Educação Básica no Brasil (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Por meio da definição de conteúdos e objetivos de aprendizagem, busca promover uma organização padronizada do ensino, com o propósito de reduzir as desigualdades educacionais.

Em relação ao Ensino Médio (EM), no âmbito das Ciências da Natureza (CN) e suas Tecnologias, área composta pelos componentes curriculares de Biologia, Física e Química, o documento destaca a importância da construção de conhecimentos científicos contextualizados, capazes de apoiar a formação de sujeitos críticos, éticos e autônomos. Dessa forma, a BNCC para a área de Ciências da Natureza no EM propõe o aprofundamento de três eixos temáticos fundamentais: Matéria e Energia, Vida e Evolução, e Terra e Universo. Essa área tem como objetivo principal contribuir para que os estudantes desenvolvam a capacidade de compreender fenômenos naturais e processos tecnológicos, analisar situações-problema, tomar decisões fundamentadas e aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos diversos (Brasil, 2018).

O ensino de Ciências da Natureza no EM deve estar orientado por competências que promovam a articulação entre conhecimento científico e responsabilidade socioambiental. Nesse contexto, a Competência Específica 1 da área propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos com base nas interações entre matéria e energia, a fim de propor ações que contribuam para a melhoria das condições de vida em diferentes escalas - local, regional e global. A análise desses fenômenos deve possibilitar a compreensão crítica das potencialidades, riscos e limites associados ao uso de materiais e tecnologias, promovendo uma postura ética e consciente diante dos desafios contemporâneos. Para isso, a BNCC propõe a mobilização de conteúdos que envolvem desde a

estrutura da matéria, transformações químicas e leis da termodinâmica, até temas de grande relevância para a Biologia, como os efeitos biológicos das radiações ionizantes, mutações, poluição, ciclos biogeoquímicos, desmatamento, alterações climáticas e os impactos sobre a biodiversidade. Tais conteúdos são fundamentais para que o estudante compreenda as implicações das ações humanas sobre os sistemas naturais e possa participar de forma ativa e crítica na busca por soluções sustentáveis (Brasil, 2018).

Já a Competência Específica 2 destaca a importância de construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica dos sistemas naturais, permitindo aos estudantes elaborar argumentos, realizar previsões e fundamentar decisões éticas e responsáveis. Essa abordagem reconhece que a transformação e a evolução são princípios fundamentais que permeiam os processos naturais, desde a escala molecular até os eventos astronômicos, e oferece aos alunos a oportunidade de refletirem sobre o lugar da humanidade no contexto histórico do Universo. Além disso, propicia o entendimento da diversidade da vida, dos diferentes níveis de organização biológica e da complexidade dos sistemas ecológicos.

A BNCC propõe, para tanto, a mobilização de conteúdos como a origem da vida, evolução biológica, biodiversidade, extinção de espécies, organização celular e sistêmica, genética, processos epidemiológicos, cadeias alimentares, entre outros. Esses saberes possibilitam aos estudantes compreender a interdependência entre os seres vivos e os ambientes, identificar os limites das explicações científicas e reconhecer a necessidade de preservar os recursos naturais, fundamentando uma atuação socialmente responsável e comprometida com a sustentabilidade (Brasil, 2018).

Por fim, a Competência Específica 3 orienta que os estudantes sejam capazes de analisar situações-problema e avaliar as implicações das aplicações científicas e tecnológicas na sociedade, utilizando para isso os procedimentos, as linguagens e os métodos próprios das ciências. Essa competência destaca a importância de se formar jovens que não apenas compreendam os fundamentos científicos, mas que também saibam selecionar informações com discernimento, comunicá-las de maneira adequada a diferentes públicos e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) de forma crítica e responsável (Brasil, 2018).

Nesse processo, temas como a geração de energia elétrica, o uso de combustíveis, a engenharia genética, o emprego de células-tronco e o desenvolvimento de tecnologias de obtenção de energia são propostos como eixos norteadores para reflexões que ultrapassam o campo técnico-científico, alcançando discussões éticas, políticas, sociais e ambientais. Com isso, os estudantes são convidados a debater os impactos dessas tecnologias nas relações

humanas e a refletir sobre os riscos e benefícios que envolvem tais inovações. Para tanto, os conteúdos de Biologia associados a essa competência incluem a biotecnologia, a genética, as questões ambientais e de saúde, além de temas interdisciplinares como darwinismo social, racismo, eugenia, e o uso de substâncias químicas e equipamentos tecnológicos na vida cotidiana (Brasil, 2018).

A partir das descrições oriundas do texto da base, percebe-se que a BNCC propõe uma maior integração entre os componentes da área da CN (Biologia, Física e Química), o que pode ser visto como um avanço epistemológico, porém a padronização de conteúdos e habilidades pode dificultar a prática docente e a autonomia do professor. Soma-se a isso a limitação de tempo disponível para que os docentes da área possam, de fato, planejar e implementar práticas interdisciplinares de forma efetiva. Além disso, a BNCC incentiva a investigação científica e a resolução de problemas, habilidades importantes para a formação de alunos críticos e capazes de lidar com desafios do mundo contemporâneo. Entretanto, a realidade de muitas escolas no país ainda se distancia significativamente das prescrições estabelecidas em documentos oficiais. A escassez de tempo, recursos materiais e infraestrutura adequada para a realização de atividades experimentais, somada à ausência de professores com formação específica na área, configura-se como um desafio persistente para o ensino de Ciências da Natureza, especialmente no caso da disciplina de Biologia.

Em relação aos aspectos de temáticas e conteúdos específicos ao ensino de Biologia, o documento da Base apresenta algumas lacunas/silenciamentos como, por exemplo, as temáticas envolvendo gênero, sexualidade e educação ambiental. De acordo com os estudos já realizados, Sartori (2022) e Freitas (2021) constata a marginalização da Educação Sexual na BNCC, assim como também demonstram uma guinada conservadora, a ausência de temáticas caras para o ensino de Biologia e que encontram um panorama bastante genérico e vazio de significados. A abordagem da Educação Ambiental (EA) tornou-se um tema indispensável no contexto escolar, tendo em vista do cenário de emergências climáticas e de ações ao combate dos problemas ambientais. No entanto, conforme destaca Braun (2020), a temática da EA está inserida no documento também de forma genérica, não contribuindo para uma abordagem mais ampla, transversal e integradora conforme a BNCC se propõe.

No estado do Paraná, a partir da promulgação da BNCC, foi elaborado o Referencial Curricular do Ensino Médio, homologado pela Resolução nº 3.416/2021, resultado de ampla consulta pública e da colaboração de profissionais da Educação Básica e Superior. Esse documento visa orientar os sistemas de ensino na formulação de suas propostas pedagógicas, com foco na formação integral dos estudantes, por meio do desenvolvimento de competências

e habilidades. A Rede Pública Estadual paranaense estruturou ainda o Currículo da Formação Geral Básica, elaborado com significativa participação docente e fundamentado em áreas do conhecimento que articulam os componentes curriculares. Ressalta-se que os conteúdos indicados são orientações flexíveis, cabendo ao professor selecionar os que melhor se adequam ao seu contexto, respeitando a progressividade do desenvolvimento das aprendizagens nos aspectos cognitivo, procedimental e atitudinal.

O Currículo da Formação Geral Básica do Ensino Médio paranaense foi elaborado com a intencionalidade de contemplar a diversidade das juventudes e das modalidades de ensino existentes no estado, promovendo a articulação entre as práticas pedagógicas e os contextos socioculturais dos estudantes. Essa perspectiva busca dar sentido ao processo educativo e fomentar uma aprendizagem significativa. As propostas metodológicas estão estruturadas de modo a incentivar o protagonismo estudantil, favorecendo o desenvolvimento da autonomia por meio de práticas integradas e contextualizadas. Além disso, a avaliação é concebida como um instrumento formativo, voltado para o aprimoramento contínuo do processo de ensino-aprendizagem, e não como um fim em si mesma. A construção coletiva do planejamento docente é considerada essencial, devendo se apoiar nos objetivos de aprendizagem e em estratégias que contemplem o estudante em sua integralidade - nos aspectos cognitivos, afetivos, físicos e sociais -, reforçando o compromisso com uma educação humanizadora e democrática (Paraná, 2021).

No Referencial Curricular do Estado do Paraná, a disciplina de Biologia está organizada em quatro unidades temáticas: (I) Organização dos seres vivos e biodiversidade; (II) Ecologia; (III) Origem e evolução da vida; e (IV) Genética. Cada uma dessas unidades contempla habilidades, objetos de conhecimento e conteúdos específicos, conforme estabelecido no Anexo 1 do documento. Assim como ocorre na BNCC — documento de referência nacional — o referencial curricular para o Ensino Médio no Estado do Paraná reflete o alinhamento às diretrizes das políticas educacionais formuladas a partir da Base. Contudo, reproduz também as mesmas ausências ou abordagens genéricas em relação a temáticas relevantes, como educação sexual, sexualidade, gênero e educação ambiental, conforme discutido anteriormente.

No que diz respeito às avaliações externas em larga escala, torna-se pertinente uma análise mais aprofundada sobre a abrangência dos descritores presentes em suas matrizes, especialmente no que se refere à sua correspondência com os conhecimentos propostos no currículo. Isso é particularmente relevante no caso da Prova Paraná (PP), que tem como objetivo diagnosticar o desenvolvimento de determinadas habilidades conforme estabelecido no Referencial Curricular do Estado do Paraná. Para entender melhor como é avaliada a

aprendizagem dos estudantes na PP, a próxima seção irá detalhar o uso de descritores do componente curricular de Biologia na PP.

#### 4.1.1 Descritores da Prova Paraná

Os descritores se constituem de termos relacionados com as habilidades que se espera dos alunos na realização da avaliação. São palavras padronizadas que orientam a elaboração das questões da prova, de modo que cada parte da avaliação busque atender a uma ou mais habilidades definidas. A função dos descritores é, portanto, mapear o que se espera dos estudantes a respeito do que sabem e do que precisam desenvolver no percurso avaliativo. Também possui função de percepção do desempenho do estudante, pois é possível conferir quais habilidades foram alcançadas de forma satisfatória e quais precisam ser reforçadas e/ou retomadas (Santos, 2023).

Em relação à PP, a cada edição são indicados os descritores que podem ser contemplados. Os Quadros 4, 5 e 6 apresentam os descritores utilizados nas três edições da Prova Paraná aplicadas ao longo do ano de 2024. O “D” indica descritores de avaliações anteriores, como as edições passadas da Prova Paraná e do SAEB, enquanto o “d” aponta habilidades e descrições novas na matriz de referência de 2024.

Quadro 4 - Descritores de Biologia da 1ª. edição da PP - 2024

(continua)

| 1ª SÉRIE     |                                                                                                    |                                        |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| DESCRIPTORES |                                                                                                    | CONTEÚDOS                              |
| D02          | Analisar condições da Terra primitiva que favoreceram o surgimento da vida.                        | Origem da vida                         |
| D04          | Reconhecer níveis de organização dos seres vivos.                                                  | Características gerais dos seres vivos |
| D06          | Identificar tipos celulares com base em sua organização e/ou funcionamento.                        | Tipos de células                       |
| D18          | Analisar o papel de diferentes grupos de nutrientes na saúde do ser humano.                        | Vitaminas e sais minerais              |
| D30          | Analisar teorias sobre a origem da vida no planeta.                                                | Teoria da Abiogênese                   |
| D33          | Analisar estruturas celulares e suas funções.                                                      | Estruturas da célula                   |
| 2ª SÉRIE     |                                                                                                    |                                        |
| DESCRIPTORES |                                                                                                    | CONTEÚDOS                              |
| D38          | Reconhecer, por meio de suas características morfofisiológicas, diferentes filos de invertebrados. | Filos Annelida e Mollusca              |
| D04          | Reconhecer níveis de organização dos seres vivos.                                                  | Classificação biológica                |

Quadro 3 - Descritores de Biologia da 1ª. edição da PP, 2024

(conclusão)

|     |                                                                                                                     |                |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| D19 | Identificar bactérias, fungos, protistas e/ou vírus a partir de descrições de suas características e/ou atividades. | Reinos         |
| D20 | Identificar seres vivos do reino Plantae quanto às suas características morfofisiológicas e/ou atividades.          | Reino Plantae  |
| D23 | Identificar viroses que acometem a espécie humana.                                                                  | Doenças virais |

Fonte: Adaptado de: <https://www.provaparana.pr.gov.br/>

Quadro 5 - Descritores de Biologia da 2ª. edição da PP - 2024

| 1ª SÉRIE     |                                                                                                                  |                                 |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| DESCRIPTORES |                                                                                                                  | CONTEÚDOS                       |
| D08          | Compreender o processo de replicação do DNA e/ou de síntese proteica.                                            | DNA e RNA                       |
| D07          | Compreender processos de divisão celular                                                                         | Meiose                          |
| D49          | Compreender como características hereditárias são transmitidas.                                                  | Hereditariedade                 |
| D32          | Compreender conceitos básicos de genética.                                                                       | conceitos básicos de Genética   |
| D01          | Reconhecer fases e/ou características do desenvolvimento embrionário da espécie humana.                          | Embriologia                     |
| D13          | Reconhecer aplicações da Biotecnologia.                                                                          | Engenharia Genética e OGM       |
| 2ª SÉRIE     |                                                                                                                  |                                 |
| DESCRIPTORES |                                                                                                                  | CONTEÚDOS                       |
| D23          | Compreender o processo de evolução biológica.                                                                    | Evolução humana                 |
| D22          | Compreender o sistema de classificação biológica.                                                                | Classificação biológica         |
| d26          | Compreender teorias evolucionistas.                                                                              | Teorias evolutivas – Darwinismo |
| D32          | Compreender os conceitos básicos de genética                                                                     | Introdução à Genética           |
| D25          | Aplicar conceitos de genética na resolução de problemas.                                                         | Genética - Heredogramas         |
| D21          | Prever situações envolvendo a transmissão de características hereditárias envolvendo a 1ª e/ou 2ª Lei de Mendel. | 1ª Lei de Mendel                |

Fonte: Adaptado de: <https://www.provaparana.pr.gov.br/>

Quadro 6 - Descritores de Biologia da 3ª. edição da PP - 2024

(continua)

| 1ª SÉRIE     |                                                                                                |                                |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| DESCRIPTORES |                                                                                                | CONTEÚDOS                      |
| D09          | Compreender a importância dos ciclos biogeoquímicos e/ou do fluxo de energia para a vida.      | Ciclo da água                  |
| D10          | Compreender diferentes tipos de impactos ambientais.                                           | Poluição dos corpos hídricos   |
| D11          | Diferenciar fatores bióticos e abióticos em um ecossistema.                                    | Ecologia                       |
| D14          | Identificar níveis tróficos em cadeias e teias alimentares.                                    | Cadeias e teias alimentares    |
| D15          | Avaliar impactos ambientais, sociais e/ou econômicos decorrentes de atividades antropogênicas. | Sustentabilidade e ODS         |
| D23          | Identificar relações ecológicas estabelecidas entre seres vivos.                               | Relações ecológicas harmônicas |
| 2ª SÉRIE     |                                                                                                |                                |
| DESCRIPTORES |                                                                                                | CONTEÚDOS                      |
| D18          | Analisar medidas relacionadas à prevenção de doenças que afetam a população.                   | História das epidemias         |

Quadro 6 - Descritores de Biologia da 3ª. edição da PP, 2024

(conclusão)

|     |                                                                                                                                                    |                               |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| D24 | Compreender o processo de produção e/ou utilização de soros e/ou vacinas.                                                                          | Vacinas                       |
| D27 | Reconhecer vulnerabilidades que acometem a juventude.                                                                                              | Vulnerabilidades da juventude |
| D28 | Reconhecer características de ISTs e/ou diferentes métodos contraceptivos.                                                                         | ISTs                          |
| D29 | Analisar efeitos da aplicação de pesticidas, defensivos agrícolas e/ou agrotóxicos, levando em consideração riscos para o ambiente e para a saúde. | Agrotóxicos                   |
| D30 | Compreender o conceito de saúde e/ou a trajetória da saúde pública no Brasil.                                                                      | Saúde pública no Brasil       |

Fonte: Adaptado de: <https://www.provaparana.pr.gov.br/>

Embora esses descritores agreguem uma variedade de temas com tópicos da Biologia presentes na BNCC e no Referencial paranaense, tais como citologia, genética, ecologia, evolução e fisiologia humana, pode-se notar certa superficialidade nessa abordagem. A biotecnologia e bioética continuam a ser abordados com menor frequência nos testes da PP, o que pode resultar em uma abordagem educacional excessivamente centrada nos conteúdos mais comuns (Bertoni *et al.*, 2023). Esse aspecto pode exercer influência direta sobre o planejamento pedagógico, na medida em que orienta a definição das prioridades educativas com base nas exigências das avaliações externas.

A estrutura da PP, diferentemente do ENEM e SAE, revela características próprias. Enquanto o ENEM utiliza uma metodologia fundamentada em competências e habilidades, apresentando questões interdisciplinares e contextualizadas, a PP foca em um modelo mais objetivo e conteudista, caracterizando-se por um volume maior de questões de múltipla escolha. Apesar de ambos os exames serem constituídos por questões objetivas, o ENEM se destaca pela necessidade de uma interpretação mais aprofundada de textos e pela articulação de saberes, principalmente nas provas de Linguagens e Ciências Humanas, além da redação dissertativa, que analisa a capacidade de argumentação escrita. Por outro lado, a PP pode restringir à análise das competências interpretativas e argumentativas na área de Biologia, uma vez que privilegia questões diretas e voltadas para conteúdos, diminuindo a exigência de um aprofundamento conceitual e da abordagem interdisciplinar.

Um outro assunto a ser discutido refere-se à influência da PP na metodologia do professor. Conforme a análise de Trindade e Malanchen (2022), a avaliação influencia diretamente o planejamento das aulas, uma vez que os educadores se esforçam para desenvolver nos alunos as competências que são mais frequentemente abordadas nas provas. Ao identificar esse fenômeno, é benéfico que haja a valorização de conteúdos considerados significativos; contudo, isso pode levar a uma pedagogia mais mecanizada e com menor profundidade

reflexiva acerca do assunto, excluindo as oportunidades de ensino com enfoques investigativos e experimentais na área da Biologia.

Uma carga de estudo diminuída para uma disciplina no Novo Ensino Médio impõe um novo desafio na preparação dos estudantes para a PP. Com a implementação de alterações curriculares, também se modificaram os "caminhos formativos" dos estudantes do ensino médio; tal circunstância pode resultar em uma diminuição do tempo destinado ao ensino da Biologia obrigatória, o que pode impactar de maneira desfavorável os resultados das avaliações. Isso destaca a importância de metodologias pedagógicas ativas e contextualizadas para que a aprendizagem se torne significativa, mesmo diante das limitações temporais (Rodrigues, 2020).

Além das dificuldades pedagógicas, a PP é reconhecida como um instrumento de supervisão e controle para a administração educacional. Os resultados das avaliações são examinados pela SEED/PR, com o objetivo de identificar evidências de dificuldades de aprendizagem, visando a modificação de ações pedagógicas específicas. Conforme mencionado por Prado (2023), os resultados dessa avaliação auxiliam na determinação de estratégias para aprimorar os índices educacionais do estado e eliminar desigualdades na educação.

A análise indica que, apesar da conexão entre os descritores da PP e o currículo estadual sugerir que a avaliação está vinculada a uma lógica de verificação das competências fundamentais, ainda existem lacunas que demandam atenção. Entre essas lacunas, destaca-se a necessidade de um maior enfoque em conteúdos que são mais excludentes, além da importância de uma formação que propicie práticas pedagógicas que promovam a formação do estudante como um pensador crítico. A continuidade das deliberações a respeito da PP e suas implicações na educação em Biologia é significativa para garantir que essa avaliação não comprometa o desenvolvimento educacional no estado.

#### 4.2 PROFESSORES DE BIOLOGIA E ATUAÇÃO DA PROVA PARANÁ: O CONTEXTO DA PRÁTICA

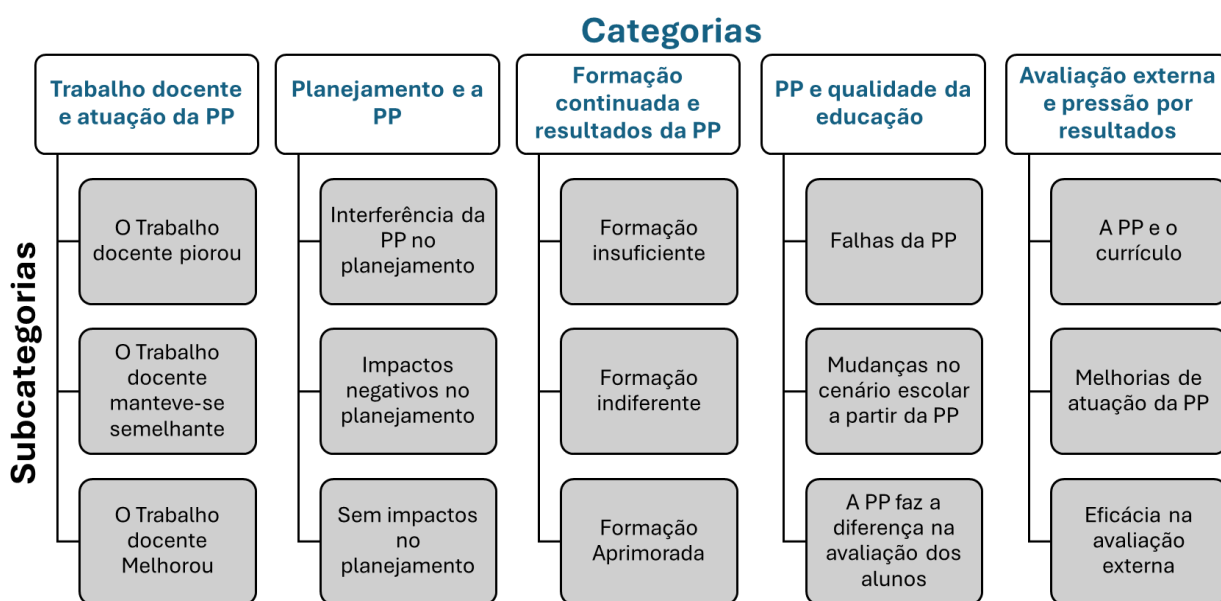
Para aprofundar o contexto da prática, foi feita uma análise sobre os efeitos da PP no ensino de Biologia nas escolas estaduais do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (NRE/PG), a partir da aplicação de um questionário direcionado aos professores dessa região. O instrumento de produção de dados foi lançado no segundo semestre do ano de 2024 até maio de 2025, com o objetivo de obter narrativas e percepções diretamente dos profissionais envolvidos na docência da disciplina. Ao total foram obtidas 21 respostas via questionário, as quais foram codificadas de P1 ao P21.

Posteriormente, as respostas foram agrupadas em categorias e subcategorias temáticas pertinentes às questões do questionário, as quais tratam da influência da PP no trabalho docente, nos processos de formação continuada e na percepção da qualidade da educação. A discussão dos dados considerou tanto as respostas quantitativas quanto qualitativas, buscando explorar as múltiplas facetas da atuação da avaliação externa no cotidiano escolar.

A partir das respostas dos professores via questionário online, identificou-se que a maioria relata impactos significativos da PP em sua prática pedagógica, destacando aspectos relacionados à ampliação da pressão por resultados, restrição da autonomia e necessidade de adaptação dos planejamentos para atender aos descritores da prova. Por outro lado, um grupo menor manifestou opiniões favoráveis, reconhecendo que a avaliação pode funcionar como instrumento diagnóstico útil para o aprimoramento do ensino. Esse conjunto de dados possibilita uma análise robusta das reverberações da PP no contexto do ensino de Biologia, contribuindo para o entendimento das dinâmicas entre avaliação externa, formação profissional e práticas pedagógicas nas escolas estaduais do Paraná em especial no NRE/PG.

Com base no processo de Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (1996), foram identificadas cinco categorias temáticas, todas definidas a posteriori: (i) trabalho docente e atuação da PP; (ii) planejamento e a PP; (iii) formação continuada e resultados da PP; (iv) PP e qualidade da educação; e (v) avaliação externa e a pressão por resultados. Cada uma dessas categorias foi desdobrada em subcategorias, conforme apresentado no esquema da Figura 10.

Figura 10 – Categorias e subcategorias de análise



Fonte: A autora

Essas categorias e subcategorias refletem as experiências dos docentes no contexto de atuação da PP, como pode ser verificado na análise mais pormenorizada que é apresentada na sequência.

#### 4.2.1 Trabalho Docente e Atuação da PP

Nesta categoria discute-se como a PP atua no trabalho docente, considerando-se a rotina escolar e as práticas pedagógicas, refletindo percepções distintas quanto às mudanças no cotidiano escolar. A fundamentação teórica de Prado (2023) corrobora com as percepções aqui evidenciadas, destacando que a avaliação externa tende a impor uma pedagogia superficial e mecanizada, limitando a autonomia docente e o aprofundamento investigativo (Prado, 2023). Para essa categoria, foram definidas três subcategorias relacionadas às condições de trabalho docente após a implementação da Prova Paraná (PP): 'o trabalho docente piorou', 'o trabalho docente manteve-se semelhante' e 'o trabalho docente melhorou'.

A maioria dos professores (P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P12, P14, P18, P20, P21 - 65%) relatou efeitos negativos decorrentes da implementação da PP, apontando aumento da pressão, perda de autonomia e limitação na prática pedagógica. Destaca-se a seguir, algumas das respostas que corroboram com essas constatações:

- *“Piorou, a prova não segue o que está sendo abordado em sala...”* (P6);
- *“Mais difícil pois o foco é os índices da prova”.* (P14);
- *“Corrido e cansativo”* (P8);
- *“Ficou um pouco mais corrido...”* (P13);
- *“Dificuldade por ter que vencer o conteúdo rapidamente”* (P4);
- *“A pressão em “vencer” os conteúdos dificultou a rotina escolar”.* (P12);
- *“Desafiador pois muitos alunos acabavam só chutando as questões”* (P7);
- *“As aulas infelizmente acabam tendo de ser focadas para a realização dessa prova, focando nos descritores”* (P20).

Tais relatos corroboram a análise de Prado (2023), que aponta que a Prova Paraná (PP) restringe a autonomia docente, direciona o ensino para conteúdos específicos e fragiliza propostas educativas mais complexas, contribuindo para o aumento da sobrecarga de trabalho e para a sensação de desmotivação entre os professores. Alguns professores (P2, P9, P11, P13, P15, P16, P17, P19) perceberam que, embora houvesse alterações no ritmo de trabalho, a PP não modificou de forma significativa suas práticas pedagógicas. Entretanto, é importante frisar as falas *“Não mudou muito, mas falta tempo para trabalhar todos os conteúdos”* (P18) e *“Não interfere, mas há necessidade de alcançar os descritores”* (P12). Nelas, embora o docente

menção que não houve mudanças significativas em suas práticas, sinalizam a falta de tempo e a necessidade de atendimento dos descritores, o que pode sugerir a sobrecarga tratada na subcategoria anterior e o descritor como “currículo”.

Por outro lado, a análise dos relatos dos 21 professores indicou que, apesar das muitas críticas e desafios enfrentados, existem percepções pontuais de melhorias na rotina docente associadas à implementação da PP. Destaca-se, entre esses aspectos positivos, a maior organização e clareza no planejamento das atividades, mencionada pelos professores (P7, P14, P18), como podem ser vistos nos fragmentos a seguir:

- *“Não, ele ajuda, pois, dá um norte sobre os conteúdos”*. (P7);
- *“Não, mas a velocidade impede o aprofundamento e retomadas”*. (P14);
- *“De certa forma sim, adaptação é necessária para acompanhar o ritmo e cumprir prazos”*. (P18).

Esse direcionamento mais estruturado proporciona um foco mais preciso sobre os conteúdos que demandam maior atenção, o que pode contribuir para uma maior eficiência na seleção de prioridades pedagógicas. Dessa forma, embora a PP apresente limitações em diversos aspectos, ela também introduz elementos que podem contribuir para a sistematização do ensino e o alinhamento curricular, especialmente no que se refere à identificação e ao enfrentamento das dificuldades específicas dos estudantes.

Essa perspectiva evidencia que a PP, ao estabelecer um referencial comum por meio dos descritores avaliativos, pode funcionar como um guia que ajuda a ordenar o trabalho docente, auxiliando na definição dos objetivos a serem alcançados em sala de aula. Para alguns professores, essa funcionalidade facilita a organização do tempo e dos conteúdos, conferindo maior objetividade ao planejamento pedagógico e direcionando esforços para aspectos considerados prioritários. O reconhecimento desse benefício não deve ser negligenciado, pois demonstra que as avaliações externas, quando corretamente compreendidas e aplicadas, podem estimular processos de reflexão e organização do trabalho pedagógico.

No entanto, esses pontos positivos não escondem as limitações do modelo de avaliação adotado, que privilegia a memorização e o cumprimento superficial dos descritores em detrimento da construção de aprendizagens significativas e da diversidade metodológica. Tal orientação para a cobertura acelerada dos conteúdos pode levar ao empobrecimento das experiências educacionais, afetando a qualidade do ensino e a motivação dos estudantes. A organização e clareza proporcionadas pela PP, embora valorizadas por alguns, ainda ocorrem dentro de um quadro normativo rígido que limita as possibilidades de inovação pedagógica e a adaptação das práticas às realidades locais e às necessidades singulares dos alunos.

Além disso, a centralização das políticas formativas na gestão estadual, como destacado por Savaris (2022), restringe a possibilidade de que os professores adaptem seu trabalho às particularidades de sua comunidade escolar. Isso reforça um modelo homogêneo que pode não atender às diferenças contextuais, prejudicando a autonomia docente e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais críticas, interdisciplinares e contextualizadas.

Em consonância, Prado (2023) alerta para a tendência das avaliações externas de priorizar a preparação para testes, o que pode desestimular práticas pedagógicas reflexivas e mais aprofundadas, que são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Portanto, mesmo que a Prova Paraná ofereça um certo “norte” e ajuda no planejamento, é imprescindível que essa direção não se transforme em um determinismo que inviabilize a criatividade, a autonomia e a diversidade de abordagens necessárias para a qualidade da educação pública.

Assim, as percepções positivas acerca da organização e clareza no planejamento não devem ser consideradas de forma isolada, mas sim avaliadas dentro de uma concepção mais ampla que reconheça tanto os potenciais benefícios quanto as limitações impostas pela lógica avaliativa vigente. Essa compreensão crítica é essencial para que o debate sobre avaliações externas avance, visando à construção de práticas educativas que sejam simultaneamente organizadas e flexíveis, estruturadas e inovadoras, capazes de promover aprendizagens complexas, significativas e vividas pelos estudantes em sua integralidade. Também importa destacar que os professores são de regiões distintas, assim como possuem tempo de experiência diverso, o que pode fazer diferença nas suas percepções sobre a avaliação.

Em suma, a PP pode representar um ponto de partida para a sistematização do trabalho pedagógico, auxiliando no diagnóstico e na focalização dos conteúdos mais demandados. No entanto, para que essa contribuição seja efetiva e positiva, torna-se necessário repensar as políticas avaliativas para que respeitem a autonomia docente e valorizem processos educacionais que ultrapassem o simples cumprimento de metas numéricas, promovendo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, crítica e transformadora.

#### 4.2.2 Planejamento e a PP

Nesta categoria estão agrupados os excertos que indicam as implicações da PP no planejamento das aulas e atividades em sala de aula dos professores participantes da pesquisa. Para isso, foram criadas três subcategorias: **Interferência da PP no planejamento escolar; Impactos negativos no planejamento; Sem impactos no planejamento.**

A análise das respostas dos professores em relação à interferência da PP no planejamento das aulas revela um panorama diversificado de desafios enfrentados por eles. A maioria dos professores (65%) destaca que a PP tem um impacto direto e significativo no planejamento pedagógico, limitando a liberdade de escolha dos conteúdos e a profundidade com que os temas são abordados em sala de aula. A seguir, discutimos as principais percepções sobre essa interferência, agrupando as respostas nas subcategorias que dividem esta categoria.

Em relação aos impactos negativos, vários professores relatam que a pressão para "cobrir o conteúdo rapidamente" e atender aos critérios da PP prejudica a qualidade do ensino. Como expressa um dos participantes: *"Sim, não dá tempo de priorizar o conteúdo, muito menos de passar tudo que vai cair na Prova Paraná"* (P4) e outro complementa, *"Sim, às vezes precisamos acelerar o conteúdo e não passa com qualidade"* (P14), *"Sem autonomia para planejar após a prova"* (P17), *"Ênfase forçada nos conteúdos e descritores da Prova Paraná"* (P17), *"A cada trimestre há análise dos resultados da Prova PR"* (P19).

Essa percepção dialoga diretamente com a crítica de Prado (2023), que ressalta que a avaliação externa, ao orientar o trabalho docente para "preparação pontual para a prova", impõe uma pedagogia acelerada, superficial e mecanizada, limitando o espaço para práticas investigativas e reflexivas, comprometendo o ensino significativo.

Os relatos também evidenciam que o planejamento é, em muitos casos, imposto de forma engessada, como destaca um professor: *"Planejamento vem pronto da SEED/PR e temos que cumprir"* (P17), e outro complementa: *"Fica restrito aos descritores que serão cobrados na Prova Paraná"* (P20). Os materiais pedagógicos, segundo os professores, também seguem essa lógica: *"Uso de slides preparados com foco na prova, que reduzem o espaço para abordagens mais flexíveis e práticas experimentais"* (P8).

Outro ponto crítico abordado refere-se à redução do tempo disponível para atividades pedagógicas diversificadas e para o desenvolvimento integral dos estudantes. A sensação compartilhada por muitos é a de que a aprendizagem se reduz a um "treino para testes", limitando-se a conteúdos mecânicos: *"É impossível seguir os conteúdos previstos na PP de forma adequada devido à falta de tempo"* (P12).

Esses impactos repercutem na percepção de que o ensino perde sua dimensão formativa e torna-se meramente instrumental, como também alertam Prado (2023) e Savaris (2022), indicando a necessidade de repensar os modelos avaliativos que influenciam diretamente o cotidiano escolar. Como resultado, a aprendizagem se torna limitada e muitas vezes não é tratada de maneira eficaz, prejudicando o aprendizado significativo dos estudantes tornando as aulas apenas como treino para testes e pouco atrativa uma vez que as aulas se resumem em ler

os slides do RCO + (Registro de Classe Online)<sup>8</sup> e responder *quizzes*, uma vez que com essa cobrança de “vencer” os conteúdos para PP não é possível realizar aulas práticas, por exemplo, fazendo com que os estudantes percam o interesse pelas aulas de Biologia.

Embora a maioria dos relatos destaque efeitos negativos, um grupo de professores entende que a interferência da PP no planejamento é limitada ou até mesmo ausente. Alguns reconhecem que a avaliação foca uma parcela pequena dos conteúdos trabalhados ao longo do trimestre e, por isso, conseguem manter certa liberdade pedagógica. Por exemplo: *“Não interfere, pois a prova só foca uma parcela pequena dos conteúdos do meu planejamento trimestral”* (P10).

Essa visão indica que a avaliação pode atuar mais como um foco pontual dentro do currículo, sem transformar radicalmente as práticas pedagógicas. Essa perspectiva encontra respaldo em Costa (2022), que, ao refletir sobre a formação continuada na rede estadual, sugere que os professores podem preservar autonomia e seguir realizando adaptações, mesmo diante das pressões institucionais, especialmente quando o planejamento não está inteiramente subordinado à avaliação. No entanto, mesmo entre os professores que relatam pouca interferência, observa-se o reconhecimento de que a PP influencia a organização do ensino, requerendo adaptações pontuais que busquem atender aos indicadores externos sem comprometer a totalidade da prática pedagógica.

#### 4.2.3 Formação Continuada e Resultados da PP

Esta categoria abarcou as respostas dos professores em relação às formações oferecidas pela Secretaria da Educação e os impactos nos resultados da PP. Para isso, foram criadas três subcategorias: **Formação insuficiente; Formação indiferente; e Formação Aprimorada.**

Um número expressivo de professores relatou que a formação continuada recebida no contexto da (PP) é insuficiente e restringe-se a aspectos diretamente relacionados aos resultados dessa avaliação. O foco das formações concentra-se quase exclusivamente na melhoria dos descritores em que os alunos apresentam maior dificuldade, limitando a abrangência e o aprofundamento pedagógico necessários para uma prática docente crítica, diversificada e enriquecedora. Conforme apontado pelos relatos (P1, P2, P3, P14, P17):

- *“Enfoque nos conteúdos mais fracos”* (P1);
- *“Não dá tempo de retomar muita coisa”* (P2);
- *“Análise dos descritores de menor acerto e revisão”* (P3);

---

<sup>8</sup> O RCO, também conhecido como Registro de Classe Online, é o sistema oficial de chamada realizado nas escolas públicas estaduais paranaenses.

- *“Foco em melhorar; percentual dos descritores”* (P14);
- *“Discussão sobre dados e dificuldades dos alunos relacionadas à prova”* (P14).
- *“Seguir slides e conteúdos obrigatórios”* (P17).

Essa situação é agravada pela falta de tempo para reflexões pedagógicas mais amplas, o que resulta em um planejamento superficial, voltado prioritariamente para resultados imediatos na avaliação, comprometendo a qualificação profissional de forma mais ampla. Além disso, quando a formação continuada se encontra condicionada a materiais prontos e estratégias prescritivas da SEED/PR, a autonomia e a capacidade crítica dos docentes ficam sobremaneira reduzidas, prejudicando seu desenvolvimento profissional.

Costa (2022) contribui para essa discussão ao ressaltar a fragmentação e dispersão dos processos formativos na rede estadual, destacando um descompasso entre as temáticas abordadas nas formações e os desafios reais do cotidiano pedagógico. Para a autora, essa formação limitada a conteúdos ligados à avaliação empobrece a promoção de uma educação crítica, contextualizada e integral, e conduz muitos professores a uma busca autônoma pelo aprimoramento, porém frequentemente desvinculada dos dados e resultados da PP. Tal desconexão enfraquece o potencial da avaliação enquanto ferramenta diagnóstica para orientar práticas pedagógicas colaborativas e efetivas.

Sob essa perspectiva, Savaris (2022) observa que a PP impacta diretamente a organização do trabalho escolar, aumentando a carga de atividades dos docentes e restringindo sua liberdade no planejamento pedagógico. A avaliação induz ajustes curriculares e estratégias voltadas ao desempenho em provas, prejudicando a diversidade e a profundidade da formação continuada. Prado (2023) reforça essa crítica ao evidenciar que o caráter centralizador e quantitativo da PP conduz a uma formação voltada para práticas superficiais, pautadas em descritores, em detrimento de uma formação docente crítica, autônoma e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nakoneczny (2022), ao estudar a relação entre a PP e os materiais didáticos, aponta que a formação docente tende a alinhar-se a conteúdos técnicos e operacionalizados segundo a lógica da prova, o que limita o aprofundamento em competências complexas e inibe reflexões sobre práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. De forma mais abrangente, Saviani (2020) critica as políticas avaliativas externas, destacando que elas frequentemente orientam a formação docente para a melhoria de indicadores gerenciais, reduzindo-a a uma capacitação técnica e instrumental. Isso fragiliza a atuação dos professores e diminui sua autonomia profissional.

No contexto do Ensino Médio paranaense, conforme apresentado pela SEED/PR (2021), observa-se que a matriz curricular flexível, apesar de possibilitar itinerários formativos diversificados, pode resultar em formações profissionais superficiais. Tal condição reflete na preparação dos professores, condicionada à lógica da PP, o que compromete o aprofundamento pedagógico e a qualificação docente consistente.

Dessa forma, a literatura evidenciada no presente trabalho enfatiza que a formação continuada dos professores no contexto da Prova Paraná revela-se limitada, fragmentada e condicionada às demandas das avaliações externas, dificultando a organização de práticas pedagógicas mais aprofundadas e alinhadas às especificidades do contexto escolar. Essa situação aponta para a necessidade de repensar as políticas formativas, valorizando a autonomia docente e a promoção de uma educação crítica e integral.

Por outro lado, alguns docentes expressam que a PP não interfere diretamente em sua formação continuada, atribuindo maior relevância a outras temáticas propostas pela SEED/PR, conforme relatado pelos participante P10, P13, P15 e P16: *“não interfere, uma vez que o meu aprimoramento é inerente ao meu profissionalismo”* (P10); *“a formação continuada tem várias temáticas propostas pela SEED/PR, sem vínculo direto com a prova”*(P13); *“concentro-me nas formações que realmente contribuem para o meu planejamento, sem me prender à prova”*(P15); *“as formações acontecem, mas o foco da prova não altera meu desenvolvimento profissional”* (P16).

Por fim, um grupo menor de professores reconhece que a PP tem efeito positivo na formação continuada, considerando-a de forma aprimorada ao estimular processos reflexivos e discussões que aprimoram práticas pedagógicas. Como podemos perceber, a partir dos destaques, a seguir:

- *"a avaliação acaba achando novas alternativas para ser trabalhado os conteúdos da prova"* (P7);
- *"mesmo que o ritmo seja intenso, consigo organizar melhor minhas aulas com base nos resultados da PP"* (P8);
- *"a prova ajuda a identificar onde os alunos têm mais dificuldade, direcionando o planejamento"* (P12).

A análise da formação continuada dos professores, em especial no contexto da atuação da PP, evidencia um cenário multifacetado, marcado por desafios e potencialidades que refletem as tensões entre a gestão centralizada das políticas avaliativas e as necessidades reais da prática pedagógica. Prado (2023) destaca que a formação vinculada à PP tende a restringir-se à preparação para a prova, o que limita a profundidade das práticas reflexivas e

investigativas, configurando-se como uma formação que prioriza a imediatividade dos resultados em detrimento do desenvolvimento profissional integral dos docentes.

Essa percepção é reforçada por Savaris (2022), que aponta a centralidade da Secretaria de Estado da Educação no direcionamento da formação, frequentemente reduzindo a autonomia dos professores para adaptarem seus planejamentos às especificidades locais e às reais necessidades dos estudantes. Costa (2022) amplia essa discussão ao enfatizar a fragmentação e dispersão dos processos de formação continuada na rede estadual, observando que, muitas vezes, há uma desconexão entre as temáticas abordadas nas formações e as questões pedagógicas apresentadas no cotidiano escolar, o que leva os professores a buscarem seu aprimoramento de maneira autônoma, muitas vezes sem uma articulação clara com os dados e resultados advindos da avaliação externa. Isso compromete a potencialidade da PP como uma ferramenta de diagnóstico que mapeia as dificuldades e orienta práticas pedagógicas colaborativas e contextualizadas.

Dossena (2022), por sua vez, sinaliza que embora existam iniciativas de formação e reflexão pautadas nos resultados das avaliações estaduais, como a PP Fluência, as ações ainda são percebidas como insuficientes para promover mudanças significativas nas estratégias docentes, sobretudo diante da complexidade das demandas presentes no ensino de Biologia nas redes estaduais. Já Amestoy, Annunziato e Dias (2024) também ressaltam a necessidade de ampliar o olhar para as particularidades das disciplinas das Ciências da Natureza, cuja integração às políticas formativas ainda carece de evidências robustas e propostas que considerem o caráter interdisciplinar e investigativo do ensino. Além disso, destaca-se que alguns docentes entendem ganhos e limitações, de modo a verificar que existem aspectos positivos e negativos, não enfatizando um único discurso, mas ponderando as relevâncias e limitações.

Por fim, Mainardes (2018) destaca que a análise das políticas educacionais deve levar em conta a complexidade das interações entre os processos em nível macro - como as diretrizes estabelecidas pelas secretarias e pelas políticas estaduais - e os processos em nível micro, que dizem respeito à atuação cotidiana dos professores e às suas práticas formativas. Essa articulação é fundamental para que a formação continuada não apenas atenda às demandas da avaliação externa, mas também promova o desenvolvimento pedagógico contextualizado, crítico e inovador.

Os estudos indicam que, para promover avanços significativos, é fundamental repensar estratégias que ampliem a autonomia docente, favoreçam processos formativos integrados e reflexivos, e articulem as práticas pedagógicas aos dados gerados pelas avaliações externas.

Para isso, a formação continuada deve ser compreendida como um instrumento efetivo de melhoria da qualidade do ensino - especialmente no caso do ensino de Biologia nas escolas estaduais do Paraná - que, muitas vezes, acaba sendo negligenciado, dado o foco predominante nas formações voltadas aos descritores de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que influenciam diretamente os resultados do SAEB e, conseqüentemente, os índices do IDEB.

#### 4.2.4 PP e qualidade da educação

Esta categoria deteve-se em analisar as respostas dos professores sobre a relação entre a PP e a qualidade da educação, as quais revelam diferentes perspectivas sobre os impactos da avaliação, com ênfase em falhas percebidas, limitações na melhoria do cenário escolar e a efetividade da prova como ferramenta de avaliação. Para isso, foram criadas três subcategorias: **Falhas da PP; Mudanças no cenário escolar a partir da PP e A PP Faz a diferença na avaliação dos alunos.**

A maioria dos professores (65%) que participaram da pesquisa percebem a PP de forma negativa, considerando-a falha e prejudicial para a qualidade da educação. A principal crítica gira em torno da falta de seriedade dos alunos, que frequentemente não se dedicam à prova e muitas vezes respondem de forma irresponsável, como evidenciado nas respostas: "não, alunos chutam respostas" e "não, alunos não leem, querem apenas terminar". Essas atitudes indicam que os estudantes não se engajam com o conteúdo da avaliação, o que compromete a eficácia da prova como ferramenta de diagnóstico real do aprendizado.

Além disso, pode-se inferir que há uma culpabilização dos estudantes pela eficácia do instrumento. Como destacou-se no Capítulo 3, a PP é realizada trimestralmente, o que implica alterações nas práticas cotidianas e impacta diretamente a rotina dos estudantes, que precisam realizar diferentes tipos de prova ao longo do trimestre. Será que isso não estaria gerando cansaço e falta de credibilidade no sistema?

Além da desmotivação estudantil, os professores apontam a PP como um mecanismo de controle que enfatiza indicadores numéricos. Afirmam que “*a prova prioriza números, não aprendizado real*” (P10) e que “*não agrega qualidade real*” (P6), refletindo a percepção de que a avaliação atua mais para promover uma imagem de controle e resultados políticos ou financeiros do que para agregar melhorias pedagógicas efetivas. Essa visão converge com as críticas de Savaris (2022) e Prado (2023), que destacam a tendência das avaliações em larga escala de reduzirem a educação a uma lógica quantitativa gerencial, desconsiderando as complexidades do processo educativo e contribuindo para a precarização das práticas docentes.

Esses professores enfatizam ainda que a PP é vista como um custo público que não retorna pedagogicamente, por exemplo: “*a prova é custo público mal aplicado*” (P6) e “*gasto em plataformas sem retorno*” (P6). Essa crítica aponta para a insatisfação com o investimento em avaliações que não refletem melhorias concretas no ensino. Além disso, ressaltam que os conteúdos cobrados pela PP são superficiais e distantes da realidade em sala de aula, prejudicando tanto alunos quanto professores: “*não, cobra conteúdos superficiais*” (P8) e “*não, limita alunos e professores*” (P9). Isso sinaliza que a prova restringe o currículo e a prática pedagógica a conteúdos e habilidades estreitas, comprometendo uma formação integral dos estudantes.

Em síntese, esses relatos fortalecem o entendimento presente na literatura sobre as limitações das avaliações externas que privilegiam indicadores quantitativos e não incorporam as particularidades e necessidades do contexto escolar. Conforme explicam Prado (2023) e Savaris (2022), ao focar em resultados numéricos, a PP acaba por restringir a autonomia docente, precarizar o trabalho pedagógico e reduzir a aprendizagem a uma preparação para exames, comprometendo a qualidade educacional e contribuindo para um ensino superficial e descontextualizado. Novamente trazendo a evidência que é apenas um treinamento para os testes, em especial para o SAEB, pois é visível a estruturação da PP totalmente voltada para descritores e habilidades que irão ser avaliadas no SAEB. Ficando claro nas formações oferecidas pela SEED/PR/PR que todas as disciplinas são instruídas para “adotar” um dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática, em especial aqueles com menores índices de acerto em suas aulas.

Embora muitos professores apontem falhas significativas na PP, reconhecem também que ela possui um papel funcional como indicador para o sistema educacional, permitindo identificar áreas em que os alunos apresentam dificuldades e necessitam de suporte adicional. Respostas como “*em partes, serve como indicador*” (P19) e “*serve como análise de dados*” (P12) expressam esse entendimento de que a PP, ainda que apresente limitações, pode contribuir para a leitura de aspectos do desempenho estudantil.

No entanto, esses mesmos professores destacam que a avaliação não possui o poder de provocar transformações profundas no cenário escolar. Com a fala “*depende, porque os alunos não se dedicam, então o resultado é distorcido*” (P19), evidencia-se uma crítica à validade dos resultados da PP, dada a desmotivação e o baixo engajamento de parte dos estudantes, o que compromete a fidelidade da avaliação ao captar a capacidade real dos alunos. Outros depoimentos, como “*em partes, porque não dá tempo de trabalhar tudo*” (P11), reforçam a

limitação da PP como ferramenta para conduzir mudanças estruturais no ensino e na aprendizagem.

Essa visão dos professores está alinhada às reflexões teóricas apresentadas na dissertação. Costa (2022) propõe que as políticas avaliativas, como a PP, possuem uma natureza fragmentária e que as ações formativas e pedagógicas que deveriam acompanhar os resultados são insuficientes para garantir efetividade na melhoria da qualidade educacional. O autor enfatiza a necessidade de se levar em conta as especificidades do contexto educacional e a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, a fim de que as avaliações externas deixem de ser meros instrumentos quantitativos e passem a orientar práticas pedagógicas contextualizadas e qualificadas.

Prado (2023) também ressalta que a PP contribui para uma plataforma de avaliação que visa a melhoria dos índices educacionais (como o IDEB), mas alerta para os riscos de uma avaliação que privilegia apenas números e *rankings*, enquanto negligencia a diversidade da experiência escolar e curricular. Savaris (2022) complementa ao destacar que a centralização das políticas avaliativas e o foco em indicadores quantitativos podem distanciar a avaliação do ensino da realidade das escolas, dificultando a implementação de soluções pedagógicas eficazes.

Mainardes (2018) acrescenta uma dimensão teórica ao enfatizar a importância da articulação entre os processos macro (políticas estaduais e diretrizes gerais) e micro (práticas e percepções dos professores) para compreender os efeitos das políticas educacionais. Essa articulação é crucial para que a avaliação atue como instrumento para a melhoria da qualidade da educação e não apenas como mecanismo de controle das práticas pedagógicas ou produção de dados.

Dessa forma, o conjunto de respostas dos professores e os referenciais teóricos indicam que, embora a PP possa servir como ferramenta diagnóstica para aferir o desempenho e identificar fragilidades, ela não é suficiente para promover melhorias substanciais no ensino. É fundamental que a avaliação seja apoiada por políticas formativas, investimentos na formação continuada e articulação com as práticas pedagógicas que considerem as complexidades do processo educacional nas escolas estaduais do Paraná.

Por fim, podemos observar que um grupo menor reconhece a sua importância enquanto ferramenta de avaliação dos alunos, sobretudo por gerar indicadores relevantes para o monitoramento do desempenho estudantil. Algumas respostas ilustram esse reconhecimento: "*sim, é uma forma de avaliação dos alunos*" (P18) e "*sim, atinge objetivo ao gerar indicadores*" (P19), indicando que a PP cumpre o papel de fornecer dados que refletem o nível de aprendizado

dos estudantes e que podem orientar melhorias no ensino pautadas em metas e resultados concretos, segundo esses professores.

Além disso, esses docentes ressaltam a função da PP como um instrumento prático de preparação dos alunos para avaliações escritas e digitais de formatos semelhantes. A afirmação "*sim, reforça conteúdos, treina alunos para provas escritas e digitais*" (P20) expressa a percepção de que a prova auxilia no desenvolvimento de competências específicas para enfrentar não apenas a PP, mas também outras avaliações importantes como o ENEM, vestibulares e o Processo Seletivo Seriado (PSS).

Essa perspectiva está em consonância com os estudos de Bonamino e Sousa (2012), que defendem o papel das avaliações externas como mecanismos capazes de contribuir para a identificação de dificuldades e a proposição de ações educativas alinhadas às demandas de aprendizado. Ainda que limitada por sua lógica quantitativa, a PP é vista, por esses docentes, como um recurso que pode apoiar o planejamento pedagógico e a definição de estratégias para a elevação dos resultados escolares, fortalecendo o diagnóstico educacional.

Contudo, autores como Prado (2023) e Savaris (2022) enfatizam que, mesmo com essa função positiva, é importante que a avaliação não se restrinja à geração de indicadores, mas que esteja articulada a iniciativas formativas e a práticas pedagógicas contextualizadas, evitando o uso exclusivo dos resultados como metas gerenciais que podem reduzir o ensino a uma preparação para testes.

Dessa forma, os relatos dos professores que reconhecem o valor da PP refletem uma visão moderada, na qual a avaliação é aceita como instrumento relevante para acompanhar o processo educativo e potencializar resultados, desde que usada de forma crítica e integrada às práticas educativas mais amplas. Pois não podemos esquecer que a maioria das universidades brasileiras utilizam apenas o “teste” para que o aluno seja aprovado para o ingresso na instituição, não fazendo uso de outras habilidades para isto ocorrer.

#### 4.2.5 Avaliação Externa e a Pressão por Resultados

Esta categoria agrupou as respostas dos professores em relação a avaliação externa (PP) e a pressão por resultados, as quais refletem uma ampla percepção, desde críticas contundentes sobre o impacto negativo da avaliação até sugestões de melhorias e reconhecimento de sua utilidade, ainda que com limitações. Para isso, foram criadas as seguintes subcategorias: **A PP e o currículo; Melhorias de atuação da PP e Eficácia na avaliação externa.**

Muitos professores afirmaram que a PP não respeita o currículo desenvolvido em sala de aula, classificando-a como superficial e voltada mais à quantidade de conteúdos do que à

qualidade do ensino. Essa percepção é corroborada por respostas como “*não, avaliação não respeita o currículo trabalhado em sala*” (P9) e “*não, prova muito fácil ou superficial*” (P8), que evidenciam que a PP não reflete as habilidades reais dos alunos nem contribui para o crescimento concreto das escolas.

Um aspecto central dessa crítica é a pressão exercida sobre os professores, que resulta em desgaste emocional e acentuação das dificuldades estruturais já presentes nas escolas. Relatos como “*exagera problemas da precarização do trabalho*” (P10) e “*penaliza professores de escolas mais desafiadoras*” (P9) ilustram como o foco da avaliação em números e produtividade pode aumentar as condições adversas enfrentadas pelos docentes, sem efetivamente melhorar o ensino. Essa lógica meritocrática, que premia resultados quantificáveis, é vista por muitos como desconsideração das desigualdades escolares e da complexidade do processo de aprendizagem, contribuindo para o agravamento das disparidades educacionais.

Apesar dessas críticas, alguns educadores reconhecem que a PP poderia ser aprimorada mediante modificações em seu formato, frequência e finalidade. Há sugestões para que a avaliação considere os conteúdos efetivamente trabalhados pelos professores e seja aplicada exclusivamente no 3º ano do Ensino Médio, possibilitando maior alinhamento com o trabalho pedagógico e o tempo disponível, conforme indicado nas respostas “*deveria considerar conteúdos trabalhados pelo professor*” (P20) e “*prova deveria ser aplicada apenas no 3º ano*” (P17). Além disso, destaca-se a necessidade de uma avaliação mais direcionada e que respeite o tempo pedagógico, como expressam as falas “*avaliação mais direcionada, respeitando tempo pedagógico*” (P17) e a crítica ao formato on-line da prova, que “*dificulta retomadas*” (P18), emergindo como ponto importante para melhoria.

Alguns educadores também sugerem que a PP possa ganhar maior relevância ao desempenhar um papel na seleção para o Ensino Superior, o que poderia incrementar a motivação dos alunos, ressaltam. No entanto, essas propostas vêm acompanhadas de críticas ao modelo atual, que, na visão dos professores, ainda está longe de alcançar uma avaliação justa e eficaz. Essas percepções convergem com autores como Martins *et al.* (2019), Soares, Soares e Santos (2022) e Prado (2023), que apontam para os riscos das avaliações externas que vem desconsiderando as singularidades dos contextos escolares, e para a necessidade de avaliações articuladas a práticas pedagógicas e políticas públicas formativas que promovam a equidade e a qualidade educacional.

Em relação a eficácia da avaliação externa, as respostas apresentaram uma perspectiva mais equilibrada, na qual parte dos professores reconhece a validade da (PP) como ferramenta

diagnóstica relevante, embora limitada. Muitos docentes afirmam que a avaliação fornece dados essenciais sobre o desempenho dos alunos e o nível de aprendizado nas escolas, evidenciado por declarações como “*sim, é uma forma de diagnóstico*” (P18) e “*sim, não vejo alternativa*” (P16). No entanto, os professores destacam que a eficácia da PP depende de condições específicas, como o melhor preparo dos alunos e a redução das desigualdades entre as escolas. Conforme relatado, “*seria bom com melhor preparo dos alunos*” (P5) e “*escolas maiores não conseguem atingir a meta*” (P17), mostrando que o modelo atual ainda precisa ser ajustado para se tornar mais justo e representativo das diversas realidades educacionais.

Apesar do reconhecimento de sua utilidade, os impactos da PP no trabalho docente são majoritariamente negativos. A pressão por cumprir rapidamente os conteúdos compromete a profundidade e qualidade do ensino, especialmente em disciplinas como Biologia, que exigem práticas reflexivas e diferenciadas. Professores relatam que “*a pressão compromete a qualidade e autonomia no ensino*” (P20) e que a imposição de um planejamento rígido, baseado apenas nos conteúdos cobrados pela prova, limita a autonomia pedagógica, transformando o ensino em um currículo superficial e centrado em resultados numéricos. Conteúdos relevantes, como Vertebrados e Invertebrados, muitas vezes são abordados de forma resumida, em uma ou duas aulas, caracterizando apenas uma revisão superficial.

Outro aspecto criticado é a formação continuada, considerada insuficiente e focada apenas na resolução de dificuldades pontuais nos descritores da prova, principalmente de Língua Portuguesa e Matemática. Como enfatiza um dos professores: “*a formação continuada é limitada e focada só em descritores específicos*” (P14), evidenciando que práticas como “*adote um descritor*” direcionam esforços apenas para descritores com menor acerto, restringindo o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica.

No planejamento escolar, a pressão por resultados na PP gera sobrecarga de atividades de preparação, em detrimento de práticas criativas e metodologias diversificadas que promovam aprendizagens significativas. A falta de engajamento dos alunos com a prova também distorce os resultados, como expressa um docente: “*a falta de engajamento dos alunos prejudica a eficácia da prova*” (P14). Além disso, não há incentivo para aulas práticas ou laboratoriais, devido ao controle rigoroso do número de aulas ministradas, monitorado por ferramentas de gestão como o *Power BI*<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Plataforma de análise de dados: <https://app.powerbi.com/singleSignOn?language=pt-BR&ru=https%3A%2F%2Fapp.powerbi.com%2Fhome%3Flanguage%3Dpt-BR%26noSignUpCheck%3D1>.

Portanto, embora a PP seja reconhecida como instrumento de diagnóstico, muitos professores a percebem como superficial e incapaz de promover melhorias reais na qualidade da educação. A lógica meritocrática da avaliação privilegia apenas os resultados numéricos, desconsiderando desigualdades e complexidades do processo educativo, o que intensifica disparidades e sobrecarga os docentes, como observa o relato: “*sim, na melhoria dos resultados*” (P16).

Autores como Martins *et al.* (2019), Soares, Soares e Santos (2022) e Prado (2023) convergem para essa análise crítica, ressaltando que avaliações externas devem ser articuladas com práticas pedagógicas e políticas formativas que respeitem a diversidade e promovam equidade no ensino. Conclui-se que, para que a Proposta Pedagógica contribua de forma efetiva para o aprimoramento da educação, faz-se necessário promover ajustes significativos em sua estrutura, formato e forma de aplicação. Tais adequações devem considerar o tempo pedagógico, as necessidades concretas das instituições escolares e a autonomia docente no planejamento de aulas que respeitem os diferentes ritmos e perfis de aprendizagem das turmas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou responder ao seguinte problema: Como a política de avaliação em larga escala, materializada pela Prova Paraná em escolas públicas estaduais do Núcleo Regional de Ponta Grossa, influencia o ensino de Biologia? A investigação realizada ampliou a compreensão sobre a atuação da PP no ensino de Biologia nas instituições estaduais vinculadas ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (NRE/PG). Por meio da aplicação de questionários a 21 professores de Biologia, foi possível captar variadas percepções acerca do impacto da PP no planejamento pedagógico e na prática docente.

Em relação aos objetivos específicos, foi possível analisar as produções científicas relativas à PP, realizadas no âmbito brasileiro, compreendendo sua importância e abrangência, assim como sua criticidade. Também foi válido identificar a percepção de professores das escolas públicas estaduais paranaenses do NRE de Ponta Grossa sobre a política de avaliação em larga escala materializada pela PP, verificando se a prova é suficiente ou insuficiente no contexto educacional.

Da mesma maneira, foi relevante averiguar como os professores de Biologia interpretam a política de avaliação em larga escala -PP no contexto específico da sala de aula. Ademais, foi primordial verificar que a PP molda parte do planejamento docente e as estratégias de ensino utilizadas pelos professores de Biologia.

Observou-se que 57% dos docentes relataram que a implantação da PP resultou em piora nas condições de trabalho, destacando uma rotina mais acelerada e cansativa, com significativa perda da autonomia no planejamento das aulas. A pressão para acelerar os conteúdos e concentrar o ensino nos descritores da prova tem dificultado o aprofundamento dos temas e restringido a liberdade pedagógica dos professores. Em contrapartida, 29% dos participantes afirmaram que a PP não alterou suas práticas pedagógicas de forma significativa, mantendo continuidade em relação às metodologias adotadas anteriormente, enquanto 14% apontaram impactos positivos, enxergando a avaliação como um instrumento útil para identificar conteúdos que precisam de maior atenção e fomentar discussões pedagógicas periódicas.

No que tange ao planejamento e à formação continuada, grande parte dos professores indicou insuficiência de tempo e estrutura para realizar retomadas mais aprofundadas dos conteúdos indicados pela PP. Evidenciou-se que o planejamento docente frequentemente é condicionado a materiais e orientações prontas oriundas da SEED/PR, o que limita substancialmente a autonomia dos professores e dificulta a construção de práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas. Todavia, alguns docentes demonstram empenho em adaptar

suas estratégias pedagógicas com base nos resultados das avaliações, buscando conciliar as demandas institucionais com as necessidades concretas do contexto da sala de aula. Entre as sugestões apresentadas, destacam-se a necessidade de avaliações mais direcionadas ao tempo pedagógico e a possibilidade de a PP ser considerada critério para ingresso no ensino superior, favorecendo assim sua valorização e a motivação docente e discente.

Na perspectiva do presente estudo, as avaliações externas são instrumentos fundamentais para o acompanhamento e aprimoramento da qualidade educacional. Entretanto, o modelo atual da PP, pautado quase que exclusivamente em indicadores quantitativos e na padronização dos resultados, revela-se inadequado, pois despreza a individualidade dos estudantes e cerceia a autonomia pedagógica dos professores. Tal lógica mecanicista fragiliza o trabalho docente e promove um ensino superficial, pouco sensível às diversidades e especificidades dos contextos escolares.

Além disso, os resultados ressaltam a necessidade de aprofundar a investigação acerca das inter-relações entre a PP, as recentes alterações no currículo do Novo Ensino Médio e os Itinerários Formativos, sobretudo diante da ampliação da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) e das novas diretrizes curriculares previstas para 2025. Considerando que o Referencial Curricular do Paraná ainda está em processo de análise pelo NRE de Ponta Grossa, com previsão de disponibilização até dezembro de 2025, torna-se imprescindível compreender como a avaliação externa poderá se adequar a esse novo cenário.

A adequação da PP às novas exigências curriculares é fundamental para avaliar seus efeitos sobre o planejamento pedagógico e as estratégias didáticas dos professores de Biologia, visando o aprimoramento da qualidade do ensino na rede estadual do Paraná. Dentre essas mudanças, revela-se essencial analisar não apenas a conformidade da avaliação com o currículo renovado, mas também os efeitos diretos da política avaliativa nas práticas educativas, a fim de assegurar que a avaliação funcione como uma ferramenta efetiva de diagnóstico e promoção da aprendizagem significativa.

A relação entre a PP e a BNCC expõe uma tensão latente entre o currículo prescrito e a realidade imposta pelas avaliações externas. Enquanto a BNCC busca assegurar uma formação integral do estudante, promovendo competências cognitivas, sociais, culturais e éticas, de modo interdisciplinar e contextualizado, a PP frequentemente reduz esse processo a um ensino fragmentado e padronizado. Essa abordagem compromete o protagonismo estudantil, inibe a autonomia docente e distancia a prática pedagógica dos princípios formativos e ampliativos preconizados na BNCC. Assim, é imprescindível alinhar a avaliação externa às competências gerais previstas no documento, transformando-a em instrumento de formação mais do que mero

controle. Somente essa reorientação, que valorize a diversidade dos contextos escolares e respeite os ritmos diversos de aprendizagem, poderá garantir que a PP contribua efetivamente para os objetivos da BNCC e para uma educação crítica e significativa.

No decorrer da pesquisa, evidenciou-se também a necessidade de um olhar mais específico e aprofundado sobre a formação dos professores em relação às avaliações externas em larga escala. Durante os diálogos com docentes em ambiente escolar, constatou-se que muitos desconhecem a natureza dessas avaliações e a extensão de suas implicações para a educação. Verificou-se ainda uma fragilidade na compreensão do vínculo entre essas avaliações e as políticas públicas educacionais, fator que pode comprometer o engajamento crítico dos professores e a eficácia das estratégias pedagógicas adotadas.

A relevância desta pesquisa está evidenciada desde sua etapa inicial, onde foram expostos os objetivos e o recorte aplicado, evidenciando a importância do estudo da PP como uma avaliação externa de larga escala com impacto específico no ensino de Biologia da rede estadual paranaense, em um momento de profundas transformações no currículo do Novo Ensino Médio. A revisão sistemática de literatura destacou a escassez de pesquisas focadas na interface entre o ensino de Biologia e de Ciências e a PP, apontando uma lacuna no campo acadêmico. Foram discutidas as características da avaliação, sua vinculação com políticas públicas e a influência dos indicadores e rankings na dinâmica escolar. Acervos teóricos críticos apontam que a PP tem funcionado não apenas como avaliação, mas como um processo de “treinamento” para o SAEB, destacando metas quantitativas e fragmentando o ensino segundo seus descritores.

Na discussão, os achados reforçam críticas acerca da lógica quantitativa e gerencial das avaliações externas, conforme apontam autores que relacionam essa lógica à precarização do trabalho docente, já que a PP, focada em indicadores numéricos e *rankings*, restringe a diversidade pedagógica e dificulta a promoção de uma formação integral dos estudantes. O Novo Ensino Médio, ainda em implementação, potencializa esses desafios para articular avaliação, formação e prática pedagógica.

Ressalta-se que, apesar da PP ser um instrumento de larga escala de grande impacto, a temática relacionada ao ensino específico de Biologia e Ciências permanece pouco explorada na literatura acadêmica. A PP configura-se como uma avaliação fortemente voltada ao atendimento de requisitos para o SAEB, articulada a uma política de índices e rankings que gera competição entre escolas e professores. De modo geral, os docentes não a percebem como promotora real da qualidade educacional, mas sim como mecanismo que limita a autonomia

pedagógica, reduz o ensino a uma mera busca por metas e prêmios, e estreita o escopo da formação dos estudantes.

Diante desse cenário, esperamos que futuras políticas e práticas avaliativas sejam repensadas de modo a contemplar formas de acompanhamento do aprendizado que transcendam metas numéricas e incentivos financeiros, valorizando processos educacionais contextualizados e a formação integral do sujeito. Avaliações que fortaleçam a autonomia docente e o protagonismo discente, e que reconheçam as diversidades e complexidades dos contextos escolares, poderão representar avanços reais na qualidade da educação pública. Recomenda-se também o incremento das pesquisas em favor de novas percepções e ferramentas tecnológicas, destacando as atribuições de outros agentes educacionais em relação às avaliações externas.

Assim, acredita-se que esta pesquisa contribuirá para que futuros pesquisadores desenvolvam uma postura crítica e reflexiva acerca da realidade das avaliações externas brasileiras, compreendendo não apenas os seus aspectos técnicos, mas também as políticas públicas que as envolvem e suas implicações no cotidiano do trabalho docente e na qualidade da educação. Destaca-se a importância do conhecimento aprofundado desses temas para que educadores possam se posicionar de maneira consciente, promovendo a defesa dos seus direitos e dos direitos dos estudantes. Defende-se, ainda, que os alunos da rede pública merecem uma educação de excelência, que lhes assegure uma aprendizagem significativa e de qualidade, condição indispensável para a sua plena formação cidadã.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. *et al.* Mapeamento das estratégias de privatização das redes estaduais de educação (2005-2015). **GREPPE. UNICAMP**, Campinas, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://www.greppe.fe.unicamp.br/pf-greppe/>. Acesso em: jan. 2025.
- ALVES, T.; SILVEIRA, A. D.; SCHNEIDER, G.; FABRO, M. D. Financiamento da escola pública de educação básica: a proposta do simulador de custo-aluno qualidade. **Educação & Sociedade**, [São Paulo], v. 40, p. 1-40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JXMrZ6VpgWTj3dgcgnJhynC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- AMESTOY, M. B. **A política de *accountability* na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar**: um estudo no município de Santa Maria/RS. 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19401/TES\\_PPGECQVS\\_2019\\_AMESTOY\\_MICHELI.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19401/TES_PPGECQVS_2019_AMESTOY_MICHELI.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 22 nov. 2024.
- ANNUNZIATO, M. E.; AMESTOY, M. B.; DIAS, C. F. B. Avaliações externas na educação básica: uma revisão sistemática sobre a Prova Paraná. **REPPE - Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, [Cornélio Procópio] v. 8, n. 2, p. 24–48, 2024. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1806/1169>. Acesso em: 22 nov. 2024.
- ANNUNZIATO, M. E.; DIAS, C. F. B., AMESTOY, M. B. BRANDALISE, M. A. T. Prova paraná como política de avaliação externa da educação básica paranaense. In: SANTOS, A. P.; PRSYBYCIEM, M. M. **Gestão democrática e avaliação em larga escala**: experiências e reflexões no contexto escolar. Curitiba: Appris, 2025. [no prelo]
- BALL, S. J. **The Education Debate: Policy and Politics in the Twenty-First Century**. 1. ed. Bristol: Policy Press, 2008. *E-book*. Disponível em: <https://academic.oup.com/policy-press-scholarship-online/book/23129>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.
- BARBIERO, A. C. N. **Análise das condições socioeconômicas e culturais de alunos de três escolas municipais de Medianeira/PR a partir dos questionários contextuais do SAEB**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6195>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- BARBOSA, E. K. M. **Implicações da BNCC e da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) na política curricular do Estado do Paraná**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024. Disponível em: <https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2024/2024-everton-barbosa.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, M. *et al.* Avaliação de impacto do Programa Chapéu de Palha. **Ciência Política: uma proposta educativa**, [s.l.] v. 2, p. 71-89, 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/369649471\\_Ciencia\\_Politica\\_uma\\_proposta\\_educativa\\_-\\_volume\\_2\\_Politicas\\_Publicas](https://www.researchgate.net/publication/369649471_Ciencia_Politica_uma_proposta_educativa_-_volume_2_Politicas_Publicas). Acesso em: 10 fev. 2025.

BAUER, A. Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil: um retrato em preto e branco. **Revista@mbienteeducação**, [s.l.], v.5, p.7-31, 2012. Disponível em: [https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_5\\_1/educacao\\_01\\_7-31.pdf](https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_7-31.pdf). Acesso em: 20 fev. 2025.

BERTAGNA, R. H.; ALMEIDA, L. C. A “qualidade empresarial” e a “qualidade social” na reforma educacional: causas, consequências e disputas: Entrevista: Luiz Carlos de Freitas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s.l.], v. 1, n. 5, p. 1–15, set./dez. 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/75234>. Acesso em: 21 fev. 2025.

BERTONI, D.; DOS ANJOS, E. M. T.; BENINI, A.; DE GEUS, J. D. Explorando diferentes abordagens no ensino de genética. In: Encontro Nacional das Licenciaturas, 9., 2023, Lajeado/RS. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. ISSN: 2526-3234 Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/103943>. Acesso em: 20 fev., 2025.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de pesquisa**, [s.l.] n. 108, p. 101-132, nov. 1999. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/669/688>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BONAMINO, A. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação & Sociedade**, [São Paulo], v. 23, p. 91-113, 2002.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. M. de. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da educação básica. **Educação & Pesquisa**, [São Paulo], v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Indicadores educacionais no Brasil**. Brasília, DF: *Portal MEC*, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/indicadores-educacionais>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRAUN, J. C. S. **A educação ambiental na última versão da base nacional comum curricular para o ensino médio**. 2020. Monografia (Especialização) - Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação Lato sensu em Educação Ambiental e Sustentabilidade, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/622/TCC\\_Jarice\\_Carina.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/622/TCC_Jarice_Carina.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 10 ago. 2025.

CAPOCCHI, E. R. **Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13092017-145218/publico/EDUARDO\\_RODRIGUES\\_CAPOCCHI\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13092017-145218/publico/EDUARDO_RODRIGUES_CAPOCCHI_rev.pdf). Acesso em: 30 jan. 2025.

CARNOY, M.; LOEB, S. Does external accountability affect student outcomes?: a cross-state analysis. **Educational Evaluation & Policy Analysis**, Washington, v. 24, n. 4, p. 305-331, 2002.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. Usos e finalidades do IDEB nos municípios do Nordeste a partir do questionário contextual do SAEB (2019). **Jornal de Políticas Educacionais**, [Curitiba], v.16, 2022. DOI:10.5380/jpe.v16i0.87771. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/367161114\\_Usos\\_e\\_finalidades\\_do\\_Ideb\\_nos\\_municipios\\_do\\_Nordeste\\_a\\_partir\\_do\\_questionario\\_contextual\\_do\\_Saeb\\_2019](https://www.researchgate.net/publication/367161114_Usos_e_finalidades_do_Ideb_nos_municipios_do_Nordeste_a_partir_do_questionario_contextual_do_Saeb_2019). Acesso em: 20 fev. 2025.

COSTA, D. K. **Divulgação científica no "Aula Paraná"**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/30747>. Acesso em: 10 fev. 2025.

COSTA, L. O impacto das avaliações em larga escala na política educacional do Paraná. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.1, n.3, 2021.

COSTA, W. J. S. da. **Ressignificando a gestão escolar democrática: Um novo olhar da Prova Paraná na escola pública**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2022. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/5337>. Acesso em: 12 fev. 2025.

COUTO, G. G. **Aspectos dialógicos da linguagem na Prova Paraná – área Língua Portuguesa**. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava-PR, 2021.

DIAS, L. R. Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) e a BNCC: mudanças e desafios. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [s.l.] v. 3, p. 45-60, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8699>. Acesso em: 10 fev. 2025.

DOSSENA, G. A. **Prova Paraná Fluência 2019: reflexões e desdobramentos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6109>. Acesso em: 10 fev. 2025.

DOSSENA, G. A.; ESTRADA, A. A. Prova Paraná Fluência 2019: reflexões sobre o uso dos resultados. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA UNICESUMAR, 12., 2021. [s.l.]. **Anais [...]**, Maringá: Unicesumar, 2021. Disponível em: <https://www.unicesumar.edu.br/anais-epcc-2021/wp-content/uploads/sites/236/2021/11/353.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ESTEVEES, T. Avaliação em larga escala. In: ROTHEN, J. C; ESTEVES, T; OLIVEIRA, I. dos S. **Glossário Brasileiro de avaliação educacional**, 2021. Disponível em <https://rothen.pro.br/site/category/glossario-brasileiro-de-avaliacao-educacional/> Acesso em data. Acesso em: 30 jan. 2025.

FAXINA, G. L. S. **O Novo Ensino Médio no Paraná: desafios e perspectivas**. 2023. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023. Disponível em: <https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/2023-dissertacao-gustavo-laercio-de-sa-faxina-versao-final-11-10-1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

FERNANDES, R. GREMAUD, A. P. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. Tradução. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002148312>. Acesso em: 09 out. 2025.

FREITAS, L. C. A pós-verdade da avaliação censitária. **Avaliação Educacional - blog do freitas**, 2019. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/05/10/a-pos-verdade-da-avaliacao-censitaria/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FREITAS, G. **Orientação Sexual na Base Nacional Comum Curricular e no Referencial Curricular do Estado do Paraná**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Santa Helena, 2021. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/27010>. Acesso em: 10 ago. 2024.

G1. Aprova Paraná: veja como funciona novo programa para entrada de alunos da rede pública nas universidades estaduais. **G1 Paraná**, 13 nov. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2024/11/13/aprova-parana-como-funciona-novo-programa-entrada-alunos-rede-publica-universidades-estaduais.ghtml>. Acesso em: 20 fev. 2025.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 12-34, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Bernardete-Gatti/publication/28320450\\_Avaliacao\\_de\\_sistemas\\_educacionais\\_no\\_Brasil/links/56c7103708ae8cf82903ae8d/Avaliacao-de-sistemas-educacionais-no-Brasil.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Bernardete-Gatti/publication/28320450_Avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_Brasil/links/56c7103708ae8cf82903ae8d/Avaliacao-de-sistemas-educacionais-no-Brasil.pdf). Acesso em: 10 fev. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GRANT, M. J.; BOOTH, A. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Information & Libraries Journal**, [s.l.], v. 26, n. 2, p. 91-108, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/26260835\\_A\\_typology\\_of\\_reviews\\_An\\_analysis\\_of\\_14\\_review\\_types\\_and\\_associated\\_methologies](https://www.researchgate.net/publication/26260835_A_typology_of_reviews_An_analysis_of_14_review_types_and_associated_methologies). Acesso em: 30 jan. 2025.

HORTA NETO, J. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s.l.], v. 42, n. 5, 2007. ISSN: 1022-6508. DOI <https://doi.org/10.35362/rie4252398>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2398>. Acesso em: 30 jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/en/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb>. Acesso em: 30 jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas populacionais 2023**. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. **Índice de Retenção do Fluxo Escolar (RFE)**. *Portal IFS*, 2023. Disponível em: [http://www.ifs.edu.br/proen/numeros/painel/indice\\_de\\_retencao\\_do\\_fluxo\\_escolar\\_RFE.html](http://www.ifs.edu.br/proen/numeros/painel/indice_de_retencao_do_fluxo_escolar_RFE.html). Acesso em: 30 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 30 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 30 jan. 2025.

JOLANDEK, E. G.; PEREIRA, A. L.; SANTOS, A. L. Vertentes sobre avaliação em larga escala e política educacional: possíveis lacunas a serem preenchidas. **Revista Valore**, [S. l.], v. 3, p. 390-402, 2018. DOI: 10.22408/rev302018182390-402. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/182>. Acesso em: 10 fev. 2025.

KAILER, E. Z.; PRESANIUK, A.; BRABOSA, B. V. Avaliação em larga escala. In.: BRANDALISE, M. A. T. (Org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 113-119.

KOTVISKI, B. M.; BARBOLA, I. F. Mapa de distribuição espacial do escorpionismo em Ponta Grossa, Paraná. **Cadernos de Saúde Pública**, [Rio de Janeiro], v. 9, p. 1843-1858, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00043712>. Acesso em: 20 mar. 2024.

LIMA, F. L. F. IDEB: Uma Política Educacional de High Stakes no Brasil? **ANPEC**, [s.l.] 2024. Disponível em: [https://www.anpec.org.br/nordeste/2024/submissao/arquivos\\_identificados/036-81d054260153e0b75e5a4ed443cd16ee.pdf](https://www.anpec.org.br/nordeste/2024/submissao/arquivos_identificados/036-81d054260153e0b75e5a4ed443cd16ee.pdf). Acesso em: 20 fev. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, M. L. O. **Prova Paraná e os Desdobramentos do Ensino de História no Ensino Fundamental I**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/7059>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MATUCHESKI, V. L. P. O Novo Ensino Médio no Paraná: aspectos iniciais da reformulação curricular. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 1, p. 112-130, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16889>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MENDES, O.; RIBEIRO, M. E.; CAPELA, M. B. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica–IDEB: entre a qualidade de ensino e a indução de resultados. **Revista Espaço**

**Pedagógico**, [s.l.], 2024. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/15056>. Acesso em: 20 fev. 2025.

NAKONIECZNY, A. C. O. **Prova Paraná: Uma análise de situações-problema multiplicativas e sua relação com o livro didático**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unespar.edu.br/items/a25ef026-d0dd-44a5-8006-eafea54bac4f>. Acesso em: 10 fev. 2025.

NAZARETH, H. D. G. IDEB como cláusula contratual em políticas de gestão escolar. **Revista Academia**, [California, St.], 2020. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/67467598/15211\\_Texto\\_do\\_artigo\\_209209230824\\_1\\_10\\_20201021.pdf](https://www.academia.edu/download/67467598/15211_Texto_do_artigo_209209230824_1_10_20201021.pdf). Acesso em: 20 fev. 2025.

OLEKSZYSZEN, A. C. **Prova Paraná: uma análise das situações-problema de estruturas multiplicativas e sua relação com o livro didático**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2022. Disponível em: <https://prpgem.unespar.edu.br/dissertacoes/5.2DissertaoAnaClaudia.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

OLIVEIRA, C. V. S.; LAGARES, R.; PINHO, M. J. Avaliação em larga escala como instrumento de accountability, regulação da educação no Brasil: os resultados e as responsabilizações. **Revista Extensão**, Palmas, v. 5, n. 3, p. 28-35, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/view/5403>. Acesso em: 30 jan. 2025.

OLIVEIRA, D. E. T.; RAUTENBERG, S. Educação e desenvolvimento sustentável como liberdade: uma análise da educação básica na cidade de Telêmaco Borba-PR. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [s.l.], v.1, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/6787>. Acesso em: 10 fev. 2025.

OLIVEIRA, L. X.; COSTA, A. G.; CARVALHO, W. R. L. Desenhos e experiências de políticas de responsabilização escolar no Brasil. **Debates em Educação**, [s.l.], v.16, n.38, 2024. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16037>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PARANÁ. **Curricular Referencial para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: SEED/PR-PR, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PARANÁ. Decreto Estadual n.º 5.835, de 20 de maio de 2024. Estabelece a Prova Paraná Mais como critério de ingresso no ensino superior. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 20 maio 2024. Disponível em: <https://uenp.edu.br/ingresso/aprova-parana>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PARANÁ. **Ofício Circular nº 007/2019**, de 15 de fevereiro de 2019. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PARANÁ. **Prova Paraná**: orientações para aplicação durante a pandemia. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PARANÁ. **Prova Paraná Mais**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PARANÁ. **Programa Investigação Saeb**. 2025a. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Programa-inovador-da-rede-estadual-com-situacoes-reais-prepara-alunos-para-avaliacoes>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/PR nº 03/2025**, de 14 de agosto de 2025. Define as novas Diretrizes Curriculares Complementares e o Referencial Curricular do Ensino Médio na rede estadual de ensino. Curitiba: CEE/PR, 2025b. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PASINI, J. F. S. **Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do Paraná (2005/2013)**. 2016. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos-UNISINOS, São Leopoldo, 2016. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6222>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PASSONE, E.; RONCOLI, M. G. L. Revisão da literatura sobre os estudos de responsabilização escolar no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, [Curitiba], v.16, n.1, 2022. DOI: 10.5380/jpe.v16i1.84282. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-19692022000100111&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-19692022000100111&script=sci_arttext). Acesso em: 20 fev. 2025.

POLI, E. C.; MARQUES, H. C. S. Avaliação de sistema e políticas educacionais: uma análise dos resultados do SAEB do Paraná. **JPE Curitiba**, n.2, v.1, pp.46-65, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/328074079.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PRADO, S. M. M. **Vai cair na prova de língua portuguesa? As avaliações em larga escala no Estado do Paraná e suas reverberações no ensino**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/7071>. Acesso em: 10 fev. 2025.

RAMOS, F.; FARIA, P. Revisão Sistemática da Literatura: uma revisão narrativa. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 59, p. 20-36, 2014.

REZENDE, W. S. As múltiplas faces da avaliação externa. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 884-889, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32004>. Acesso em: 20 fev. 2025.

ROCHA, M. A.; FELIPPE, S. B. Geografia escolar e as avaliações externas na educação pública paranaense. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM GEOGRAFIA (ENANPEGE), 14, 2021, on-line. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-do-xiv-enanpege>. Acesso em: 10 fev. 2025.

RODRIGUES, D. A. M. **A disciplina Biologia nas narrativas sobre as mudanças curriculares no Ceará (1992-2016)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade

Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em:  
<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/56178>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SAMPAIO, I. **Sequência de leitura de gêneros: o conto de mistério como eixo do ensino**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio/PR, 2021.

SANTOS, G.; ROCHA, F. B. S. Uma análise das questões de matemática da Prova Paraná 2023. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 35, p. 102-125, 2024. Disponível em:  
<https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/eae/article/view/11027>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SANTOS, J. B. **Avaliação em larga escala na educação básica: uma discussão sobre o uso dos resultados para melhorar a educação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2017. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/download/25931/31000/141974>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SANTOS, S. D. dos. **Os gêneros da esfera humorística: a linguagem e a produção do humor**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

SARTORI, T. L. Análise da educação brasileira em face ao estudo da sexualidade: Marginalização da educação sexual na BNCC. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 23, n. 00, jan./dez. 2022. Disponível em:  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/15558>. Acesso em: 16 dez. 2024.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 07 nov. 2024.

SAVARIS, S. B. **Os impactos da Prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual de educação básica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6259>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Prova Paraná Mais: informações sobre a avaliação e ingresso universitário**. Governo do Estado do Paraná, 2024. Disponível em:  
<https://www.educacao.pr.gov.br/Prova-Parana-Mais>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE DO PARANÁ (SEED/PR). **Diretrizes e regulamentação da Prova Paraná**. Curitiba, 2023. Disponível em:  
<http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE DO PARANÁ (SEED/PR). **Planejamento estratégico para melhoria do IDEB no Paraná**. Curitiba, 2023. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE DO PARANÁ. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: SEED/PR-PR, 2021.

[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-08/referencial\\_curricular\\_novoem\\_11082021.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf)

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 314 a 341, 2015.

SILVA JÚNIOR, S. B. **A Política de Avaliação de Larga Escala e suas Implicações no Currículo do Estado do Paraná nos Anos 2011/2012 (Governo Beto Richa)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016. Acesso em: 20 fev. 2025.

SILVA, C. E. P. N. da. **Os impactos da COVID-19: um estudo com alunos de famílias da agricultura familiar do município de Santa Helena-PR**. 2022. Dissertação (Mestrado em Recursos Naturais e Sustentabilidade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Santa Helena, 2022.

SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A.; SANTOS, W. Análise do indicador de desenvolvimento das escolas estaduais do Espírito Santo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.42, n.1, 2022. <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/42-educacao-sociedade>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; FONSECA, J. A. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [s.l.], v.38, n.1, 2021. Disponível em: <https://rebep.org.br/revista/issue/view/75>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SORDI, M. R. L. de; PEREIRA, M. S. F.; BERTAGNA, R. H. Avaliação externa no contexto da reforma empresarial: desafios para a qualidade social: Apresentação do dossiê. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 1-8, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/75232>. Acesso em 22. fev. 2025,

SOTELO, M. L. L. **Educa juntos: um programa de colaboração ou controle da rede municipal de ensino no Estado do Paraná**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/7318>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SOUSA, C. P. de.; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da Educação**, n. 48, p. 13–23, jan. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/45668>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 63, p. 863-878, 2018. DOI: 10.5902/1984686X32781. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32781>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 112-130, 2010. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SOUZA, S. B. **Bonificação docente paulista e IDEB: Análise da série histórica.** In: INICEPG, 14., 2024, São José dos Campos. Anais [...]. São José dos Campos: Univap, 2024. Disponível em: [https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2024/anais/arquivos/](https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2024/anais/arquivos/). Acesso em: 20 fev. 2025.

TÁ ESCRITO. Intérprete: Grupo Revelação. Compositores: Xande de Pilares, Gilson Bernini e Carlinhos Madureira. In: **AO VIVO NO MORRO**. São Paulo: Deckdisc, 2009. 1 CD, faixa 7.

TRINDADE, D. C.; MALANCHEN, J. A pedagogia das competências e o “novo” ensino médio: currículo utilitarista e a centralidade da avaliação. **Eccos Revista Científica**, [s.l.] v. 25, p. 201-220, 2022. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1983-92782022000300201>. Acesso em: 10 fev. 2025.

UNIOESTE. **O ingresso pela nota da Prova Paraná na Unioeste.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2024. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/informacoes-ingresso/informacoes-sobre-o-aprova-parana-universidades/2654-principal-prova-parana/72046-prova-parana-na-unioeste>. Acesso em: 20 fev. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ (UENP). **Aprova Paraná Universidades: informações sobre ingresso pelo programa.** UENP, 2025. Disponível em: <https://uenp.edu.br/ingresso/aprova-parana>. Acesso em: 20 fev. 2025.

VASCONCELOS, J. C.; LIMA, P. V. P. S.; ROCHA, L. A. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Revista Brasileira de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.29, n.113, out./dez. 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362021000400874&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362021000400874&script=sci_arttext). Acesso em: 20 fev. 2025.

VIANA, Edinalva Maia. **A formação continuada e a avaliação em larga escala de matemática: um olhar sobre a ação dos gestores e professores.** São Paulo: ArtEdu, 2010.

VIANA, J. L.; PORTO NORONHA, A. P. **Ciências Psicológicas**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. e-2349, 2021. DOI: 10.22235/cp.v15i1.2349. Disponível em: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view/2349>. Acesso em: 11 mar. 2025.

WERLE, F. O. C (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola.** 1. ed. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber livro, 2010.

ZUCHELI, S. T. dos S. **Uma proposta para aprendizagem linguística ativa no ensino das orações coordenadas.** 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2023. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/7230>. Acesso em: 20 fev.2025.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE BIOLOGIA DO NÚCLEO REGIONAL DE PONTA GROSSA

1. Qual a sua faixa etária? \*  
     20 a 30 anos  
     31 a 40 anos  
     41 a 50 anos  
     61 ou mais
2. Em qual(is) município(s) trabalha? \*
3. Em quantas escolas você trabalha? \*
4. Em que região a(s) escola(s) onde você trabalha está(ão) localizada(s)? \*
5. Quantos alunos estão matriculados na(s) escola(s) onde você trabalha? \* (Você pode assinalar mais de uma opção caso trabalhe em duas ou mais escolas e que tenham número de alunos diferentes). *Marque todas que se aplicam.*  
     Menos de 50 alunos  
     Entre 51 e 100 alunos  
     Entre 101 e 200 alunos  
     Entre 201 e 300 alunos  
     Entre 301 e 400 alunos  
     Entre 401 e 500 alunos  
     Entre 501 e 600 alunos  
     Entre 601 e 700 alunos  
     Entre 701 e 800 alunos  
     Entre 801 e 900 alunos  
     Entre 901 e 1000 alunos  
     Mais de 1000 alunos  
     Outro: \_\_\_\_\_
6. Qual(is) sua área(s) de formação? \* Qual(is) disciplina(s) leciona? \*
7. Com quais turmas está trabalhando neste ano? \*
8. Há quanto tempo atua como docente da rede estadual paranaense? \*
9. Como ficou seu trabalho a partir da implantação da Prova Paraná? \*
10. A Prova Paraná interfere no seu trabalho docente? Como se dá essa interferência?  
     \*
11. Quais são os encaminhamentos que você dá ao seu planejamento e às suas aulas a partir dos resultados da Prova Paraná? \*
12. A Prova Paraná interfere na sua formação continuada? Como se dá essa interferência? \*
13. Você acredita que a Prova Paraná tem atingido seus objetivos? Justifique. \*
14. Você acredita que a Prova Paraná contribui para a qualidade da educação paranaense? Justifique. \*
15. Você concorda com o modelo de avaliação externa da Prova Paraná? Justifique.  
     \*
16. O que você pensa sobre a nova proposta de bônus sobre os resultados do Ideb, anunciada pelo governador do Estado? \*

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE (TCLE)

**Título do estudo:** Avaliação em larga escala: um estudo sobre a Prova Paraná como viabilizadora da qualidade na educação pública paranaense

**Pesquisadores responsáveis:** Profa. Dra. Micheli Bordoli Amestoy (Coordenadora do Projeto), Profa. Dra. Cristiane de Fatima Budek Dias (pesquisadora assistente) e Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise (pesquisadora assistente).

**Instituição:** Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM).

**Telefone e endereço postal completo:** (42) 3220-8197 - Av. Carlos Cavalcanti, 4748: Campus Uvaranas Ponta Grossa – PR – CEP 84.030-900.

**Local da coleta de dados:** Escolas públicas da rede estadual do Núcleo Regional de Ponta Grossa/PR.

Eu, Micheli Bordoli Amestoy, coordenadora responsável pela pesquisa e as pesquisadoras participantes Profa. Dra. Cristiane de Fatima Budek Dias e a Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise, a (o) convidamos a participar como voluntária (o) de nosso projeto. Esta pesquisa pretende analisar as repercussões da Prova Paraná nas escolas, na formação de professores e no trabalho docente da rede estadual pública do Núcleo Regional de Ponta Grossa/PR.

Acreditamos que seja importante possibilitar discussões acerca da Prova Paraná e suas implicações no trabalho docente e na gestão da escola. Isso porque, ela representa até o momento, uma importante avaliação externa em larga escala, e um campo de pesquisa e estudo ainda pouco explorado, necessitando de análises mais pormenorizadas sobre seus impactos na qualidade do ensino e sobre o trabalho nas escolas. Este estudo pretende responder a seguinte questão de pesquisa: Em que medida a Prova Paraná, enquanto uma política de avaliação em larga escala, viabiliza a qualidade da educação pública paranaense? Para sua realização será feito o seguinte:

### **Procedimento metodológico:**

Esse estudo é de cunho qualitativo e caracteriza-se quanto aos objetivos como uma pesquisa exploratória, descritiva e explicativa. A coleta de dados será realizada por meio da aplicação de questionários no formato online, em que as fontes de informação são professores da Educação Básica da rede estadual pública do Núcleo Regional de Ponta Grossa/PR.

Durante o período da pesquisa você poderá tirar dúvidas ou pedir outros esclarecimentos. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores por e-mail ([mbamestoy@uepg.br](mailto:mbamestoy@uepg.br)), ([cristianebugdekdiad@gmail.com](mailto:cristianebugdekdiad@gmail.com)), ([maryangela@uepg.br](mailto:maryangela@uepg.br)) ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG. Da mesma forma, a qualquer momento você pode desistir da participação sem qualquer tipo de prejuízo.

O **grau do risco** que poderá envolver participantes da pesquisa se enquadra em muito baixo, levando em consideração que não ocorrerá danos físicos e nem de saúde ao participante, entretanto, o desenvolvimento do projeto poderá trazer algum desconforto aos professores(as) e pedagogos(as), por serem abordadas questões que envolvem aspectos do seu cotidiano de trabalho. Desta forma, poderão se instalar situações constrangedoras entre os participantes. Os **riscos** estão relacionados a haver constrangimento dos professores e ou gestores ao não conseguirem responder às questões, o que poderá gerar ansiedade. Como **medidas adotadas para minimizar estes riscos**, os participantes serão informados constantemente de que suas respostas serão sigilosas, que podem deixar respostas em branco, ou ainda, desistir da participação na pesquisa sem prejuízo algum. Além disso, os procedimentos adotados para a execução do projeto apresentam um risco mínimo, que poderá ser reduzido por meio do diálogo. Caso o participante sinta qualquer tipo de desconforto psicológico, ou algum tipo de

constrangimento durante a aplicação da pesquisa, deverá informar a pesquisadora para interromper a pesquisa.

Em caso de **possíveis desconfortos** em relação ao teor das perguntas, o voluntário poderá recusar-se em respondê-las. Os benefícios esperados possibilitarão contribuir positivamente nos estudos sobre políticas públicas educacionais associadas às políticas de avaliação, além de auxiliar no processo de compreensão do estabelecimento de uma política não só no nível nacional, mas também local, subsidiando as discussões acerca dos desdobramentos e impactos dessa política no contexto da prática (escola/universidade e professores/em formação e atuação) – onde de fato a política atua. As informações desta pesquisa **serão confidenciais** e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, evitando qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais, garantindo a proteção da imagem e a não estigmatização do voluntário, bem como que essas informações não serão utilizadas em seu **prejuízo**; A liberdade de acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa; Além disso, os responsáveis pela pesquisa asseguram que o voluntário não terá nenhum tipo de despesas econômicas, bem como, não receberá nenhum pagamento pela participação na pesquisa. Os sujeitos serão livres para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto venha a prejudicá-lo, não gerando prejuízos morais, físicos ou custos a estes. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

#### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_ após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com os pesquisadores para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos dos quais participarei, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes, da garantia de confidencialidade e caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Sei que poderei ter esclarecimentos sempre que desejar chamar a coordenadora responsável pela pesquisa Micheli Bordoli Amestoy no telefone (55) 981171137, podendo também contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG, situado na Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas Bloco da Reitoria – Sala 22 – Campus Universitário ou no telefone – (42) 3220-3282. Este TCLE será apresentado em duas vias, sendo que uma ficará comigo e outra via com os pesquisadores. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário (a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local, data

## ANEXO A – UNIDADES TEMÁTICAS COMPONENTE CURRICULAR DE BIOLOGIA ENSINO MÉDIO PARANAENSE (REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ, 2021)

| UNIDADE TEMÁTICA I<br>ORGANIZAÇÃO DOS SERES VIVOS E BIODIVERSIDADE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Habilidades da Área de Conhecimento                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Objetos de Conhecimento                                 | Sugestões de Conteúdos                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <p><b>(EM13CNT101)</b> Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável, o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas.</p> <p><b>(EM13CNT103)</b> Utilizar o conhecimento sobre as radiações e suas origens para avaliar as potencialidades e os riscos de sua aplicação em equipamentos de uso cotidiano, na saúde, no ambiente, na indústria, na agricultura e na geração de energia elétrica.</p> <p><b>(EM13CNT308)</b> Investigar e analisar o funcionamento de equipamentos elétricos e/ou eletrônicos e sistemas de automação para compreender as tecnologias contemporâneas e avaliar seus impactos sociais, culturais e ambientais.</p> | Características dos seres vivos e níveis de organização | <p>Célula.</p> <p>Metabolismo energético (respiração, fermentação, fotossíntese e quimiossíntese).</p> <p>Interações biológicas estabelecidas entre os diferentes organismos e destes com o ambiente.</p>                                                                        |
| <p><b>(EM13CNT202)</b> Analisar as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como <i>softwares</i> de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> <p><b>(EM13CNT103)</b> Utilizar o conhecimento sobre as radiações e suas origens para avaliar as potencialidades e os riscos de sua aplicação em equipamentos de uso cotidiano, na saúde, no ambiente, na indústria, na agricultura e na geração de energia elétrica.</p> <p><b>(EM13CNT308)</b> Investigar e analisar o funcionamento de equipamentos elétricos e/ou eletrônicos e sistemas de automação para compreender as tecnologias contemporâneas e avaliar seus impactos sociais, culturais e ambientais.</p>                                                                                                                                        | Classificação geral dos seres vivos                     | <p>Taxonomia e sistemática.</p> <p>Nomenclatura binomial.</p> <p>Domínios: <i>Bacteria</i>, <i>Archaea</i> e <i>Eukarya</i>.</p> <p>Biodiversidade.</p>                                                                                                                          |
| <p><b>(EM13CNT103)</b> Utilizar o conhecimento sobre as radiações e suas origens para avaliar as potencialidades e os riscos de sua aplicação em equipamentos de uso cotidiano, na saúde, no ambiente, na indústria, na agricultura e na geração de energia elétrica.</p> <p><b>(EM13CNT207)</b> Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Sistemas biológicos                                     | <p>Sistemas Biológicos (Digestório, Respiratório, Cardiovascular, Urinário, Endócrino, Nervoso e Sensorial).</p>                                                                                                                                                                 |
| <p><b>(EM13CNT207)</b> Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar.</p> <p><b>(EM13CNT306)</b> Avaliar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos das Ciências da Natureza, para justificar o uso de equipamentos e recursos, bem como comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual e coletiva, e socioambiental, podendo fazer uso de dispositivos e aplicativos digitais que viabilizem a estruturação de simulações de tais riscos.</p> <p><b>(EM13CNT308)</b> Investigar e analisar o funcionamento de equipamentos elétricos e/ou eletrônicos e sistemas de automação para compreender as tecnologias contemporâneas e avaliar seus impactos sociais, culturais e ambientais.</p>   | Saúde                                                   | <p>Drogas lícitas e ilícitas; gravidez na adolescência; infecções sexualmente transmissíveis (IST).</p> <p>Sistemas endócrino e nervoso (desenvolvimento do corpo).</p> <p>Tempo de uso de equipamentos eletrônicos e as possíveis consequências à saúde e ao meio ambiente.</p> |

| UNIDADE TEMÁTICA II<br>ECOLOGIA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Habilidades da Área de Conhecimento                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Objetos de Conhecimento                           | Sugestões de Conteúdo                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| (EM13CNT208) Aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Interdependência da vida                          | Interações com o meio ambiente.<br>Cadeias e teias alimentares.<br>Relações e sucessões ecológicas.                                                                                                                                                                                                              |
| (EM13CNT101) Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservação em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável, o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas.<br><br>(EM13CNT105) Analisar os ciclos biogeoquímicos e interpretar os efeitos de fenômenos naturais e da interferência humana sobre esses ciclos, para promover ações individuais e/ou coletivas que minimizem consequências nocivas à vida.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Movimentos dos materiais e da energia na natureza | Transferência de matéria e de energia.<br>Metabolismo Energético.<br>Fluxo de energia nos ecossistemas.<br><br>Ciclos biogeoquímicos.<br><br>Efeito estufa; camada de ozônio; chuva ácida.                                                                                                                       |
| (EM13CNT203) Avaliar e prever efeitos de intervenções nos ecossistemas, e seus impactos nos seres vivos e no corpo humano, com base nos mecanismos de manutenção da vida, nos ciclos da matéria e nas transformações e transferências de energia, utilizando representações e simulações sobre tais fatores, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como <i>softwares</i> de simulação e de realidade virtual, entre outros).<br><br>(EM13CNT206) Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta.<br><br>(EM13CNT306) Avaliar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos das Ciências da Natureza para justificar o uso de equipamentos e recursos, bem como comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual e coletiva, e socioambiental, podendo fazer uso de dispositivos e aplicativos digitais que viabilizem a estruturação de simulações de tais riscos. | Impacto ambiental e o desenvolvimento sustentável | Unidades de conservação; fluxo de matéria e de energia nos ecossistemas.<br><br>Desequilíbrio em sistemas envolvendo diferentes variáveis.<br><br>Problemas ambientais e seus impactos na saúde.<br><br>Poluição (atmosférica, sonora e visual) e contaminação.<br><br>Interferência antrópica nos ecossistemas. |
| (EM13CNT206) Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta.<br><br>(EM13CNT3070) Analisar as propriedades dos materiais para avaliar a adequação de seu uso em diferentes aplicações (industriais, cotidianas, arquitetônicas ou tecnológicas) e/ou propor soluções seguras e sustentáveis considerando seu contexto local e cotidiano.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Políticas públicas em meio ambiente               | Problemas ambientais mundiais e políticas ambientais para a sustentabilidade.<br><br>Bioindicadores; controle biológico; biorremediação; e plantas medicinais.                                                                                                                                                   |

| UNIDADE TEMÁTICA III<br>ORIGEM E EVOLUÇÃO DA VIDA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Habilidades da Área do Conhecimento                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Objetos de Conhecimento                                      | Sugestões de Conteúdo                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p><b>(EM13CNT201)</b> Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo, com as teorias científicas aceitas atualmente.</p> <p><b>(EM13CNT209)</b> Analisar a evolução estelar, associando-a aos modelos de origem e distribuição dos elementos químicos no Universo, compreendendo suas relações com as condições necessárias ao surgimento de sistemas solares e planetários, suas estruturas e composições e as possibilidades de existência de vida, utilizando representações e simulações, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como <i>softwares</i> de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> | Teorias e modelos sobre a origem da vida e a vida primitiva. | <p>Origem da vida.</p> <p>História da vida (breve história da Terra, classificação dos seres vivos, vida na Terra).</p> <p>Teoria celular e endossimbiose.</p> <p>Bioquímica e interações moleculares.</p> <p>Astrobiologia.</p>                                                                        |
| <p><b>(EM13CNT201)</b> Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente.</p> <p><b>(EM13CNT208)</b> Aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana.</p>                                                                                                                                                                                                                   | Ideias evolucionistas e evolução biológica.                  | <p>Teorias evolutivas; evolução e suas evidências.</p> <p>Teoria sintética: variabilidade genética e seleção natural.</p> <p>Genética de Populações e formação de novas espécies.</p>                                                                                                                   |
| <p><b>(EM13CNT208)</b> Aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana.</p> <p><b>(EM13CNT305)</b> Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade.</p>                                                                                                                                                               | Origem do ser humano e evolução cultural.                    | <p>Origem da humanidade.</p> <p>Métodos de estudos e evolução humana.</p> <p>Darwinismo social e discriminação étnico-racial.</p> <p>Interação do Homem com a natureza.</p> <p>Princípios ativos de diversas partes da planta.</p> <p>Etnobotânica.</p> <p>Etnoecologia.</p> <p>Evolução biológica.</p> |

| UNIDADE TEMÁTICA IV<br>GENÉTICA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Habilidades da Área de Conhecimento                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Objetos de Conhecimento                               | Sugestões de Conteúdos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p><b>(EM13CNT205)</b> Interpretar resultados e realizar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas noções de probabilidade e incerteza, reconhecendo os limites explicativos das ciências.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Fundamentos da hereditariedade e Diversidade Genética | <p>Estrutura do DNA.</p> <p>Conceitos básicos de Genética.</p> <p>Síntese Proteica – dogma central da Biologia.</p> <p>Variabilidade genética.</p> <p>O trabalho de Mendel.</p> <p>Regras de probabilidade.</p> <p>Genética e o Ciclo Celular.</p> <p>Herança multifatorial.</p> <p>Variações nas proporções fenotípicas mendelianas.</p> |
| <p><b>(EM13CNT103)</b> Utilizar o conhecimento sobre as radiações e suas origens para avaliar as potencialidades e os riscos de sua aplicação em equipamentos de uso cotidiano, na saúde, no ambiente, na indústria, na agricultura e na geração de energia elétrica.</p> <p><b>(EM13CNT205)</b> Interpretar resultados e realizar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas noções de probabilidade e incerteza, reconhecendo os limites explicativos das ciências.</p> <p><b>(EM13CNT305)</b> Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade.</p> | Genética humana e saúde                               | <p>Efeitos biológicos das radiações ionizantes.</p> <p>Mutações genéticas.</p> <p>Doenças Genéticas.</p>                                                                                                                                                                                                                                  |