

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

MARIA EDUARDA ANNUNZIATO

MECANISMOS DE *ACCOUNTABILITY* NA PROVA PARANÁ: EFEITOS NO ENSINO
DE BIOLOGIA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE PONTA GROSSA/PR

PONTA GROSSA
2026

MARIA EDUARDA ANNUNZIATO

MECANISMOS DE *ACCOUNTABILITY* NA PROVA PARANÁ: EFEITOS NO
ENSINO DE BIOLOGIA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE PONTA GROSSA/PR

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 da Universidade Estadual
de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof.^a Dra. Micheli Bordoli
Amestoy

Coorientadora: Prof.^a Dra. Mary Ângela Teixeira
Brandalise

A615

Annunziato, Maria Eduarda

Mecanismos de *accountability* na Prova Paraná: efeitos no ensino de Biologia em escolas estaduais de Ponta Grossa/PR / Maria Eduarda Annunziato. Ponta Grossa, 2026.

108 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. Mary Ângela Teixeira Brandalise.

1. Avaliação educacional - Paraná. 2. Accountability na educação. 3. Ensino de Biologia. 4. Paraná - Educação. I. Amestoy, Micheli Bordoli. II. Brandalise, Mary Ângela Teixeira. 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

MARIA EDUARDA ANNUNZIATO

“MECANISMOS DE ACCOUNTABILITY NA PROVA PARANÁ: EFEITOS NO ENSINO DE BIOLOGIA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE PONTA GROSSA/PR”

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, 06 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Micheli Bordoli Amestoy – UEPG
(Presidente / Orientadora)

Profa. Dra. Vanessa Rosana Peluchen Camargo – UNESPAR
(Membro Externo)

Profa. Dra. Simone de Fátima Flach – UEPG
(Membro Interno)



Documento assinado eletronicamente por **Micheli Bordoli Amestoy, Professor(a)**, em 06/03/2026, às 20:10, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Simone de Fatima Flach, Professor(a)**, em 09/03/2026, às 14:56, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **VANESSA ROSANA PELUCHEN CAMARGO, Usuário Externo**, em 09/03/2026, às 15:23, 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 **3009925** e o código CRC **2D578F69**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que, em sua infinita fidelidade, me sustentou em cada etapa desta caminhada, cumprindo suas promessas e renovando minhas forças nos momentos em que mais precisei, tornando possível a concretização deste sonho.

À minha família, em especial à minha mãe, ao meu esposo e sogros, pelo apoio e incentivo, que foram fundamentais para a superação dos desafios e para a conclusão desta importante etapa da minha formação.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Micheli Bordoli Amestoy, pela dedicação, paciência, disponibilidade e valiosas contribuições ao longo de todo o processo, desde minha formação acadêmica, e também à minha coorientadora, Prof.^a Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise, fonte de inspiração, pelo apoio e aprendizado constante ao longo de toda a minha trajetória no mestrado, contribuindo de forma significativa para o meu crescimento acadêmico.

À instituição Universidade Estadual de Ponta Grossa, por possibilitar a continuidade da minha formação iniciada na graduação e por todo o suporte institucional oferecido durante a realização desta pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro indispensável à realização desta pesquisa.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta caminhada, meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

No atual contexto educacional brasileiro, além das avaliações internas realizadas no interior das instituições escolares, destaca-se a avaliação das escolas conduzida por agentes externos à instituição — a chamada avaliação externa em larga escala. Tais avaliações têm como propósito aferir a qualidade da educação por meio da verificação da aprendizagem dos estudantes, conforme as habilidades previstas no currículo escolar. No estado do Paraná, a política de avaliação em larga escala é operacionalizada por meio da Prova Paraná. A presente pesquisa tem como objetivo analisar as inter-relações entre a Prova Paraná e os mecanismos de *accountability* no contexto do ensino de Biologia na rede pública estadual da cidade de Ponta Grossa/PR. O problema de investigação consiste em compreender de que forma essas avaliações externas se articulam com as práticas pedagógicas e com a gestão escolar, especialmente no âmbito da disciplina de Biologia. A metodologia adotada nesta pesquisa é bibliográfica, descritiva e de abordagem qualitativa, utilizando-se da análise documental e de entrevistas semiestruturadas como principais instrumentos de produção de dados. Os participantes da pesquisa são docentes da disciplina de Biologia, selecionados com base em critérios relacionados à atuação na rede pública estadual e ao envolvimento com a Prova Paraná. Os procedimentos de coleta e análise contemplam a seleção de professores de Biologia atuantes em escolas públicas estaduais de Ponta Grossa/PR, cujas percepções serão examinadas por meio da técnica de análise de conteúdo. A estrutura da dissertação compreenderá três capítulos principais. O primeiro capítulo apresentará os caminhos metodológicos da investigação, contextualizando as relações entre o Estado e os sistemas de avaliação externa, com ênfase na Prova Paraná. O segundo capítulo discutirá as políticas públicas educacionais e a avaliação externa em larga escala, abordando legislações, diretrizes e metas, como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além de analisar o papel da Prova Paraná na gestão escolar e no ensino de Biologia. O terceiro capítulo expõe os resultados da pesquisa empírica, discutindo as percepções dos professores acerca dos mecanismos de *accountability* e os efeitos da Prova Paraná na prática pedagógica. As considerações finais sintetizam os principais achados, contribuições e limitações do estudo, apontando possibilidades para investigações futuras.

Palavras-chave: *Accountability*; Avaliação em larga escala; Ensino de Biologia; Prova Paraná

ABSTRACT

In the current Brazilian educational context, in addition to internal assessments conducted within schools, the evaluation of schools by agents external to the institution—the so-called large-scale external assessment—stands out. These assessments aim to measure the quality of education by verifying student learning according to the skills foreseen in the school curriculum. In the state of Paraná, the large-scale assessment policy is operationalized through the Paraná Test. This research aims to analyze the interrelationships between the Paraná Test and accountability mechanisms in the context of Biology teaching in the state public school system of the city of Ponta Grossa/PR. The research problem consists of understanding how these external assessments are articulated with pedagogical practices and school management, especially within the discipline of Biology. The methodology adopted in this research will be bibliographic, descriptive, and qualitative, using document analysis and semi-structured interviews as the main instruments for data production. The research participants are Biology teachers, selected based on criteria related to their work in the state public school system and their involvement with the Paraná Test. The data collection and analysis procedures involve selecting Biology teachers working in state public schools in Ponta Grossa/PR, whose perceptions will be examined using content analysis techniques. The dissertation will be structured in three main chapters. The first chapter will present the methodological approaches of the investigation, contextualizing the relationships between the State and external evaluation systems, with an emphasis on the Paraná Test. The second chapter will discuss educational public policies and large-scale external evaluation, addressing legislation, guidelines, and goals, such as the National Education Plan (PNE), the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), and the Basic Education Development Index (IDEB), in addition to analyzing the role of the Paraná Test in school management and Biology teaching. The third chapter presents the results of the empirical research, discussing teachers' perceptions of accountability mechanisms and the effects of the Paraná Test on pedagogical practice. The final considerations will summarize the main findings, contributions, and limitations of the study, pointing to possibilities for future investigations.

Keywords: *Accountability; Large-scale assessment; Biology teaching; Paraná Test*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das localidades das escolas integradas a pesquisa	22
Figura 2 - Mapa do Brasil com indicação do estado do Paraná.....	25
Figura 3 - Nuvem de palavras das produções acadêmicas.....	40
Figura 4 - Modelo completo de <i>accountability</i>	55
Figura 5 - Reformulações de carga horária na rede estadual pública	63
Figura 6 - Nuvem de palavras sobre as categorias analisadas	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas da Revisão Sistemática	27
Quadro 2 - Produções selecionadas para análise	29
Quadro 3 - Estados que apresentam avaliação externa própria de ensino	45
Quadro 4 - Organização da carga horária do Ensino Médio no Paraná (2024-2025)	62
Quadro 5 - Distribuição e Foco Curricular do Componente de Biologia por Série	64
Quadro 6 - Descritores de Biologia - PP 2ª Edição da 1ª e 2ª série	67
Quadro 7 - Organização das categorias de análise	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de escolas por município no NRE de Ponta Grossa.	26
Gráfico 2 - IDEB Paraná x IDEB Brasil	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Números encontrados nas três bases de dados.....	29
Tabela 2 - Regiões dos trabalhos analisados.....	31
Tabela 3 - Caracterização das Revistas em que os artigos foram publicados.	31
Tabela 4 - Categorias dos trabalhos selecionados.....	32

LISTA DE SIGLAS

ALE - Avaliação em Larga Externa

ATD - Análise Textual Discursiva

CCM - Colégio Cívico Militar

EM - Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

NEM - Novo Ensino Médio

NRE - Núcleo Regional de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PP - Prova Paraná

RSL - Revisão Sistemática da Literatura

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	20
1.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	20
1.1.1 Caracterização da pesquisa.....	20
1.1.2 Mapeamento de dados.....	21
1.1.3 Produção e análise de dados.....	22
1.1.4 Problema e objetivos da pesquisa.....	24
1.1.5 Trajetória da pesquisa.....	25
1.2 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA (RSL).....	27
1.2.1 Resultado da RSL.....	29
1.2.2 Categoria - Gestão Escola.....	33
1.2.3 Categoria - Avaliações Externas.....	34
1.2.4 Categoria - Política de Accountability.....	37
1.2.5 Percepções sobre políticas de avaliação em larga escala.....	40
CAPÍTULO 2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL.....	42
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA NO BRASIL.....	42
2.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ESTADO DO PARANÁ.....	48
2.2.1 A Prova Paraná e a Prova Paraná Mais.....	49
2.2.2 O conceito da accountability.....	52
2.2.3 Modelo de accountability.....	55
2.3 ENXERGANDO A POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY NO CONTEXTO EDUCACIONAL PARANAENSE.....	57
CAPÍTULO 3 PROVA PARANÁ E O ENSINO DE BIOLOGIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS PARANAENSES: IMPLICAÇÕES NA DOCÊNCIA.....	61
3.1 A BIOLOGIA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO.....	61
3.1.1 Matriz Curricular do NEM no Paraná e o espaço da Biologia.....	62
3.1.2 Componente Curricular de Biologia no NEM do Paraná (2024-2025)	63
3.1.3 Descritores de avaliação da Prova Paraná em Biologia.....	66
3.1.4 Relação com os Descritores da Prova Paraná e SAEB.....	66
3.2 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA SOBRE A PROVA PARANÁ.....	68
3.2.1 Categoria 1 - Avaliação da PP pelos professores.....	69
3.2.2 Categoria 2 - Influência na prática pedagógica dos professores.....	73
3.2.3 Categoria 3 - A Política de bonificação da PP.....	76
3.2.4 Categoria 4 - Implicações da PP no trabalho docente.....	83
3.2.5 Categoria 5 - Influência da PP no planejamento docente (RCO+aulas)	85
3.2.6 Categoria 6 - Plataformização da Educação Pública Paranaense.....	86
3.3 METATEXTO.....	89

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A - ENTREVISTA COM PROFESSORES DE BIOLOGIA.....	105
APÊNDICE B -TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE (TCLE).....	106

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória acadêmica e profissional sempre esteve profundamente vinculada à área da educação. Desde que ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – PR, escolhi me dedicar mais à área de ensino. Assim, todas as minhas experiências foram voltadas à docência, como o estágio voluntário de monitoria no Museu de Ciências Naturais da UEPG, estágio na Secretaria Municipal de Meio Ambiente, como educadora ambiental, além de projetos e eventos, os quais me proporcionaram um maior conhecimento sobre a realidade da escola pública.

A Biologia caminhou comigo por todas essas experiências, tornando-se meu maior suporte na docência. Com essas oportunidades, pude experimentar o quanto é gratificante ser professor e vivenciar, a cada dia, novos aprendizados, convivendo com alunos desde o CMEI até o Ensino Médio. Assim, pude ter a certeza de que, realmente, o professor precisa se moldar conforme o público, ao ambiente em que está inserido e, ainda, ter a preocupação de fazer seu trabalho de maneira que cada um, com suas particularidades, chegue ao mesmo objetivo, que é o aprendizado.

Mas, muitas vezes, algumas inquietações dominavam meu pensamento: como saber se o aluno realmente está entendendo? Como se dá o processo de ensino-aprendizagem? Quais instrumentos devo utilizar e como avaliar? Como vou aplicar uma avaliação para todos se cada um tem sua particularidade? A partir disso, durante as aulas de estágio supervisionado, muitas dessas dúvidas foram se tornando mais fáceis de responder e de aplicar na minha prática docente, ao conhecer instrumentos e possibilidades de avaliar as aprendizagens dos alunos.

Comecei a analisar que desde um comportamento ou uma fala durante a aula, até avaliações somativas, são meios de se avaliar, e então pude perceber o quanto a avaliação faz parte da realidade escolar. Mas ainda me deparei com alguns obstáculos ao adentrar a sala de aula, relacionados às ações, às cobranças, à autonomia dos professores e aos meios de avaliação relacionados à qualidade da educação no estado. Contudo, a partir desses questionamentos, decidi estudar mais a fundo e elaborar meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sobre uma avaliação externa implementada nas escolas públicas estaduais, à qual tudo é relacionado na escola, chamada de Prova Paraná.

Mesmo já tendo estudado e analisado os encaminhamentos e discussões realizadas nos estudos sobre a Prova Paraná e como se apresenta a relação entre as aplicações da Prova Paraná e a qualidade do ensino, havia muito ainda a ser pesquisado. E assim, despertou o interesse em fazer uma pós-graduação. Como o corpo docente enfrenta as mudanças colocadas na rotina da

escola com a Prova Paraná? Qual é a opinião dos professores sobre o alcance de metas e índices relacionados à qualidade da educação de nosso Estado? Qual a relação entre a Prova Paraná e a política conhecida pela transparência e bonificação atualmente reconhecida? Havia muitos pontos de interrogação que eu precisava esclarecer, e então, estendi a pesquisa para o mestrado, com o mesmo foco da Prova Paraná, mas com um novo objeto de estudo.

Entretanto, todo esse assunto é muito recente, e a necessidade de pesquisa se torna essencial. Com isso, a opção por adotar um olhar voltado a esse tema da pesquisa sobre as políticas educacionais, mais especificadamente, os mecanismos da *accountability* relacionados à Prova Paraná no Estado do Paraná, busca compreender como estes transcorrem na realidade das escolas estaduais, se há relações e qual a interferência desses novos agentes na educação, bem como na atuação docente e na gestão.

Por isso, entender os modelos e tipos de avaliação é imprescindível no que tange o ambiente escolar. Contudo, a avaliação, mesmo sendo uma das partes fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, tem se apresentado em um cenário controverso. Quando pensamos em educação, podemos atribuir muitos adjetivos que trazem um significado a ela, bem como ações que são realizadas para se ter sucesso nesse campo.

Mas alguns questionamentos são levantados pela sociedade ao presenciar o ensino oferecido às suas crianças, tais como o local da instituição e a realidade enfrentada, o público-alvo, os funcionários, a equipe docente bem preparada e a qualidade do ensino. São preocupações que a população possui, a fim de buscar seu direito a uma educação de qualidade. Diante disso, as avaliações vêm ganhando destaque no contexto educacional cada vez mais, tornando-se um importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

No contexto escolar, as avaliações das aprendizagens se articulam com os objetivos de ensino, os conteúdos curriculares e as metodologias utilizadas nas aulas, de modo a identificar os avanços, as dificuldades e as necessidades dos estudantes para momentos de *feedback* e intervenção docente. Os professores, conhecendo a realidade dos estudantes, podem utilizar diferentes instrumentos para avaliá-los, de modo que uma metodologia adotada pode complementar outra, com vistas à promoção do êxito no processo de aprendizagem e na formação dos estudantes.

Nesse processo, além das finalidades pedagógicas, podemos destacar questões de caráter social e regulatório, uma vez que as avaliações no contexto escolar também são utilizadas para a tomada de decisões, com vistas à promoção, à reprovação e à certificação dos estudantes. No entanto, o desafio atual é tornar as práticas avaliativas mais inclusivas e alinhadas às necessidades dos estudantes, evitando que se configurem como meros instrumentos classificatórios e excludentes.

Atualmente destacam-se as avaliações externas em larga escala (ALE), aplicadas por órgãos governamentais ou instituições especializadas com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos, das escolas e dos sistemas educacionais (Machado, 2012). Diferentemente das avaliações internas, realizadas no cotidiano da escola pelos professores, as avaliações externas (AE) orientam-se pelas políticas de avaliação e por parâmetros padronizados. As ALE têm por objetivo produzir indicadores de qualidade da educação, fornecendo dados que permitem acompanhar o desempenho dos estudantes e orientar as políticas educacionais.

Essas avaliações externas desempenham um papel central na gestão educacional, permitindo a comparação entre diferentes escolas, redes de ensino, estados da federação e regiões brasileiras. Entre as mais conhecidas no Brasil, destacam-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, no estado do Paraná, a Prova Paraná (PP). Os resultados dessas avaliações são utilizados para compor indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que serve como referência de “monitoramento permanente e medição do progresso dos programas em relação às metas e resultados fixados” (Fernandes, 2007, p. 6).

As políticas públicas educacionais configuram-se como estratégias e ações planejadas e implementadas pelo poder público para assegurar o acesso, a permanência e a qualidade da educação para toda a população. No Brasil, essas políticas são fundamentadas em princípios constitucionais e regulamentadas por leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que definem metas e estratégias para diferentes níveis de ensino.

O PNE e a LDB são marcos fundamentais para a organização e desenvolvimento da educação no Brasil. O PNE estabelece metas e estratégias para um período de uma década, visando garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades. Já a LDB (Lei nº 9.394/1996) define as diretrizes gerais da educação nacional, regulamentando os direitos e deveres dos sistemas de ensino e estabelecendo princípios como a gestão democrática, a valorização do professor e o respeito à diversidade (Brasil, 1996).

O PNE¹ (2014-2024) apresentou 20 metas a serem atingidas ao longo da última década. A Meta 7 do PNE de 2014 teve como objetivo fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. O objetivo principal era atingir médias nacionais para o IDEB. A Meta 7 caracterizou-se como um indutor de políticas públicas em diversas frentes, pois, para que ela fosse alcançada, uma série de ações e estratégias precisavam ser implementadas pelos governos federal, estaduais e municipais. Dentre as 36 estratégias associadas a esta meta, destacam-se algumas políticas públicas, como as relacionadas à avaliação e ao currículo, à infraestrutura e à tecnologia, à formação de professores e à equidade e inclusão (Lei nº 13.005/2014).

Há uma ligação entre esses planos e as políticas de premiações na educação. Uma proposta de associar o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) a indicadores de desempenho, como as notas do IDEB, materializou-se por meio de um mecanismo chamado Valor Aluno Ano por Resultados (VAAR). Essa é uma das inovações mais significativas trazidas pela Emenda Constitucional nº 108/2020, que tornou o Fundeb permanente. O VAAR é uma modalidade de complementação de recursos da União para as redes de ensino (estaduais e municipais) que alcancem melhorias em indicadores de aprendizagem e na redução de desigualdades (Brasil, 2020).

Gomes e Vidal (2022) apresentam, em sua revisão de literatura sobre esses instrumentos de planejamento, suas características, funções e os impactos de sua relação com a gestão educacional e as diferentes instâncias governamentais. As autoras apontam a gestão escolar como parte da esfera micro do sistema educacional, com base em Vieira (2008), destacando que, conforme o contexto e a realidade, ela é suscetível a transformações e participa do processo de implementação das políticas educacionais.

¹ No momento da escrita deste trabalho, o novo PNE estava em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE) para traçar metas e estratégias para a educação brasileira na próxima década (2025-2035).

No âmbito da teoria das políticas públicas educacionais, essas políticas possuem diferentes eixos de atuação, como o acesso e a inclusão no ambiente escolar, bem como a promoção da qualidade e da eficiência dos processos de ensino-aprendizagem. Além de garantir o acesso ao ensino, essas políticas ligadas à educação têm o desafio de promover a equidade, oferecendo condições justas para todos os estudantes, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade social. Outro aspecto relevante é o diálogo entre educação e desenvolvimento socioeconômico, visto que uma educação de qualidade contribui diretamente para a formação de cidadãos críticos e para a redução das desigualdades.

Porém, em muitas delas, como no modelo de política de *accountability*, por exemplo, “a avaliação deixa de ser um processo elaborado coletivamente para se tornar um instrumento de medida da eficiência e eficácia das escolas no atendimento às demandas do mercado” (Amestoy; Mattos; Tolentino-Neto; 2022, p. 120). Assim, as políticas públicas voltadas à educação não se limitam à sala de aula, mas envolvem a articulação entre escolas, governos e sociedade, para enfrentar desafios complexos e assegurar um ensino que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho.

Cabe destacar que as avaliações externas têm como objetivo avaliar a qualidade da educação nacional a partir do desempenho dos estudantes. Elas deveriam servir como ferramenta para diagnosticar pontos fortes e fracos, identificar problemas e orientar mudanças e melhorias necessárias. Entretanto, o uso dos resultados gerados pelos testes padronizados das avaliações em larga escala tem se tornado problemático, considerando que tem promovido o ranqueamento entre escolas e sistemas educacionais, em vez de promover apoio para a melhoria da formação dos estudantes.

No contexto das políticas educacionais contemporâneas, a avaliação e os mecanismos de *accountability* estão intrinsecamente ligados, atuando como pilares da “regulação” da qualidade da educação. Conforme Schneider, Nardi e Durlin (2018), as avaliações externas são empregadas como ferramentas primordiais para a regulação da qualidade educacional, visando fundamentalmente à aferição de resultados. Essa abordagem se alinha à perspectiva de um “Estado avaliador”, no qual a regulação se concentra na flexibilidade dos processos e no rigor da avaliação dos resultados para alcançar padrões de qualidade predefinidos. Assim, a avaliação não se limita a um diagnóstico, mas se torna um instrumento estratégico que informa e direciona as ações, promovendo a responsabilização dos atores envolvidos na busca por melhorias contínuas na educação.

O vocábulo *accountability* é uma terminologia de origem inglesa e não possui tradução exata para o português. Emergiu como uma das mudanças na política da administração pública,

no final dos anos 1980, e tornou-se tema recorrente não só na área da administração de empresas, mas também na ciência política e na educação. Na educação brasileira, é muito associada à prestação de contas e à responsabilização por resultados. O contexto escolar é cercado por um leque de políticas educacionais estabelecidas pelo Estado, em geral relacionadas umas com as outras, com vistas ao controle das gestões escolares e com as políticas de *accountability* não é diferente.

As reflexões expostas desencadearam questionamentos e a necessidade de identificar as possíveis relações entre a *accountability* e a Prova Paraná na educação básica paranaense; se existem relações e de que forma elas estão desenhadas na escola; quais são os responsáveis pelo acompanhamento e controle na escola; e quais as percepções dos professores e gestores sobre a ALE quando se trata de avaliação externa no ensino de Biologia. A partir desses questionamentos, emergiu a seguinte problemática de pesquisa: **Como a Prova Paraná e os mecanismos da política de *accountability* relacionam-se com as escolas públicas da cidade de Ponta Grossa/PR e o ensino de Biologia?** Dessa forma, o objetivo geral e os objetivos específicos foram delineados:

Objetivo geral:

- Analisar as relações entre e os mecanismos da política de *accountability* e a Prova Paraná no ensino de Biologia na rede estadual pública na cidade de Ponta Grossa/PR.

Objetivos específicos:

- Realizar um mapeamento acerca das avaliações externas e dos mecanismos da política de *accountability* no Brasil;
- Identificar as relações entre os mecanismos da política de *accountability* e a Prova Paraná;
- Analisar, através de entrevistas semiestruturadas, a percepção de professores de Biologia, a partir dos mecanismos da política de *accountability* nas escolas públicas da cidade de Ponta Grossa.

Para atingir os objetivos traçados, este projeto de qualificação está organizado da seguinte forma: O primeiro capítulo, intitulado *Caminhos Metodológicos da Investigação*, apresentará uma contextualização das relações entre o Estado e os sistemas de avaliações externas, especificamente a Prova Paraná. A metodologia da pesquisa e os procedimentos adotados para a coleta e a análise dos dados, incluindo os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, integram esse capítulo. O segundo capítulo, intitulado *As Políticas Públicas Educacionais e a Avaliação Externa*, apresentará um panorama das políticas públicas educacionais no Brasil, com foco na avaliação externa em larga escala. Serão abordadas as principais legislações, diretrizes e metas que orientam essas políticas, como o PNE, a LDB e o

IDEB. Também será discutido o papel da PP como instrumento de avaliação externa no estado do Paraná, bem como suas características, objetivos e implicações para a gestão escolar e o ensino de Biologia.

O terceiro capítulo, intitulado *A Política de Accountability e a Prova Paraná: Percepções dos Professores de Biologia*, apresenta os resultados da pesquisa empírica realizada com professores da disciplina de Biologia em escolas públicas da cidade de Ponta Grossa/PR. A partir da análise das entrevistas semiestruturadas, serão discutidas as percepções dos docentes sobre os mecanismos da política de *accountability*, suas implicações para a prática pedagógica e o ensino de Biologia. Este capítulo buscará compreender como os professores vivenciam essas políticas e como elas influenciam suas ações e decisões pedagógicas.

CAPÍTULO 1 - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo tem como foco principal as avaliações externas e os mecanismos da política de *accountability* no estado do Paraná. A pesquisa percorre diversas questões, desde o âmbito nacional até a microrregião, ou seja, parte de questões federais e estaduais, com foco no estado do Paraná. Essa abordagem é essencial para compreender como as diretrizes e influências nacionais são incorporadas às políticas públicas locais, resultando na implementação de instrumentos como a Prova Paraná. A avaliação externa, nesse contexto, deixa de ser um simples mecanismo de avaliação para se tornar uma ferramenta de responsabilização, que impõe metas e ranqueamentos, afeta a rotina de professores e gestores, e exerce certo controle sobre as escolas públicas. Com isso, evidencia-se o entrelaçamento das políticas educacionais com práticas de gestão que, de alguma forma, modificam as ações e os planejamentos, além de impor desafios aos profissionais e aos alunos.

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos adotados na investigação, descrevendo de forma detalhada o percurso realizado para a produção e análise dos dados da pesquisa. Inicialmente, são explicitadas a caracterização e o mapeamento das escolas selecionadas, que serviram como campo de estudo para a pesquisa, bem como os procedimentos utilizados na coleta e no tratamento das informações, evidenciando os métodos aplicados para assegurar a validade e a confiabilidade dos resultados. Por fim, o capítulo contempla a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), que fundamenta teoricamente a investigação e oferece um panorama das principais produções científicas relacionadas ao tema, contribuindo para a construção de um referencial sólido e para a compreensão crítica do objeto de estudo.

1.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

1.1.1 Caracterização da pesquisa

A metodologia utilizada nesta pesquisa é de natureza bibliográfica, descritiva e de abordagem qualitativa (Becker, 2007). A pesquisa bibliográfica é aquela “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. (Gil, 2008, p. 17). O autor também afirma que as pesquisas descritivas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2008, p.42).

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada por proporcionar compreensões detalhadas sobre significados e situações específicas, apresentadas por sujeitos, em vez da produção de bases quantitativas de características ou comportamentos (Richardson, 2012, p. 90). Minayo

(2001, p.14) afirma que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações”. Portanto, esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação voltada à compreensão de aspectos mais subjetivos, como comportamentos, ideias e percepções, entre outros — como é o caso do entendimento das relações entre os mecanismos de *accountability* e a Prova Paraná.

A base teórica-epistemológica da pesquisa tem como referência o autor Almerindo Janela Afonso, professor da Universidade do Minho, no Centro de Investigação em Educação, em Braga, Portugal. Esse autor analisa o modelo de política de *accountability*, propondo três pilares fundamentais: avaliação, prestação de contas e responsabilização/consequências. Outra questão importante levantada pelo pesquisador Afonso (2009) é a não tradução do termo *accountability*, pois, em sua concepção, o conceito não se limita à prestação de contas, podendo abarcar significados mais amplos.

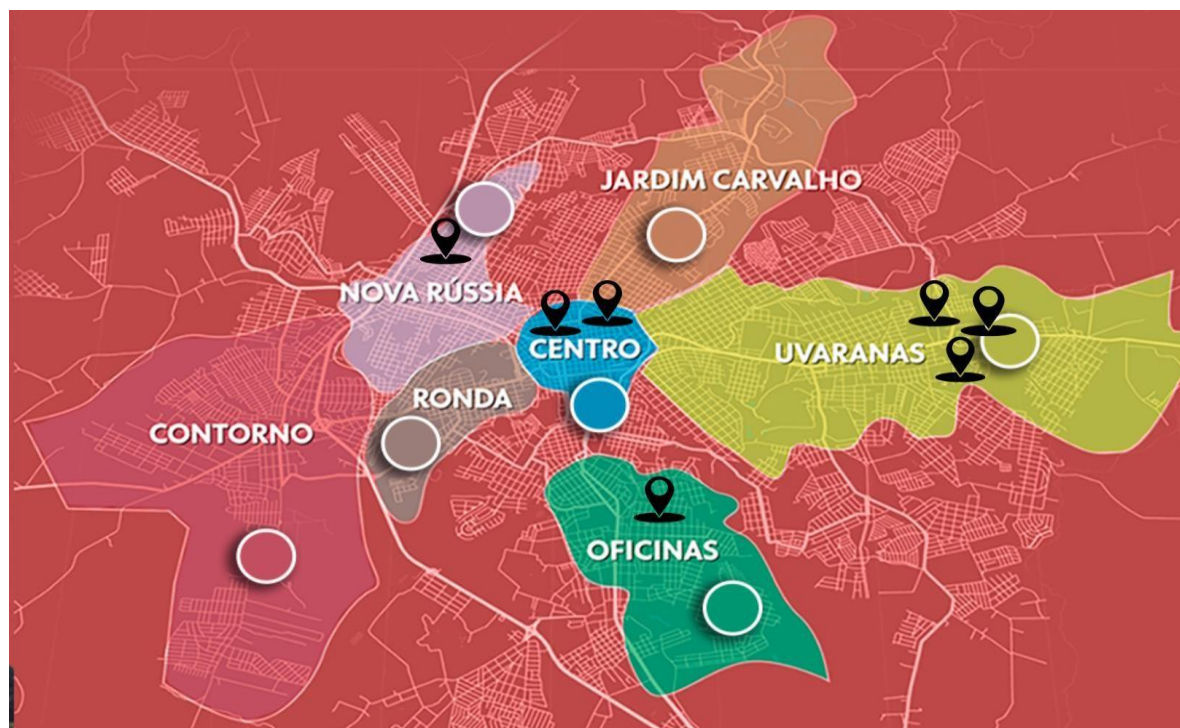
1.1.2 Mapeamento de dados

A metodologia adotada permite o desenvolvimento da pesquisa com o objetivo de realizar um mapeamento sobre o objeto de estudo, evidenciando novos resultados que dialoguem com os propósitos da investigação. Sendo assim, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) e, com o intuito de ampliar os dados e fundamentar a pesquisa, foram conduzidas entrevistas com professores de Biologia do município de Ponta Grossa (questões dispostas no Apêndice A).

A presente pesquisa foi realizada em sete escolas da cidade de Ponta Grossa/PR, distribuídas em diferentes localidades. Essas escolas estão situadas nos bairros Centro, Uvaranas, Oficinas e Nova Rússia, e apresentam distintas modalidades de ensino: escolas que ofertam tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio, escolas exclusivamente de Ensino Médio, e instituições que oferecem Ensino Médio juntamente com formação técnica profissionalizante. Cabe destacar que uma dessas escolas é um Colégio Cívico-Militar (CCM).

Os sujeitos da pesquisa são professores do componente curricular de Biologia da rede estadual de ensino de Ponta Grossa. Para garantir a privacidade e a confidencialidade dos dados, as instituições de ensino envolvidas e os professores entrevistados serão identificados de forma anônima ao longo de todo o estudo. As escolas foram nomeadas como: Escola A, Escola B, Escola C, Escola D, Escola E, Escola F e Escola G. Já os professores serão identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8. O mapa abaixo auxilia na visualização das escolas distribuídas pelas regiões da cidade.

Figura 1- Mapa das localidades das escolas integradas a pesquisa



Fonte: A autora (2025) - Adaptado de @estudiocnarp (2025)

A seleção dos professores participantes considerou, prioritariamente, aqueles pertencentes ao componente curricular de Biologia, em virtude da formação acadêmica da autora, o que favorece maior afinidade com o campo de investigação e uma análise mais aprofundada das práticas docentes e das especificidades da disciplina. Quanto às escolas, optou-se por incluir unidades de diferentes localidades da cidade, com o intuito de contemplar a diversidade do público atendido e captar possíveis variações nas dinâmicas escolares, resultantes do contexto sociogeográfico. Além disso, foram selecionadas escolas que ofertam diferentes modalidades de ensino — como colégios cívicos-militares, ensino regular e profissionalizante — visando enriquecer a análise com base nas especificidades pedagógicas e organizacionais de cada uma.

1.1.3 Produção e análise de dados

A produção de dados será realizada por meio da análise de documentos oficiais e legislações (Gil, 2008) relacionadas à educação paranaense, em especial, à Prova Paraná, bem como por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas com professores(as) de Biologia da rede pública estadual paranaense, preferencialmente no município de Ponta Grossa.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), referências no campo da pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada permite que o pesquisador faça perguntas de sondagem para

aprofundar as respostas ou explorar temas não antecipados. Essa abordagem reconhece o entrevistado como um parceiro na construção do conhecimento, valorizando sua capacidade de direcionar a conversa para aspectos significativos de sua experiência. A grande vantagem da entrevista semiestruturada é que ela “permite captar a perspectiva dos entrevistados de maneira mais espontânea, ao mesmo tempo em que possibilita um direcionamento do pesquisador para os temas de seu interesse” (Gil, 2008, p. 53). Esta pesquisa está sendo conduzida no âmbito de um projeto maior, intitulado *Avaliação em larga escala: Um estudo sobre a Prova Paraná como viabilizadora da qualidade na educação pública paranaense*, já aprovado pelo Comitê de Ética (CEP/UEPG) sob o número de CAAE 7410402361000010105. Após a aprovação do CEP/UEPG, os procedimentos realizados respeitam os direitos e a privacidade dos entrevistados, garantindo que os dados coletados sejam utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Todos os sujeitos foram informados sobre o estudo e, posteriormente, foi fornecido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disposto no Apêndice B, antes de participarem da entrevista.

A entrevista foi elaborada com base nas questões que se espera responder na pesquisa. Há uma série de cuidados na formulação das perguntas, como a forma de identificação dos sujeitos, a ambiguidade de conceitos e/ou respostas e a clareza na formulação das questões, de modo a evitar comprometimentos dos resultados futuros.

Para a análise dos dados oriundos das entrevistas semiestruturadas realizadas, utilizou-se a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) a qual se mostrou oportuna para a análise dos dados discursivos obtidos por meio do roteiro indicado nas seções anteriores. A ATD pode ser entendida como “[...] uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do ‘corpus’, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada” (Moraes; Galianzi, 2016, p. 34). Nesse sentido, a análise de dados foi realizada seguindo o ciclo da ATD de Moraes e Galianzi (2016), o qual contempla os elementos de análise e interpretação de dados:

- a) Desconstrução dos textos e Unitarização: momento de desmembrar dos dados, transformando-os em unidades elementares, a partir do conhecimento do pesquisador e de sua interação com a pesquisa.
- b) Categorização: momento em que elementos de significação próximos são agrupados. Dessa forma, as categorias podem ser elaboradas por meio de métodos distintos, como o dedutivo e o indutivo, pelo misto entre esses dois e pelo método

intuitivo. Para o método dedutivo, produzem-se as categorias chamadas *a priori*, ou seja, construídas anteriormente ao exame do *corpus* textual da análise de dados, com base no referencial teórico que fundamenta a pesquisa. Já no método indutivo, as categorias são chamadas emergentes, pois são elencadas no processo de unitarização a partir das relações tecidas entre as unidades de análise. A combinação entre esses dois métodos também é possível, a partir de um processo misto, no qual são construídas categorias *a priori* que podem ser refinadas, complementadas ou eliminadas a partir do exame do *corpus* de análise (Moraes; Galiazzi, 2016). Neste trabalho, utilizou-se o método intuitivo, no qual as categorias surgiram de *insights* da pesquisadora na interação com os dados da investigação em curso (Moraes; Galiazzi, 2016).

- c) Metatexto – momento final do ciclo de ATD, é a etapa de síntese, onde o pesquisador reconstrói os dados organizados em categorias para descrever, interpretar e argumentar sobre o fenômeno estudado, ou seja, uma nova compreensão do todo, possibilitada pelo desenvolvimento das etapas anteriores (Moraes; Galiazzi, 2016). No metatexto aqui produzido, encontra-se a escrita compreensiva sobre os mecanismos de *accountability* na Prova Paraná e os seus efeitos no ensino de biologia e no trabalho docente em escolas estaduais de Ponta Grossa/PR.

As fases da ATD não são lineares, ocorrem num processo cíclico, no qual, sempre que necessário, retorna-se às etapas anteriores para construir e reconstruir a compreensão do fenômeno em estudo.

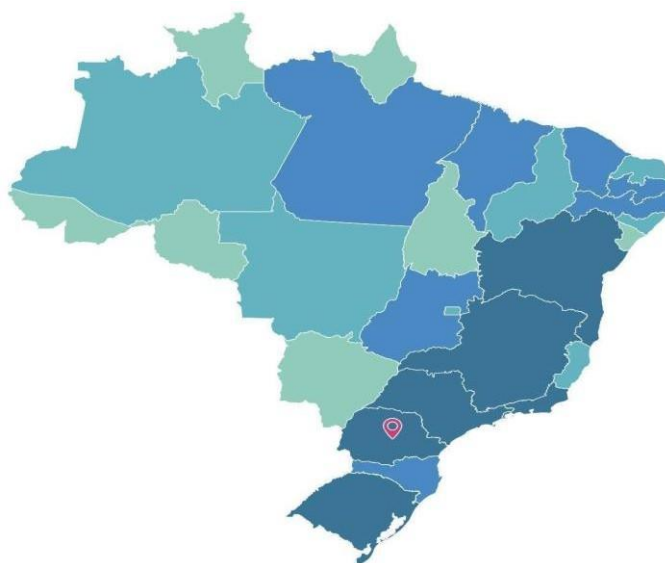
1.1.4 Problema e objetivos da pesquisa

Dessa forma, esta pesquisa surge a partir da seguinte problemática: como a Prova Paraná e os mecanismos da política de *accountability* relacionam-se com as escolas públicas do município de Ponta Grossa/PR e com o ensino de Biologia? Essa questão orientadora permite uma análise concreta dos efeitos dessas políticas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao ensino de Biologia. Ao investigar o recorte das disciplinas, incluindo o componente curricular Biologia, torna-se possível observar como elas são moldadas pelas exigências das avaliações externas, muitas vezes em detrimento de uma abordagem crítica, investigativa e contextualizada. Assim, a pesquisa busca evidenciar as relações entre a presença de mecanismos de *accountability* no sistema educacional paranaense, suas finalidades e ações, bem como os efeitos práticos sobre o ensino e a autonomia docente na região analisada.

1.1.5 Trajetória da pesquisa

O estado do Paraná localiza-se na região Sul do país (Figura 2), juntamente com os estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, e possui uma área territorial de 199.298,981 km² (IBGE, 2025). O atual governador do estado é Carlos Roberto Massa Júnior, conhecido como Ratinho Junior, que ocupa o cargo desde 2018 (Secretaria da Educação, 2025).

Figura 2 - Mapa do Brasil com indicação do estado do Paraná



Fonte: IBGE (2025).

A pesquisa delimita o estado do Paraná, por ser o estado em que a autora reside, estuda e atua como docente da Educação Básica estadual. Sendo assim, ao analisar o campo de investigação, o estado do Paraná conta com 2.088 escolas, distribuídas nos 399 municípios do estado. No que se refere às modalidades de ensino, desse total, no Ensino Regular há 50 escolas com anos iniciais e 1.903 com anos finais, e, ainda, 1.618 escolas que ofertam o Ensino Médio.

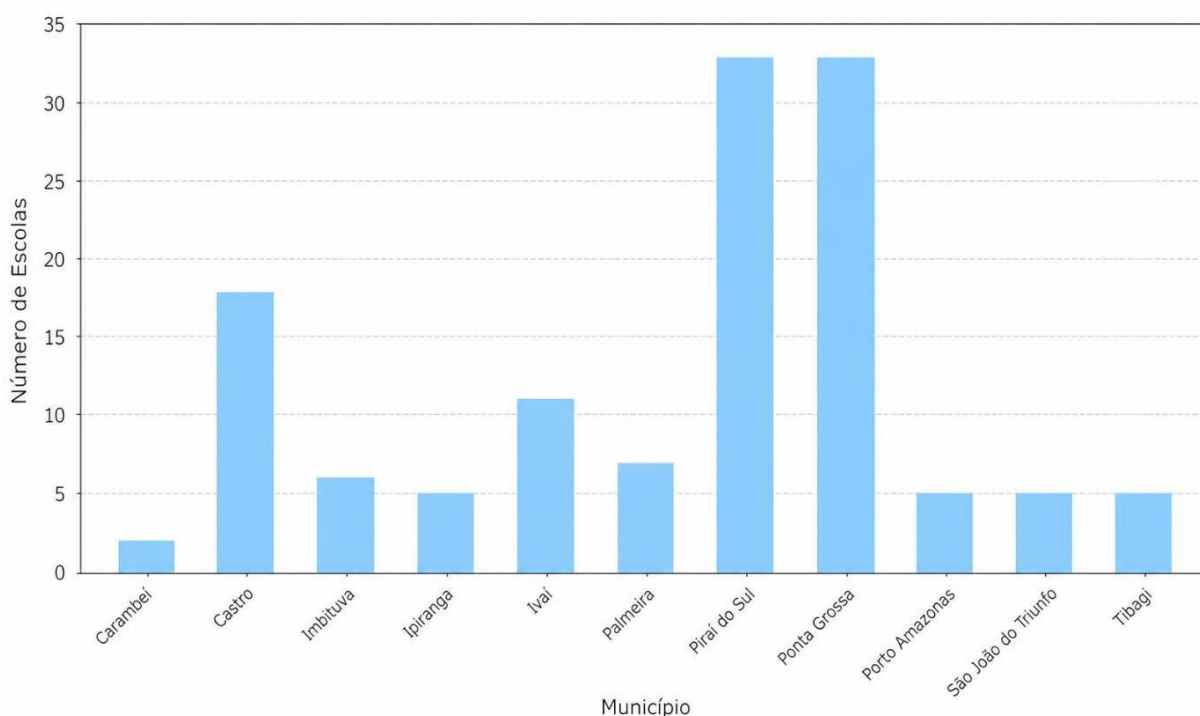
No estado do Paraná, observa-se um processo significativo de municipalização das escolas de anos iniciais do ensino fundamental, alinhado às diretrizes estabelecidas pela Lei nº 9.394/1996 e às políticas de descentralização educacional implementadas no país. Esse processo resultou na transferência da responsabilidade por essas etapas de ensino da rede estadual para as redes municipais, fundamentado na ideia de aproximar a gestão educacional das especificidades locais e tornar a administração mais eficiente. Como resultado, os municípios passaram a concentrar a oferta do 1º ao 5º ano, enquanto o estado direcionou seus esforços para os anos finais e o Ensino Médio.

De acordo com números disponibilizados pela Secretaria da Educação do Paraná, o Paraná possui um total de 1.287.319 matrículas na rede estadual dentro dos 32 NRE - Núcleo

Regional de Educação. São 48.359 cargos de professores, tanto de disciplinas de componente curricular básico, quanto de disciplinas em nível técnico. Cabe destacar, ainda, os dados referentes aos professores de Biologia, uma vez que uma das análises recai sobre as características desse componente, totalizando 1.367 vagas em todo o estado.

O gráfico 1, a seguir, representa o NRE de Ponta Grossa (PG/PR), número de municípios e a quantidade de escolas localizadas em cada uma delas.

Gráfico 1 - Número de escolas por município no NRE de Ponta Grossa



Fonte: A autora (2025).

De acordo com dados disponibilizados pela Secretaria da Educação do Paraná, o estado possui um total de 1.287.319 matrículas na rede estadual, distribuídas pelos os 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE). São 48.359 cargos de professores, abrangendo tanto disciplinas do componente curricular básico quanto disciplinas de nível técnico. Cabe destacar os dados referentes aos professores de Biologia, uma vez que uma das análises da pesquisa se concentra nesse componente curricular, totalizando 1.367 vagas em todo o estado.

Atualmente, há 77 escolas estaduais que ofertam a modalidade de Ensino Médio nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. É importante destacar os municípios que integram esse NRE: Carambeí, Castro, Imbituva, Ipiranga, Ivaí, Palmeira, Piraí do Sul, Ponta Grossa, Porto Amazonas, São João do Triunfo e Tibagi (NRE - PG, 2025). Ponta Grossa se destaca entre os demais municípios desse NRE por ser o mais

populoso e por sua importância econômica na região. Somente nesse município — foco da pesquisa — existem 32 escolas com Ensino Médio e cerca de 115 professores de Biologia.

Como mencionado anteriormente, a pesquisa adota como foco o componente curricular de Biologia. Por isso, são indispensáveis os dados que contribuem para o enriquecimento do estudo, de modo a explicitar informações que permitam conhecer e analisar mais profundamente o contexto educacional do estado do Paraná.

1.2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA (RSL)²

Esta seção apresenta um estudo realizado a partir de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), caracterizada como um método de pesquisa no qual a literatura sobre um tema específico é utilizada como fonte de dados. Esse método é recorrente em diversas áreas do conhecimento e também integra as Ciências da Educação, contribuindo para o desenvolvimento contínuo das pesquisas nesse campo.

Para tanto, a RSL segue padrões e protocolos que auxiliam na fidedignidade e na validação da pesquisa. De acordo com Ramos, Faria e Faria (2014, p. 20), é necessário “definir critérios e métodos precisos e sistemáticos para a identificação e seleção mais precisa, eficiente e confiável das fontes bibliográficas para o trabalho elaborado”. O protocolo definido para esta revisão seguiu os passos indicados pelos autores, os quais estão apresentados no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 - Etapas da Revisão Sistemática

ETAPAS	AÇÃO
Objetivos	Definição da problemática de pesquisa
ii. Equações de Pesquisa	Definição das palavras-chave e combinações (AND, OR, NOT)
iii. Âmbito	Definição das bases de buscas
iv. Critérios de inclusão	Definição dos estudos aceitáveis
v. Critérios de exclusão	Definição dos estudos não aceitáveis
vi. Critérios de validade metodológica	Verificação dos critérios de inclusão e exclusão
vii. Resultados	Registro dos passos realizados
viii. Tratamento de dados	Análise dos estudos selecionados

Fonte: A autora (2025) - Adaptado de Dias *et al.* (2018).

Ao analisar o Quadro 1, identifica-se, em um primeiro momento, a problematização que orienta este estudo, a qual se concentra nos seguintes questionamentos: quais são os

² Parte da RSL vai estar nos Anais de evento do XVII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE 2025).

encaminhamentos existentes sobre os mecanismos da política de *accountability* nas escolas públicas paranaenses, no que se refere às avaliações externas? E quais são os impactos que essas avaliações causam no cotidiano escolar, especificamente a Prova Paraná?

Posteriormente, foram estabelecidas palavras-chave e combinações para iniciar as buscas. Embora a pesquisa trate, em sua maioria, de questões relacionadas às políticas públicas educacionais — como *Accountability* e avaliações externas —, cabe destacar que o foco de análise é a Educação Básica do estado do Paraná. Por esse motivo, todos os critérios foram pensados e planejados com base nesses conceitos.

Foram escolhidas duas palavras-chave, “política de *accountability*” e “avaliações externas”, condizentes com o objetivo da pesquisa. Para a terceira etapa da revisão, foram definidas as bases de busca dos trabalhos. Optou-se por utilizar três bases, por serem fontes de estudos brasileiros que abrangem dados apropriados e essenciais para garantir a abrangência e a qualidade da revisão. São elas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Oásis (Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto), pertencente ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Além dessas bases, foram selecionados três repositórios para ampliar o número de trabalhos analisados, com artigos científicos: SciELO, Fundação Carlos Chagas e Fundação Cesgranrio. Seguindo o modelo, foi necessário elencar parâmetros de inclusão e exclusão, com o objetivo de selecionar trabalhos que se enquadram no tema e delimitar as produções. Os critérios de inclusão foram: (1) Teses e dissertações publicadas entre os anos de 2019 e 2024; (2) Teses e dissertações que possuam relação com a política de *accountability* e avaliações externas; (3) Teses e dissertações sem duplicação.

Para o primeiro critério, foi aplicado o filtro de ano de publicação (2019–2024) nas três bases de dados escolhidas. Esse recorte temporal se justifica pelo início da aplicação da Prova Paraná, em 2019. No segundo critério, foram analisadas estruturas específicas das produções selecionadas — como título, palavras-chave e resumos. No terceiro critério, verificou-se a duplicação dos trabalhos nas bases, já que muitas vezes o mesmo estudo aparece em mais de uma plataforma. O passo seguinte foi o atendimento aos critérios de exclusão, definidos como: (i) Teses e dissertações publicadas antes de 2019; (ii) Produções que não possuam relação com a política de *accountability* ou com avaliações externas; (iii) Produções duplicadas.

Cabe destacar que a pesquisa foi realizada no mês de março de 2025. O procedimento metodológico adotado para a revisão sistemática de literatura garantiu o rigor e a transparência necessários para a identificação, seleção e análise dos estudos relevantes ao tema investigado. Os resultados serão apresentados na próxima seção, na qual, por meio da aplicação dos critérios

de inclusão e exclusão, bem como da utilização rigorosa dos métodos para extração e síntese dos dados, assegura-se a confiabilidade dos resultados apresentados.

1.2.1 Resultados da RSL

Segundo os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos durante o processo de revisão de literatura, obteve-se um total de 338 trabalhos publicados, conforme apresentado na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Números encontrados nas três bases de dados

Bases de Dados	Nº de trabalhos encontrados
Catálogo Capes	43
BDTD	36
Oásis	115
Scielo	1
Carlos Chagas	137
Cesgranrio	6
Total	338

Fonte: A autora (2025).

Do total de trabalhos apresentados na Tabela 1, foram excluídas 320 produções após a aplicação dos critérios de exclusão e a análise de títulos, palavras-chave e resumos, pois estas não atendiam ao objeto de estudo, resultando em apenas 18 produções científicas, as quais constituíram o *corpus* de análise da RSL. No Quadro 2, as produções selecionadas são listadas conforme os autores e anos, o tipo de produção e a base de busca.

Quadro 2 - Produções selecionadas para análise

(continua)

Referência	Tipo	Base de busca
Oliveira; Junior; Souza, 2023	Artigo	OASIS
Amestoy; Tolentino-Neto, 2022	Artigo	OASIS
Amestoy; Tolentino-Neto, 2020	Artigo	OASIS
Souza; Pacheco, 2019	Artigo	OASIS
Oliveira; Santos, 2021	Artigo	Fundação Carlos Chagas
Meirelles, 2019	Dissertação	BDTD
Lima, 2020	Dissertação	BDTD
Machado, 2019	Dissertação	BDTD

Quadro 2 - Produções selecionadas para análise

(conclusão)

Nascimento, 2019	Dissertação	BDTD
Santos, 2023	Dissertação	BDTD
Rodrigues, 2023	Dissertação	BDTD
Oliveira, 2023	Dissertação	CAPES
Maia, 2023	Dissertação	OASIS
Sambrana, 2024	Dissertação	OASIS
Amestoy, 2019	Tese	BDTD
Oliveira, 2019	Tese	BDTD
Silva, 2023	Tese	OASIS
Camargo, 2022	Tese	OASIS

Fonte: A autora (2025).

Pode-se observar, no Quadro 2, que o *corpus* construído é composto por quatro (4) teses, nove (9) dissertações e cinco (5) artigos. O número relativamente reduzido de trabalhos selecionados, em comparação ao total identificado nas bases de dados consultadas, está diretamente relacionado à especificidade do objeto da pesquisa, isto é, aos mecanismos da política de *accountability* em interface com a PP, avaliação externa em larga escala recentemente implementada no contexto educacional paranaense. Além disso, mesmo com a utilização de combinações de descritores que procuram representar de forma fiel o tema investigado, ainda são encontrados diversos estudos que não têm relação direta ao recorte proposto. Esse cenário evidencia a necessidade de um processo criterioso de triagem. Ressalta-se que a pesquisa tem como objetivo analisar os mecanismos da política de *accountability* na Educação Básica paranaense, considerando as influências que se manifestam no cotidiano escolar em articulação com as avaliações externas da PP.

Dessa forma, observa-se que ainda não há uma produção acadêmica expressiva voltada especificamente para essa temática, o que resulta em um conjunto limitado de trabalhos disponíveis e, conseqüentemente, em uma seleção mais restrita para a composição do *corpus*. Tal condição reforça o caráter recente da discussão no âmbito educacional paranaense, especialmente no que se refere à implementação da PP. Embora o foco da investigação esteja centrado no estado do Paraná, optou-se pela inclusão de alguns estudos desenvolvidos em outras localidades, tendo em vista suas contribuições teóricas e analíticas para a compreensão dos mecanismos da política de *accountability* e das avaliações externas em larga escala. Esses

trabalhos ampliam o diálogo com o campo e permitem uma análise mais consistente do fenômeno investigado. A Tabela 2, a seguir, apresenta o mapeamento das dissertações e teses quanto aos locais em que foram realizadas.

Tabela 2 - Regiões dos trabalhos analisados

Localidade em que foi realizado o trabalho	Nº de trabalhos encontrados
Minas Gerais	4
Pernambuco	2
Ceará	1
São Paulo	3
Cascavel	1
Ponta Grossa	1
Recife	1

Fonte: A autora (2025).

Considerando os trabalhos de dissertações e teses, nota-se que dos 18 trabalhos selecionados, sete pertencem à região Sudeste (MG/SP), quatro à região Nordeste (PE/CE/RN), e dois à região Sul (PR/RS). Esses dados permitem observar que diferentes regiões podem oferecer olhares distintos sobre as particularidades e visões de cada estado e município acerca dos mecanismos da política de *accountability* e das avaliações externas. Em relação aos artigos selecionados, foi elaborada a Tabela 3, a seguir, considerando o título do periódico, o país de origem e a classificação do Qualis Periódico A.

Tabela 3 - Caracterização das Revistas em que os artigos foram publicados

Revista	Nacionalidade	Qualis
Estudos em Avaliação Educacional	Brasil (São Paulo)	A1
Revista Brasileira de Pós-Graduação	Brasil (Brasília)	A2
Lusófona de Educação	Portugal	A2

Fonte: A autora (2025).

Publicações em revistas bem conceituadas possuem notoriedade tanto na comunidade acadêmica quanto entre o público leigo, conferindo segurança, qualidade e credibilidade científica à pesquisa. As revistas selecionadas são relevantes na área da educação e do ensino, e apresentam classificação Qualis elevada, sendo esse um dos critérios de seleção. Com isso, observa-se uma queda nas publicações desde 2019. Esse foi o ano com maior número de trabalhos publicados (7), seguido por 2023 (5 trabalhos), por 2020 e 2022 (2 trabalhos cada), e por 2021 e 2024 (1 trabalho cada).

Dos 18 trabalhos analisados, apenas três se referem ao estado do Paraná. Um deles aborda diretamente a proposta da Prova Paraná, analisando seu contexto de implementação. O segundo discute a reestruturação curricular nas escolas estaduais paranaenses, trazendo reflexões sobre a Prova Paraná com base em documentos oficiais, sites institucionais e itens da avaliação. Por fim, o terceiro estudo, desenvolvido na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), analisa o contexto em que as avaliações externas passaram a ocupar uma posição central nas políticas educacionais de avaliação.

A Tabela 4, a seguir, informa as categorias encontradas nos 18 (dezoito) trabalhos analisados, agrupadas em três grandes grupos de maior compatibilidade temática. A *accountability* foi o tema mais recorrente entre as produções, contribuindo com estratégias e mecanismos relacionados à responsabilização na educação. Em seguida, aparecem as avaliações externas, com sete trabalhos, e, por fim, três produções abordam conceitos e contribuições gerais sobre a gestão escolar, com foco na relação entre direção e professores.

Tabela 4 - Categorias dos trabalhos selecionados

Gestão escolar	3
Avaliações externas	7
Política de <i>accountability</i>	8

Fonte: A autora (2025).

A Tabela 4 apresentada acima informa as categorias encontradas nos 18 (dezoito) trabalhos analisados, agrupadas em três grandes grupos de maior compatibilidade entre temas. A política de *accountability* foi o tema que mais apareceu entre as produções, contribuindo com estratégias e mecanismos de *accountability* na educação. Em seguida, aparecem as avaliações externas, com 7 (sete) trabalhos, e, por fim, 3 (três) produções apresentam conceitos e contribuições gerais sobre a gestão escolar, com foco na relação entre direção e professores.

Um trabalho de revisão é de suma importância, pois permite uma análise multifacetada do tema investigado. A partir dos resultados encontrados, é possível analisar diferentes perspectivas, contextos e dimensões do fenômeno estudado, o que contribui para enriquecer a compreensão e a interpretação dos dados.

A seguir, apresentam-se as categorias criadas para a discussão dos trabalhos selecionados para análise, com o objetivo de compreender os principais enfoques, convergências e tensões presentes nas produções acadêmicas sobre a política de *accountability*,

as avaliações externas e seus efeitos no cotidiano escolar. Os trabalhos analisados abordam diferentes contextos, metodologias e recortes teóricos, mas compartilham o interesse em problematizar os efeitos das políticas de responsabilização e das avaliações em larga escala sobre a prática docente, a gestão escolar e a concepção de qualidade educacional.

Esta discussão pretende evidenciar como os autores constroem suas análises, identificando, a partir dos resumos de cada produção, aspectos recorrentes — como a responsabilização, a performatividade, a padronização curricular e a precarização do trabalho docente — e os caminhos metodológicos utilizados para alcançar tais resultados. Desse modo, esta seção contribui para aprofundar a reflexão crítica sobre os sentidos e consequências das avaliações externas no contexto da educação pública.

1.2.2 Categoria - Gestão escolar

Uma das categorias criadas para essa pesquisa foi a *Gestão Escolar*, a qual abarcou trabalhos que se dedicaram a pensar para além da aplicação das avaliações externas, buscando analisar o conjunto de práticas, políticas e processos utilizados para organizar, planejar e acompanhar o andamento da escola e a aprendizagem dos estudantes. Essa categoria contabilizou três trabalhos (Meirelles, 2019; Silva, 2023; Oliveira; Junior; Souza, 2023). A dissertação intitulada “*Perguntar é inusitado? Analisando os discursos de professores(as) de Química sobre questionamentos em sala de aula*” (Meirelles, 2019) estabelece uma relação entre a rotina escolar de alunos e professores durante as aulas, com foco na participação e na curiosidade dos estudantes da rede básica. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com professores de Química, com o intuito de desenvolver uma compreensão conceitual sobre o que são essas perguntas inusitadas, a partir das falas dos docentes da área de Ciências da Natureza. Meirelles (2019) conclui que, apesar das pressões externas — como a necessidade de cumprir conteúdos exigidos em avaliações e políticas de responsabilização — os professores ainda demonstram esforço em planejar aulas investigativas e contextualizadas, levando em consideração as perguntas dos alunos.

Silva (2023), em sua tese intitulada *Uns Alguéns em Mundos de Avaliações Externas (ou: Espaços Escolares Produzidos em Narrativas, Constituintes e Reprodutoras de Modernidade/Colonialidades)*, propõe uma abordagem decolonial para compreender os significados, dilemas e resistências de estudantes, professores e demais sujeitos educacionais frente às avaliações externas. A autora afirma que o sistema escolar, marcado por discursos de progresso e igualdade, utiliza as avaliações externas como ferramenta político-pedagógica que, na prática, reforça um projeto colonial, hierárquico e eurocêntrico — especialmente na

Educação Matemática. A pesquisa conclui que as avaliações externas operam em três movimentos: (1) mantêm um discurso padronizado e censitário, tratando alunos e professores como números para responsabilização; (2) funcionam como dispositivos de controle estatal, pressionando para o alcance de metas para a preparação dos alunos para sucessivas avaliações; e (3) geram espaços de resistência e possibilidade, promovendo a desconstrução da colonialidade e afirmando as diferenças culturais como potência para criar futuros alternativos.

No Brasil, além do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), muitos estados e municípios criaram seus próprios modelos de avaliação, fazendo com que as auditorias externas estejam presentes no dia a dia escolar” (Oliveira; Junior; Souza, 2023). Mesmo abordando os conceitos de *accountability* e avaliações externas em larga escala, o trabalho intitulado *Valorização Diferenciada do Ensino de Português e de Matemática: A Influência das Políticas de Accountability* (Oliveira; Junior; Souza, 2023) teve como objetivo analisar como professores das redes públicas interpretam esses processos, focando em suas percepções sobre a possível valorização diferenciada das disciplinas que são prioridade nos exames padronizados. Os dados derivam de uma pesquisa realizada em quatro estados do Nordeste (Bahia, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte). Verificou-se que os professores percebem uma valorização excessiva de Português e Matemática, especialmente entre aqueles que atuam em redes com políticas de forte responsabilização (*high stakes*).

1.2.3 Categoria - Avaliações Externas

A categoria *Avaliações Externas* analisou trabalhos que discutem as avaliações externas e o uso dos seus resultados em padronizações, métricas e *rankings* estabelecidos entre as escolas. Nessa categoria foram selecionados sete trabalhos (Sambrana, 2024; Nascimento, 2019; Sousa; Pacheco, 2019; Rodrigues, 2023; Lima, 2020; Maia, 2019; Amestoy, 2019). A dissertação desenvolvida na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul analisou como o SAEB impacta o trabalho dos professores de Língua Portuguesa e Matemática na rede estadual de Corumbá-MS. A pesquisa, intitulada *Impactos do SAEB no Trabalho Docente: Análise a partir da realidade de uma escola pública de Corumbá-MS* (Sambrana, 2024), mostrou que o SAEB intensifica a precarização do trabalho docente, direcionando o ensino para a preparação da avaliação, aumentando a carga de trabalho e reduzindo a autonomia e valorização dos professores. A gestão escolar atua como fiscalizadora, exigindo o cumprimento de metas, já os professores adaptam suas práticas, como a criação de apostilas específicas. O estudo destaca a importância de compreender esses impactos para aprimorar as políticas de avaliação externa e a qualidade da educação.

A dissertação intitulada *Ensino Médio Integral ou Integrado e a Gestão por Resultados: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade* (Nascimento, 2019) propõe uma reflexão crítica sobre a realidade atual da educação no Brasil. A autora analisa a relação entre a gestão por resultados e a qualidade da educação pública nas escolas de Ensino Médio integral e integrado da rede estadual de Pernambuco. Ao longo do trabalho, informa que, em resposta à crise educacional e aos baixos resultados em avaliações externas, o Estado de Pernambuco instituiu, em 2008, o Programa de Educação Integral (PEI), com foco na melhoria da qualidade do Ensino Médio, na qualificação profissional e na inclusão social.

Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a investigação envolveu revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas com docentes e gestores de duas escolas públicas. Nascimento (2019) aponta que os resultados revelam uma tensão entre a lógica dos resultados — voltada para *rankings* e eficiência — e a concepção de qualidade social da educação. A política educacional, centrada em princípios empresariais, além de servir a interesses eleitorais e competitivos, favorece a privatização do ensino por meio de parcerias público-privadas e de práticas de controle e monitoramento nas escolas.

O trabalho intitulado *Avaliação Externa das Escolas: Lógicas Políticas de Avaliação Institucional* (Sousa; Pacheco, 2019) traz uma questão pertinente nos dias atuais. Vivendo em um contexto de políticas educacionais orientadas pela *accountability*, o crescimento dos sistemas de avaliação institucional se destaca como uma característica importante dos sistemas educacionais. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em Portugal, que analisou as percepções dos envolvidos na educação sobre a seguinte questão: quais são os impactos e efeitos da Avaliação Externa das Escolas (AEE), considerando a melhoria escolar, o engajamento da comunidade e a aplicação das políticas de *accountability*? Embora os educadores adotem uma postura crítica em relação à AEE, os resultados indicam que o modelo é amplamente aceito, gerando efeitos de legitimação e formalização que acabam por congelar as práticas curriculares e pedagógicas. Os autores destacam, ainda, a relevância de se focar em uma avaliação institucional com caráter formativo.

Enquanto alguns trabalhos se preocupam com questões norteadoras das avaliações em larga escala no contexto escolar, outros se dedicam à análise dos próprios sistemas de avaliação instituídos em seus estados, como é o caso de São Paulo e Pernambuco. Rodrigues (2023), em seu trabalho intitulado *Avaliações do SARESP e Indicadores IDESP: Percepções dos Diretores de Escola*, buscou responder a algumas questões sobre o SARESP — avaliação externa própria do estado de São Paulo. A autora partiu da premissa de que os diretores, pressionados pelos órgãos governamentais, desenvolvem estratégias para melhorar os resultados nos indicadores

educacionais, embora muitas vezes não tenham pleno domínio sobre o funcionamento dessas avaliações. Como metodologia, utilizou uma abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso explicativo e aplicação de questionários a 21 diretores (de um total de 32 escolas). Os resultados indicam que as ações seguem as orientações da SEDUC-SP, mas também se adaptam às realidades de cada escola. Os diretores relataram conhecimento limitado sobre o SARESP e o IDESP, e destacaram que a pressão por metas afeta diretamente o trabalho pedagógico e sua atuação. A autora propõe, como contribuição prática, o desenvolvimento de uma formação continuada para os diretores, visando enfrentar os desafios relacionados às avaliações externas e à *accountability*.

Já Lima (2020), em *Jogando com as Regras do Jogo: Estratégias e Táticas Utilizadas para a Avaliação Externa SAEPE em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) da Rede Pública do Estado de Pernambuco*, analisa a política de avaliação educacional em Pernambuco, com foco no SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco), que aplica testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática em todas as escolas públicas do estado. A pesquisa investigou as estratégias da gestão central e as táticas adotadas por professores e gestores escolares das Escolas de Referência no Ensino Médio (EREM) da região do Vale do Capibaribe para alcançar as metas dessa avaliação externa. Constatou-se que há forte influência das estratégias institucionais sobre as ações locais, moldando práticas escolares como planejamento, formação, divulgação, bonificação, estreitamento curricular e treinamentos voltados exclusivamente para a prova. A pesquisa aponta que o SAEPE reforça uma lógica de responsabilização e meritocracia, típica de uma gestão gerencialista e neoliberal. Os resultados da avaliação determinam rankings, bonificações e reconhecimento público das escolas, mas também geram pressão, cobrança e uma falsa ideia de qualidade baseada apenas em números. Isso leva os profissionais a priorizarem a preparação dos alunos para o teste — com simulados, aulões e foco nos descritores — em detrimento de uma formação integral e contextualizada.

O trabalho, denominado *Globalização e Políticas de Accountability: Um Estudo Exploratório no Contexto da Avaliação Externa das Escolas* (Maia, 2019), realizado na Universidade do Minho, investiga os impactos da Avaliação Externa das Escolas (3º ciclo) em Portugal, com foco no envolvimento dos professores e nas mudanças nas práticas de inovação curricular. Utilizando metodologia qualitativa, a pesquisa analisou documentos e realizou entrevistas com professores e diretores. Os resultados indicam que a autoavaliação escolar ganhou autonomia e valorização; no entanto, o envolvimento dos professores na avaliação externa é temporário e limitado, concentrando-se principalmente na equipe responsável pela

autoavaliação. Além disso, a avaliação externa não tem provocado mudanças significativas no currículo ou nas práticas inovadoras em sala de aula.

A pesquisa *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* (Amestoy, 2019) analisa como as avaliações externas influenciam as políticas públicas educacionais e o trabalho de professores e gestores. Fundamentada na abordagem de Stephen Ball sobre o ciclo de políticas, a o trabalho discute a entrada da lógica de mercado na educação — associada ao neoliberalismo — com foco na responsabilização e nas avaliações em larga escala. A pesquisa conclui que o chamado “efeito cascata” dessas avaliações, longe de promover melhorias na qualidade da educação, pode ampliar desigualdades, penalizando escolas que já enfrentam dificuldades estruturais e sociais. Um dos principais achados foi que as avaliações externas impactam negativamente o trabalho docente e a gestão escolar, tornando a escola mais vulnerável às pressões externas, que nem sempre consideram seu contexto real.

1.2.4 Categoria - Política de *Accountability*

A última categoria de análise, intitulada *Política de Accountability*, abarcou trabalhos que analisaram mecanismos de *accountability* (políticas de responsabilização, recompensas e punições), vinculados aos resultados das avaliações externas. Nessa categoria foram selecionados oito trabalhos (Oliveira, 2023; Machado, 2019; Oliveira; Santos, 2021; Santos, 2023; Oliveira, 2019; Amestoy, Mattos e Tolentino-Neto, 2022; Amestoy; Tolentino-Neto, 2020; Camargo, 2022). A dissertação intitulada *Accountability nas Políticas Educacionais a partir dos Anos de 1990: Controle e Regulação da Educação no Contexto do Estado Avaliador* (Oliveira, 2023) analisa o surgimento e a intensificação das políticas de *accountability* na educação brasileira desde a década de 1990. Segundo Oliveira (2023), essas políticas vinculam os resultados das avaliações externas a mecanismos de responsabilização, recompensas e punições, sob a lógica da gestão gerencial e da busca pela “eficiência” no ensino. A pesquisa aprofunda o conceito de *accountability* e sua inserção na educação, destacando o papel do Estado Avaliador na regulação dos sistemas educacionais por meio do controle e responsabilização de instituições e sujeitos. Analisa também documentos de organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial) que reforçam a centralidade das avaliações em larga escala e a adoção de mecanismos de *accountability*. Conclui-se que essas políticas contribuem para um consenso global sobre um modelo educacional que, sob o pretexto de melhorar a qualidade da educação, legitima um sistema voltado para a formação da classe trabalhadora, adaptando os sujeitos às condições sociais existentes.

Machado (2019), por sua vez, investiga os impactos da adoção do modelo de responsabilização e da gestão por resultados nas redes públicas de ensino do Ceará, com foco na rotina e na função docente no município de Russas. O estudo, intitulado *Responsabilização (Accountability), Gestão por Resultados, Rotina Escolar e Perda da Autonomia Profissional dos Docentes do Município de Russas – CE*, analisa como tais políticas, inspiradas na lógica da gestão empresarial e impulsionadas por programas como o PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), transferem para a escola e para os professores a responsabilidade pelos resultados educacionais, priorizando índices, meritocracia e eficiência. A pesquisa busca compreender como o contexto capitalista em crise influencia a organização do Estado e da educação, impactando diretamente o cotidiano escolar e o trabalho docente.

O trabalho *Accountability Educacional: Sentidos Discursivos em Análise* (Oliveira; Santos, 2021) analisa os diferentes sentidos do termo *accountability* na educação, utilizando a Análise Crítica do Discurso em estudos sobre políticas de avaliação no Brasil. Foram encontrados discursos variados, mas polarizados entre dois significados principais: prestação de contas e responsabilização, sendo esta última a mais frequente. Segundo as autoras, o termo *accountability* é socialmente percebido de forma negativa, especialmente por vincular a responsabilização dos profissionais da educação aos resultados das avaliações em larga escala e a programas de incentivos salariais.

Santos (2023) investiga os efeitos dessas políticas de *accountability* no trabalho docente em quatro estados do Nordeste: Bahia, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, com base em dados da pesquisa do GESTRADO/UFG. Seu trabalho, *As Políticas de Accountability na Região Nordeste em Contexto de Alta e Baixa Responsabilização*, compara contextos de alta responsabilização (Paraíba e Pernambuco) e baixa responsabilização (Bahia e Rio Grande do Norte). Constatou-se que, embora as avaliações externas estejam presentes nas políticas educacionais de todos os estados analisados, seus impactos são mais intensos nos estados com políticas *high stakes*, afetando diretamente o cotidiano escolar, as condições de trabalho e a percepção dos professores sobre essas políticas.

Outro trabalho que contribui significativamente para o debate é *Discursos em Circulação sobre Políticas de Avaliação e Accountability na Educação Básica: Estados da Região Nordeste em Foco* (Oliveira, 2019). Esse estudo analisou os discursos presentes na produção acadêmica e nas políticas públicas de Educação Básica em sete estados do Nordeste brasileiro, utilizando a abordagem sociológica de Afonso para compreender a *accountability* como interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização. A pesquisa identificou que as políticas de *accountability* estão fortemente ligadas a uma lógica burocrático-

gerencialista, com ênfase em avaliações em larga escala. Essas avaliações são associadas tanto a uma perspectiva negativa — influenciada por ideologias neoliberais e neoconservadoras — quanto a princípios democráticos, incorporando sentidos mais amplos.

Entre os resultados encontrados, destaca-se um aumento progressivo em avaliações estaduais, as quais se alinham à gestão escolar como estratégia discursiva que associa a avaliação à melhoria da qualidade da educação, utilizando uma linguagem persuasiva voltada a gestores e professores, com foco em diagnóstico e monitoramento. A gestão por resultados ganha destaque, com a avaliação vinculada ao controle e ao monitoramento baseado no IDEB, enfatizando a transparência e a prestação de contas à sociedade. Segundo Oliveira (2019), nos estados de Pernambuco e Ceará há o desenvolvimento de modelos mais complexos de *accountability*, com avaliações intensivas e incentivos como bônus e prêmios. Nos demais estados, as formas de *accountability* são mais parciais, concentrando-se na avaliação e na prestação de contas.

Amestoy, Mattos e Tolentino-Neto (2022), no artigo *Avaliações Externas e em Larga Escala e os Organismos Internacionais: Da Accountability Educacional à Cultura da Performatividade*, discutem a influência da OCDE nas políticas educacionais brasileiras, promovendo a lógica neoliberal na educação. Trata-se de um estudo qualitativo, com análise documental, que examina a relação entre as políticas de avaliação no Brasil, os organismos internacionais e a cultura da performatividade — esta última caracterizada pela valorização de resultados e pelo impacto nas subjetividades de professores e da sociedade. Os autores concluem propondo alternativas para uma responsabilização compartilhada e democrática, que valorizem o papel do professor e da escola pública em um projeto educativo de qualidade negociada.

Outro trabalho realizado por Amestoy e Tolentino-Neto (2020), relacionado à temática da *accountability*, intitulado *Políticas de Avaliação e os Impactos na Vida do Professor: Um Estudo no Município de Santa Maria/RS*, tem como objetivo refletir sobre os efeitos da política de *accountability* no ambiente escolar, especialmente entre os professores. Para a realização da pesquisa, os autores adotaram uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental. Além disso, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com quinze professores de quatro escolas da cidade de Santa Maria (RS). Os resultados indicam que as avaliações externas influenciam diretamente o trabalho dos docentes e o funcionamento das escolas, que, pressionadas a prestar contas e alcançar bons resultados, buscam alternativas e estratégias para melhorar seus índices diante das exigências da lógica da competitividade e da performance.

A partir da nuvem de palavras acima, observa-se em destaque termos centrais relacionados às políticas educacionais, especialmente ao conceito de *accountability*, evidenciado como o mais proeminente da imagem. Palavras como “avaliação”, “externa”, “educação”, “responsabilização”, “professores”, “ensino”, “qualidade”, “resultados” e “gestão” aparecem com frequência, indicando um discurso recorrente sobre o impacto das avaliações em larga escala no cotidiano escolar. Esses termos revelam preocupações com o controle dos resultados educacionais, a pressão exercida sobre docentes e gestores, e os efeitos dessas práticas na autonomia profissional e na formação dos estudantes — aspectos amplamente discutidos nos trabalhos analisados.

A presença de siglas como SAEPE, SAEB, SARESP e IDESP reforça o foco nos sistemas avaliativos como instrumentos de regulação da Educação Básica no Brasil. Esses mecanismos, ao serem incorporados às políticas públicas, tornam-se elementos estruturantes da gestão educacional, influenciando diretamente as práticas pedagógicas e os processos de ensino-aprendizagem.

Diante do percurso traçado na investigação sobre as avaliações externas e sua inserção no sistema educacional, evidencia-se uma crescente centralidade desta temática, que vem ocupando espaços significativos tanto nas dimensões escolares quanto nas políticas públicas. Tal panorama conduz inevitavelmente à necessidade de aprofundar a análise sobre como as avaliações em larga escala se articulam com o conceito e os mecanismos de *accountability*, especialmente no que diz respeito às suas implicações para a gestão educacional, a prática docente e os direcionamentos para a qualidade da educação.

É nesse cenário que se insere o próximo capítulo, ao explorar os desdobramentos do instrumento de avaliação em larga escala como ferramenta de responsabilização. A análise buscará compreender como essas práticas influenciam o cotidiano escolar, moldam políticas de gestão e impactam diretamente os sujeitos da educação, revelando tensões, limites e possibilidades para a construção de uma Educação Pública democrática e de qualidade.

CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL

Neste capítulo, será apresentado um panorama histórico das avaliações externas no Brasil, abordando desde suas origens e influências internacionais até sua consolidação como política pública educacional. A análise perpassa os principais marcos e transformações que definiram a adoção de sistemas de avaliação em larga escala no país, como o SAEB, evidenciando os objetivos e os efeitos dessas ferramentas no processo educacional. Em seguida, o foco se volta para o estado do Paraná, examinando como essas diretrizes nacionais foram apropriadas localmente, especialmente por meio de instrumentos como a Prova Paraná. O capítulo também contextualiza essas avaliações dentro do objetivo da política de *accountability*, que se baseia na responsabilização de gestores, professores e escolas por meio de metas e resultados, influenciando diretamente práticas pedagógicas, a gestão escolar e as relações de trabalho nas instituições públicas de ensino.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA NO BRASIL

A introdução das avaliações externas e em larga escala no Brasil é um fenômeno relativamente recente, mas de rápido crescimento e impacto significativo. Conforme apontado por André e Alves (2024), a década de 1990 marca o início dessa implementação, que se alinha às premissas liberais. Esse período coincide com a criação de importantes marcos no sistema de avaliação educacional brasileiro.

De acordo com Schneider (2013), as avaliações externas no Brasil são resultado de um longo processo de transformação nas políticas educacionais, fortemente influenciado por reformas internacionais baseadas em modelos gerencialistas de administração pública. A partir da década de 1990, com o avanço das diretrizes neoliberais no cenário global, o Estado brasileiro passou a adotar mecanismos de avaliação em larga escala como estratégia para monitorar e induzir a melhoria da qualidade do ensino, consolidando uma cultura de responsabilização no setor educacional.

O marco inicial das avaliações externas no país pode ser situado no início da década de 1990, quando o governo federal, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), implementou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990. A proposta visava fornecer um diagnóstico do desempenho dos alunos da rede pública e privada do país, com foco inicial nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (Ministério da Educação, 2025).

Anteriormente ao SAEB, o Brasil já havia registrado iniciativas pontuais de avaliação institucional, especialmente no Ensino Superior. No entanto, essas experiências não tinham a mesma abrangência nem o propósito de gerar comparações padronizadas entre sistemas de ensino. O SAEB foi, portanto, o primeiro sistema sistemático e contínuo de avaliação educacional voltado à Educação Básica (Ministério da Educação, 2025).

Com o passar dos anos, o SAEB foi sendo reformulado e ampliado. Em 1991, foi instituído e frequentemente citado como o ponto de partida para a avaliação de sistemas educacionais no Brasil (Machado; Arcas, 2024). A sua metodologia passou por mudanças significativas, adotando amostras representativas e questionários contextuais para alunos, professores e gestores. A partir de 2005, o SAEB foi incorporado a um conjunto de avaliações que formariam a base para o cálculo do IDEB (Brasil, 2025).

Um segundo momento de consolidação e expansão das avaliações nacionais e subnacionais é identificado a partir de 2005, com a criação da Prova Brasil, e, posteriormente, em 2007, com o IDEB (Machado; Arcas, 2024). A criação do IDEB, em particular, teve um impacto considerável, impulsionando a ampliação das iniciativas estaduais de avaliação externa (Santos; Silva; Vidal; 2024). Atualmente, a maioria dos estados brasileiros (25 estados e o Distrito Federal) já instituiu seus próprios sistemas de avaliação, muitos dos quais tomam o SAEB como referência e se associam às orientações do IDEB (Santos; Silva; Vidal, 2024).

É importante notar que o crescimento desses sistemas estaduais ocorreu de forma gradual, com um aumento acelerado a partir de 2007, e uma evolução no sentido de associar mecanismos de responsabilização (Santos; Silva; Vidal; 2024). Machado e Arcas (2024) observam que, embora haja uma ampliação quantitativa de avaliações diagnósticas e intermediárias elaboradas externamente, há pouca diferença na condução desses sistemas estaduais em relação ao modelo federal, o SAEB.

Essa trajetória reflete uma mudança importante no papel da avaliação externa: de instrumento de diagnóstico técnico para mecanismo de regulação das políticas educacionais, com forte influência sobre o currículo, a gestão escolar e a prática docente. Segundo Afonso (2009), trata-se de uma transição do “Estado avaliador”, no qual a avaliação se torna uma estratégia central de controle e indução de resultados, ainda que revestida do discurso da melhoria da qualidade.

Atualmente, o SAEB abrange não apenas provas padronizadas de desempenho, mas também informações socioeconômicas e institucionais, sendo aplicado em diferentes etapas da Educação Básica. Embora seja um instrumento consolidado, o SAEB ainda suscita debates

intensos sobre sua validade, seu uso político e seus efeitos na dinâmica pedagógica das escolas públicas.

O SAEB, atualmente composto por diferentes componentes: Prova Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), é aplicado a estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Em 2021, o SAEB foi unificado em uma única aplicação nacional com foco em Língua Portuguesa e Matemática, além de trazer questões voltadas à Educação Infantil, ampliando ainda mais o alcance do sistema avaliativo.

Esses resultados subsidiam o cálculo do IDEB, que combina o desempenho dos estudantes nas provas com a taxa de aprovação escolar. Apesar de seu uso difundido como indicador de qualidade educacional, autores como Freitas (2014) argumentam que o IDEB e as avaliações padronizadas promovem uma visão reducionista da aprendizagem, reforçando práticas de ensino voltadas para os testes e pressionando os professores a adaptar seus conteúdos ao que é cobrado nessas provas. De maneira semelhante, Bonamino e Franco (1999) destacam que as políticas de responsabilização, baseadas em avaliações externas, podem tanto induzir melhorias como acentuar desigualdades, sobretudo quando não consideram as condições estruturais e socioeconômicas das escolas.

A inserção das avaliações em larga escala no Brasil não é um processo neutro, mas profundamente enraizado em um contexto político-ideológico específico. André e Alves (2024) destacam que a implementação dessas avaliações na década de 1990 incorporou premissas liberais, alinhando-se a uma perspectiva gerencialista que enfatiza resultados em detrimento do processo de aprendizagem.

O caráter regulatório e de controle da avaliação em larga escala é um ponto central de crítica. Dias Sobrinho (2002) argumenta que, apesar do discurso estatal de que avaliar significa propor melhorias, a avaliação em larga escala tem se mostrado um instrumento técnico para conferir credibilidade e legalidade a medidas administrativas e políticas promovidas pela alta burocracia estatal. Essa perspectiva é reforçada pela constatação de que a avaliação padronizada atua ideologicamente, inculcando a aceitação das avaliações externas e justificando maior controle do Estado sobre os processos de gestão do ensino (André; Alves, 2024).

Além das influências internas, o contexto sociopolítico e econômico globalizado desempenha um papel crucial na conformação dessas políticas. Santos, Silva e Vidal (2024) e Oliveira, Costa e Carvalho (2024) ressaltam que o surgimento e a ampliação dos sistemas de avaliação no Brasil são parte de um movimento de regulação internacional da educação. Organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco) são apontadas como precursor e avalistas desse modelo de regulação (Santos, Silva e Vidal (2024).

Essa influência externa e a adoção de um sistema complexo de avaliação educacional, com aplicação de testes padronizados e indicadores de qualidade, revelam um padrão de política pública afinado com as forças de mercado e o novo gerencialismo público (Santos; Silva; Vidal, 2024). A BNCC, por exemplo, é vista como um documento normativo que seleciona e organiza conteúdos, alinhando-se a pressupostos neoliberais e a uma formação meramente mercadológica, contribuindo para a regulação e controle do sistema educacional (André; Alves, 2024).

Nas últimas décadas, as políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino vêm sendo cada vez mais influenciadas por sistemas de avaliação em larga escala, especialmente no contexto das reformas gerenciais do setor público. No Brasil, essas avaliações tornaram-se instrumentos centrais no monitoramento do desempenho das redes escolares, sendo frequentemente associadas a mecanismos de *accountability*, ou seja, de responsabilização e prestação de contas por parte de gestores, professores e instituições educacionais.

O avanço das avaliações em larga escala como eixo estruturante das políticas públicas educacionais evidencia uma mudança no papel do Estado na regulação da Educação Básica. Com isso, mais do que instrumentos diagnósticos, essas avaliações têm sido utilizadas como mecanismos de controle e responsabilização, alterando profundamente a gestão e a prática pedagógica nas escolas públicas brasileiras. O Quadro 3, a seguir, destaca o avanço e presença de avaliações externas próprias nos estados brasileiros.

Quadro 3 - Estados que apresentam avaliação externa própria de ensino

(continua)

Estado	Nome da Avaliação Externa	Ano de Criação
Acre	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE) / Avalia Acre	2009 (SEAPE), 2024 (Avalia Acre)
Amazonas	Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM)	2008
Pará	Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE)	2013
Rondônia	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica de Rondônia (SAERO)	2012

Quadro 3 - Estados que apresentam avaliação externa própria de ensino

		(conclusão)
Tocantins	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins (SAETO)	2022
Alagoas	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (AVEAL)	2001
Bahia	Sistema de Avaliação da Educação Básica da Bahia (SABE-BA)	2007
Ceará	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)	1992
Paraíba	Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba (SIAVE PB)	2023
Pernambuco	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)	2000
Piauí	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI)	2011
Goiás	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO)	2011
Mato Grosso do Sul	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS)	2008
Distrito Federal	Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAEDF)	2020
Espírito Santo	Sistema de Avaliação da Educação do Espírito Santo (PAEBES)	2000
Minas Gerais	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)	2000
Rio de Janeiro	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)	2008
São Paulo	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)	1996
Paraná	Prova Paraná (PP)	2019
Rio Grande do Sul	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)	2005

Fonte: Adaptado de: Machado e Arcas (2024).

Cabe destacar que alguns desses estados brasileiros, além de possuírem seus próprios sistemas de avaliação, possuem também uma política de bonificação relacionada aos índices da escola. O Acre, a partir do Decreto nº 4.976, de 27 de dezembro de 2019, regulamentou o

Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional (VDP), para servidores da Secretaria do Estado de Educação e Esporte. Este visa reconhecer o desempenho e a dedicação dos profissionais da educação, condicionando-se atingimento das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação do Acre (IDEA), o qual será calculado com base no desempenho da proficiência dos alunos avaliados pelo SEAPE e na taxa de rendimento escolar (Acre, 2023).

O estado de Amazonas implementou o programa "Premiação por Mérito do Desempenho Educacional", que prevê o pagamento de 14º e 15º salários aos profissionais das escolas que atingem as metas estabelecidas (Barros, 2024). Já a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) do Pará orienta sobre o pagamento de bonificação aos profissionais da educação com base nos resultados do IDEB, que são metas de desempenho (Pará, 2023). O estado de Tocantins possui a "Bonificação Anual de Incentivo aos Profissionais da Educação" e o programa "IDEB Mais", que beneficiam servidores de unidades de ensino com melhores resultados em indicadores educacionais, ou seja, por atingimento de metas (Tocantins, 2023).

O Governo de Goiás paga bônus por produtividade a servidores da rede estadual de educação e instituiu o "Bônus por Resultado" para profissionais da educação e servidores administrativos, diretamente ligado ao desempenho e às metas (Decreto nº 10.684/2025). O "Bônus Desempenho", criado para reconhecer, estimular e valorizar o esforço dos profissionais da educação com base em seu desempenho, é uma política pública do estado do Espírito Santo (ES) implementada pela Secretaria de Estado da Educação (Espírito Santo, 2022). Outro estado que possui políticas de bonificação atreladas ao desempenho e aos resultados é Minas Gerais, por meio do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) (Pereira; Moraes, 2022).

O programa do Rio de Janeiro, denominado "Programa Nova Escola e bônus salariais", possui ligação direta com o atingimento de metas por professores, sendo compreendida pela natureza da política de *accountability* (Andrade, 2018). O estado de São Paulo possui um sistema de bonificação para a rede estadual que pode pagar até dois salários aos professores, baseado no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), que é um indicador de desempenho e metas (Carvalho, 2017). E por fim, o Paraná instituiu o "Bônus de Resultado de Aprendizagem (BRA)" para incentivar a melhoria da qualidade educacional, o que implica bonificação para os profissionais envolvidos no processo de atingimento dessas metas do IDEB (Paraná, 2024).

É importante ressaltar que, em alguns casos, a bonificação pode ser para a escola como um todo, e não diretamente para o professor individualmente, mas o incentivo ao atingimento

de metas de desempenho educacional é o fator comum nesses programas, aplicados às políticas de *accountability*.

Para Afonso (2009), o avanço dessas políticas se insere em um movimento mais amplo de transição do Estado social para o Estado avaliador, no qual a lógica da eficiência e da mensuração passa a orientar as decisões políticas. Nesse contexto, a avaliação educacional adquire uma dimensão normativa, contribuindo para a construção de discursos que atribuem valor, prestígio e legitimidade a determinadas práticas escolares em detrimento de outras.

Autores como Freitas (2014) e Ravitch (2011) criticam o uso excessivo de avaliações padronizadas como forma de mensurar a qualidade educacional, alertando para os riscos da redução do currículo, da desvalorização da autonomia docente e da indução de práticas pedagógicas voltadas apenas ao desempenho em testes. Por outro lado, defensores da avaliação em larga escala argumentam que esses instrumentos permitem maior equidade, visibilidade dos resultados e diagnósticos mais precisos sobre as aprendizagens dos estudantes (Bonamino; Franco, 1999).

Com base nessa perspectiva, este capítulo propõe refletir sobre o papel das avaliações em larga escala na constituição de formas específicas dos mecanismos de *accountability*, com foco na experiência do estado do Paraná. Considera-se, ainda, como essas políticas vêm afetando a autonomia docente, o currículo escolar e as concepções de qualidade na educação, contribuindo para a consolidação de um modelo de gestão baseado em metas, *rankings* e desempenho padronizado.

2.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ESTADO DO PARANÁ

O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) foi instituído em 2012, pela Secretaria Estadual de Educação do Estado (SEED/PR), e sancionado pelo ex-governador Beto Richa. O SAEP foi criado com o propósito de monitorar a qualidade do ensino na rede pública paranaense (Paraná, 2025b). A criação do SAEP marcou um passo significativo na autonomia do estado em relação às avaliações em larga escala, complementando as iniciativas federais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do INEP.

Desde sua concepção, o SAEP tem operado em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), uma colaboração que se iniciou no mesmo ano de sua criação, em 2012 (Paraná, 2025b). Essa parceria tem sido fundamental para o desenvolvimento e para a aplicação de testes padronizados, bem como para a análise dos resultados.

2.2.1 A Prova Paraná e a Prova Paraná Mais

Inspirado nos modelos federais de avaliação, o estado do Paraná implementou a Prova Paraná (PP), uma avaliação em larga escala aplicada a estudantes da rede pública estadual desde 2019, sancionada pelo atual governador Carlos Roberto Massa Júnior, conhecido como Ratinho Júnior. Essa avaliação tem como objetivo diagnosticar as aprendizagens e orientar intervenções pedagógicas, mas também funciona como instrumento de monitoramento do desempenho escolar (Paraná, 2025a).

Um dos principais instrumentos do SAEP é a PP. Esta avaliação aplica testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática, e outros componentes curriculares em diversas etapas do Ensino Fundamental e Médio. O objetivo é coletar informações detalhadas sobre as habilidades e dificuldades dos alunos, fornecendo subsídios para gestores e professores (Annunziato; Amestoy; Dias, 2024).

A PP é aplicada trimestralmente às turmas de 5º ano (Ensino Fundamental I), de 6º a 9º ano (Ensino Fundamental II) e de 1ª a 3ª/4ª série (Ensino Médio/Educação Profissional). Em seu início, a avaliação abrangia apenas os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, mas em 2020, os demais componentes curriculares (História, Geografia, Ciências/Biologia, Física, Química) também passaram a ser avaliados, em duas etapas. A primeira etapa inclui Língua Portuguesa e Matemática, enquanto a segunda etapa contempla as demais disciplinas, incluindo a língua inglesa e alguns itinerários pertencentes ao Novo Ensino Médio, como Pensamento Computacional e Educação Financeira (Paraná, 2025a).

Cabe destacar que, por meio da Prova Paraná Mais (PPM) – avaliação que abrange os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio –, o SAEP obtém dados precisos sobre o desempenho dos estudantes, possibilitando a identificação de padrões de aprendizagem, carência no ensino e oportunidades de intervenção pedagógica, tudo isso através de testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática (Paraná, 2025b).

Em 2024, a PPM adquiriu uma nova e importante função: atuar como um dos caminhos para o ingresso nas universidades estaduais do Paraná, por meio do programa denominado “Aprova Paraná Universidades”. Essa iniciativa, oficializada pelo Decreto Estadual nº 5.835, de 20 de maio de 2024, representa um avanço significativo na ampliação do acesso ao Ensino Superior no estado, ao oferecer uma alternativa adicional para que estudantes da rede pública possam cursar o Ensino Superior em instituições públicas.

As universidades estaduais paranaenses – UEL, UEM, UENP, UEPG, Unespar, Unicentro e Unioeste – destinam uma parcela de suas vagas aos participantes da Prova Paraná

Mais. Geralmente, 20% das vagas são reservadas a esse programa, com uma distribuição equitativa entre alunos de escolas públicas em geral e estudantes negros provenientes de escolas públicas. O processo inicial envolve a realização da Prova Paraná Mais no ano anterior ao ingresso universitário. A inscrição para a prova é gratuita para todos os estudantes da rede pública do Paraná.

A pontuação obtida na PPM será utilizada como critério de seleção para as vagas reservadas. É fundamental destacar que a PPM avalia o conhecimento dos estudantes em diversas áreas, abrangendo conteúdos do Ensino Fundamental e Médio. Os interessados em concorrer a essas vagas devem se inscrever no programa específico, que gerencia as candidaturas para essa modalidade de acesso. A seleção é baseada nas notas da PPM, seguindo as diretrizes estabelecidas por cada universidade e pelo próprio programa.

No entanto, estudos como o de Annunziato, Amestoy e Dias (2024) apontam que a Prova Paraná, apesar de seus objetivos diagnósticos, tem sido percebida mais como um instrumento de verificação do ensino. A pesquisa sugere que as orientações da SEED/PR e as edições da prova podem ter contribuído para um "esvaziamento do currículo e das práticas docentes", ao se inserirem em uma "agenda neoliberal mais ampla de padronização e regulação do trabalho docente". Tullio, Dias e Amestoy (2025) compartilham dessa visão em seu trabalho "As pesquisas sobre a Prova Paraná: Caminhos e perspectivas", no qual afirmam que a padronização da PP e o modo como é consolidada no contexto escolar, assim como as outras AE, podem representar um risco significativo às particularidades das escolas, ao currículo e à autonomia pedagógica.

Savaris (2022) destaca que a PP, embora apresentada como uma ferramenta diagnóstica, reflete uma intensificação da qualidade neoliberal na educação paranaense. Segundo a autora supracitada, o conceito de avaliação diagnóstica é adaptado para atender a objetivos gerenciais, tanto em nível estadual quanto municipal. A autora ainda argumenta que a PP, ao ser inserida no SAEP, impõe uma lógica gerencial que se manifesta no aumento da carga de trabalho de professores, diretores e pedagogos. A organização, aplicação e correção das provas, bem como a necessidade de trabalhar com descritores, simulados e a preparação intensiva dos alunos para o exame, sobrecarregam o cotidiano escolar. A pesquisa de Savaris (2022), portanto, questiona a real contribuição da Prova Paraná para a melhoria da qualidade da educação, sugerindo que seus impactos estão mais alinhados a uma agenda de controle e responsabilização do que a um efetivo aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Já Costa (2022) aponta que a forma como a realidade escolar é percebida torna-se um elemento decisivo na maneira como a PP é compreendida e vivenciada. Segundo o autor, é

improvável que tais avaliações consigam abranger de maneira global e equitativa todas as escolas, justamente pelas especificidades que caracterizam cada instituição e seus estudantes. Além disso, destacam-se outros aspectos que impactam o cotidiano escolar em decorrência da aplicação da PP: a diferença entre os conteúdos ensinados pelos docentes e aqueles exigidos na avaliação, as dificuldades de acesso a materiais alinhados aos descritores da prova, as limitações estruturais das escolas e o desinteresse dos alunos, que não atribuem sentido à sua realização.

Dossena (2022) realizou um estudo sobre outra vertente da PP, a Prova Paraná Fluência, cujo objetivo é verificar a fluência em leitura dos estudantes em fase de alfabetização. Ao se debruçar sobre esta avaliação a autora apresenta importantes considerações sobre sua estrutura e aplicação. A autora destaca que as palavras utilizadas na avaliação não estão inseridas em gêneros textuais comumente presentes nas práticas sociais, o que compromete a contextualização e a relevância do exercício. Quanto ao processo de aplicação da prova, fatores como a presença de um avaliador desconhecido, o isolamento do ambiente e a limitação de tempo podem gerar ansiedade e insegurança nas crianças, influenciando negativamente o seu desempenho.

A PP insere-se no mesmo paradigma gerencial das políticas nacionais, alinhando-se ao currículo prescrito e aos descritores cobrados em avaliações externas nacionais, como o SAEB. Na prática, entretanto, sua aplicação periódica tem gerado tensões entre diagnóstico e responsabilização, levando professores a reorganizarem suas práticas pedagógicas com foco no desempenho, o que, segundo Freitas (2014), pode comprometer a autonomia docente e reduzir a complexidade do trabalho pedagógico à lógica da mensuração.

No Ensino Médio, o componente curricular de Biologia ganha destaque por sua relevância na formação científica dos estudantes, especialmente diante das exigências da BNCC e da nova estrutura do Ensino Médio brasileiro. Conforme destacam Bonamino e Sousa (2017), avaliações externas como a PP inserem-se em um modelo baseado nos mecanismos de *accountability* educacional, no qual ocorre uma responsabilização progressiva dos profissionais da educação por metas de desempenho. Tal contexto exige que as avaliações estejam ancoradas em habilidades claramente definidas e alinhadas às diretrizes curriculares nacionais e estaduais. A matriz de referência da Prova Paraná para Biologia contempla habilidades desenvolvidas a partir da BNCC e do Currículo Base do Ensino Médio Paranaense. As habilidades são estruturadas em torno das competências gerais da Educação Básica e das competências específicas de Ciências da Natureza (CN).

A abordagem da Biologia na Prova Paraná deveria favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes. Como afirmam Delizoicov,

Angotti e Pernambuco (2011), o ensino de Ciências e, por conseguinte, da Biologia, deve permitir que o aluno compreenda os fenômenos naturais à luz de um raciocínio científico, sem desconsiderar os aspectos históricos, sociais e culturais envolvidos na produção do conhecimento. Entretanto, a estrutura das avaliações em larga escala, como a Prova Paraná, pode implicar na redução da complexidade, focando na memorização de conteúdo ou na resolução de questões com baixo nível de elaboração cognitiva. Para evitar esse risco, é necessário que os descritores priorizem a compreensão conceitual, a interpretação de dados e a capacidade argumentativa, elementos centrais para a construção do letramento científico (Sasseron; Carvalho, 2008).

A vinculação da PP a metas de desempenho e ao Bônus por Resultados Acadêmicos (BRA) coloca desafios aos professores de Biologia, que passam a trabalhar sob maior pressão por resultados quantitativos. Isso pode gerar tensões entre a função formativa e crítica do ensino de Biologia e as exigências de rendimento impostas pelas políticas avaliativas. Segundo Freitas *et al.* (2009), a padronização das avaliações pode comprometer a qualidade do ensino, caso não haja uma mediação pedagógica que contextualize os resultados e respeite a diversidade das escolas.

Apesar disso, quando bem aplicada e interpretada, isto é, quando ela cumpre seu objetivo pedagógico de forma clara e coerente, a partir da adequação dos conteúdos na avaliação, bem como do engajamento dos alunos, decorrente de uma leitura adequada e da correta realização da prova, a Prova Paraná pode ser uma ferramenta útil para o planejamento didático, desde que os dados obtidos sejam utilizados para intervenções pedagógicas significativas, respeitando o processo de aprendizagem dos estudantes e promovendo a equidade educacional.

2.2.2 O conceito da *accountability*

O termo *accountability* tem se tornado cada vez mais presente no vocabulário contemporâneo, especialmente em contextos de gestão pública, corporativa e educacional. Embora amplamente utilizado, seu significado e implicações são frequentemente debatidos, dada a sua natureza polissêmica e a dificuldade de uma tradução direta para o português. Este texto explora o conceito e a história da *accountability*, com foco particular na perspectiva de Almerindo Janela Afonso, renomado estudioso da área educacional, que oferece uma crítica perspicaz às suas aplicações.

A origem do termo *accountability* remonta ao século XVIII, na Inglaterra, onde estava intrinsecamente ligado à ideia de prestação de contas. Historicamente, o conceito evoluiu,

ganhando relevância nos Estados Unidos a partir dos anos 1960, em meio a discussões sobre a administração pública e a necessidade de maior transparência e responsabilidade governamental. Nesse período, a *accountability* passou a ser associada à ideia de que aqueles que detêm poder ou recursos delegados devem justificar suas ações e serem responsabilizados por elas (Moura, 2022).

No final da década de 1970 até 1990, com o objetivo de responder às novas exigências decorrentes da globalização econômica e do surgimento de políticas neoliberais, perpetuou um modelo de regulação pós-burocrática, com base na reestruturação da administração pública estatal. Nesse novo modelo, o Estado deixou de exercer um controle direto sobre os processos e passou a focar na supervisão dos resultados alcançados. Os estados nacionais, a partir da *New Public Management* (Nova Gestão Pública), discutiram a normatização de diretrizes educacionais, como a expansão do acesso à educação, a transferência de responsabilidades dos governos centrais para as instâncias locais, o aumento da autonomia das instituições escolares, a implementação de AE, e possibilidades de pais escolherem de forma livre as escolas dos filhos (Amestoy, 2019).

Outros países do mundo já foram vinculados às reformas dos Estados, adotando a concepção dessa administração gerencial da educação, como a América Latina e Caribe, Portugal e Estados Unidos. O Estados Unidos é um grande exemplo de uso de avaliação como instrumento de culpabilização, devido aos testes padronizados, desde os anos de 1970, aplicando sanções às escolas (Amestoy, 2019).

Diane Ravitch ocupou posições de destaque no cenário educacional americano, incluindo a de secretária-assistente de educação no Departamento de Educação dos Estados Unidos, durante os governos de Bill Clinton e George W. Bush. Durante esse período, ela participou ativamente de movimentos que promoviam referências curriculares, responsabilização e escolha escolar. Sua obra, "Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação", publicada em 2010, é um marco dessa mudança de perspectiva. No livro, Ravitch faz uma autocrítica profunda de sua própria participação nas reformas que antes apoiava, revelando como as evidências a levaram a questionar a eficácia e os impactos negativos das políticas de mercado na educação (Oliveira; Menegão, 2012).

Ravitch argumenta que as reformas educacionais implementadas nas últimas décadas nos EUA, focadas em testes padronizados, responsabilização e escolha escolar, não apenas falharam em melhorar a qualidade da educação, mas também agravaram a crise do ensino público. Ela critica a crença de que a lógica de mercado e a competição podem ser aplicadas

com sucesso à educação, defendendo que isso desvirtua o propósito fundamental da escola pública como uma instituição democrática e equitativa.

O livro detalha como a ênfase excessiva em testes de alta performance tem levado a práticas como o "ensinar para o teste", negligenciando-se um currículo mais abrangente e o desenvolvimento integral dos alunos. Ravitch expõe como a pressão por resultados em testes padronizados pode levar à manipulação de dados, à exclusão de alunos com baixo desempenho e à desvalorização da experiência e da autonomia dos professores (Oliveira; Menegão, 2012).

Em contrapartida, Diane Ravitch defende vigorosamente a escola pública como um pilar da democracia. Ela propõe um retorno a um currículo rico e coerente, que vá além das habilidades básicas e promova uma formação abrangente, estimulando a busca pelo conhecimento, o desenvolvimento da cidadania e a capacidade de reflexão crítica. Ravitch enfatiza que o sucesso educacional depende de múltiplos fatores, incluindo professores bem preparados, recursos adequados, apoio dos pais e uma reforma social mais ampla, e não apenas de métricas, competição e regulação (Oliveira; Menegão, 2012).

A demarcação do início do projeto neoliberal no Brasil, inicia-se na década de 1990. Até hoje, a Reforma Gerencial do Estado que ocorreu no governo FHC (1995-2002) perpetua na administração pública brasileira. Esse modelo de Nova Gestão Pública (*New Public Management*) é uma estratégia que já havia sido estabelecida pelo Reino Unido e Estados Unidos, em que possuía o objetivo de encontrar caminhos para atuação do Estado um lado mais empreendedor, após a crise do capitalismo de 1970 (Amestoy, 2019).

Desde a década de 1990, o Brasil já adota avaliações externas e, progressivamente, caminha para um cenário em que a avaliação se consolida como uma política de regulação. Os testes padronizados exercem influência direta sobre o trabalho docente e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem dos alunos (Amestoy, 2019).

A *accountability*, em sua essência, refere-se à uma avaliação estabelecida, obrigação de prestar contas e ser responsabilizado por resultados e ações. No campo da educação, essa ideia se manifesta de diversas formas, desde a avaliação de desempenho de alunos e professores até a gestão de recursos e a implementação de políticas públicas. A literatura sobre o tema revela uma heterogeneidade de sentidos atribuídos ao termo, oscilando entre a noção de prestação de contas e responsabilização (Oliveira; Santos, 2021).

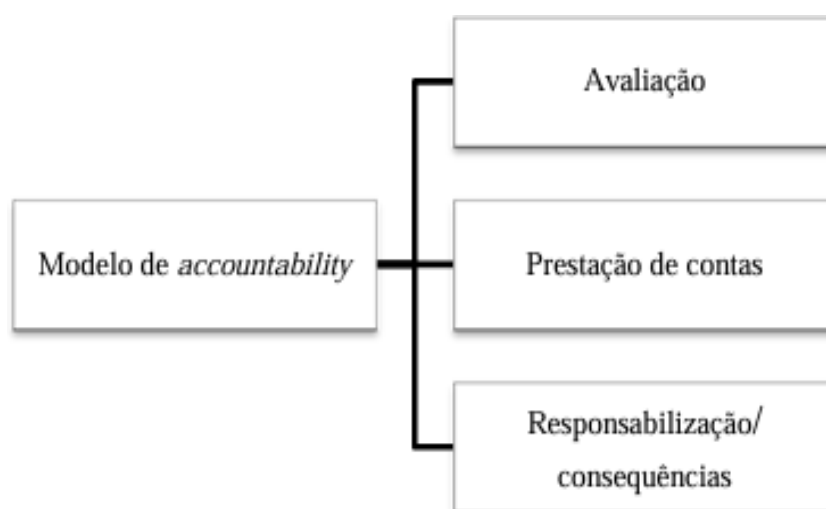
Historicamente, a introdução de mecanismos de *accountability* nos sistemas educacionais nem sempre foi motivada por razões explicitamente democráticas. Em muitos casos, as demandas por responsabilização são influenciadas por lógicas instrumentais ou de controle, que podem, inclusive, intensificar desigualdades competitivas. Afonso (2014) destaca

essa dualidade, argumentando que as perspectivas e racionalidades contraditórias em torno da *accountability* afetam diretamente as políticas de Educação Pública.

2.2.3 Modelo de *accountability*

No artigo intitulado “Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares” (2009), Almerindo Janela Afonso realiza uma crítica à política de *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares e apresenta uma análise social aprofundada do conceito de *accountability*, especialmente no campo da educação. Para Afonso (2009), a *accountability* é um conceito complexo e multifacetado, que se articula em torno das dimensões de avaliação, prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2009). Essas três dimensões são o que Afonso (2009) chama de pilares da *accountability*, conforme a Figura 5 abaixo.

Figura 4 - Modelo completo de *accountability*



Fonte: Amestoy (2019).

Segundo Afonso (2009a), a articulação e a integração entre os três pilares da *accountability* tornam-se necessárias e devem estar sempre interligadas, uma vez que, na “ausência de algum deles, não se teria um sistema completo, mas, sim, apenas formas parceladas da *accountability*” (Amestoy, 2019). Ainda de acordo com Afonso (2009a), as dimensões desses pilares se configuram no contexto educacional, no qual o pilar da prestação de contas corresponde ao momento de apresentação de justificativas e de publicização dos resultados, enquanto a avaliação ocorre por meio de testes estandardizados aplicados pelo Estado. Por sua vez, o pilar da responsabilização baseia-se no princípio de que as políticas de *accountability* podem apresentar consequências simbólicas, decorrentes da divulgação e da

apropriação de informações sobre os resultados da escola pela sociedade e pelos pais (low stakes, ou responsabilização branda, segundo Brooke (2006)), ou ainda consequências materiais, decorrentes de sanções ou recompensas com base nos resultados de alunos e escolas (high stakes, ou responsabilização forte, segundo Brooke (2006)).

Contudo, a principal crítica de Afonso (2009) reside na aplicação reducionista da *accountability*, particularmente quando esta política se baseia exclusivamente em testes estandardizados, exames nacionais e rankings. Ele argumenta que essa abordagem simplifica excessivamente a complexidade do fenômeno educacional, desconsiderando a pluralidade de objetivos, missões e funções da educação escolar. Para Afonso (2009), a qualidade da educação não pode ser mensurada ou comparada apenas por meio de indicadores quantitativos, pois fatores sociológicos, históricos e culturais desempenham um papel fundamental na produção da aprendizagem e no desenvolvimento integral dos indivíduos (Afonso, 2009).

Ao focar apenas em resultados mensuráveis, a *accountability* baseada em testes pode levar à padronização do ensino e a um "esvaziamento do currículo", no qual as escolas e os professores são pressionados a ensinar apenas o que será avaliado, em detrimento de uma formação mais ampla e humanizadora. Afonso (2009) alerta para o perigo de uma "responsabilização vertical", que, ao invés de promover a melhoria genuína da educação, pode gerar ranqueamentos e sistemas de bonificação que desconsideram as realidades e os contextos específicos de cada instituição de ensino (Afonso, 2009).

Para Afonso (2009), a avaliação, embora fundamental, não deve ser reduzida a testes padronizados e *rankings* escolares. Ele defende uma avaliação mais abrangente e formativa, que considere a diversidade dos contextos e que promova a reflexão e o aprendizado. A prestação de contas, por sua vez, deve ir além da mera divulgação de dados, buscando a construção de um diálogo transparente e a justificação das práticas. E a responsabilização, em vez de ser puramente punitiva, deve estar ligada ao desenvolvimento profissional e à capacidade de resposta às necessidades dos *stakeholders*³.

Em suma, a contribuição de Afonso (2009) reside em sua crítica à instrumentalização da *accountability* e em sua defesa de uma abordagem mais democrática e emancipatória, em que a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização se articulam para promover a melhoria da qualidade e a equidade dos sistemas, sem desconsiderar as particularidades e os desafios de cada contexto.

³ “*Stakeholders*” são indivíduos ou grupos que possuem um interesse ou impacto em uma organização ou projeto. Podem ser agentes internos, como funcionários e acionistas, ou externos, como clientes, fornecedores, governos e comunidades.

2.3 ENXERGANDO A POLÍTICA DE *ACCOUNTABILITY* NO CONTEXTO EDUCACIONAL PARANAENSE

Segundo Bonamino e Sousa (2012), “a primeira geração” de política de avaliação é aquela relacionada à qualidade da educação, sem atribuição de consequências. “A segunda geração” é caracterizada pela divulgação de resultados a partir do desempenho dos alunos, sem altas consequências. Já a “terceira geração” são as políticas de altas consequências, como a bonificação. No Brasil, como mostrado anteriormente, temos vários estados implementando sistemas de avaliação próprios. Os resultados dessas avaliações são divulgados na mídia e nos sites oficiais dos governos estaduais, como um mecanismo de prestação de contas. Em relação ao estabelecimento de recompensas/ bônus/consequências, entendemos que o Brasil encontra-se em um processo de construção tanto no que tange ao conceito de um modelo completo de *accountability* quanto à aplicação de consequências e ou punições.

No estado do Paraná, é possível identificar os mecanismos da *accountability* (Afonso, 2012), inseridos nos pilares, com a avaliação pautando políticas de ações educacionais, ou seja, as escolas são avaliadas a partir do desempenho dos alunos na Prova Paraná e os resultados dessas avaliações são publicados e divulgados (prestação de contas) pela mídia, enquanto as consequências são sanções/ recompensas em forma de bônus às escolas com as melhores notas. Essas consequências acabam gerando impactos para as escolas, os professores e os gestores, uma vez que propiciam um ambiente competitivo entre as instituições escolares do município. O terceiro pilar do modelo de *accountability* encontra-se, no Paraná, associado à política de bonificação prevista na lei estadual 21.847/2023, sancionada pelo governador Carlos Massa.

Essa Lei Estadual nº 21.847, de 14 de dezembro de 2023, sancionada no estado do Paraná, institui o Bônus de Resultado de Aprendizagem (BRA). O referido bônus tem como principal objetivo incentivar a melhoria contínua da qualidade educacional na rede estadual de Educação Básica do Paraná. Ele é destinado a servidores efetivos, contratados em Regime Especial e ocupantes de cargos de provimento em comissão que atuam em instituições de ensino, Núcleos Regionais de Educação, na Secretaria de Estado da Educação (SEED) e em unidades vinculadas, no ano de aplicação do Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) (Paraná, 2023a).

A evolução da aprendizagem dos estudantes, base para a adesão do BRA, é medida por meio da comparação dos resultados obtidos pelas instituições de ensino nas duas últimas edições do IDEB. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) é responsável por estabelecer as metas mínimas de evolução do índice de aprendizagem para cada instituição de

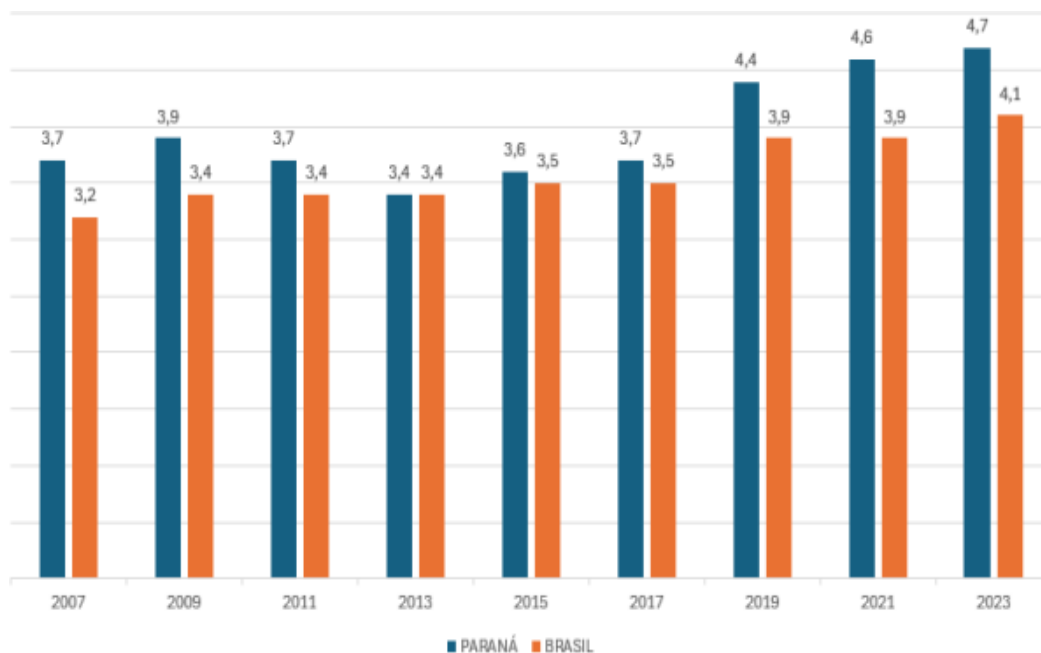
ensino, e o resultado individualizado do IDEB por etapa de ensino é considerado para essa aferição (Paraná, 2023a).

O valor⁴ do Bônus de Resultado de Aprendizagem (BRA) é fixado em 70% sobre o vencimento do Nível 1, Classe 1, da Carreira de Professor do Quadro Próprio do Magistério (QPM). O pagamento do bônus pode ser integral ou pela metade, dependendo do desempenho da instituição de ensino. O valor integral é concedido às escolas que atingem as metas estabelecidas nos atos regulamentares, ou para aquelas que estiverem acima da meta estadual (meta de crescimento igual ou superior a zero, e que mantenham o resultado anterior). Já a metade do valor é concedido àquelas que estiverem abaixo da meta estadual, mas que registrem avanços nos resultados de, pelo menos, 50% da meta estabelecida. (Lei Ordinária nº 21.847/2023).

Há alguns critérios de seleção e exclusão para o bônus. Para os que têm direito ao BRA, os servidores devem estar em efetivo exercício no mês de pagamento do bônus e ter atuado nos dois últimos trimestres do ano letivo de aplicação do SAEB. A lei também estabelece condições para o cálculo do bônus, considerando a instituição de ensino à qual o servidor estava vinculado no momento da aplicação do SAEB e a carga horária. Já aqueles que não fazem jus ao bônus, são os servidores que apresentarem, durante os dois últimos trimestres do ano da aplicação da avaliação, cinco faltas injustificadas, quinze faltas justificadas e mais de trinta dias de ausências legalmente concedidas (Lei Ordinária nº 21.847/2023).

Ainda, as escolas que apresentarem queda no índice de crescimento ou alcançarem menos de 50% da meta estipulada para a unidade também não terão direito ao recebimento do BRA. Esse bônus não é acumulável com outras gratificações semelhantes e seu pagamento dependerá da existência de recursos orçamentários e financeiros no ano vigente. A legislação estabelece que o BRA terá validade para duas edições do SAEB, iniciando-se em 2023. Investimentos em monitoramento da educação paranaense, por meio da aplicação da PP, têm se tornado uma preparação para o SAEB. A cobrança por melhorias nos resultados, pelo aumento dos índices e nos rankings, pode ser visualizada a partir do Gráfico 2, a seguir.

⁴ O cálculo do Bônus é de R\$2.082,37. Já aos profissionais PSS (Processo Seletivo Seriado), o valor do BRA é pago proporcionalmente à sua carga horária contratual, que é medida em horas-aula. O valor máximo de R\$ 2.732,32 seria pago apenas se o PSS tivesse uma jornada equivalente a 40 horas semanais de QPM, o que inclui a hora-atividade (200 horas-aula). Contratos PSS geralmente são limitados à carga horária de regência (160 horas-aula para 40h/semanais), resultando no valor de R\$ 2.185,60.

Gráfico 2 - IDEB Paraná x IDEB Brasil

Fonte: Elaborado pela Seed/PR. Dados do IDEB 2005 – 2023.

Os dados expostos refletem o trabalho a partir do aprimoramento da educação no estado do Paraná, baseado em estratégias de gestão e programas voltados à elevação do desempenho dos estudantes. Dados do IDEB, entre os anos 2007 e 2023, mostram que o índice da rede estadual do Paraná tem aumentado progressivamente. O Paraná mantém média superior em todas as edições, em relação à média nacional das escolas estaduais.

Apesar de desafios como os impactos da pandemia, os dados evidenciam avanços significativos em habilidades essenciais, como leitura e matemática. A constante superioridade evidenciada no Ideb em relação à média nacional, demonstra o êxito das políticas educacionais implementadas, destacando a importância de iniciativas como o Programa de Recomposição das Aprendizagens. Este cenário reforça a relevância de avaliações externas como ferramentas indispensáveis para orientar ações pedagógicas e consolidar a qualidade da educação no estado (Paraná, 2025, p.52-53).

No contexto paranaense, o IDEB tem sido um termômetro sobre as políticas educacionais. Em apenas quatro anos, o estado do Paraná saltou da 7ª para a liderança no IDEB no EM, passando de um índice de 3,7 em 2017 para 4,6 no levantamento mais recente, referente ao ano de 2021 (Paraná, 2023a). Segundo a Secretaria da Educação do Estado do Paraná, essa ascensão no ranking nacional demonstra o efeito das estratégias adotadas, como o Programa de Recomposição das Aprendizagens, e reforça a importância do IDEB não apenas como um indicador de desempenho, mas também como um norteador para a implementação de políticas de incentivo, como o BRA. Menciona, ainda, que a vinculação do bônus ao IDEB reflete na

busca por melhores resultados acadêmicos, a qual é diretamente recompensada, “incentivando” toda a comunidade escolar a se engajar na melhoria contínua da educação.

Em síntese, no contexto paranaense, o IDEB tem sido utilizado como um indicador que orienta e legitima as políticas educacionais implementadas pelo Estado. A expressiva elevação dos índices, especialmente no EM, é apresentada pela gestão estadual como resultado direto de estratégias específicas, como programas de recomposição da aprendizagem e mecanismos de incentivo vinculados ao desempenho. Nesse sentido, o IDEB ultrapassa sua função diagnóstica e passa a atuar como instrumento indutor de políticas, ao associar resultados a recompensas, como a bonificação por desempenho. Tal lógica reforça a centralidade das avaliações externas na organização do trabalho escolar, ao mesmo tempo em que evidencia uma perspectiva de responsabilização e engajamento da comunidade escolar pautada em metas e resultados mensuráveis.

CAPÍTULO 3 - PROVA PARANÁ E O ENSINO DE BIOLOGIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS PARANAENSES: IMPLICAÇÕES NA DOCÊNCIA

Este capítulo aborda a relação entre a Prova Paraná e o ensino de Biologia nas escolas públicas paranaenses, especialmente nas escolas da cidade de Ponta Grossa/PR, a partir dos descritores, analisando as implicações dessa avaliação nas ações e práticas pedagógicas dos docentes. Serão explorados os desafios e as adaptações enfrentadas pelos professores para alinhar suas metodologias de ensino às demandas da avaliação, bem como os efeitos da Prova Paraná na formação e no desenvolvimento profissional dos educadores de Biologia no contexto da rede pública de ensino do Paraná.

3.1 A BIOLOGIA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na rede pública do estado do Paraná, nos anos de 2024 e 2025, caracteriza-se por um período de adequações e ajustes normativos em resposta às mudanças da legislação federal. Esse cenário é marcado pela transição e pela consolidação de um modelo curricular cujo objetivo consiste em equilibrar a Formação Geral Básica (FGB) com a flexibilização dos Itinerários Formativos (IF), conforme estabelecido pela Lei Federal nº 13.415/2017 e suas alterações (Brasil, 2024).

O principal marco regulatório que orienta as ações no Paraná é a Lei Federal nº 14.945/2024, que promoveu a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Em concordância com essa legislação, o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) aprovou a Deliberação CEE/PR nº 03/2025, que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Complementares e o Referencial Curricular para o NEM na rede estadual (CEE/PR, 2025).

A Instrução Normativa Conjunta nº 002/2025 da SEED-PR detalha a organização do ano letivo de 2025, definindo a estrutura curricular e a jornada escolar. Embora a Deliberação CEE/PR nº 03/2025 estabeleça uma carga horária total de 3.000 horas ao longo dos três anos, com 2.400 horas destinadas à Formação Geral Básica (FGB) e, no mínimo, 600 horas para os Itinerários Formativos (IF), a Instrução Normativa Conjunta nº 002/2025, ainda menciona 1.800 horas destinadas à FGB, o que evidencia que o ano de 2025 constitui um período de transição e adequação para o cumprimento integral da nova legislação federal (Paraná, 2025a).

Nesse cenário de implementação, a matriz curricular assume papel central, pois organiza a distribuição da FGB e dos IF, definindo o espaço ocupado pela Biologia.

3.1.1 Matriz Curricular do NEM no Paraná e o espaço da Biologia

A matriz curricular do NEM do Paraná é organizada em duas partes indissociáveis: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. A jornada escolar padrão é de seis aulas diárias de 50 minutos, totalizando 30 aulas semanais e 1.000 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos (CEE/PR, 2025).

A FGB abrange as quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme a BNCC. Um componente curricular de destaque no Paraná é o Projeto de Vida, ofertado nas três séries do Ensino Médio (Paraná, 2021).

Os IF são organizados com o intuito de possibilitar o aprofundamento nas áreas do conhecimento ou a opção pela Formação Técnica e Profissional (FTP). O modelo adotado no Paraná inclui uma "Parte Flexível Obrigatória (PFO)" e uma parte eletiva, visando oferecer flexibilidade sem comprometer a formação integral (Paraná, 2025a). O Quadro 4 apresenta a estrutura curricular, juntamente com a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos da Rede Estadual do Paraná.

Quadro 4 - Organização da carga horária do Ensino Médio no Paraná (2024-2025)

Componente Curricular	Carga Horária Total (3 anos)	Base Legal	Observações
Formação Geral Básica (FGB)	2.400 horas	Deliberação CEE/PR nº 03/2025	Alinhada à BNCC. A Instrução Normativa Conjunta nº 002/2025 menciona 1.800h para FGB, refletindo a fase de transição para a Lei 14.945/2024.
Itinerários Formativos (IF)	Mínimo de 600 horas	Deliberação CEE/PR nº 03/2025	Inclui aprofundamento nas áreas e Formação Técnica e Profissional.
Projeto de Vida	Incluso na FGB/IF	Referencial Curricular PR	Componente obrigatório nas três séries.

Fonte: A autora (2025).

O Quadro 4⁵ da Matriz Curricular Geral do NEM, exposto acima, revela um cenário de transição e adaptação às novas normativas federais. A principal alteração é a sistematização de uma carga horária total de 3.000 horas ao longo dos três anos, com uma divisão entre a FGB e os IF. Isso sugere que o ano de 2025 é um período de adequação na grade, em que as escolas estão se ajustando para atingir às 2.400 horas da FGB, conforme a Lei Federal nº 14.945/2024.

⁵ Durante a escrita desse trabalho, a Matriz Curricular do Ensino Médio do Paraná 2026, ainda não havia sido disponibilizada.

Essa transição pode gerar desafios práticos na organização curricular e na distribuição de aulas, exigindo flexibilidade e planejamento por parte das instituições de ensino (Paraná, 2025d).

Entretanto, observa-se um aumento da carga horária, ao comparar as horas previstas na reforma de 2017, com carga horária mínima de 2.400h, e a reformulação de 2024, que totaliza 3.000 horas de carga horária.

Figura 5 - Reformulações de carga horária na rede estadual pública



Fonte: A autora (2025) - baseado nas legislações 13.415/2017 e 14.945/2024

As mudanças estabelecidas pela Lei nº 14.945/2024, que retomaram a carga horária mínima de 2.400 horas para a FGB dos componentes curriculares da educação pública paranaense, tendem a promover o aumento progressivo do espaço dedicado a áreas como Biologia, Física e Química, contribuindo para uma formação científica mais sólida, igualitária e equitativa (Tullio, 2025, p. 72).

Ao considerar os descritores e sua função diagnóstica, torna-se relevante analisar especificamente como a Biologia é estruturada no Novo Ensino Médio do Paraná e quais conteúdos são priorizados.

3.1.2 Componente Curricular de Biologia no NEM do Paraná (2024-2025)

O componente curricular de Biologia, integrante da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias na Formação Geral Básica (FGB) do NEM, passou por significativas reestruturações no Paraná, especialmente entre 2024 e 2025, em consonância com a Lei Federal nº 14.945/2024 e as diretrizes estaduais. A principal mudança se dá em sua integração mais explícita com as demais disciplinas da área (Física e Química) e em sua relação com os Itinerários (Lei nº 14.945/2024).

Quadro 5 - Distribuição e Foco Curricular do Componente de Biologia por Série

Série	Carga Horária (Aulas Semanais)	Foco Curricular
1ª Série	Variável (dentro da FGB)	Fundamentos da Biologia, Saúde Humana, Origem e Organização da Vida.
2ª Série	Variável (dentro da FGB)	Diversidade Biológica, Classificação dos Seres Vivos, Ecologia e Evolução.
3ª Série	Variável (dentro da FGB e IF)	Consolidação, Revisão e Aprofundamento (eixos temáticos dos IF).

Fonte: A autora (2026).

Os dados apresentados no Quadro 4 permitem afirmar que a Biologia deixa de ser tratada como uma disciplina isolada e passa a compor a área de Ciências da Natureza, mantendo, contudo, sua identidade como componente curricular. A organização da matriz no Paraná para 2025, conforme a Instrução Normativa Conjunta nº 002/2025, prevê a oferta da disciplina nas séries do Ensino Médio, com a carga horária sendo distribuída de forma a garantir as 1.800 horas mínimas de FGB (Brasil, 2025a).

A disciplina é contemplada, sobretudo, nas 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, enquanto a 3ª série se concentra na consolidação e no aprofundamento, muitas vezes por meio de projetos integradores e Itinerários Formativos. A Biologia é essencial para o aprofundamento na área de Ciências da Natureza, a qual constitui um dos eixos dos Itinerários Formativos, nos quais os estudantes podem optar por temas como Biotecnologia, Saúde e Meio Ambiente, aplicando os conhecimentos adquiridos na FGB (Paraná, 2021). O Quadro 4 detalha como a disciplina de Biologia se distribui ao longo do ano letivo.

A distribuição da Biologia nas 1ª e 2ª séries, com foco em fundamentos, saúde humana, diversidade biológica e ecologia, estabelece a base para o aprofundamento. Já a 3ª série assume um papel de consolidação e aplicação, muitas vezes por meio dos Itinerários. Isso implica que, teoricamente, o ensino de Biologia na última série tenha por objetivo direcionar os interesses dos estudantes, permitindo-lhes explorar temas específicos como biotecnologia, saúde ou sustentabilidade, conforme suas escolhas de IF.

Essa organização curricular, embora integrada e flexível, pode apresentar desafios aos professores de Biologia. A necessidade de articular o conteúdo com outras disciplinas e de desenvolver projetos nos IF exige novas metodologias e uma constante atualização pedagógica (CEE/PR. 2025).

Cabe destacar ainda a organização geral da grade curricular das três séries. A 1ª série é caracterizada pela maior concentração de conteúdos da FGB. O objetivo é assegurar que o

estudante desenvolva as competências e habilidades essenciais definidas pela BNCC em todas as Áreas do Conhecimento. A grade curricular da 1ª série do EM possui todas as disciplinas obrigatórias, conforme a FGB. O Paraná historicamente reforça a carga horária de Língua Portuguesa e Matemática, garantindo a base para as demais aprendizagens (CEE/PR, 2025). Já como IF, apresenta o componente Projeto de Vida, que é introduzido de forma obrigatória, auxiliando o estudante na reflexão sobre seus interesses e futuro.

A 2ª série mantém uma carga horária de continuidade da FGB, aprofundando os conteúdos das quatro Áreas do Conhecimento. Essa série marca o início da flexibilização curricular com a ampliação dos IF, nos quais o estudante consolida as aprendizagens para aprofundar-se nas Trilhas de Aprofundamento. O componente Projeto de Vida continua como um itinerário de caráter obrigatório. É nesta série que o estudante começa a cursar as Trilhas de Aprofundamento escolhidas, que são unidades curriculares que aprofundam e expandem os conhecimentos de uma ou mais Áreas (CEE/PR, 2025).

A 3ª série é o momento de consolidação da FGB e de maior dedicação aos IF, preparando o estudante para as avaliações pós-escolares. Nessa etapa, a FGB se concentra nos conteúdos essenciais e na revisão para os exames de acesso ao Ensino Superior. A carga horária da FGB pode ser ligeiramente menor que nas séries anteriores, mas ainda é robusta devido à exigência das 2.400 horas totais. O Projeto de Vida é concluído, e o estudante dedica a maior parte do tempo aos aprofundamentos e/ou à Formação Técnica e Profissional (se for o caso). (CEE/PR, 2025).

Com isso, nota-se que a distribuição dos conteúdos no EM do Paraná possui uma harmonização entre as diretrizes da BNCC e a autonomia curricular estadual. A legislação paranaense, em concordância com a Lei nº 14.945/2024, assegura uma FGB de 2.400 horas, distribuída de forma progressiva ao longo das três séries, com maior concentração nas duas primeiras. Embora essa abordagem seja apresentada como uma forma de garantir uma formação comum a todos os estudantes, aliada à flexibilidade dos IF para o desenvolvimento de projetos de vida e aprofundamentos específicos, sua implementação revela tensões significativas (Brasil, 2024).

Na prática, a flexibilização tende a ocorrer de maneira desigual entre as redes e unidades escolares, o que pode transformar a promessa de autonomia e formação integral em oportunidades restritas, condicionadas às condições estruturais e socioeconômicas, comprometendo o acesso igualitário dos estudantes paranaenses a uma formação plena.

3.1.3. Descritores de avaliação da Prova Paraná em Biologia

A avaliação do desempenho dos estudantes no Paraná é fortemente orientada pelos descritores da Prova Paraná e da Prova Paraná Mais, alinhados à matriz de referência do SAEB. Os descritores correspondem às habilidades consideradas essenciais para o desenvolvimento dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, funcionando como um diagnóstico para monitorar os processos de ensino e aprendizagem e subsidiar o planejamento pedagógico das escolas. Em 2025, a SEED-PR manteve a utilização da matriz de referência do SAEB, com foco nos descritores que avaliam esses componentes.

Em Língua Portuguesa, avaliam-se as habilidades de leitura, como localização de informações explícitas, inferência de sentido e reconhecimento de gêneros textuais. No componente de Matemática, são avaliadas habilidades relacionadas aos eixos: espaço e forma, grandezas e medidas, números e operações, e tratamento da informação (Paraná, 2019).

A utilização desses descritores reforça a política estadual de monitoramento e intervenção pedagógica, buscando garantir que, apesar das mudanças estruturais do NEM, o foco na aprendizagem essencial seja mantido (Paraná, 2025c).

3.1.4 Relação com os Descritores da Prova Paraná e SAEB

A avaliação da aprendizagem em Biologia no Paraná é realizada, em parte, por meio da PP e da PP Mais, que utilizam as matrizes de referência alinhadas ao SAEB, ou seja, podemos considerar que os descritores da PP são frequentemente mais específicos e detalhados, funcionando como um ‘recorte ampliado’ das habilidades avaliadas pelo SAEB (Paraná, 2019). Na área de Ciências da Natureza, os descritores não avaliam apenas os conteúdos específicos, mas também a capacidade dos estudantes de mobilizar competências e habilidades, assim expressas: a) analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos com base nas interações e relações entre matéria e energia; b) analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos; c) investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico (Paraná, 2025a).

Cabe lembrar que esses descritores são representados por códigos que indicam as habilidades específicas que os estudantes devem demonstrar ao realizar a prova. Cada descritor traduz competências e conteúdos da matriz curricular em forma de habilidades, ou seja, cada descritor indica o que o estudante deve saber ou realizar, conforme o que é exigido. Cada código do descritor é representado por letras e números: a letra D caracteriza a identificação padrão para todos os descritores, enquanto o número que acompanha a letra identifica uma habilidade

específica dentro da matriz de referência. Tanto as letras quanto os números podem variar conforme as diferentes habilidades previstas no currículo (Paraná, 2025a).

Quadro 6 - Descritores de Biologia - PP 1ª Edição da 1ª e 2ª série

DESCRIPTORES 1ª Série – 1ª edição	
D18	Analisar o papel de diferentes grupos de nutrientes na saúde do ser humano
Hd02	Analisar condições da Terra primitiva que favoreceram o surgimento da vida
D30	Analisar teorias sobre a origem da vida no planeta.
Hd04	Reconhecer níveis de organização dos seres vivos.
Hd06	identificar tipos e/ou estruturas celulares com base em sua organização e/ou funcionamento
DESCRIPTORES 2ª série – 1ª edição	
D38	Reconhecer, por meio de suas características morfofisiológicas, diferentes filos de invertebrados.
Hd04	Reconhecer níveis de organização dos seres vivos
Hd19	Identificar bactérias, fungos, protistas e/ou vírus a partir de descrições de suas características e/ou atividades
Hd20	Identificar seres vivos do reino Plantae quanto às suas características morfofisiológicas e/ou atividades.
Hd31	Identificar características de animais vertebrados.
Hd23	Identificar viroses que acometem a espécie humana.
DESCRIPTORES 1ª Série - 2ª Edição	
D18	Analisar o papel de diferentes grupos de nutrientes na saúde do ser humano
D32	Compreender conceitos básicos de genética
D49	Identificar tipos e/ou estruturas celulares com base em sua organização e/ou funcionamento
Hd06	Compreender o processo de replicação do DNA e/ou funcionamento
Hd07	Compreender processos de divisão celular
Hd08	Compreender o processo de replicação do DNA e/ou de síntese proteica
DESCRIPTORES 2ª Série - 2ª Edição	
D23	Compreender o processo de evolução biológica
D32	Compreender conceitos básicos de genética
Hd21	Interpretar situações relacionadas à transmissão de características hereditárias envolvendo a 1ª e/ou 2ª lei de Mendel.
Hd22	Compreender o sistema de classificação biológica
Hd31	Identificar características de animais vertebrados

Fonte: Paraná (2025e)

Na 1ª edição de 2025, pode-se considerar que os conteúdos de Biologia presentes na matriz da Prova Paraná evidenciam uma organização curricular tradicional, centrada em fundamentos conceituais como origem da vida, níveis de organização dos seres vivos, estrutura celular e classificação biológica. Predominam descritores voltados ao reconhecimento e à identificação de características morfofisiológicas, indicando uma ênfase em conhecimentos descritivos e classificatórios.

Já na 2ª edição de 2025, os descritores da Prova Paraná evidenciam que a avaliação do componente curricular de Biologia está fortemente orientada para conteúdos como genética, biologia molecular, hereditariedade, evolução e classificação biológica na 2ª série. Pode-se considerar que há ênfase em habilidades de compreensão, em detrimento de habilidades voltadas à interpretação, identificação, aplicação e análise dos conteúdos, o que indica um estreitamento curricular na avaliação. Essa abordagem avaliativa reforça a necessidade de um ensino de Biologia que seja mais contextualizado e que desenvolva nos estudantes, também, maior capacidade de investigação científica e de análise das implicações sociais e ambientais do conhecimento biológico, conforme propõe a BNCC.

Se, por um lado, os descritores evidenciam a orientação das avaliações, por outro, é essencial compreender como os professores de Biologia percebem e vivenciam essas exigências em suas práticas pedagógicas.

3.2 Percepção dos professores de Biologia sobre a Prova Paraná

Os professores são atores fundamentais na implementação e no reflexo das avaliações externas. Suas opiniões sobre como a PP contribui para a melhoria da qualidade da educação e como ela influencia o planejamento e os conteúdos trabalhados em sala de aula são essenciais para uma análise aprofundada. Pesquisas de autores como Souza e Pacheco (2019), Nascimento (2019), Camargo (2022) e Sambrana (2024), indicam que as avaliações externas, bem como PP, têm um efeito significativo nas escolas, mas sua contribuição para o aprimoramento do aprendizado é questionada por parte dos professores (Tullio, 2025).

Além disso, a forma como as avaliações externas estão associadas a outros elementos, como divulgação de notas, ranqueamentos, premiações e bônus, também interfere na percepção docente. A seguir, serão apresentadas as análises a partir da coleta de dados, que foram organizadas por meio de categorização e de unidades de análise. O Quadro abaixo explicita como se deu essa organização.

Quadro 7 - Organização das categorias de análise

CATEGORIA
1 - Avaliação da PP pelos professores
2 – Influência na prática pedagógica dos professores
3 – A Política de bonificação da PP
4 - Implicações da PP no trabalho docente
5 - Influência da PP no planejamento docente (RCO+aulas)
6 - Plataformização da Educação Pública Paranaense

Fonte: A autora (2025)

Cabe destacar que cada categoria possui unidade(s) de análise, para que a discussão a partir dos dados fique mais clara e contextualizada.

3.2.1 Categoria 1 - Avaliação da PP pelos professores

Unidade 1: Papel da PP em larga escala

A PP constitui-se como um dos principais instrumentos de ALE da rede pública estadual do Paraná. Segundo a SEED (2019), a PP é um instrumento de diagnóstico das aprendizagens e de subsídio às decisões pedagógicas. A própria secretaria afirma que essa avaliação assume um papel estratégico na gestão do ensino, ao produzir dados sistematizados sobre o desempenho dos estudantes nas diferentes áreas do conhecimento. Ainda, completa dizendo que a avaliação contribui para o monitoramento contínuo da qualidade da educação ofertada e para o aprimoramento das práticas docentes.

Entretanto, a grande maioria dos professores que participaram da entrevista notou algumas mudanças dentro da escola, com uma contraposição entre a teoria e a prática no que se refere aos objetivos das avaliações externas, as quais mexem com o cotidiano escolar. Sendo assim, a PP afasta-se do contexto das escolas, seja por conta da realidade dos estudantes frente ao seu cotidiano, da infraestrutura e dos recursos que a instituição apresenta, ou seja, de fatores que podem alterar o desenvolvimento e o desempenho no que tange às ALE.

O papel da PP é um dos pontos que se destacam na fala dos entrevistados, em que a teoria foge um pouco da prática. A disputa em torno da definição de como se organiza o trabalho pedagógico na escola, conduzida de forma intensa por teorias antigas reapresentadas como novas, pode ser percebida claramente no cotidiano escolar (Brooke, 2006). O professor P4 ao

refletir sobre o papel da PP, afirma que “na verdade, ela é uma prova externa de avaliação que não corresponde muito com a realidade das escolas”. Nessa mesma linha de raciocínio, o professor P8 corrobora com essa compreensão:

Então, eu sempre falo isso em semana pedagógica e eu entendo como o oposto. Eu entendo que eles invertem o papel da prova, da avaliação diagnóstica. Então, eu acho que efetivamente não melhora, porque a gente fica muito baseado em dados, em metas, em atingir uma meta como um número só (P8, 2025).

O professor Q8 acrescenta, dizendo que:

[...] o papel da avaliação, talvez por ser uma avaliação externa, eu entendo como algo para você medir o nível de conhecimento dos alunos- é o que eu entendo como uma avaliação externa- e usada para tentar administrar ou colocar algumas políticas públicas no sentido de melhoria da educação dependendo dos dados, mas o que a gente tem na realidade, ou melhor, o que eu sinto na realidade, é uma cobrança para você atingir uma meta dentro da PP, e não, ela como uma ferramenta, para a gente melhorar a aprendizagem (Q8, 2025).

Com isso, Amestoy (2022) afirma que a percepção dos professores sobre o papel e a contribuição das avaliações externas e em larga escala para a melhoria da educação é um ponto crucial para entender a efetividade das políticas, especialmente quando se considera o conceito de Estado Avaliador que, por meio de índices e metas, busca regular a educação (Amestoy, 2022, p.113). O autor Afonso (2009b) complementa que esse discurso da busca pela “qualidade educacional”, no contexto do Estado Avaliador, passa a privilegiar a consolidação de dois mecanismos estruturantes: a adoção de testes padronizados em larga escala e a constituição de um mercado regulatório que orienta e condiciona as políticas educacionais.

Unidade 2: A contribuição da PP para a qualidade da educação pública estadual

A PP integra o conjunto de políticas de avaliação externa da Educação Básica do Estado do Paraná, sendo apresentada pela SEED como instrumento de diagnóstico das aprendizagens e de apoio ao planejamento pedagógico. André e Alves (2024) afirmam que as AE, com formato de verificação das aprendizagens a partir do desempenho dos estudantes, possuem resultados de aperfeiçoamento da qualidade do ensino nas escolas. Entretanto, embora sua implementação esteja associada ao discurso de melhoria da qualidade da educação pública, a contribuição efetiva dessa avaliação para o cotidiano escolar requer uma análise crítica, especialmente no que se refere aos limites de seu uso e às contradições presentes em sua operacionalização. Nesse sentido, ao olhar para a realidade da escola, os professores são os agentes mais habilitados a identificar como se dá o ensino-aprendizagem dos seus estudantes, tanto em avaliações internas, quanto externas. Como é possível perceber na fala do professor P2:

Não considero que isso contribua significativamente para a melhoria da qualidade da educação. As avaliações externas, elas podem cumprir diferentes papéis, né? Porque, olhando para o resultado dessas provas e o seu reflexo em sala de aula, a gente não observa nenhum avanço significativo, né? E, além disso, elas podem atuar na contramão ainda, porque, como os resultados da prova são exigidos para melhoria de índices educacionais, muitas vezes isso se volta contra professores e alunos, né? Em termos de cobranças, de até arbitrariedades, às vezes com relação ao rendimento dessas provas. Então, tirando esse aspecto de que uma avaliação externa pode sim ter um papel importante para verificar como que está o andamento, né, do sistema educacional, no caso da Prova Paraná, eu não consigo ver ganhos. Não que seja uma prova ruim, mas, enfim, da forma como ela está colocada, o modelo estabelecido não atua para melhoria da educação. Não considero que consiga fazer isso (P2, 2025).

Savaris (2022, p. 41) afirma que a “qualidade neoliberal da Educação é concretizada a partir de testes padronizados em larga escala e da produção de índices de desempenho cujos resultados objetivam cumprir metas”. Ou seja, a qualidade da educação passou a ser medida mais por números e resultados de provas do que pela formação real dos alunos.

Em consonância, outra fala complementa a visão sobre o papel da PP:

Eu avalio negativamente, não vejo um ponto positivo nessa prova, eu não acho ruim ter provas em algum momento, mas a forma como essa se dá, não vem para melhorar, ele vem realmente para, de certa forma, piorar o ensino, porque nós, professores, não conseguimos fazer trabalho que a gente quer, a gente não consegue fazer do jeito que eles querem, e também não consegue fazer do jeito que a gente quer, porque daí tem prazos, a SEED está em cima, a coordenação está em cima, vai caindo para os mais fracos, até que chega no professor e aí a gente é cobrado de uma forma que não condiz com a nossa carga horária e tudo mais (P5, 2025).

Soligo (2013, p. 188) cita que “a lógica da competitividade no campo educacional tende a acentuar as desigualdades entre distintas realidades sociais, mais do que promover, de fato, a melhoria da qualidade da educação, o que exige uma reflexão crítica por parte dos profissionais da área”. Assim, quando a educação passa a funcionar segundo uma lógica de competitividade (por exemplo, escolas, redes ou professores sendo comparados por rankings, metas e resultados em provas), isso não melhora necessariamente a qualidade da educação. Pelo contrário, tende a aumentar as desigualdades entre diferentes realidades sociais, o que constitui um ponto importante no campo educacional.

Unidade 3: Relação entre Descritor da PP e o componente de Biologia previsto no Referencial Curricular do Paraná

Como já mencionado anteriormente, na prática, observa-se que os descritores das avaliações externas tendem a privilegiar conteúdos e habilidades que podem ser medidos de forma objetiva, o que favorece a fragmentação dos conhecimentos biológicos e a redução de temas complexos no âmbito da Biologia. Esse movimento pode provocar um desalinhamento entre a proposta formativa do Referencial Curricular do Paraná e o ensino efetivamente realizado em sala de aula, uma vez que conteúdos mais investigativos, interdisciplinares ou

contextualizados são frequentemente secundarizados por não se traduzirem facilmente em itens avaliativos (Tullio, 2025).

Além disso, a pressão por bons resultados nas ALE reforça a centralidade dos descritores no planejamento docente, levando os professores a reorganizarem o ensino de Biologia a partir do que será cobrado na prova, e não necessariamente do que é mais significativo para a formação dos estudantes. Segundo Rodrigues (2023, p.151), cabe ressaltar que “as avaliações padronizadas podem produzir efeitos desfavoráveis sobre o currículo escolar, uma vez que a exigência por bons desempenhos tende a provocar o estreitamento dos conteúdos trabalhados, em detrimento de outras dimensões da aprendizagem. Esse processo pode ocultar a realidade vivenciada pelas escolas e comprometer a leitura crítica dos resultados expressos pelos indicadores”.

Tal lógica compromete a autonomia docente e contribui para o estreitamento curricular, ao passo que o componente de Biologia, previsto como espaço de reflexão crítica sobre a vida e o ambiente, passa a ser tratado como um conjunto de conteúdos ‘treináveis’. Gomes e Vidal (2022) afirmam que existem riscos que não podem ser ignorados e que vêm sendo apontados pela literatura, tais como o treinamento excessivo dos alunos, a redução do currículo e a pressão exercida sobre os profissionais da educação. Ademais, para além dos conteúdos e temáticas prescritos nos descritores, há outras questões que possuem forte influência sobre o aprendizado durante as aulas, tais como a desigualdade socioeconômica, acesso limitado a recursos didáticos, a precarização da infraestrutura escolar, a vulnerabilidade social ou ausência de apoio familiar, que fazem com que os estudantes enfrentem maiores dificuldades de concentração, permanência e engajamento escolar, o que se reflete nos resultados das avaliações externas. Além disso, um fator importante que sintetiza essa realidade é o contexto da escola e dos estudantes.

Nesse sentido, o professor P4 caracteriza seu dia a dia na escola a partir dos descritores que precisam ser trabalhados em sala de aula. No componente curricular:

Porque muitas vezes o conteúdo que cai não é o que os alunos estão vendo dentro da sala de aula. Ou são conteúdos que eles ainda não viram ou são conteúdos que eles viram há muito tempo. Então, ela não condiz com a realidade que a gente está estudando na sala de aula. Por quê? Por causa da dificuldade dos alunos, porque os alunos não levam as coisas a sério. Então, às vezes você não consegue seguir aquele conteúdo, vencer o conteúdo mesmo assim, preparando para a Prova Paraná. Às vezes, a gente fazer ou montar uma prova é muito mais válido. Porque você está ali vendo o que os alunos estão estudando, o que eles realmente estão aprendendo, quais as dificuldades. Tanto que eles querem que a gente atribua uma nota parcial, uma nota dentro do valor lá do trimestre, que eu não atribuo. Porque eu acho que não é a realidade condizente com o conhecimento dos alunos, sabe?! (P4, 2025).

Nesse sentido, Luckesi (2011b, p. 290) argumenta que “o diagnóstico começa com a descrição da realidade, ou seja, com o levantamento do que existe. Em seguida, ocorre a qualificação dessa realidade, etapa em que o avaliador analisa os dados e atribui sentido e valor ao objeto estudado”. Ou seja, todo diagnóstico envolve não só a descrição da realidade, mas também uma interpretação carregada de sentidos e posicionamentos por parte de quem avalia.

Somam-se a esses enfrentamentos as questões relacionadas ao aprofundamento dos conhecimentos, em especial os conteúdos de Biologia, como podemos observar a partir do desabafo do professor P4:

Se a gente for querer trabalhar tudo o que está previsto para cair, é impossível aprofundar algum conteúdo, o que faz com que, às vezes, a gente precise de muitas aulas para trabalhar certas coisas na biologia ou em qualquer outro assunto, né? Então, essa é uma das coisas que, na minha opinião, eu acho que o objetivo é interessante, assim, só que acho que a forma como ela é implementada que não é adequada. (P4, 2025).

Dessa forma, a relação entre os descritores da avaliação e o componente curricular de Biologia, conforme estabelecido no RCP, explicita conflitos entre os objetivos educativos do currículo e o caráter técnico e utilitarista das ALE, o que evidencia a necessidade de repensar o papel dos descritores para que estes não se sobreponham à complexidade e à função social do ensino de Biologia.

3.2.2 Categoria 2 – Influência na prática pedagógica dos professores

Unidade 1: Sim, há influência da PP na atuação docente

“As ALE, como a PP, têm se consolidado como instrumentos centrais nas atuais políticas educacionais, sendo frequentemente apresentadas como mecanismos de monitoramento da qualidade do ensino e de apoio à tomada de decisões” (Schneider; Nardi; Durli, 2018, p.119). Contudo, sua presença no cotidiano escolar tem produzido efeitos significativos sobre a prática pedagógica dos professores, reconfigurando sentidos, prioridades e modos de ensinar.

Um dos principais efeitos dessas avaliações é a reorientação do currículo e do planejamento docente para o atendimento das matrizes avaliativas (Bonamino; Souza, 2012, p.380). Os conteúdos e habilidades cobrados nos testes passam a ocupar lugar privilegiado nas aulas. Esse movimento favorece o estreitamento curricular e a padronização do ensino, limitando a autonomia pedagógica dos professores. Em consonância com o exposto, o professor P8 afirma:

Eu acho que essas avaliações influenciam de forma indireta na prática pedagógica [...]. Eu entendo que é forçar, tipo, de novo, uma meta e resultado. Os alunos forjam muito bem. Então, hoje em dia, eles forjam muito bem essas questões. E a gente fica muito em prol, o que eu sinto muito é que sempre há a culpabilização e a responsabilização do professor. Então, ah, "você não atingiu a meta, não foi feito isso para você, vamos trabalhar, vamos premiar, vamos tentar chamar o aluno". Quanto à discussão, teria que ser muito mais, como que a gente chama a família de volta para o colégio? [...] É responsabilizar tanto a família quanto o aluno e acolher tanto a família quanto o aluno, creio eu. É por isso que essa divulgação de nota, resultado e premiação não influenciam diretamente na minha prática. Indiretamente acaba influenciando, de qualquer forma (P8, 2025).

Além disso, a centralidade dos resultados intensifica a responsabilização docente. Essa característica remete aos mecanismos de *accountability*, nos quais, conforme Afonso (2010), no campo educacional, ao articular avaliação, prestação de contas e responsabilização, configuram-se, sobretudo, como uma problemática de natureza política, moral e ética, associada ao nível de qualidade e ao aprofundamento das práticas democráticas. Sendo assim, o desempenho dos estudantes é frequentemente utilizado como parâmetro para avaliar a qualidade do trabalho do professor, desconsiderando fatores estruturais, sociais e institucionais que interferem diretamente na aprendizagem. Tal lógica transfere para o docente a responsabilidade por problemas que extrapolam o espaço da sala de aula, instaurando processos de culpabilização e reforçando mecanismos de controle e vigilância sobre o trabalho pedagógico. Tullio (2025, p.34) destaca que “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”.

A pressão por metas e indicadores também induz à adoção de práticas voltadas ao “ensino para o teste”, tornando-se uma das maiores queixas dos professores. Oliveira e Menegão (2012, p.654) afirmam que “quando o teste torna-se objetivo principal vinculado a fortes consequências, ele próprio é invalidado e perdem-se de vista os objetivos essenciais da educação”. Nessa perspectiva, a aprendizagem é reduzida ao desempenho em provas, em detrimento da construção de conhecimentos significativos, do desenvolvimento do pensamento crítico e da formação integral dos estudantes. Como observamos na fala do professor P7: “Mas a cobrança, ela existe porque existem metas, né? Então, o professor tem que cumprir a meta, quanto a instituição tem que cumprir a meta, né?” (P7, 2025). Outro professor entrevistado complementa acerca da influência dessas questões em seu trabalho na escola:

Influencia na minha prática pedagógica, mas eu não percebo que tenha uma influência positiva, porque o fato do objetivo, de novo, na minha leitura, o fato do objetivo da prova ser produzir índices, eu fico muito engessada com relação à minha autonomia dentro da sala de aula. [...] Então, afeta a minha prática, mas não positivamente, infelizmente (P2, 2025).

Por fim, ao assumir papel central na definição da qualidade educacional, as avaliações externas reforçam uma racionalidade gerencial e mercantilizada da educação, na qual a complexidade do processo educativo é reduzida a índices numéricos. Essa concepção esvazia o significado real da escola e submete o trabalho docente a uma racionalidade mais técnica, que acaba, infelizmente, distanciando de uma dimensão social, crítica e emancipatória. Amestoy (2019, p.68) afirma que uma concepção gerencial da educação é aquela que se fundamenta “exclusivamente em indicadores educacionais, distancia-se daquela idealizada na maioria dos Projetos Pedagógicos das escolas, os quais apontam para uma gestão democrática, orientada pela humanização do ensino e pela formação de sujeitos críticos e reflexivos em sua atuação na sociedade”.

Unidade 2: Não há influência da PP na atuação docente

As falas dos docentes revelam uma postura de resistência frente às políticas de avaliação externa e de bonificação. Ao afirmarem que tais mecanismos “não interferem” em sua prática e ao expressarem discordância em relação à lógica da premiação, os professores evidenciam a tentativa de preservar uma concepção de ensino orientada pela aprendizagem dos estudantes e por princípios éticos da profissão, e não pela busca de recompensas financeiras ou pelo cumprimento de metas institucionais. Brooke (2006) cita que os profissionais resistem aos sistemas de responsabilização porque defendem que a escola não deve ser cobrada por resultados quando o sistema não assegura as condições adequadas para um trabalho de qualidade. O professor P1 posiciona-se em relação à interferência no cotidiano escolar: “Não interfere na minha prática, pois sempre busquei desenvolver o trabalho para que os alunos possam aprender o máximo e continuo querendo os melhores resultados para os meus alunos, independente de premiações e cobranças” (P1, 2025). E o professor P5 complementa: “Eu acredito que não. Eu sou meio contra fazer a base de premiação, porque para mim isso eu vejo como um engano, na verdade” (P5, 2025).

Esse posicionamento indica a presença de uma identidade profissional ancorada na autonomia pedagógica e no compromisso com a formação dos alunos, na qual o sucesso do trabalho docente é compreendido para além dos resultados mensuráveis. “Um professor precisa de autonomia para implementar práticas de inovação curricular, práticas essas que se preocupam em promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem” (Maia, 2019, p.86).

Ao caracterizar a premiação como um “engano”, o professor explicita uma visão crítica em relação às políticas meritocráticas, percebidas como estratégias que mascaram problemas estruturais da educação e deslocam o foco da valorização profissional para incentivos pontuais

e condicionados ao desempenho. Camargo (2022, p.131) destaca que não é possível melhorar a qualidade sem infraestrutura adequada, formação continuada, materiais pedagógicos e tecnológicos, valorização do professor, entre outros.

Entretanto, mesmo quando os docentes afirmam que as avaliações externas e as bonificações não interferem diretamente em sua prática, é possível identificar a influência indireta desses dispositivos de *accountability* no cotidiano escolar.

3.2.3 Categoria 3 – A Política de bonificação da PP

A bonificação, ao ser introduzida, pode provocar mudanças na forma de ensino e nos conteúdos abordados. É importante investigar se essa bonificação leva alterações no conteúdo ou na forma de ensino, e de que maneira. A percepção dos professores sobre a justiça do sistema de bonificação e a relação entre o desempenho na avaliação e o recebimento do benefício são aspectos relevantes para a compreensão de sua aceitação e eficácia.

Unidade 1: A bonificação altera o processo de ensino

A política de bonificação, em teoria, é um mecanismo de *accountability* voltado a incentivar o alcance de metas estabelecidas para as escolas na ALE e, por consequência, à melhoria das práticas pedagógicas; entretanto há algumas questões relevantes quando o assunto é bonificação e realidade escolar. Nesse sentido, os depoimentos dos professores discordam dessa política. O professor P5 destaca: “Para mim, não. Eu não acho legal essa ideia de bonificação, não gosto dessa ideia” (P5, 2025).

Já o professor P6 e o P7 afirmam não possuir interesse nesse tipo de política:

Olha, a bonificação para mim sinceramente não me interessa, não vejo a bonificação como algo que vai fazer ou mudar a minha prática pedagógica (P6, 2025).
[...] isso não muda a maneira com que eu trabalhei, ou não, eu preciso fazer isso, preciso aumentar o resultado para que fosse benéfico para mim, o benefício ou não (P7, 2025).

A partir dessas falas, é possível afirmar que a política de bonificação não é reconhecida pelos docentes como um elemento justificável para a orientação da prática pedagógica. Os professores expressam rejeição ou indiferença em relação a esse mecanismo, indicando que a lógica dos incentivos financeiros não se articula diretamente com os princípios que orientam seu trabalho cotidiano. Santos (2023, p. 55), ao dialogar com Ball (2002), afirma que, a partir de avaliações permanentes, comparações e incentivos à produtividade, esse novo gerencialismo — que se refere à transposição de modelos de gestão do setor privado para o setor público,

especialmente na educação — promove um controle sobre o comportamento e a vida emocional dos trabalhadores da educação.

As respostas revelam uma postura crítica frente à concepção meritocrática da bonificação. Ao afirmarem que “não gostam dessa ideia” ou que a bonificação “não interessa”, os docentes sinalizam resistência à noção de que o desempenho escolar deva ser estimulado por recompensas materiais. Esse posicionamento sugere que a prática docente é compreendida como um compromisso com a aprendizagem dos estudantes, e não como uma atividade passível de ser orientada por incentivo financeiro.

André e Alves (2024, p.7) fazem um questionamento que nos faz refletir sobre o objetivo da prática docente atualmente: “Avalia-se para quê?” e depois completam “Para responder e controlar, mediante uma sociedade meritocrática de políticas gerencialistas as quais visam trazer, para o campo educacional, o conceito de qualidade empresarial, pela geração do duvidoso ranqueamento de escolas”.

Com isso, vemos lados opostos entre o sistema e o posicionamento dos docentes. Rodrigues (2023) cita que:

[...] a pressão para alcançar resultados satisfatórios nessas avaliações pode levar a uma redução das áreas de estudo, com enfoque exorbitante nas habilidades e competências avaliadas, acarretando desfavor a outros aspectos significativos da aprendizagem, o que pode suceder um mascaramento da real situação da unidade escolar (Rodrigues, 2023, p. 119)

Todavia, mesmo quando os professores afirmam que a bonificação não altera sua prática, essas falas podem ser interpretadas como expressão de uma tensão entre o discurso profissional e os efeitos estruturais das políticas de responsabilização. A negação da influência direta não elimina a possibilidade dos efeitos indiretos, uma vez que a existência de metas, *rankings* e mecanismos de premiação tende a redefinir, ainda que de forma sutil, os critérios de qualidade e bons indicadores escolar. Oliveira e Menegão (2024, p.654) destacam que quando “o teste torna-se objetivo principal vinculado a fortes consequências, ele próprio é invalidado e perdem-se de vista os objetivos essenciais da educação”.

Savaris (2022, p. 49) menciona, em uma de suas pesquisas, que “os indicadores e índices não representam a multiplicidade de realidades das regiões ou municípios brasileiros, pois, por serem médias de generalização, consideram alguns aspectos mensuráveis e desconsideram outros”. Assim, pode-se concluir que, sob a perspectiva dos professores, a bonificação não se configura como instrumento formativo ou motivador da prática docente, mas como uma política externa, pouco alinhada às dinâmicas reais do ensino e às concepções profissionais que orientam o trabalho pedagógico.

Unidade 2: A bonificação e as influências no ensino

Dentre as respostas apresentadas, é possível perceber que há uma percepção crítica acerca da vinculação entre avaliações diagnósticas e políticas de bonificação, como revela os depoimentos do professor P5:

A gente fica condicionado a uma nota que o aluno vai tirar lá por uma prova de diagnóstico que deveria ter um aspecto pedagógico. Não voltada para uma premiação. Nesse caso, comentando com a premiação para professor, por exemplo. Eu não acho isso legal. Mas já vi colegas que estão pensando, no caso, na bonificação (P5, 2025). Eu não sei que ponto isso não é bom, porque acaba, sei lá, mascarando o resultado para gerar bonificação e pulando o aspecto pedagógico, que é o principal. Eu acho que, na minha opinião, não é uma coisa legal (P5, 2025).

Os excertos acima, revelam alguns conflitos e tensões no campo educacional, ao afirmarem que o professor “fica condicionado a uma nota que o aluno vai tirar” (P5, 2025) em uma prova que, em sua concepção, deveria ter caráter pedagógico e formativo, e não estar orientada para fins de premiação. Este posicionamento acaba por (DES)velar uma tensão entre a intencionalidade educativa da avaliação e a racionalidade utilitarista instaurada pelas políticas de responsabilização baseadas em resultados. Afonso (2009, p.15) afirma que os mecanismos de “*accountability*” são complexos, pois envolve muitas relações e cobranças diferentes. Para os professores, isso é ainda mais delicado, já que eles precisam prestar contas não só aos órgãos superiores da educação e à direção da escola, mas também aos pais e aos alunos”.

Ao problematizar a possibilidade de “mascarar o resultado para gerar bonificação”, o docente aponta para um dos principais riscos associados a esse tipo de política: a distorção dos sentidos da avaliação. Em vez de funcionar como instrumento de diagnóstico das aprendizagens, de identificação de dificuldades e de reorganização das práticas pedagógicas, a PP passa a ser utilizada como meio para alcançar metas e recompensas financeiras. Nesse contexto, a avaliação deixa de cumprir sua função formativa e assume um caráter estratégico, voltado mais à produção de bons índices do que à promoção da aprendizagem efetiva.

Sobre essas estratégias, Schneider e Nadi (2015, p.51) afirmam “que as formas de avaliação adotadas têm sido responsáveis pela implementação de mecanismos de um ‘quase mercado’ em educação, a partir dos quais se concretiza a remodelação do papel do Estado na condução das políticas públicas e o fortalecimento nas formas e estratégias de controle educacional”.

Santos (2023) afirma que:

a influência das políticas de responsabilização no dia a dia das escolas e nas atividades cotidianas dos docentes, algumas variáveis chamam a atenção, como a influência da gestão escolar sobre a relevância do bom desempenho nas avaliações externas, a prática de treino para os testes e a utilização dos exames como instrumentos legítimos

de avaliação de desempenho seja de estudantes, professores ou escola (Santos, 2023, p.92).

Com isso, vemos que a própria fala do docente P5 também sugere que a bonificação induz comportamentos pedagógicos orientados por resultados imediatos, como o treino para a prova, a seleção de conteúdos “cobrados” e, em casos extremos, a manipulação de processos avaliativos.

Além disso, ao mencionar que “já viu colegas que estão pensando na bonificação”, o docente reconhece que, mesmo não concordando com essa lógica, ela exerce influência concreta sobre o cotidiano escolar. Isso indica que a bonificação opera como um mecanismo de regulação das práticas docentes, criando um ambiente de pressão simbólica no qual os resultados passam a ser associados à valorização profissional, ainda que de forma indireta. Em consonância, Oliveira, Junior e Souza (2023) destacam que:

Mesmo quando essas avaliações não se encontram diretamente vinculadas à remuneração dos(as) professores(as), ainda assim elas podem representar um risco à profissionalidade docente, pois elas têm influências sobre as formas de organização do trabalho escolar, da gestão pedagógica e do desenvolvimento da carreira (Oliveira; Junior e Souza, 2023, p. 4)

Assim, é possível pensar em outros desdobramentos para a política de bonificação, para além do recebimento ou não de valores, prêmios e/ou gratificações. Isso ocorre quando o ensino se alinha a uma lógica gerencial, na qual a dimensão pedagógica da avaliação é colocada em segundo plano diante de metas e incentivos. Ao ocultar a realidade das aprendizagens e enfraquecer o caráter formativo da escola, a bonificação compromete a qualidade do ensino e fortalece uma perspectiva meritocrática distante dos princípios de uma educação pública democrática, crítica e socialmente referenciada.

Unidade 3: Mudanças no ensino de Biologia a partir da bonificação

A PP exerce forte influência no cotidiano da escola e em todo planejamento docente e gestor durante o ano letivo. O componente curricular de Biologia sofre algumas defasagens no ensino dentro desse panorama, por ser uma disciplina fortemente conceitualizada, o que significa que o seu estudo não se baseia apenas na memorização de fatos, mas na compreensão de princípios, teorias e modelos abstratos que explicam a vida. O P9 apresenta seu posicionamento acerca de como a disciplina que leciona está alinhada à nova realidade escolar.

Mas prejudica o ensino de biologia na medida em que tem um esmagamento do conteúdo e uma perda de autonomia. Eu sou uma professora que sempre tenta abordar a biologia de uma maneira muito contextualizada, trazendo questões relacionais, sociais, políticas, ambientais, enfim. E essa forma como está organizada hoje em dia não tem espaço para isso, não tem tempo suficiente para isso. Então, eu me sinto

medida, avaliada também, porque a gente também está sendo avaliada em função dos resultados que os alunos alcançam nas nossas disciplinas. E se eles têm um rendimento ruim na prova Paraná, a principal pessoa que vai ser apontada como responsável pelo baixo rendimento sou eu como professora (P9, 2025).

Essa fala expressa uma percepção crítica sobre os efeitos das políticas curriculares e avaliativas no trabalho docente e no ensino de Biologia. Quando a professora afirma que há um “esmagamento do conteúdo”, ela está dizendo que os conteúdos estão sendo comprimidos, reduzidos ou trabalhados de forma acelerada e superficial, sem tempo suficiente para aprofundamento ou problematização. Isso compromete, principalmente, a qualidade da aprendizagem, especialmente em uma disciplina ampla e complexa como a Biologia. O professor P3 complementa exposto acima:

De Biologia, principalmente a organização dos conteúdos, eu acho bem ruim do jeito que está a organização, a ordem dos conteúdos, o que é escolhido para trabalhar, às vezes eu abro lá os slides da série, eu acho que não faz sentido o que eles estão pedindo, sendo que tem outras coisas mais importantes, distribuição dos conteúdos, acho que de Biologia é isso, porque nós temos a problemática de que a nossa disciplina é muito ampla, ela é muito diversa, ela é muito ampla, são vários assuntos diferentes, vários temas diferentes que a gente trabalha em três anos, isso se for o itinerário de Ciências da Natureza, porque se for o itinerário de Humanas, são dois anos, então, isso atrapalha bastante, porque não dá nem tempo do aluno entender lá os conceitos básicos, a gente tem que estar passando para frente, acho que para Biologia o mais complicado é isso mesmo (P3, 2025).

A “perda de autonomia” indica que o docente deixou de ter liberdade para organizar os conteúdos, escolher abordagens e definir o ritmo de ensino, como o exemplo visto na fala supracitada. Ainda, podemos ver na fala do P5 as mudanças que, assim como os outros docentes entrevistados, compartilham sua opinião sobre a perspectiva conteudista:

A mudança que tem, a gente vê mesmo, é na relação dos conteúdos que já vêm pronto para a gente lá no RCO mais aulas. Que tem a programação de conteúdos. E essa programação, ela já vem de acordo com o que, supostamente, vai cair na prova Paraná. Mas, mais uma vez, se a gente segue exatamente a sequência que está lá, na ordem das aulas, em quantidade de aulas, não dá tempo. Porque tem assunto ali que leva muitas aulas para trabalhar. Enquanto a sequência ali é uma aula apenas, genética, por exemplo. Primeira lei demanda, nossa, segunda lei, em uma aula não tem como os alunos aprenderem. Então, a mudança que a gente vê é essa. Eles trazem já a sequência de conteúdos que a gente, supostamente, tem que trabalhar no trimestre. Mas a gente sabe que é muito difícil seguir aquilo. Então, outra também. Às vezes a sequência dos assuntos não dá de uma forma adequada. Eu só percebo, desde que começou o novo ensino médio. Aos três anos que já tem o novo ensino médio, foram sequências diferentes. Parece que eles estão testando até. E ainda não está adequada a sequência. Parece que tem assunto que está cortando, assim, bruscamente. Alguma coisa que a gente vem trabalhando, daí quebra aquela linha de raciocínio para começar outra. Então, essa é a mudança. Assim, meio que a gente perdeu um pouco a autonomia para decidir o que passar para eles (P5, 2025).

Essas falas evidenciam que a PP tem provocado mudanças significativas no ensino de Biologia, especialmente no que se refere à organização dos conteúdos, à autonomia docente e

às práticas pedagógicas. Um dos aspectos mais recorrentes é a percepção de um “esmagamento” do currículo, com redução do tempo disponível para o aprofundamento conceitual e para abordagens contextualizadas da área.

Nesse sentido Oliveira e Menegão (2012) afirmam que:

As mudanças organizacionais propostas não irão resolver os problemas da educação, pois o sucesso das escolas depende de múltiplos fatores, como a definição de um currículo sólido, professores bem preparados, materiais, recursos e condições adequadas de trabalho, estudantes dispostos, pais apoiadores, e outros serviços ligados a uma reforma social mais ampla (Oliveira e Menegão, 2012, p. 654).

Como aponta o professor P2, a forma atual de organização do ensino não tem permitido espaço para trabalhar dimensões relacionais, sociais, políticas e ambientais da Biologia, elementos fundamentais para uma formação científica crítica. Essa limitação repercute diretamente na prática docente, gerando sentimentos de cerceamento profissional e de pressão por resultados, uma vez que o desempenho dos estudantes na PP passa a ser associado à responsabilidade individual do professor. Nesse sentido, Savaris (2022) observa que a PP possui um efeito direto sobre a organização do trabalho escolar, por meio do aumento da carga horária das atividades, afetando a liberdade no planejamento pedagógico.

Outro ponto destacado é a inadequação da sequência e da distribuição dos conteúdos. O professor P3 ressalta que a Biologia, por ser uma área ampla e diversa, exige uma organização curricular cuidadosa, que respeite a progressão conceitual e o tempo necessário para a compreensão dos fundamentos. No entanto, a ordem dos conteúdos proposta e os temas selecionados nem sempre fazem sentido do ponto de vista pedagógico. “A necessidade de avançar rapidamente nos conteúdos, sem que os alunos tenham consolidado conceitos básicos, compromete a aprendizagem e transforma o ensino em um processo acelerado e fragmentado”. (Schneider; Nadi; Durli, 2018, p.122).

Além disso, os docentes percebem uma instabilidade na organização curricular desde a implementação do NEM, com mudanças frequentes nas sequências de conteúdos e cortes abruptos que interrompem a linha de raciocínio construída em sala de aula. Essa descontinuidade reforça a sensação de que o currículo está em fase de “testes”, ainda sem uma estrutura coerente e adequada à realidade escolar.

Nesse sentido, Amestoy (2019) afirma que:

Essas influências tanto na escolha dos conteúdos quanto na preparação, uma espécie de treinamento dos estudantes para a realização do processo avaliativo. Como consequência, há uma perda progressiva de autonomia docente, uma vez que as professoras deixam de decidir o que e como ensinar, passando a seguir prescrições externas fortemente orientadas pela lógica da avaliação em larga escala (Amestoy, 2019, p. 114)

Diante disso, a PP, ao invés de funcionar apenas como instrumento diagnóstico, acaba por reorientar o currículo e as práticas pedagógicas, estreitando o ensino de Biologia a um conjunto limitado de conteúdos cobrados na avaliação. Tal movimento compromete tanto a profundidade conceitual quanto a contextualização do conhecimento, além de intensificar a responsabilização individual das professoras pelos resultados obtidos. Assim, as mudanças relatadas revelam tensões entre padronização e autonomia, entre avaliação e formação efetiva, indicando a necessidade de repensar o papel das avaliações externas na organização do ensino de Biologia no Paraná.

Unidade 4: Percepções dos professores sobre a política da bonificação

A introdução de políticas de bonificação no âmbito da educação pública, especialmente a partir da ampliação de sistemas de ALE, tem sido apresentada como estratégia de incentivo à melhoria da qualidade do ensino. Contudo, essa lógica encontra-se fortemente alinhada a princípios gerencialistas e de mercado, o que contribui para a mercantilização da educação, ao transformar processos pedagógicos complexos em indicadores numéricos e metas. Assim, as avaliações em larga escala colocam-se a serviço do controle e da regulação do Estado, com a introdução de uma lógica mercantil e gerencial que intensifica a competição e concorrência, restando pouca margem para práticas avaliativas diagnósticas, democráticas e emancipatórias (Afonso, 2009; Libâneo; Oliveira, Toschi, 2012).

Amestoy, Mattos e Tolentino-Neto (2022 p.122) já afirmavam que “é preciso (re)contextualizar e ressignificar a pertinência e a necessidade de esperar por modelos alternativos de gestão pública e por projetos políticos que ampliem a compreensão da educação, superando a lógica restrita da mensuração da aprendizagem, da centralidade nos resultados e da produção de *rankings*. Tais práticas simplificam excessivamente os processos educativos e reduzem a função social da escola e do professor a indicadores e metas de sucesso ou fracasso, os quais, em grande medida, pouco, ou quase nada, expressam sobre a realidade social dos estudantes e sobre a qualidade formativa almejada”. Nesse sentido, o professor P6 compartilha desse pensamento:

[...] não acredito que a bonificação deveria ser para determinada escola ou para determinado professor, acho que deveria ser para a rede estadual toda. Eu acho que se fosse uma avaliação ou uma bonificação para os professores da rede pública de uma forma geral, porque cada escola tem uma realidade diferente. Então, às vezes, por mais que o professor tente, dê o máximo que ele pode dentro da sua escola, ele às vezes não vai conseguir aquele objetivo por particularidades de cada escola, de cada sociedade, de cada grupo de famílias, de onde aquele aluno veio, da turma, então tem muitas variantes aí para serem avaliadas também. Então, eu te digo que para mim, o valor, a bonificação para mim, não vejo como algo que vá fazer eu mudar a minha prática pedagógica (P6, 2025).

Em sua tese, Amestoy (2019, p. 33) realizou um estudo com base em Reis (2014), no qual investigou o adoecimento dos trabalhadores docentes. E os resultados da pesquisa indicaram que as causas dos adoecimentos estão relacionadas, muitas vezes, às políticas de formação continuada com acentuados graus de exigências das avaliações do IDEB e à existência de mal-estar docente, corroborando com os desgastes e pouca satisfação com o trabalho.

A preocupação com o adoecimento docente também esteve presente em um dos relatos recolhidos por meio da entrevista realizada:

[...] mas, com certeza, se eles começarem a colocar que a bonificação vai estar atrelada ao resultado da prova, não só eu, mas como todos os professores, acredito que vão trabalhar em cima desses conteúdos, e aí vai engessar mais ainda, [...] mas se for dessa forma, a gente vai ser obrigado a realmente trabalhar o que eles indicam, o que eles pedem, já que nós precisamos pagar as contas, nenhum professor vive só de amor, infelizmente. Impressionada, a gente tem casos agora surgindo de adoecimento de professor, muitas notícias e também artigos científicos saindo sobre, surgindo, sendo publicado sobre o adoecimento dos professores do Paraná, e é devido a esse tipo de situação, é só mais uma das ações, porque são várias que adoecem os professores, então a gente se sente impressionada, e a educação no sentido de que está realmente se tornando um mercado, o nosso aluno está sendo um cliente e a gente está sendo um mero prestador de serviço, que trabalha por produção (P3, 2025).

A pressão constante por resultados, associada à responsabilização individual pelo desempenho dos alunos, intensifica a carga emocional e psicológica do trabalho. Estudos apontam o aumento de quadros de estresse, ansiedade, depressão e síndrome de *burnout* entre professores submetidos a sistemas de controle baseados em metas e *rankings* (Herbsttrith, Ribeiro, Afonso, 2026). A bonificação, em vez de representar valorização profissional, passa a operar como mecanismo de controle, podendo instaurar um clima de competição entre as classes e fragilizar as relações coletivas no interior da escola.

3.2.4 Implicações da PP no trabalho docente

A lógica institucional instaurada pela PP passou a exercer uma certa cobrança sobre os professores para a obtenção de bons resultados, muitas vezes desvinculados da efetiva aprendizagem dos estudantes. A qualidade do trabalho pedagógico é, assim, redefinida a partir de índices e desempenho, o que conduz à valorização de estratégias voltadas ao “treinamento para a prova” e não ao desenvolvimento integral dos alunos.

Há dois lados da moeda, sendo o sistema, de um lado e os agentes educacionais, de outro. Santos (2023, p. 52) afirma que, enquanto a mídia tem utilizado os resultados dos indicadores para promover o ranqueamento de escolas e sistemas de ensino, os órgãos

governamentais da educação tendem a enfatizar o caráter pedagógico desses dados, considerando-os relevantes para a definição de metas e estratégias voltadas à melhoria do desempenho escolar.

A vinculação entre desempenho, *rankings* escolares e políticas de premiação intensifica a responsabilização individual dos docentes, deslocando para eles o encargo por resultados produzidos em contextos profundamente desiguais. Ao ser tomada como principal parâmetro de qualidade da educação, a PP reforça a lógica gerencial e mercantilizada da escola pública, reduzindo a complexidade dos processos educativos a métricas numéricas e esvaziando o papel social da escola e do professor, que passam a ser avaliados não pelo efeito formativo de sua prática, mas pelo alcance de metas previamente estabelecidas.

Afonso (2015) diz que:

As comparações baseadas em resultados de exames e testes estandardizados (nacionais e internacionais) não parecem ter como central a preocupação com políticas que promovam o combate às desigualdades subjacentes a essas mesmas estatísticas, tendendo assim, perante a diversidade e a heterogeneidade dos estudantes e dos seus percursos, biografias, origens sociais, aprendizagens reais e condições escolares, ‘a silenciar a polissemia e a invisibilizar os sujeitos’ (Afonso, 2015, p. 23-24).

Um dos relatos da entrevista destaca que os indicadores e as metas implicam um decréscimo no que se refere ao esvaziamento curricular e formativo:

As metas, né, que eles querem, porque as escolas dependem das metas, percentual, de acerto, de nota e tal. A direção, a coordenação, a equipe pedagógica, querem que os alunos tenham um bom desempenho. Tanto que a gente conversa com eles no dia da prova, para eles fazerem devagar, para dizerem as questões e tal. Mas não muda em nada, na verdade (P4, 2025).

O professor P2 completa:

Eu me sinto cobrada permanentemente, diariamente, né? Eu me sinto cobrada por mim mesma, eu tenho uma autocobrança porque eu estou inserida nesse sistema, então, né, eu sou permanentemente chamada a cumprir aquilo que a mantenedora diz que deve ser feito. E a cobrança externa também, e os próprios alunos, né, tipo, eles também vão olhar para os próprios resultados e, assim, não vão assumir a responsabilidade sozinhas mesmo porque não é uma responsabilidade individual e de uma única, né, se há um baixo rendimento numa determinada avaliação, é muito provável que tenha percentuais de responsabilidade para mais de uma parte, né (P2, 2025).

Camargo (2022, p.72) afirma que, a partir da década de 1980, os governos neoconservadores e neoliberais passaram a demonstrar maior interesse pela avaliação, de modo que a “ampliação da avaliação pelo Estado” resultou na formulação da expressão “Estado avaliador”. Com isso, o Estado adquire uma lógica de mercado, ao adotar modelos de gestão

privada e enfatizar sempre os resultados, ou seja, evidencia-se a ideia da existência de um consenso no campo político e no Estado sobre a ideia de avaliar.

3.2.5 Influência da PP no planejamento docente (RCO+aulas)

A PP tem exercido influência direta sobre o planejamento pedagógico dos professores, especialmente no que se refere à elaboração dos Registros de Classe Online (RCO) e à organização das aulas. Ao se tornar um dos principais referenciais para a avaliação do desempenho escolar, seus descritores e matrizes passam a orientar, de forma implícita ou explícita, as escolhas didáticas realizadas no cotidiano da sala de aula (Paraná, 2025).

Conforme destaca Afonso (2010), “a expressão avaliação educacional aparece muitas vezes com um sentido restrito, referindo-se à avaliação de aprendizagens ou seus sinônimos, isto é, avaliação pedagógica, avaliação do rendimento ou do desempenho escolar ou avaliação dos alunos” (Afonso, 2010, p.3). No cotidiano das aulas, essa interferência se expressa na escolha recorrente de conteúdos considerados prioritários para a elevação dos indicadores de desempenho, a partir de propostas pedagógicas mais amplas e contextualizadas. A pressão institucional por resultados satisfatórios conduz o planejamento a uma lógica de treino e repetição voltada à preparação para as AE, muitas vezes afastando-se das aprendizagens significativas. Esse processo tende a empobrecer a variedade de estratégias didáticas, uma vez que demais atividades, projetos interdisciplinares e outras experiências formativas passam a ocupar lugar secundário.

Desse modo, a PP assume papel central na organização do trabalho pedagógico, influenciando tanto os registros oficiais quanto o desenvolvimento das aulas e ressignificando o planejamento docente, que deixa de se constituir como prática autônoma e situada para se subordinar a metas externas e à racionalidade dos resultados. É possível perceber, por meio de algumas das falas, que parte dos professores entrevistados compreendem essa lógica, como podemos observar, nos excertos a seguir:

Porque quando está chegando a data da Prova Paraná e eu perceber que eu ainda não consegui cumprir os conteúdos, eu vou suprimir alguns conteúdos, eu vou deixar para trás, por mais que eles sejam importantes, se eles não estão sinalizados como conteúdos que serão cobrados na Prova Paraná, eu deixo para trás e passo adiante com os conteúdos que serão cobrados, né, meio assim que uma estratégia de sobrevivência (P2, 2025).

O professor P5 completa:

Como já existe essa sequência que vem na própria RCO+ Aulas, que é o que a gente sabe que vai estar casado com o que vai estar cobrado na Prova Paraná, já no próprio PTD, que é o planejamento que a gente elabora, a gente já coloca essa sequência.

Então, realmente essa avaliação influencia no dia a dia. A gente tenta seguir esses conteúdos, mas, como eu falei, na prática nem sempre é possível. Tanto por falta de tempo, quanto por a sequência dos assuntos estar em uma ordem que o aluno não vai entender. Então, isso a gente, por experiência, pelo menos ainda a gente tem essa autonomia de mexer, né? Mas, mesmo assim, a gente sabe que lá em tal data vai ter a Prova Paraná e vai cair tudo aquilo que está previsto no trimestre (P5, 2025).

Assim, a partir das respostas dos docentes, observa-se que a PP exerce influência significativa no cotidiano escolar, evidenciada pela necessidade de alcançar bons indicadores e desempenhos nas AE, bem como pela priorização de um planejamento já previamente definido. Nesse sentido, Maia (2019) critica a tendência curricular centrada em resultados, que se relaciona com a importância atribuída a testes e contribui para uma cultura de avaliação normativa. Essa lógica tende a burocratizar os professores e a converter os alunos em consumidores de aprendizagens apressadas, com vistas à otimização dos resultados.

3.2.6 Plataformização da Educação Pública Paranaense

A plataformização da educação pública paranaense, intensificada nos últimos anos, insere-se em um movimento mais amplo de digitalização e empresarialização das políticas educacionais, no qual plataformas digitais passam a ocupar papel central na organização do ensino, da gestão escolar e da avaliação da aprendizagem. Amestoy (2019, p. 26) afirma que “as iniciativas baseadas em princípios de competitividade, meritocracia e responsabilização, estão pautadas muito mais para um ambiente empresarial, seguindo a racionalidade do mercado e não de educação”.

Do ponto de vista pedagógico, a plataformização tende a promover a padronização dos conteúdos, das metodologias e dos tempos de aprendizagem. As plataformas operam a partir de roteiros, trilhas e sequências didáticas pré-definidas, o que limita a autonomia docente e reduz o espaço para a construção coletiva do currículo e para a adaptação das propostas às realidades locais (Paraná, 2025). Nesse contexto, o professor é progressivamente deslocado da posição de autor de sua prática para a de executor de programas previamente estruturados.

De fato, busca-se difundir a ideia de que os problemas da educação podem ser resolvidos por meio de uma gestão eficiente das atuais formas de organização pedagógica, aliada à introdução de novas tecnologias educativas, à responsabilização, à meritocracia e à privatização. Isso contribui para a consolidação de um neotecnicismo educacional, inserido em um amplo movimento voltado à adaptação das escolas às demandas da reestruturação produtiva e ao estímulo do aumento da produtividade empresarial (Freitas, 2014).

O P1 afirma a importância do uso dos recursos tecnológicos, mas um ponto de atenção é preciso ser repensado, sendo a forma que foi imposto na escola:

O uso de recursos tecnológicos é importante, porém não da forma que foi realizado, de forma obrigatória. A plataforma diminui a autonomia do professor e aumentou muito as cobranças para o alcance de metas que nem sempre dependem do professor. Penso que as plataformas podem auxiliar a aprendizagem, porém não da forma impositiva que foi colocada (P1, 2025).

Outros docentes, como o P2 e o P3, apresentam a percepção de que esse sistema de plataformas remete a uma padronização do trabalho docente, bem como a uma forma de controle sobre as atividades propostas em sala:

Me parece que é controle e padronização do trabalho docente. Baixíssima contribuição. Porque gera também uma sobrecarga nos alunos. Eles não dão conta de tanta plataforma, de tantos prazos o tempo inteiro. Além da sala de aula, além do aumento de tempo de aula na escola, quais seis aulas, sete da manhã, meio-dia e quinze. É desumano para a criança e adolescente em fase de crescimento. Então eu não consigo ver ganhos nisso. Uma ou outra coisa, talvez, facilita o acesso. O fato de ter disponível uma sala de aula virtual como o Classroom pode, em alguma medida, favorecer algumas trocas, alguns acessos fora do horário de aula. Mas isso gera trabalho extra, isso gera demandas de trabalho gratuito porque não tem remuneração e que a gente está ali sete dias por semana disponível. Não há nenhum pudor de que a gente seja acionado, chamado, qualquer dia, qualquer hora, mesmo que não seja o nosso horário de trabalho em função de estar ali nas plataformas. Então, isso tem gerado uma sobrecarga muito grande, tanto para professores quanto para alunos. Só faz qualquer coisa para se livrar, para não ser bonito (P2, 2025).

O segundo professor afirma, ainda:

Vai mais para o lado do controle, porque todos esses resultados vão para o BI, né, e aí eles têm o resultado de cada professor, né, de cada aluno, de cada disciplina lá, o que é que os alunos estão fazendo ou não. Essa questão das plataformas, ela está bem complicada, acho, nas escolas, inclusive, o sindicato, né, que faça a greve de plataforma e tudo mais, mas nós, da biologia, a gente tem que não sofrer tanto, porque é uma plataforma só que eles exigem, e assim, a gente faz, a gente coloca lá como se fosse tarefa para os alunos, mas eles não fazem, no final das contas. A gente atribui lá uma nota só porque é obrigado, mas depois a gente faz uma recuperação, porque eles não fazem. A gente tem que pensar que os alunos não são todos que têm celular ou vão ter celular e tem internet só para paga, né, então não é tão fácil, assim, para eles fazerem”. “E também, se todas as disciplinas, todas as semanas, colocarem alguma coisa lá para eles fazerem, eles não vão fazer. Esse acúmulo, assim, da atividade online. Então, eu acho ruim, mas para mim, na biologia, não vejo tanto impacto quanto para português e matemática, e por exemplo”. “Os professores de português e matemática, esses realmente estão sofrendo, eles estão deixando de dar aula, porque tem que cumprir, não é nem que tem que cumprir as atividades que estão na plataforma, eles têm que cumprir tempo de plataforma. Então, eles têm que levar os alunos lá para, por exemplo, de matemática, que eu vi esses dias né, tem que levar os alunos na sala de informática para eles cumprirem, no mínimo, 25 minutos de atividade no *Khan Academy*. Então, não importa se está sendo certo, se está fazendo sentido, o importante é o tempo para eles, que também aparece lá para a série depois, né, tem o pessoal lá que fica monitorando. Então, para esse pessoal, considerando o exemplo deles, né, está bem ruim, se chegar isso na biologia, com certeza não vai ser um ponto positivo, com certeza vai ser para piorar muitas coisas que já estão ruins (P3, 2025).

Já o professor P7 acrescenta sobre a qualidade e a funcionalidade desse sistema: [...] “então eu acho que não se torna uma educação de qualidade. Então é mais um padrão, para

dizer que o aluno está tendo ali, seguindo as plataformas, mas é uma boa ideia, mas na prática ela não funciona porque não tem ali aparelho para todo mundo” (P7, 2025).

Como destacado nos excertos acima, é possível perceber que a plataformização nas escolas públicas paranaenses tem sido percebida pelos docentes predominantemente como um processo controlador e pouco sensível às condições reais de trabalho e na aprendizagem, produzindo mais efeitos negativos do que contribuições pedagógicas significativas. Segundo Ramos (2024, p.74), em sua pesquisa sobre plataformização, “alguns veem benefícios na coleta de dados e gamificação, enquanto outros destacam preocupações sobre a mecanização do ensino e a perda da qualidade das aulas”.

Pode-se destacar, ainda, a crítica à imposição do uso das plataformas, sem a devida participação dos professores nas decisões. Embora reconheçam o potencial pedagógico das tecnologias, os docentes rejeitam a forma obrigatória e padronizada com que foram implementadas, o que resulta em perda de autonomia profissional e na subordinação do trabalho docente a metas e tempos previamente definidos pelo sistema.

Nesta perspectiva, Maia (2019) sustenta que a escola se configura como expressão de políticas e culturas marcadas pela convergência e pela padronização da realidade social, nas quais os professores passam a dedicar maior atenção às exigências burocráticas do que aos processos de aprendizagem dos estudantes, enquanto estes se tornam consumidores de aprendizagens aceleradas orientadas à maximização de resultados. Além disso, a participação docente nas práticas de AEE não deve estar condicionada à integração em equipes de autoavaliação, sendo necessário que as práticas de avaliação interna, incluindo a autoavaliação, envolvam todos os professores e os diferentes atores da comunidade escolar.

Outra questão que as falas revelaram diz respeito ao uso de instrumentos de controle e vigilância. O monitoramento constante por meio de indicadores, relatórios e bancos de dados (BI) transforma a atividade pedagógica em objeto de fiscalização permanente, reduzindo o ensino a registros de acesso, tempo de uso e cumprimento de tarefas. Nessa lógica, o que importa não é a qualidade da aprendizagem, mas o cumprimento de prazos, metas e tempos mínimos de permanência nas plataformas. Savaris (2022, p.60) afirma que a concepção de avaliação está cada vez mais voltada ao cumprimento de metas e à produção de indicadores de desempenho, os quais servem a um modelo gerencialista da Educação.

Do ponto de vista dos estudantes, os relatos apontam para uma sobrecarga de atividades e prazos, além de condições desiguais de acesso às tecnologias. A ausência de equipamentos, de internet de qualidade e de ambientes adequados compromete a participação dos alunos e evidencia que a plataformização aprofunda desigualdades educacionais, ao desconsiderar as

condições materiais das famílias e das escolas. “Focar apenas em pressupostos técnicos se distancia do entendimento da escola e da educação como um direito de todos, com justiça social e igualdade, promovendo a diminuição das desigualdades e não ao contrário, como tem acontecido” (Nascimento, 2019, p.172).

As falas ainda revelam que, em muitos casos, as plataformas produzem um esvaziamento pedagógico: atividades são realizadas apenas para “cumprir tabela”, notas são atribuídas de forma artificial e recorre-se, posteriormente, à recuperação, o que indica que o uso das tecnologias não tem promovido aprendizagens significativas, mas sim o atendimento formal às exigências do sistema.

Por fim, a diferenciação entre componentes curriculares mostra que a plataformização impacta de maneira desigual as áreas do conhecimento, recaindo com maior intensidade sobre disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, cujos professores são pressionados a substituir parte das aulas presenciais pelo cumprimento obrigatório de tempos de plataforma. Isso reforça a ideia de que a política está mais orientada por uma lógica gerencial e avaliativa do que por uma concepção pedagógica consistente.

3.3 METATEXTO

A partir das unidades efetivadas com os dados da pesquisa, foi possível perceber que os professores têm percepções distintas entre a teoria e a prática sobre a PP. Na primeira categoria, intitulada como “Avaliação da PP pelos professores”, percebe-se que a realidade da escola não condiz com aquilo que o sistema “impõe” na prática docente. Os professores entendem que avaliar é necessário, mas discordam da forma como isso tem sido implementado atualmente na escola. Isso se revela nos discursos no sentido de que é necessário atingir uma meta dentro de uma AE, e não a compreender como uma ferramenta efetiva para a aprendizagem e, consequentemente, para a melhoria da qualidade da educação. Lima (2020) afirma que a intenção das AE, a partir dos indicadores, por meio de aspectos quantitativos e qualitativos, é tentar revelar um panorama da realidade educacional, no entanto, como os dados revelam, esse panorama, por vezes, não reflete o chão da escola.

Embora a teoria tenha, intencionalmente, o objetivo de analisar como se dá a educação nas escolas, os indicadores muitas vezes acabam mascarando aquilo que de fato precisa ser um ponto de atenção, ao privilegiar metas alcançáveis nas AE em detrimento da aprendizagem. Com isso, Machado (2019, p.58) revela seu posicionamento acerca disso, mencionando que “os resultados das avaliações externas pretendem expressar por meio de valores uma ‘realidade aparente’ da sala de aula, da escola e, consequentemente, medir a ‘capacidade’ de seus

profissionais”. Isso indica a contraposição das realidades entre as realidades do sistema e da escola, que se reflete diretamente na prática pedagógica.

A segunda categoria “Influência na prática pedagógica dos professores” apresenta concepções acerca de como a PP possui influência na atuação docente, e ainda sobre qualidade da educação. A partir da maioria das falas dos docentes, pode-se inferir que eles não consideram que a PP influencia a atuação docente e a qualidade da educação. Nota-se pelos excertos das unidades dessa categoria, que não há avanços significativos, até porque muitas vezes os próprios índices propendem contra os principais agentes educativos, de modo que a cobrança recaia sobre o próprio professor e os alunos.

Rodrigues (2023, p.170) afirma que “quando os resultados das avaliações externas e as escalas de proficiência são interpretados e discutidas de maneira reflexiva com todos os envolvidos na escola, isso pode resultar em decisões assertivas para melhorar a qualidade do ensino, mas, caso isso não se consolide na prática, esses resultados tendem a desfavorecer o trabalho docente e a aprendizagem. Nesse sentido, aqui reside um grande gargalo no uso dos resultados das AE: quando são utilizados apenas como forma de classificação e punição ou, pior ainda, quando são atrelados a verbas e premiações.

Isso se alinha ao pensamento dos professores participantes da entrevista, os quais citam que essas avaliações possuem um papel importante para verificar o andamento do sistema educacional, mas que ainda é preciso rever a forma como este modelo está estabelecido atualmente, pois não é possível afirmar que atuem diretamente para a melhoria da educação. Schneider e Nardi (2014, p. 14-15) mencionam que “as avaliações passam a constituir elemento primordial tanto para a tomada de decisões como para a responsabilização, desconsiderando-se na maioria das vezes os percursos individuais das escolas e as condições intra e extraescolares que afetam as possibilidades concretas de melhoria da qualidade educacional”. Isso significa dizer que a avaliação passa a funcionar como um instrumento de controle, sem considerar as desigualdades estruturais que se apresentam em toda uma rede de ensino. Isso pode gerar comparações injustas entre escolas com realidades muito diferentes e reforçar desigualdades, em vez de contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da educação.

A categoria 3, nomeada “A Política de bonificação da PP”, refere-se à forte influência da PP no cotidiano da escola e em todo o planejamento docente. Cabe destacar que a principal queixa dos professores se refere aos descritores da avaliação, os quais acabam exigindo que os conteúdos de Biologia sejam reorganizados em função do que será cobrado na prova, e não necessariamente em função do que se mostra mais relevante para a formação integral dos

estudantes, considerando-se o papel crucial do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. Nessa linha de raciocínio, Rodrigues (2023, p. 31) aponta que:

As avaliações padronizadas podem ter implicações negativas no currículo escolar, uma vez que a pressão para se obter bons resultados nessas avaliações pode levar a um estreitamento do currículo, com foco excessivo nas habilidades e tópicos que são avaliados, em detrimento de outros aspectos importantes da aprendizagem (Rodrigues, 2023, p. 31).

Nesse contexto, tal dinâmica pode comprometer a autonomia docente e contribuir para um processo de estreitamento curricular, ao priorizar conteúdos avaliados em detrimento de abordagens mais amplas, críticas e contextualizadas. Pesquisas como as de Couto (2021), Dossena (2022), Savaris (2022), Prado (2023), alertam sobre esse aspecto da PP, como já acontecia com as AE federais. Assim, entende-se que, a partir do momento em que o alcance dos descritores passa a ser mais importante que toda a estrutura de conteúdos presente no currículo, seja ele federal, estadual ou municipal, a formação do estudante falha. Pode-se até dizer, que o estreitamento do currículo interfere no próprio direito à aprendizagem, nas relações entre o conhecimento científico e sua aplicação na realidade e na parte diversificada, que deveria tratar de questões mais próprias do ambiente de vivência dos estudantes.

A categoria 4, “Implicações da PP no trabalho docente”, revela os efeitos da PP sobre o trabalho do professor, tratando do desempenho e das metas que o sistema estabelece às escolas. Segundo os docentes, na realidade diária, reverberam os índices e as metas com o objetivo de alcançar bons resultados. Muitos deles relatam que as escolas realizam atividades diferenciadas no dia da aplicação da prova, a fim de estimular os estudantes para a realização da avaliação.

Oliveira, Junior e Souza (2023, p. 4) dizem que “os(as) professores(as) são discutidos cada vez menos como sujeitos e mais como objetos passíveis de serem moldados a fim de que os sistemas educacionais evoluam em seus resultados”. Com isso, a complexidade do trabalho pedagógico é simplificada em números e índices, deslocando o foco do processo formativo para o alcance de resultados. Consequentemente, o sentido social da escola e da docência tende a ser fragilizado, pois a valorização do professor passa a estar vinculada ao desempenho mensurado, e não à dimensão formativa, crítica e emancipadora de sua prática.

Além disso, cabe destacar que muitos dos professores entrevistados conhecem a política de *accountability* e seus mecanismos pelo termo de “bonificação”. Boa parte deles afirma que a bonificação, um dos mecanismos de *accountability*, não interfere em suas próprias práticas pedagógicas, e a considera não como um incentivo, mas como um alvo de competição entre escolas e professores, o que acaba fugindo do profissionalismo para o qual foram formados. As unidades desta categoria entrelaçam-se às demais, pois, como discutido anteriormente, o

estreitamento curricular e a responsabilização do professor acabam por interferir em sua autonomia e na identidade docente, fazendo com que suas crenças, valores e conhecimentos sejam desvalorizados.

Já a categoria 5, intitulada “Influência da PP no planejamento docente (RCO+aulas)”, complementa essa análise ao explicitar a organização do trabalho pedagógico e as escolhas curriculares realizadas no cotidiano escolar. Segundo os professores entrevistados, à medida que se aproxima a data da avaliação, conteúdos considerados relevantes para a formação dos estudantes passam a ser vetados caso não estejam alinhados aos descritores previstos na prova. Esse movimento revela uma priorização estratégica, na qual o professor, diante da pressão por resultados e do tempo limitado, seleciona aquilo que “cai na prova” em detrimento de abordagens mais amplas.

Além disso, a sequência previamente organizada no RCO + Aulas, indica que a influência da avaliação não se restringe ao momento da aplicação da prova, mas passa a estruturar o planejamento desde o início do trimestre. Ainda que os professores afirmem manter certa autonomia para reorganizar a sequência, quando julgam pedagogicamente necessário, seja por falta de tempo e/ou por questões relacionadas à realidade dos alunos, essa autonomia fica enfraquecida pela antecipação dos conteúdos que serão cobrados e pela organização do trabalho pedagógico em função do calendário da avaliação.

Tullio (2025, p.83) afirma que “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.” Assim, as falas revelam um cenário em que a prática docente é constantemente mediada pela necessidade de adequação à prova, reforçando processos de estreitamento curricular e de condicionamento do ensino a metas previamente definidas. Nesse sentido, entende-se que há uma descaracterização do trabalho docente, cujos profissionais deveriam ser os responsáveis pelo planejamento e execução das ações de ensino. O que se observa com os excertos é que os materiais vêm prontos, organizados por especialistas da SEED e devem ser “aplicados” nas aulas. Tal aspecto remete à educação tecnicista, na qual o professor era um mero executor de tarefas elaboradas por outrem.

A categoria 6, intitulada “Plataformização da Educação Pública Paranaense”, indica que os professores compreendem a importância do uso dos recursos tecnológicos, mas apontam que há alguns problemas na maneira como esse sistema foi instaurado nas escolas, de forma obrigatória. Ou seja, a crítica não recai sobre a tecnologia em si, mas sobre a forma como ela é implementada, quando imposta de maneira rígida e atrelada a metas. Essa obrigação e a execução daquilo que já vem preparado e pronto para aplicação tendem a restringir a autonomia

A presença significativa de termos como “professor”, “avaliação”, “bonificação” e “resultado” também aponta para um sentimento de responsabilização e intensificação do trabalho, sugerindo que a política avaliativa não se limita a uma avaliação diagnóstica, mas assume um caráter regulador, com implicações sobre a autonomia docente e sobre o próprio sentido formativo da educação.

Com tudo, pode-se sintetizar um cenário em que a PP, as metas e os resultados assumem papel central na organização do trabalho docente, evidenciando a predominância de uma lógica avaliativa sobre a prática pedagógica. A recorrência de termos como conteúdo, cobrança e autonomia revela tensões entre as exigências externas e a atuação do professor, especialmente no que se refere à seleção e ao desenvolvimento dos conteúdos. Nesse contexto, destaca-se a percepção de perda de autonomia e de intensificação das demandas sobre o professor, indicando que as políticas de avaliação, mais do que instrumentos de acompanhamento pedagógico, têm operado como mecanismos de regulação do cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar as inter-relações entre a Prova Paraná e os mecanismos de *accountability* no contexto do ensino de Biologia na rede pública estadual da cidade de Ponta Grossa/PR, buscando compreender de que forma essas avaliações externas se articulam com as práticas pedagógicas e com a gestão escolar, especialmente no âmbito da disciplina de Biologia. Ao longo da dissertação, procurou-se construir um percurso analítico que articulasse fundamentos teóricos, o contexto empírico e reflexões críticas sobre o objeto investigado.

No primeiro capítulo, foi apresentada uma contextualização das relações entre o Estado e os sistemas de avaliação externa, com ênfase na Prova Paraná. Além disso, foram descritos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, incluindo as estratégias de coleta e análise dos dados, bem como os critérios utilizados para a seleção dos participantes. Neste capítulo, foi abordada a RSL, em que se evidencia a escassez de pesquisas acadêmicas que investiguem a Prova Paraná sob a ótica dos mecanismos de políticas de *accountability* educacional. Essa brecha na literatura, centrada nas vivências desse campo, reforça a necessidade de estudos que problematizem os efeitos dessas políticas sobre a autonomia docente, a qualidade do ensino e os processos formativos dos estudantes.

O segundo capítulo dedicou-se à construção do referencial teórico, articulado a um panorama das políticas públicas educacionais no Brasil, com foco nas avaliações externas em larga escala. Nesse contexto, foram discutidas as principais legislações, diretrizes e metas que orientam essas políticas. Ademais, analisou-se o papel da PP como instrumento de avaliação externa no estado, destacando suas características, objetivos e implicações para a gestão escolar e para o ensino de Biologia, bem como suas relações com os mecanismos de *accountability*.

No terceiro capítulo, foram apresentados os resultados da pesquisa empírica realizada com professores de Biologia de escolas públicas da cidade de Ponta Grossa/PR. A partir da análise de entrevistas semiestruturadas, discutiram-se as percepções docentes acerca dos mecanismos da política de *accountability*, bem como suas implicações para a prática pedagógica e para o ensino de Biologia.

Sendo assim, essa análise dos dados permite evidenciar um padrão recorrente nas falas dos professores de Biologia quanto aos efeitos da Prova Paraná no cotidiano escolar. As críticas, ainda que particulares em suas formulações, convergem em aspectos estruturais que apontam para a inadequação da prova frente à realidade pedagógica vivida nas escolas públicas do Paraná. A descontextualização dos conteúdos exigidos, a rigidez das metas estabelecidas, a

pressão por resultados e a utilização de instrumentos de avaliação padronizados que não dialogam com a realidade e as especificidades dos componentes curriculares, como é o caso da Biologia, são alguns dos pontos mais destacados pelos professores entrevistados.

Tais críticas sugerem uma separação entre o que é demandado pelas ALE e o que é possível desenvolver em sala de aula, considerando as condições concretas de trabalho docente, os tempos pedagógicos reais e a realidade de vida dos estudantes. Muitos docentes apontam que o enfoque reducionista da Prova Paraná, centrado em conteúdos padronizados e em habilidades avaliadas de forma fragmentada, compromete o desenvolvimento de uma abordagem crítica e contextualizada do ensino, incluindo a Biologia.

Muitos professores destacaram certo descontentamento relativo à prática que ignora o papel crucial que a avaliação deve ter no apoio às aprendizagens dos alunos. Esse pensamento se refere aos princípios distorcidos das políticas educacionais, que reafirmam um caráter de quantificação do rendimento escolar, deixando de lado, a preocupação com as práticas pedagógicas e com o sentido amplo do papel da avaliação, ou seja, impulsionar o aprendizado, e não apenas classificar ou julgar o desempenho dos alunos.

Vale ressaltar a visão crítica dos professores acerca dos mecanismos da política *accountability*, que revela tensões profundas entre a lógica gerencial e o sentido formativo da educação pública. Ao atrelar recompensas financeiras ao alcance de metas quantitativas, os mecanismos ligados a essa política tendem a reduzir a complexidade do processo educativo a indicadores numéricos, deslocando o foco da aprendizagem significativa para o cumprimento de resultados mensuráveis. Na percepção docente, tal dinâmica fragiliza a autonomia pedagógica, intensifica a pressão por desempenho e pode aprofundar desigualdades, sobretudo em contextos marcados por diferentes condições socioeconômicas. Assim, mais do que promover a valorização profissional, essa política nas escolas, é compreendida por muitos professores como um mecanismo que reforça práticas meritocráticas e competitivas, exigindo uma reflexão crítica sobre seus efeitos na qualidade, na equidade e no caráter democrático da educação.

Com isso, espera-se que os resultados desta pesquisa sirvam como base para futuras investigações e práticas, promovendo um avanço significativo na área em questão. Isso nos permite acreditar que é possível mudar práticas avaliativas e melhorar a qualidade do sistema educacional. O desafio é construir uma escola em que valha a pena ensinar, aprender e viver. Sim, viver!

REFERÊNCIAS

ACRE. Assembleia Legislativa do Estado do Acre. **Projeto de Lei nº 123/2023**. Estabelece nova estrutura de carreira para os servidores ocupantes dos cargos de nível superior da administração indireta integrantes do quadro de pessoal da Fundação do Bem Estar Social do Acre, Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Acre e Fundação Escola do Servidor Público do Estado do Acre. Rio Branco: ALEAC, 2023. Disponível em: <https://www.legis.ac.gov.br/detalhar/431>. Acesso em: 10 jun. 2025.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, A. J. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 13-30, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19678>. Acesso em: 10 ago. 2025.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável e comparável: crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa: UL, n. 13, p. 13-29, 2009a. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 15 jan. 2025.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa: UL, n. 13, p. 13-29, 2009b. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545/447>. Acesso em: 10 ago. 2025.

AFONSO, A. J. Políticas públicas e avaliação educacional: entre a regulação e a emancipação. In: DIAS SOBRINHO, J. (org.). **Avaliação da educação superior**: qualidade, regulação e emancipação. Campinas: Autores Associados, 2012.

AFONSO, A. J. Recuo ao cientificismo, paradoxos da transparência e corrupção em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1313-1326, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ckxNpRZNL4rNfNVsrZTWn4L>. Acesso em: 10 ago. 2025.

AFONSO, A. J. The emergence of accountability in the Portuguese education system. **European Journal of Curriculum Studies**, Braga-PT, v. 1, n. 2, p. 125-132, 2014. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/56560>. 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. 265 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19401>. Acesso em: 10 abr. 2025.

AMESTOY, M. B.; MATTOS, K. R. C. de; TOLENTINO-NETO, L. C. B. T. Avaliações externas e em larga escala e os organismos internacionais: da *accountability* educacional à cultura da performatividade. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 56, n. 56, p. 111-125,

2022. Disponível em: <https://revistas.ulusoфона.pt/index.php/rleducacao/article/view/8608>. Acesso em: 5 fev. 2025.

AMESTOY, M. B.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. **Políticas de avaliação e os impactos na vida do professor**: um estudo no município de Santa Maria/RS. *Interfaces Científicas – Educação*, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 512-525, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8384>. Acesso em: 4 jun. 2025.

ANDRADE, E. C. School *accountability* no Brasil: experiências e dificuldades. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 443-453, jul./set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/k4Nwk9qCxRmSppJbN6g8Jsc>. Acesso em: 3 nov. 2024.

ANDRÉ, A. P.; ALVES, P. Avaliação em larga escala: a Prova Paraná e o processo de mercantilização da educação no estado paranaense. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 1–14, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/76912>. Acesso em: 10 abr. 2025.

ANNUNZIATO, M. E.; AMESTOY, M. B.; DIAS, C. F. D. Avaliações externas na educação básica: uma revisão sistemática sobre a Prova Paraná. **REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino**, Cornélio Procópio, v. 8, n. 2, p. 24-48, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1806>. Acesso em: 5 fev. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BECKER, H. S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDFghNzNbWbgtqW5NMmJ7G>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373–388, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 2 jan. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 2020**. Dispõe sobre o financiamento da educação básica pública no Brasil, tornando permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico do SAEB**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e outras disposições. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 2 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377–401, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xpH7dBYJxQ9wdrN5NLNyD8n>. Acesso em: 5 jul. 2025.

CAMARGO, V. R. P. **Políticas públicas de avaliação educacional e accountability: especificidades na educação básica do Brasil e do México**. 2022. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3715>. Acesso em: 4 mar. 2025.

CARVALHO, L. B. **O sistema de bonificação de São Paulo: uma análise do alcance e impacto do programa em seus cinco primeiros anos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96131/tde-08082017-172633/publico/LaizBCarvalho_Corrigida.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

COSTA, W. J. S. **Ressignificando a gestão escolar democrática: um novo olhar da Prova Paraná na escola pública**. 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2022. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/5337/1/COSTA.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. C. A. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (org.). **Avaliação democrática para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS, C. F. B.; PEREIRA, C. S.; TENÓRIO, M. M.; SANTOS JUNIOR, G. Formação continuada para o ensino de estatística: as pesquisas no cenário brasileiro. In: LOPES, R. P. et al. (org.). **III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)**: livro de atas. Bragança: Instituto Politécnico, 2018. p. 859-867. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/entities/publication/5a254385-e84a-45a8-a496-00f45546095a>. Acesso em: 10 abr. 2025.

DOSSENA, G. A. **Prova Paraná fluência 2019: reflexões e desdobramentos**. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6109>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. **Bônus desempenho**. 2022. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/bonus-desempenho-2>. Acesso em: 5 jun. 2025.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-_Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx>. Acesso em: 10 ago. 2025.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, L. M.; VIDAL, E. M. *Accountability* educacional no Brasil: significados, desafios e críticas. **Research, Society and Development**, [S. l.] v. 11, n. 4, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359466823_Accountability_educacional_no_Brasil_significados_desafios_e_criticas. Acesso em: 10 ago. 2025.

HERBSTTRITH, C. A.; RIBEIRO, J. A. B.; AFONSO, M. R. Burnout, ansiedade e depressão: um estudo com docentes da rede pública no Sul do Brasil. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí-RS, v. 41, n. 123, e16658, 2026. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/16658>. Acesso em: 6 jan. 2026.

IBGE. **Cidades e estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr.html>. Acesso em: 5 ago. 2025.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, J. M. C. **Jogando com as regras do jogo: estratégias e táticas utilizadas para a avaliação externa em escolas de referência em ensino médio (EREM) da rede estadual de Pernambuco**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/46157>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012. Disponível em: https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Sistemas estaduais de avaliação: revisitando contornos e evidenciando tendências. **Revista Administração Educacional**, Recife, v. 15, n. 1, p. 92–106, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/263642>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MACHADO, M. M. A. **Responsabilização (*accountability*), gestão por resultados, rotina escolar e perda da autonomia profissional dos docentes do município de Russas – CE**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=97244>. Acesso em: 11 ago. 2025.

MAIA, I. B. S. **Globalização e políticas de *accountability*: um estudo exploratório no contexto da avaliação externa das escolas**. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2019. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/63270/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20%28IlaBeatrizMaia%29.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5dgZbjXWT86KxyJy7Lt5v9r>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MEIRELLES, M. A. **Perguntar é inusitado? Analisando os discursos de professores(as) de química sobre questionamentos em sala de aula**. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/10240/1/marcelaarantesmeirelles.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

NASCIMENTO, C. L. **Ensino médio integral ou integrado e a gestão por resultados: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade**. 2019. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34526>. Acesso em: 9 jun. 2025.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P.; SOUZA, J. **Valorização diferenciada do ensino de português e de matemática: a influência das políticas de *accountability***. SciELO Preprints, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7364/version/7800>. Acesso em: 6 jun. 2025.

OLIVEIRA, J. N. M. ***Accountability* nas políticas educacionais a partir dos anos de 1990: controle e regulação da educação no contexto do Estado avaliador**. 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6723>. Acesso em: 10 jul. 2025.

OLIVEIRA, L. X.; COSTA, A. G.; CARVALHO, W. R. L. Desenhos e experiências de políticas de responsabilização escolar no Brasil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 16, n. 38, p. 1–21, 2024. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16037>. Acesso em: 4 jul. 2025.

OLIVEIRA, M. A. A. **Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e accountability na educação básica**: estados na Região Nordeste em foco. 2019. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36320>. Acesso em: 8 jun. 2025.

OLIVEIRA, M. A. A.; SANTOS, A. L. F. *Accountability* educacional: sentidos discursivos em análise. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/7946>. Acesso em: 4 jul. 2025.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Seduc orienta sobre pagamento da bonificação referente aos resultados do IDEB 2023**. Belém: SEDUC, 2025. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/13948-seduc-orienta-sobre-pagamento-da-bonificacao-referente-aos-resultados-do-ideb-2023>. Acesso em: 4 ago. 2025.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberações aprovadas no ano de 2025**. Curitiba: CEE-PR, 2025. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2025-Deliberacoes>. Acesso em: 2 jan. 2026.

PARANÁ. **Lei nº 21.847, de 14 de dezembro de 2023**. Institui o bônus de resultado de aprendizagem aos servidores que exerçam atividades nas instituições de ensino, nos núcleos regionais de educação, na Secretaria de Estado da Educação e nas unidades a ela vinculadas. Curitiba, 2023. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-21847-2023-parana-institui-o-bonus-de-resultado-de-aprendizagem-aos-servidores-que-exercam-atividades-nas-instituicoes-de-ensino-nos-nucleos-regionais-de-educacao-na-secretaria-de-estado-da-educacao-e-nas-unidades-a-ela-vinculadas>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Bônus de resultado de aprendizagem (BRA)**. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/bra>. Acesso em: 5 jul. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução normativa nº 002/2025 – DEDUC/SEED**: dispõe sobre a organização e o funcionamento dos programas de atividades de ampliação de jornada escolar ofertados nas instituições de ensino da educação básica da rede pública estadual do Paraná. Curitiba: SEED, 2025. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@fc53daaf-bf10-4899-af1c-36021a4b2297&emPg=true>. Acesso em: 2 jan. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Prova Paraná Avaliação Diagnóstica. **Conteúdos Prova Paraná**: 2. ed. 2025. Disponível em: https://www.provaparana.pr.gov.br/conteudos_edicao2_2025. Acesso em: 2 jan. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Prova Paraná Mais**. 2025. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/programa/prova-parana-mais>. Acesso em: 5 jul. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Prova Paraná**: informações gerais. Curitiba: SEED, 2023. Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 5 ago. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Prova Paraná**: matrizes de referência. 3. ed. Curitiba: SEED, 2019. Disponível em: https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2019-08/91_prova_parana_3_edicao.pdf. Acesso em: 2 jan. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular para o ensino médio do Paraná**: volume 3. Curitiba: SEED/PR, 2021. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/ensino_medio_referencial_curricular_vol3_vf.PDF. Acesso em: 2 jan. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED/PR, 2025. Disponível em: <https://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 5 ago. 2025.

PARANÁ. **Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP)**. 2025. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentoparana.caeddigital.net/#!/sistema>. Acesso em: 5 ago. 2025.

PEREIRA, M. G.; MORAIS, S. P. A bonificação em Minas Gerais e a confluência com as recomendações do Banco Mundial: repercussões no trabalho docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 688–704, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64522>. Acesso em: 10 ago. 2025.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão sistemática da literatura: uma revisão narrativa. **Revista Brasileira de Educação**, Curitiba, v. 19, n. 59, p. 20-36, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2269/2185>. Acesso em: 10 jun. 2025.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RICHARDSON, R. J. **Metodologia de pesquisa social**: métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, M. A. P. **Avaliações do SARESP e indicadores IDESP**: percepções dos diretores de escola. 2023. 228 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara, 2023. Disponível em: <https://m.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2023/marselha-aparecida-paula-rodrigues.pdf>. Acesso em: 4 maio 2025.

SAMBRANA, I. R. **Impactos do SAEB no trabalho docente: análise a partir da realidade de uma escola pública de Corumbá-MS**. 2024. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/8871>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SANSSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/445>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SANTOS, A. L. F.; SILVA, A. F.; VIDAL, E. M. **Avaliações estaduais da educação**: seus contornos e evoluções de 1992 a 2022. Em Aberto, Brasília, v. 37, n. 119, p. 25-41, 2024. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/6201>. Acesso em: 18 maio 2025.

SANTOS, M. L. K. **As políticas de *accountability* na região nordeste em contexto de alta e baixa responsabilização**. 2023. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

SAVARIS, S. B. **Os impactos da Prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual de educação básica**. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6259>. Acesso em: 8 fev. 2025.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L.; DURLI, Z. **Políticas de avaliação e regulação da qualidade: repercussões na educação básica**. e-Curriculum, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 109-138, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SILVA, D. Q. **Uns alguéns em mundos de avaliações externas** (ou: espaços escolares produzidos em narrativas, constituintes e reprodutoras, de modernidade/colonialidades). 2023. 307 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/retrieve/82bf414c-da5d-4118-80d7-8bc19439e651/Dayani_Quero_Tese_Final.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Avaliação externa das escolas: lógicas políticas de avaliação institucional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5860>. Acesso em: 10 mar. 2025.

TOCANTINS (Estado). **IDEB Mais: governo do Tocantins lança programa que beneficiará servidores de unidades de ensino com melhores resultados em indicadores educacionais**. Secretaria da Comunicação, Palmas, 28 jul. 2023. Atualizado em: 28 jul. 2023. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/ideb-mais-governo-do-tocantins-lanca-programa-que-beneficiara-servidores-de-unidades-de-ensino-com-melhores-resultados-em-indicadores-educacionais/56pzmw6q5adq>. Acesso em: 10 ago. 2025.

TULLIO, R.; DIAS, C. F. B.; AMESTOY, M. B. As pesquisas sobre a Prova Paraná: caminhos e perspectivas. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Portugal, v. 17, n. 5, p. 1-25, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8440/6049>. Acesso em: 14 jul. 2025.

VIEIRA, S. L. **Educação básica: política e gestão da escola**. Fortaleza: Líber Livro, 2008. E-Book. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/09/Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica-Pol%C3%ADtica-e-Gest%C3%A3o-da-Escola-Livro-completo.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM PROFESSORES DE BIOLOGIA

Apresentação geral do(a) professor (a):

- Nível de escolaridade?
- Há quanto tempo você é professor da rede pública estadual do Estado do Paraná?
- Com quais disciplinas você trabalha?
- Em qual município e qual(ais) escola(s) você trabalha?

QUESTÕES:

1. A Prova Paraná (PP) é uma política de avaliação externa e em larga escala no estado do Paraná. Na sua opinião, qual o papel dessa avaliação? Como você professor(a) avalia a contribuição dessa política para a melhoria efetiva da qualidade da educação paranaense?
2. As avaliações externas têm sido associadas a outras demandas para além do teste. Divulgação de notas e resultados, premiações de escolas e professores. Você acredita que essas ações influenciam na sua prática pedagógica? De que forma?
3. A bonificação leva você à alterar o conteúdo ou a forma de ensino para focar nas avaliações externas, principalmente a Prova Paraná? De que maneira? O que você identifica como mudanças para o ensino de Biologia? Como você se sente com o recebimento ou não dessa bonificação?
4. Você percebe algum tipo de cobrança (pessoal, da escola, da Secretaria de Educação ou da comunidade) para que seus alunos tenham um bom desempenho nessa prova? Como essa pressão aparece no seu dia a dia?
5. Em sua prática pedagógica, a Prova Paraná (PP) influencia de alguma forma a seleção ou o planejamento dos conteúdos e descritores trabalhados em sala de aula? Se sim, de que maneira isso ocorre?
6. Como você percebe os efeitos da crescente plataformização da educação pública paranaense no cotidiano escolar? Em sua opinião, o uso intensivo dessas plataformas digitais tem contribuído mais para a melhoria da aprendizagem ou para a padronização e controle do trabalho docente?
7. Na sua percepção, as questões aplicadas na Prova Paraná (PP) são realmente eficazes para medir a aprendizagem dos nossos estudantes? Um bom desempenho nessa avaliação, na sua opinião, representa de fato a compreensão e o domínio dos conteúdos por parte do aluno?
8. Comente outras questões que você queira evidenciar sobre a aplicação da Prova Paraná nas escolas estaduais (Se achar necessário).

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), (cristianebugdekdiass@gmail.com), (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.