

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTE
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

AGNES QUADROS SCHOTT CONOR

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
NO CONTEXTO ESCOLAR: PROVA PARANÁ E PROVA PARANÁ MAIS

PONTA GROSSA
2022

AGNES QUADROS SCHOTT CONOR

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
NO CONTEXTO ESCOLAR: PROVA PARANÁ E PROVA PARANÁ MAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
para obtenção de título de graduação na
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Curso
em Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elismara Zaias Kailer

PONTA GROSSA
2022

AGNES QUADROS SCHOTT CONOR

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
NO CONTEXTO ESCOLAR: PROVA PARANÁ E PROVA PARANÁ MAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Elismara Zaias Kailer – Orientadora

Doutora em Educação

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Professora Doutora Clícia Bühler Martins

Doutora em Educação

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Professora Doutora Graciete Tozetto Goes

Doutora em Educação

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico toda esta conquista a você, meu Augusto... Meu mais novo amor que cresce dentro de mim. Sua existência me inspira! Obrigada pela força, coragem e persistência que tem me mandado aí de dentro...

AGRADECIMENTOS

À Deus, meu socorro bem presente em todos os momentos angustiantes que vivi neste trajeto. Ele é meu tudo. Sempre foi e sempre será. Não há como descrever minha gratidão à Ele.

Ao papai do Augusto, meu melhor amigo e grande amor, Ronaldo. Sem você, jamais teria chegado até aqui. Você quem sempre me incentivou, apoiou, entendeu meus momentos de ausência e ainda segurou minha mão e o meu mundo toda vez que ele esteve à beira de desabar. Obrigada por tudo, meu amor. A você, uma gratidão eterna e sem tamanho. Não há como expressar tudo que você significa em minha vida. Obrigada por acreditar em mim e o mais importante: me lembrar diariamente que sou capaz de conquistar tudo que quero, todos os meus sonhos. Você ainda é o menino que me inspira a viver. Amo você (muito mais do que possa imaginar).

Aos meus amados pais, Silvana e Pedro. Minha mãezinha, companheira para todas as horas, minha grande incentivadora, boa ouvinte e tão compreensível. Meu papito, sempre me acompanhando com seu silêncio amoroso, seu olhar protetor e seu abraço que me abriga. Vocês são a luz da minha vida, me trouxeram a este mundo e são quem me conduzem por ele da forma mais perfeita que existe. Nunca desistiram de mim, mesmo estando tão ausente ultimamente... obrigada por acreditarem em mim e sempre me cuidarem tão bem. Não tenho palavras por suas existências. Sem vocês, nada disso que estou vivendo seria possível. Amo vocês além da vida.

À minha irmã de sangue e de alma, Maeli. Minha protetora. Sempre me faz rir, acredita em meu potencial e se tornou uma grande incentivadora em todo este processo. Acredito muito na frase de que quem tem uma irmã tem uma amiga para todo o sempre. Sei que posso contar com você em todos os momentos da minha vida. Serei sempre eu por você e você por mim, eu não tenho dúvida alguma. Obrigada por tudo, principalmente por adoçar minha vida neste percurso, por vezes, tão amargo. Você é meu tudo, meu exemplo. Te amo eternamente...

A todos os meus sobrinhos, Giulia, Giovana, Luísa, Eduardo, Lorenzo, Fabrício e Vicente, que de forma tão especial me inspiram diariamente na busca por ser uma boa professora e profissional. Sou uma tia muito abençoada por ter todos vocês.

Aos meus avós, Ana, Priscila, Pedro, Aurita e, em especial, Albari. Você se foi sem que desse tempo de presenciar minha conquista, mas sei o quanto torceu e orou por mim. Sei o quanto estaria orgulhoso por me ver formada e realizando este grande sonho.

Aos meus queridos e muito amados sogros, Marlene e Ronaldo. Vocês são os meus segundos pais. Obrigada por também entenderem minha ausência, por acreditarem tanto em mim e sempre me incentivarem, desde o dia em que descobri que tinha passado no vestibular, na casa de vocês. Vocês são incríveis e o apoio de vocês foi primordial. Amo vocês demais.

À minha tia Eliane. Tão especial e sempre tão pronta para me ajudar. Muito obrigada tia, você faz parte desta conquista.

À minha extraordinária professora e orientadora Elismara. Não há palavras para descrever toda a sua humanidade e caráter. Sempre presente, me ouviu, riu comigo, me incentivou, me deu suporte e esticou a mão toda vez que precisei. Acima de tudo, me entendeu e acreditou em mim. Como agradecê-la o suficiente por isso? Você, professora, é meu maior exemplo e minha inspiração profissional. Sou muito grata a Deus por ter a colocado no meu caminho no momento certo. Obrigada por me ensinar tanto. Não canso de repetir e afirmar: você tem meu eterno carinho e admiração!

Às minhas melhores amigas e maiores presentes que a UEPG me deu, Carol e Jéssica. Cada uma com um significado muito particular na minha vida, mas a presença de vocês duas, desde o primeiro ano do curso, foi algo essencial em minha formação. Uma formação muito além do viés profissional, mas como ser humano me fizeram crescer e evoluir tanto... Sempre presentes, felizes com minhas felicidades e tristes com as minhas tristezas. Sem vocês eu também não teria chegado até aqui e, novamente, teria falhado. Obrigada amigas, por não me deixarem para trás e por não me deixarem desistir. Vocês são de outro mundo. Nós simplesmente conseguimos... Amo vocês com todo o meu coração.

Às amigas Larissa, Marley e, em especial, Dani, que em tantos momentos tem sido essencial. Obrigada por terem, de algum modo, participado dessa trajetória, meninas.

À todas as minhas amigas e colegas do curso de Licenciatura em Pedagogia. Vivenciar tudo que passamos juntas, presencialmente ou a distância, me mudou como pessoa. Tenho certeza

que hoje saio deste curso extremamente diferente de como entrei e sei que todas vocês têm um papel importante nisso. À Eliane, eterna admiração.

A todos os meus professores, mestres e doutores. Não há como retribuir todo ensinamento. Vocês foram e continuam sendo incríveis. Fizeram de mim, uma professora.

A todos meus familiares, amigos e colegas que de alguma forma me incentivaram e me apoiaram.

A todos os diretores e coordenadores pedagógicos das instituições escolares que fizeram parte de minha pesquisa. Grata por permitirem que eu me aproximasse de suas realidades.

Às minhas queridas professoras que aceitaram compor minha banca examinadora, Clícia e Graciete. Me sinto grata por aceitarem fazer parte deste momento tão especial. Muita admiração por vocês.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, por toda esta jornada.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Matriz de referência de Língua Portuguesa.....	48
FIGURA 2 – Matriz de referência de Matemática.....	48
QUADRO 1 – Quadro Síntese – Percurso do SAEB: 1990 a 2021.....	31
QUADRO 2 – Configurações Prova Paraná e Prova Paraná Mais.....	50
QUADRO 3 – As atividades do cargo do professor pedagogo no estado do Paraná.....	55
QUADRO 4 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	64
QUADRO 5 – Efeitos da Prova Paraná e Prova Paraná Mais na prática pedagógica e o papel do coordenador pedagógico.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AVA	Programa de Avaliação do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
DEDUC	Diretoria da Educação
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
FCP	Fundação Cearense de Pesquisa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
PPP	Projeto Político-pedagógico
PQE	Projeto Educacional Qualidade no Ensino Público do Paraná
PROEM	Projeto Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
SUED	Superintendência da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFC	Universidade Federal do Ceará

RESUMO

CONOR, A. Q. S. **Avaliação em larga escala e o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar**: Prova Paraná e Prova Paraná Mais. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

O presente trabalho tem como tema a avaliação em larga escala e o papel do coordenador pedagógico, focando, mais especificamente, na Prova Paraná e Prova Paraná Mais, avaliações vigentes no estado paranaense. Diante disso, o objetivo geral de nossa pesquisa é compreender os efeitos da Prova Paraná e Prova Paraná Mais na prática pedagógica em escolas públicas estaduais e o papel do coordenador pedagógico neste contexto. A vista disso, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) contextualizar a avaliação em larga escala no cenário brasileiro; b) compreender o papel do coordenador pedagógico com as avaliações em larga escala no contexto escolar; c) identificar o papel do coordenador pedagógico frente a Prova Paraná e Prova Paraná Mais nas escolas públicas estaduais do município de Ponta Grossa/PR. Para discorrer sobre os aspectos apresentados, apoiamos-nos em autores como Afonso (2009; 2010; 2014), Barbosa e Kailer (2019), Brandalise (2020), Bonamino (2013), Cappelletti (2012; 2015), Esquisani (2010), Franco (2008), Freitas *et al.* (2012), Gonçalves (2005), Kailer (2017), Martins e Kailer (2020), Pinto (2006), Sobrinho (2003; 2008), Werle (2010), entre outros. A pesquisa possui abordagem qualitativa e configura-se como exploratória, tendo como instrumento metodológico, questionários eletrônicos direcionados às coordenadoras pedagógicas de algumas instituições escolares públicas estaduais do município de Ponta Grossa/PR. A partir dos dados obtidos, inferimos que os efeitos da Prova Paraná e Prova Paraná Mais no contexto escolar são diversos, variando em alguns aspectos e assemelhando-se em outros, tendo em vista as diferentes realidades. Concluimos, ainda, que estes efeitos têm gerado limites e possibilidades na prática pedagógica e que, apesar dos desafios, o papel do coordenador pedagógico é essencial frente a estas avaliações em larga escala, tanto na conscientização, como na mobilização da equipe escolar para o desenvolvimento de ações a partir dos resultados avaliativos, visando a melhoria da educação ofertada pela escola.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Coordenador pedagógico. Prova Paraná e Prova Paraná Mais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. O CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	16
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	16
1.2 AS MODALIDADES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	24
1.3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	30
2. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CENÁRIO ESTADUAL E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	38
2.1 AS INICIATIVAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA ESFERA ESTADUAL.....	38
2.2 O ESTADO DO PARANÁ E SUAS EXPERIÊNCIAS COM AVALIAÇÕES EM LARGA.....	43
2.3 A PROVA PARANÁ E PROVA PARANÁ MAIS.....	47
2.4 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESTADUAL FRENTE ÀS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA.....	54
3. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	61
3.1 METODOLOGIA E INSTRUMENTO METODOLÓGICO.....	61
3.2 COLETA DE DADOS.....	63
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	64
3.4 ANÁLISE DE DADOS.....	66
3.4.1 Prova Paraná e Prova Paraná Mais: alguns limites e possibilidades.....	66
3.4.2 Os resultados da Prova Paraná e Prova Paraná Mais: o uso dos resultados pela coordenação pedagógica.....	70
3.4.2.1 O uso dos resultados da Prova Paraná e Prova Paraná Mais em sala de aula.....	74
3.4.3 Responsabilidade e responsabilização pelos resultados da Prova Paraná e Prova Paraná Mais.....	76
3.4.4 Desafios do coordenador pedagógico com docentes e discentes em relação a Prova Paraná e Prova Paraná Mais.....	79

3.4.5 Perspectivas gerais: os efeitos da Prova Paraná e Prova Paraná Mais e o papel do coordenador pedagógico.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE.....	95

INTRODUÇÃO

O ato de avaliar é uma prática recorrente e se faz presente em diversos âmbitos sociais. No contexto educacional, a avaliação é compreendida como um campo de conhecimento complexo, amplo e heterogêneo, sendo constituído por inúmeras modalidades e podendo exercer diferentes funções a depender da finalidade almejada. Neste sentido, entendemos que a avaliação envolve metodologia, posicionamento político, legitimidade técnica e intencionalidade, produzindo efeitos sobre aqueles que são avaliados.

Dentre todas as modalidades existentes, podemos destacar a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional e a avaliação em larga escala como principais. A última, todavia, é o foco de nosso trabalho e será deste modo referenciada, já que esta modalidade também pode ser encontrada na literatura brasileira pelos termos *avaliação externa* ou *avaliação de sistemas*.

Isto posto, ressaltamos que a avaliação em larga escala não invalida as demais modalidades, mas ela é um modo de compreender a educação por outra perspectiva, focando nos resultados da aprendizagem e não necessariamente em seu processo (WERLE, 2010). Sendo assim, ela “detém-se ao movimento de averiguação da eficiência dos sistemas nos processos de ensino e de aprendizagem e na busca pela qualidade da educação no país. (KAILER; PRESANIUK; BARBOSA, 2020, p. 114).

Encaminhada sempre por órgãos externos à instituição escolar, a avaliação em larga escala vem sendo amplamente discutida na contemporaneidade, uma vez que seu papel tem gerado diversos efeitos nos diferentes contextos escolares. Compreendemos, a partir dos estudos realizados, que o seu intuito principal é coletar evidências a respeito do desempenho dos estudantes, tendo como premissa, acompanhar e melhorar a qualidade da educação a partir da elaboração de políticas públicas e da reflexão em torno dos dados e resultados que ela gera.

Para que isso se cumpra, temos no Brasil o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), suscitado em 1990. Desde a sua criação, até a sua última aplicação, em 2021, dezesseis edições do SAEB já aconteceram. Este sistema tem avaliado os estudantes uma vez a cada dois anos, sendo considerado, portanto, seccional.

Antes mesmo de o SAEB ter uma versão de avaliação censitária, algumas iniciativas de sistemas de avaliação em larga escala começaram a surgir, na década de 90, nas esferas estaduais e municipais, sob o principal argumento de que o sistema nacional era limitado, visto que as escolas tinham dificuldade em se reconhecer nos dados já que as informações não eram específicas sobre suas respectivas realidades.

Diante das considerações, ressaltamos que o interesse da acadêmica pelo tema avaliação em larga escala se deu, inicialmente, a partir do contato com a tese de doutorado defendida pela professora Elismara Zaias Kailer, em 2017, intitulada “Programa Avaliação: representações sobre os usos dos resultados na escola por professores e equipes de gestão”, em que foi possível perceber quão superficial tem sido o contato dos acadêmicos com esta modalidade de avaliação durante os três primeiros anos do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Posteriormente, a partir de uma maior aproximação com o tema e diante das diversas produções existentes na literatura a respeito da avaliação em larga escala numa dimensão nacional, surgiu o interesse em desenvolvermos a pesquisa numa perspectiva estadual, investigando com mais afinco a nossa realidade paranaense, uma vez que o Paraná é um dos estados pioneiros no que tange à criação de um sistema com avaliação em larga escala própria com foco na Educação Básica.

Assim, salientamos que a sua primeira experiência ocorreu em 1995, com a criação do Programa de Avaliação do Rendimento Escolar (AVA), que perdurou até 2002 e foi descontinuo. Após um período de isenção de avaliações em larga escala, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED) implantou um novo sistema em 2012, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP). No ano de 2019, com a posse de Carlos Roberto Massa Júnior do cargo de governador, mudanças ocorreram no SAEP, passando a ser chamado “SAEP - Prova Paraná Mais” e constituído por duas avaliações: Prova Paraná e Prova Paraná Mais.

Consideramos tal tema relevante, tanto num sentido social, como em relação às pesquisas da área de avaliação, uma vez que as avaliações em larga escala carregam um estigma, enfatizando suas limitações. Diante disso, pouco são exploradas as diversas possibilidades de ações para melhoria a partir de seus resultados, principalmente no contexto escolar. Sendo assim, o interesse pelo campo da gestão, mais especificamente do papel do coordenador pedagógico frente às avaliações em larga escala, se justifica pela importância deste profissional para que estas ações de melhorias sejam de fato desenvolvidas dentro da escola, conscientizando e mobilizando a equipe escolar.

Tendo em vista, portanto, que a Prova Paraná e a Prova Paraná Mais são avaliações recentes e que são poucas as pesquisas a seu respeito, entendemos ser relevante desenvolver o trabalho nesta perspectiva. À vista disso, o problema que fundamenta a pesquisa é: “Quais são os efeitos da Prova Paraná e da Prova Paraná Mais na prática pedagógica em escolas públicas estaduais de Ponta Grossa e o papel do coordenador pedagógico neste contexto?”. Na busca por

respondermos ao problema, estabelecemos como objetivo geral: Compreender os efeitos da Prova Paraná e Prova Paraná Mais na prática pedagógica em escolas públicas estaduais e o papel do coordenador pedagógico neste contexto.

Na mesma direção, os objetivos específicos envolvem: a) contextualizar a avaliação em larga escala no cenário brasileiro; b) compreender o papel do coordenador pedagógico com as avaliações no contexto escolar e c) identificar o papel do coordenador pedagógico frente a Prova Paraná e Prova Paraná Mais nas escolas públicas estaduais do município de Ponta Grossa.

Com vistas a contemplar tais objetivos e responder o problema da pesquisa, estruturamos o trabalho em três capítulos. O primeiro, intitulado “O campo da avaliação educacional”, divide-se em três sessões que discutem sobre os aspectos históricos da avaliação educacional, as abordagens que constituem este campo, as principais modalidades de avaliação educacional, enfatizando a avaliação em larga escala. Para tratar destas temáticas, utilizamos autores como Afonso (2009; 2010; 2014), Brandalise (2020), Bonamino (2013), Fernandes (2010), Freitas *et al.* (2012), Sobrinho (2003; 2018), Kailer, Presaniuk e Barbosa (2020), Silva e Carvalho (2022), Werle (2010), entre outros.

Em nosso segundo capítulo, “Avaliação em larga escala no cenário estadual e o papel do coordenador pedagógico”, contemplamos quatro sessões para discorrer sobre as iniciativas de avaliação em larga escala na esfera estadual, destacando o estado do Paraná e suas próprias experiências com esta modalidade de avaliação; a partir disso, apresentamos a Prova Paraná e a Prova Paraná Mais e o papel do coordenador pedagógico no contexto paranaense e frente às avaliações em larga escala. Para dar estrutura a esta discussão, tivemos como base os estudos de Cappelletti (2015), Costa (2022), Esquisani (2010), Franco (2008) Gonçalves (2005), Kailer (2017), Pasini (2020), Perboni (2016), Pinto (2006), Sousa (2013), Sousa e Oliveira (2010), Werle (2010), entre outros.

No terceiro e último capítulo deste trabalho, intitulado “Encaminhamentos metodológicos e análise de dados da pesquisa”, esclarecemos que a abordagem da pesquisa é qualitativa, configurando-se como exploratória. Como instrumento metodológico, explicitamos o uso de questionários eletrônicos para coleta de dados. Apresentamos, ainda, a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa e a análise dos dados. Para desenvolver a análise destes dados, organizamos cinco categorias, que foram elaboradas a partir dos elementos comuns presentes nas respostas das participantes da pesquisa. Tendo em vista a articulação dos dados da pesquisa à teoria, utilizamos os autores Barbosa e Kailer (2019), Domingues (2013), Kailer (2017), Martins e Kailer (2020), Santos (2010), Soligo (2010), Souza (2013), entre outros.

A partir da análise dos dados, inferimos que os efeitos da Prova Paraná e Prova Paraná Mais no contexto escolar de algumas escolas públicas estaduais do município de Ponta Grossa/PR são diversos, como a produção de diagnósticos a respeito do processo de ensino-aprendizagem, possibilidades de ações a partir dos resultados, exigência de uma organização diferenciada no trabalho pedagógico, cobranças e pressão por bons desempenhos, resistência às provas por parte de professores, entre outros. Entendemos o papel do coordenador pedagógico, neste sentido, como relevante frente a estas avaliações, promovendo a utilização dos resultados e desenvolvendo ações a partir deles.

1. O CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Este capítulo tem como objetivo discutir a avaliação enquanto campo complexo e heterogêneo que está permeado por diversas abordagens constituídas ao longo do tempo. Da mesma forma, ressaltamos que este campo contempla diferentes modalidades, dentre estas, discorreremos sobre as três consideradas principais: a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional e a avaliação em larga escala, sendo a última, o foco deste trabalho. Neste sentido, apresentamos um breve histórico acerca do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e as mudanças em suas configurações ao longo do tempo. Para abordar todas estas temáticas, o presente capítulo está respaldado em autores como Afonso (2009; 2010; 2014), Bonamino (2013), Bonamino e Sousa (2012), Brandalise (2020), Fernandes (2010), Freitas *et al.* (2012), Silva e Carvalho (2022), Sobrinho (2003; 2008), Werle (2010) entre outros, e organizado em três sessões: 1.1. Aspectos históricos da avaliação educacional; 1.2. As modalidades da avaliação educacional e 1.3. Avaliação em larga escala no cenário brasileiro.

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação, embora muito evidenciada no âmbito educacional, não está restrita somente a ele, mas também se encontra presente em outras esferas sociais. Nesta perspectiva, entendemos que a avaliação pode exercer diversos papéis em diferentes situações, todavia, independentemente disso, ela terá sempre o objetivo de “determinar o valor ou mérito do que se avalia” (BRANDALISE, 2020, p. 107; SOBRINHO, 2003).

Tendo em vista, portanto, que a avaliação permeia diversos contextos, Brandalise (2020) considera que a mesma é uma prática social e que possibilita a aproximação com diferentes realidades. Ao encontro disso, Fernandes (2010, p.15), também a entende da mesma maneira, salientando que ela “interessa aos mais variados setores da sociedade”, afinal, é um meio investigativo útil a qualquer âmbito.

Em consonância com ambos autores supracitados, Sobrinho (2003; 2008) ratifica que a avaliação é uma prática social, enfatizando que o ato avaliativo era já exercido no passado, na China e na velha Grécia com vistas à seleção e verificação. Contudo, o papel da avaliação não permaneceu sempre igual, pelo contrário, seu campo “desde sua constituição, está em permanente mutação” (ESTEBAN; AFONSO, 2010, p. 9), transformando-se “de acordo com os movimentos e as mudanças dos fenômenos sociais” (SOBRINHO, 2003, p. 14).

Num contexto educacional, Brandalise (2020) aponta que este campo apresentou evoluções com o passar dos anos. Fernandes (2010) corrobora que a sua construção teórica tem acontecido historicamente e que diferentes abordagens a respeito da avaliação se constatarem na literatura. Em razão disso, em seus estudos, apresenta organizações distintas destas abordagens que foram pensadas por diversos autores, como, por exemplo, a de Shadish *et al.* (1991) que as reuniu em três conjuntos: um primeiro “influenciado pelas concepções mais objetivas da avaliação”, um segundo que expressa uma avaliação “mais interativa e mais subjetiva” e um terceiro que busca “integrar abordagens que fazem parte dos dois grupos anteriores” (FERNANDES, 2010, p. 22-23).

Semelhante a esta divisão e tendo como base Rodrigues (1995), Brandalise (2020, p.155) também discorre sobre as abordagens, referindo-as como três posturas: objetivistas, subjetivistas e a “posição dialética ou interacionista, naturalista”. Ademais, para contribuir com esta discussão, faremos uso das reflexões de Franco (1990), que apresenta contribuições para entender com mais afinco estas três perspectivas.

No que se refere ao primeiro grupo, em que as avaliações carregam um sentido mais objetivo, os escritos de Fernandes (2010, p. 22) destacam que elas correspondem “ao estágio inicial do desenvolvimento da avaliação educacional”, enfatizando a busca por “respostas válidas e imparciais”. Assim, envolvem-se metodologias predominantemente quantitativas, avaliadores que adotam uma postura dita neutra e distante no que diz respeito aos objetos, havendo, ainda, baixa ou inexistente participação daqueles interessados ou que podem ser afetados por ela.

Brandalise (2020, p. 156) do mesmo modo atesta que a postura objetivista, também mencionada por ela como “paradigma positivista, racionalista, mecanicista, ou técnico da avaliação”, possui fundamentos na teoria positivista e parte da premissa que a avaliação é neutra e objetiva, desconsiderando a influência dos indivíduos envolvidos no processo. Além disso, considera ser mensurável comportamentos, fenômenos sociais e a aprendizagem, sendo conduzida por instrumentos experimentais e crendo fielmente nos dados científicos, que são analisados de maneira generalizada, isolando possíveis variáveis do contexto. (BRANDALISE, 2020).

Diante das considerações, torna-se crucial entendermos que na teoria positivista um fato social para ser estudado cientificamente precisa ser isolado do sujeito que o estuda, assim, “para fazer ciência é necessário lidar com fatos “objetivos”, e “objetivo” passa ser somente aquilo que pode ser observado, medido, palpado. Para tanto, é preciso tratar os fatos sociais como

coisas”, logo, “coisas” não possuem “historicidade, movimento e contradição” (FRANCO, 1990, p. 64).

De acordo com Franco (1990, p. 64), esta concepção positivista defende que a objetividade “ajuda o pesquisador a sair de si mesmo”, visando sua neutralidade em relação ao que se avalia. É por isso, então, que as abordagens objetivistas tendem apoiar-se em instrumentos técnicos que proporcionam maior objetividade possível, sem interferência alguma do avaliador. A mesma autora ressalta que, embora assim seja entendido, a interferência humana já se faz presente na própria elaboração e construção dos instrumentos que avaliam.

Quanto ao segundo grupo, das abordagens subjetivistas, Franco (1990, p. 65) acentua que “dentro desse modelo, não existe uma preocupação explícita de garantir a objetividade do conhecimento, ao contrário, declara-se que ele é parcial e determinado pelo sujeito que conhece, a partir de suas experiências e valores”. Segundo a autora, esta abordagem representou grande avanço por focar em entender o subjetivo dos sujeitos, ou seja, as habilidades que estão em desenvolvimento ou que já foram adquiridas. Do mesmo modo, passou a ser respeitado o ritmo de cada um em relação a sua aprendizagem.

Para Fernandes (2010, p. 22), as abordagens que incluem uma avaliação mais subjetiva visam “ir mais além do que o que se preconizava no grupo anterior”, das objetivistas, possuindo foco nos detalhes devido a busca por conhecer e compreender melhor aquilo que está sendo avaliado. São, em sua maioria, qualitativas e contam com avaliadores que entendem não ser possível uma posição neutra, havendo participação mais ativa dos indivíduos no processo avaliativo.

Brandalise (2020) explicita que a postura subjetivista se contrapõe à objetivista ao passo que considera complexo tudo aquilo que envolve o sujeito e é constituído por ele, entendendo, portanto, o conhecimento como algo que não pode ser neutro, mas sim subjetivo e advindo do sujeito e suas experiências.

A autora supramencionada segue pontuando as oposições de uma postura e outra, declarando que quando se trata da objetivista, acredita-se que a teoria valida a prática, já na subjetivista, crê-se no contrário, isto é, a teoria se origina na prática e por esta também é validada. De acordo com ela, a postura subjetivista atua como “autorregulação e autocontrole, e como o conflito e a negociação são concebidos em termos individuais, não levando em conta o contexto político e social, a questão do contexto social, na qual os sujeitos se inserem, não é considerada” (BRANDALISE, 2020, p. 157).

Desse modo, apesar do antagonismo existente entre as abordagens e de que a segunda postura mostra avanços em relação a primeira, Brandalise (2020, p. 157) assegura que a

subjetivista possui “uma posição de controle tão manipuladora e conservadora quanto a abordagem objetivista da avaliação”, pois desvia o foco dos conflitos existentes e presentes nas práticas institucionais e não problematiza as relações de poder que se desenrolam no meio social.

Em suma, diante dessas considerações, podemos dizer que tanto uma quanto outra abordagem (objetivistas e subjetivistas) revelam-se insuficientes para a explicação da realidade e, de acordo com Franco (1990, p. 66), “por negligenciarem o caráter histórico e transitório dos fatos”, fez-se necessário outros modelos de análises. Portanto, o terceiro grupo, citado nos estudos de Fernandes (2010), parte do princípio de que a partir da combinação de aspectos de distintas abordagens é possível aprofundar o conhecimento sobre o que se avalia.

Para Brandalise (2020, p. 157) esta terceira postura “tem como filosofias subjacentes o pós-positivismo, o construtivismo e a teoria crítica”. Neste entendimento, as determinações sociais externas aos sujeitos influem nos mesmos e, conseqüentemente, os acontecimentos do meio social não se submetem apenas às suas intencionalidades.

Dizendo de outro modo, o sujeito do conhecimento e a realidade estão dialeticamente interligados, fazendo com que o primeiro interfira na realidade, sendo, ao mesmo tempo, determinado por ela. Ademais, Brandalise acentua que:

O conhecimento integra-se a práxis. Os indivíduos são sujeitos e objetos das situações sociais, sujeitos e objetos do conhecimento científico [...] significa, portanto, que a avaliação não é processo neutro e isento de valores sociais, éticos, políticos, culturais; ao contrário, é processo complexo que produz efeitos em todos os envolvidos (BRANDALISE, 2020, p. 158).

Ainda com base na autora, compreendemos que embora cada postura (objetivista, subjetivista e dialética) tenha uma identidade, elas estão correlacionadas, considerando que representam um processo evolutivo uma em relação a outra (BRANDALISE, 2020). Neste sentido, os traços característicos destas abordagens podem ser notados ao visitar os escritos de alguns autores, como Sobrinho (2003), por exemplo, que, a partir de um contexto norte-americano, ressalta marcos evolutivos da avaliação que sofreu modificações em diferentes momentos com vistas ao seu aprimoramento.

Assim, ancorado em Stufflebeam e Shinkfield, o autor apresenta cinco períodos relevantes em relação ao histórico da avaliação: o primeiro ocorreu entre os anos finais do século XIX até as décadas iniciais do século XX. Este foi identificado como *pré-Tyler* devido ao nome de Ralph Tyler que, posteriormente, ficou considerado como *pai da avaliação educativa* (SOBRINHO, 2003).

Este momento histórico foi enfatizado pela criação e realização de avaliações e, mais especificamente nos últimos anos do século XIX, procedimentos que mediam competências físicas e mentais dos sujeitos passaram a ser realizados, dando iniciativas a outras práticas do mesmo encaminhamento (SOBRINHO, 2003).

Sobrinho (2003, p. 16) aponta que no início do século XX, Binet e Rice “sistematizaram testes de inteligência e de ortografia na escola”, enfatizando, também, Thorndike como importante nome no que tange a utilização de testes visando a classificação, do mesmo modo, criou relevantes escalas, técnicas quantitativas e instrumentos de medidas.

Neste momento, notamos que avaliação e medição eram concepções tidas, praticamente, como sinônimos, portanto, Sobrinho (2003, p. 17) salienta que tais conceitos estavam introduzidos no paradigma positivista, uma vez que a avaliação era “eminente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes”. Assim, as práticas de avaliar e medir se instalaram, prioritariamente, na psicologia, tornando popular o conceito de psicometria.

Tendo em vista que aprendizagem era o foco de estudo da psicologia, enfatizou-se, na década de 1920, grande disposição dos estudiosos em aprimorar os instrumentos voltados às práticas de medição, ponderando ser possível controlar a aprendizagem, uma vez que, aparentemente, ela já era simples de ser medida e quantificada. Nesta direção, acreditava-se que os métodos científicos poderiam garantir resultados fiéis dessa aprendizagem quantificada e classificada, desconsiderando emoções e valores humanos (SOBRINHO, 2003).

Desta maneira, em um cenário que tinha como pano de fundo um interesse essencialmente voltado aos instrumentos, procedimentos técnicos, dados quantitativos e escalas de classificação, os estudantes eram submetidos a avaliações por meio de testes, provas e exames com vistas a medir seus rendimentos. Neste viés, não havia atenção voltada às “dimensões mais amplas do processo ensino-aprendizagem, como currículo [...] e [...] estruturas institucionais, programas pedagógicos ou políticos” (SOBRINHO, 2003, p. 18).

O segundo período, de acordo com Sobrinho (2003), é extremamente importante, marcado por grandes nomes que contribuíram para o avanço da avaliação, como Tyler, o precursor da avaliação educativa que propriamente forjou a expressão, em 1934. Neste contexto evolutivo, o cerne da avaliação passou a ser os objetivos educacionais, explicitando preocupações, que outrora não existiam, com a “gestão científica e com o desenvolvimento curricular e de instituições, tendo em vista os objetivos previamente formulados” (SOBRINHO, 2003, p. 18).

Assim, a partir de maiores aperfeiçoamentos dos instrumentos técnicos de medição, juntamente ao novo método de traçar objetivos prévios para as avaliações, tornou-se possível segregar e classificar alunos que conseguiam, ou não, atingir tais objetivos. Para Tyler a avaliação significava, justamente, um meio para verificar em que proporção os objetivos educacionais estavam sendo atingidos “pelos currículos e práticas pedagógicas”, acreditando ser esse, o seu papel crucial (SOBRINHO, 2003, p. 19).

À vista disso, os objetivos passaram a configurar-se como critérios que acabavam determinando fracasso ou sucesso discente por meio dos testes. A avaliação, portanto, poderia regular o conhecimento e traçar comportamentos almejados, ajustando-se a lógica da racionalização científica que configurava uma “pedagogia por objetivos, compromissada com a ideologia utilitarista”, seguindo moldes industriais e interesses econômicos que idealiza a eficiência (SOBRINHO, 2003, p. 19).

Por conseguinte, a avaliação tomou caráter diagnóstico para indicar, quantitativamente, a eficiência e rentabilidade da escola. Neste momento, embora a avaliação não tivesse deixado totalmente para trás sua íntima identificação com a premissa técnica de medir, implicou-se que sua finalidade fosse expandida para além dela. Criaram-se instrumentos para atender esta nova realidade, “como, por exemplo, tempo para a execução de uma tarefa, porcentagem de sucesso na escolarização, número de alunos aprovados nos diversos níveis” (SOBRINHO, 2003, p. 20).

Sendo assim, a avaliação passou a ser referenciada como “um processo de aperfeiçoamento contínuo de um programa e se volta para a reformulação de currículos, para o estabelecimento dos objetivos educacionais a serem cumpridos, as diferenças individuais e para a constituição de normas regionais ou nacionais”. Uma vez assim compreendida, os objetivos passaram a atuar como fio condutor para todo o processo, guiando não apenas os conteúdos, mas também os métodos e os instrumentos (SOBRINHO, 2003, p. 21).

Sobrinho (2003) enfatiza que o terceiro período, de acordo com o que estabeleceram Stufflebeam e Shinkfield, ficou conhecido como “era da inocência”, marcada por uma descrença em relação a avaliação e a educação de modo geral. Ademais, houve um marco de produções relevantes, como o livro de Tyler: *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Princípios Básicos do Currículo e Ensino), difundido em 1949, bem como, o aprimoramento de instrumentos voltados para testes de abrangência estadual e nacional.

O quarto período, nomeado “realismo”, contou com influências de políticas sociais no campo avaliativo, o que permitiu que a avaliação se tornasse quesito indispensável e de caráter obrigatório no âmbito educacional e, posteriormente, nos programas de cunho social em nível federal. Esta iniciativa se justificou pelo mal uso dos financiamentos públicos e pela

possibilidade de atribuir responsabilidade diretamente às instituições de ensino no que se referia ao seu rendimento (SOBRINHO, 2003).

Tais fatos impactaram diretamente a dinâmica escolar, pois os educadores deveriam prestar contas e dar satisfações de como o trabalho se desenvolvia dentro da escola. Diante disso, as práticas avaliativas passaram a englobar não somente os educandos, mas também seus docentes, a maneira como eram conduzidos os conteúdos e os próprios conteúdos em si, etc.

Segundo Sobrinho (2003, p. 22) “essa etapa se caracteriza pela realização de muitos trabalhos práticos na área, já não seguindo apenas a orientação positivista e quantitativista, mas também enfoques naturalistas ou fenomenológicos e qualitativos”. É nesta perspectiva que surge Cronbach, visando a superação da ideia de Tyler, isto é, de uma avaliação que tinha os objetivos como centro.

Para Cronbach eram as decisões a respeito da avaliação que deveriam ocupar lugar central, em outras palavras, a avaliação necessitaria ser norteadas por uma escolha que visasse uma finalidade para ela. Ademais, tais decisões não precisariam realizar-se apenas ao final de um processo, mas poderiam ser tomadas durante ele, possibilitando retomadas e reflexões (SOBRINHO, 2003).

Scriven, outro nome relevante, compactuou da mesma ideia a respeito das tomadas de decisões em relação ao que se avalia, contribuindo grandemente ao distinguir avaliação formativa e avaliação somativa, ou seja, dois modos distintos de avaliar que se complementam, sendo a primeira delas utilizada durante um processo e, a outra, ao final do mesmo (SOBRINHO, 2003).

Os trabalhos de Cronbach e Scriven muito foram válidos para a existência de novos estudos que passaram a constituir uma fase mais voltada à teoria e que tinha a avaliação como objeto de estudo, nos anos de 1970. Este, portanto, é o quinto período, chamado de profissionalismo ou profissionalização da avaliação. Desse modo, os progressos nos estudos teóricos tornaram possível o desenvolvimento de uma avaliação para as próprias avaliações, também chamada de “meta-avaliação” (SOBRINHO, 2003, p. 23).

Concomitantemente ao deslocamento central dos objetivos para a tomada de decisão, questionamentos se levantaram sobre o paradigma científico positivista, passando focalizar o aspecto qualitativo. Problematizou-se também, a limitação do método descritivo e diagnóstico das avaliações, visto que eram insuficientes (SOBRINHO, 2003).

Segundo Sobrinho (2003, p. 24), o destaque desse momento foi a caracterização da avaliação como “um julgamento de valor”, salientando que foi Scriven quem a definiu como um “processo pelo qual se determina o mérito ou valor de alguma coisa”. Assim,

O valor dota a avaliação de uma função ativa. Ela não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais. Além disso, com base no conhecimento obtido, procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma de suas etapas, a fim de garantir maior efetividade educacional, especialmente em relação ao ensino (SOBRINHO, 2003, p. 24-25).

À vista disso, a avaliação passou a ser usada para permear todo o processo, não somente para atribuir valor ao final, desconsiderando todo o caminho percorrido antes dele. É neste sentido que a avaliação se torna uma parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, contudo, mesmo com todos os avanços desde o início do século XX, ainda é possível que a avaliação educacional seja reduzida ao princípio de medição que valoriza apenas resultados quando relacionada à ideia de escola eficaz e da pedagogia por objetivos, dando seguimento à tradição positivista.

Sobrinho (2008), neste sentido, salienta que a objetividade não é entendida como desnecessária, mas ela pode ser parte do processo na medida que este não se resume e se limite a ela. Desse modo, a avaliação se torna cada vez mais desafiadora, pois precisa atender às complexidades sociais existentes. Para isso, é preciso que sejam considerados os “aspectos humanos, psicossociais, culturais e políticos”, os quais não parecem tão relevantes nas abordagens objetivistas e subjetivistas (SOBRINHO, 2003, p. 27).

Por isso se torna relevante conhecer os pressupostos teóricos-metodológicos que fundamentam as avaliações, pois eleger, dentre os modelos existentes, qualquer uma delas para uso, requer compreender se ela irá ao encontro ou de encontro do que se espera. Entendemos, portanto, que a avaliação é uma atividade política e não neutra, visto que o modo como é conduzida e utilizada tem uma intenção por parte daquele que avalia, afetando aqueles que são avaliados (AFONSO, 2009; FRANCO, 1990).

À vista disso, podemos dizer que a avaliação manifesta relações de poder, já que o avaliador tem o poder de decisão sobre seus encaminhamentos (AFONSO, 2009). Neste sentido, a avaliação pode ser tanto conduzida como forma para controlar, indo ao encontro das ideias das abordagens positivistas e subjetivistas, ou emancipar, atrelando-se à postura dialética.

Além desta clareza sobre as abordagens, é necessário compreender que a avaliação educacional, de acordo com Afonso (2010, p. 1), se constitui como um campo “muito vasto e heterogêneo”. Logo, ao se referir a avaliação educacional é necessário especificá-la, caso contrário, ela poderá se confundir com as várias outras avaliações existentes, que serão referenciadas na próxima sessão (AFONSO, 2010).

1.2 AS MODALIDADES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação educacional não se limita àquela aplicada para avaliar os alunos, chamada de avaliação da aprendizagem ou pedagógica. Em outras palavras, podemos dizer que apesar desta modalidade ser a mais conhecida, não é a única existente dentro do vasto campo da avaliação educacional (AFONSO, 2014; FREITAS *et al.*, 2012).

Neste sentido, a avaliação contempla diversas modalidades¹ que desempenham diferentes papéis/funções, visando fins específicos, como diagnosticar, aprovar, reprovar, punir, selecionar, classificar, entre outros. É válido ressaltar, em consonância ao que afirma Afonso (2009), que uma mesma modalidade pode exercer mais de um papel, no entanto, isso dependerá da intencionalidade de quem avalia.

Dentre os muitos tipos de avaliação, é possível constatar na literatura a avaliação da aprendizagem (dos alunos), avaliação dos profissionais (professores e educadores), avaliação institucional, avaliação de currículo, avaliação de programas e projetos, avaliação de sistemas, etc. (AFONSO, 2010; BRANDALISE, 2010; SOUSA, 2000). Contudo, há três modalidades específicas que podem ser consideradas como principais² e que são por Freitas *et al.* (2012, p. 10) consideradas como “níveis integrados de avaliação”, sendo elas: avaliação da aprendizagem em sala de aula, a avaliação institucional da escola e a avaliação em larga escala em redes de ensino.

Sob esta ótica, a avaliação da aprendizagem em sala de aula, como o próprio nome já indica, é restrita a este espaço, sendo, prioritariamente, assunto docente. A respeito dela, é importante lembrar ser um equívoco defini-la somente “como uma atividade formal que ocorre ao final do processo de ensino-aprendizagem” (FREITAS *et al.*, 2012, p. 14), crítica esta, já feita por Cronbach e Scriven em relação à proposta de Tyler.

Dizendo de outro modo, uma perspectiva que desconsidera todo o processo vivido pelo aluno, verificando sua aprendizagem e atribuindo-lhe um valor apenas ao final, é considerada incompleta e insuficiente (FREITAS *et al.*, 2012). Ao encontro deste mesmo entendimento, Sousa (2000) ratifica que a avaliação de sala de aula não pode se limitar à aprovação ou reprovação, mas deve ser essencialmente formativa (sem excluir a somativa), possuindo intuito de acompanhar o desenvolvimento discente e diagnosticar possíveis dificuldades.

Em razão disso, Freitas *et al.* (2012) sugerem uma visão mais dinâmica e que dá abertura para que o processo de ensino-aprendizagem seja organizado em dois eixos/categorias que se

¹ Neste trabalho, serão consideradas sinônimas as palavras: modalidades, domínios, formas, tipos e dimensões, sendo utilizadas para se referir às várias avaliações educacionais existentes.

² Neste trabalho, não é o intuito esgotar estas três modalidades, mas destacar seus principais aspectos.

correlacionam: objetivos/avaliação e conteúdo/método. Uma vez que o processo pedagógico é assim considerado, tem-se uma avaliação que não fica reservada para o final, mas caminha junto dos demais elementos, estando presente e conduzindo as ações pedagógicas continuamente.

Embora pareça, teoricamente, simples de assim conduzir e exercer o processo avaliativo, as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro da sala de aula envolvem maior complexidade, uma vez que “a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual” (FREITAS *et al.*, 2012, p. 17), portanto, é preciso compreender em qual contexto a escola está inserida e como isso reflete em sala de aula.

Assim, situada em uma sociedade capitalista, os valores propagados pela escola tendem a direcionar-se à competitividade, individualidade etc. Seguindo esta lógica, a avaliação, por vezes, acaba designada a cumprir um papel de controle socialmente imposto a ela, ficando restringida às práticas de classificação e seleção que, conseqüentemente, levam à exclusão (FREITAS *et al.*, 2012). Por este ângulo, mesmo que o professor não carregue estas mesmas concepções, dificilmente o espaço da sala de aula e sua prática não serão, em alguma medida, afetados pelo contexto maior que a envolve.

Diante disso, é imprescindível que o docente reflita sobre sua prática, tendo consciência dos impactos que a avaliação pode causar. Freitas *et al.* (2012, p. 27) apresentam os conceitos de avaliação formal e informal, sendo que o primeiro se refere às “técnicas e procedimentos palpáveis de avaliação com provas e trabalhos que conduzem a uma nota”, enquanto a informal diz respeito aos “juízos de valor invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais e são construídos pelos professores e alunos nas interações diárias”.

Em resumo, a avaliação formal permite que o aluno compreenda a respeito do que está sendo avaliado, enquanto a informal não lhe é concreta, tampouco acessível, pois refere-se ao conceito que o professor cria a seu respeito. Conscientemente ou não, isso determina o relacionamento e o nível de investimento que o docente fará a cada estudante e, portanto, “os julgamentos de excelência, que ocorrem no cotidiano da escola e da sala de aula, contribuem para fabricar imagens e representações sociais positivas ou negativas que, consoante os casos, levam à promoção ou estigmatização dos alunos” (AFONSO, 2009).

Nesta perspectiva, é importante destacar que os juízos de valor não se limitam apenas a uma questão de vontade docente, mas também acabam sendo reflexo das práticas que a escola incorpora do contexto social vigente, limitando a ação do professor e dificultando “a utilização dos juízos que faz do aluno em um sentido positivo” (FREITAS *et al.*, 2012, p. 30).

Diante das considerações, percebemos que apesar de a avaliação da aprendizagem parecer simples por ter seu *locus* em um espaço micro que é a sala de aula, este ambiente não pode ser descolado do contexto que lhe cerca. Em razão disso, o modo de organização do trabalho pedagógico num nível da sala de aula está interligado àquele organizado no nível da escola como um todo, fazendo com que a avaliação da aprendizagem, “cujo foco é a relação professor-alunos”, seja envolta de extrema complexidade, uma vez que ela “não ocorre num vazio” (FREITAS *et al.*, 2012, p. 20).

À avaliação da aprendizagem, então, se integra a *avaliação institucional*, que também pode ser chamada de autoavaliação de escola, já que tem a finalidade principal de investigar como a instituição tem concretizado sua função social, analisando todas as atividades que realiza cotidianamente. Sendo assim, ela “pode ser definida como uma análise sistemática da escola com vistas a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias” (BRANDALISE, 2010, p. 321; FREITAS *et al.*, 2012; SOUSA, 2000).

Por isso, esta avaliação está relacionada, sobretudo, ao projeto político-pedagógico (PPP), pois este é o documento norteador das práticas educacionais presente em todas as esferas escolar. Neste viés, a avaliação institucional diferencia-se da avaliação da aprendizagem ao passo que a primeira acontece de modo mais amplo do que a segunda, pois não somente o professor é instigado a refletir sobre ela, mas todo conjunto escolar (FREITAS *et al.*, 2012).

Embora esta modalidade de avaliação seja extremamente relevante, Brandalise (2010, p. 317) destaca que ela ainda “não se constitui uma prática consolidada no contexto da educação brasileira”, tendo em vista que existe uma carência, por parte dos educadores, de formação e de conhecimentos que a fundamentam teórica e metodologicamente.

Entendemos, no entanto, que a avaliação institucional tem potencial para guiar novas possibilidades para o desenvolvimento de escolas reflexivas, promovendo sua autoconsciência, uma vez que pensar sobre ela requer ressignificar a participação e ação coletiva de todos os atores escolares, afinal, são estes que realizam as finalidades propostas na/pela escola (BRANDALISE, 2010; FREITAS *et al.*, 2012).

Vale destacar que por envolver, necessariamente, o coletivo escola, mesmo que não todos em um mesmo instante, a avaliação institucional tende desencadear tensões e conflitos devido a “pluralidade de sentidos, poderes, dilemas e perspectivas que se estabelecem/interagem num contexto escolar” (BRANDALISE, 2010, p. 322). Contudo, quando as reflexões são, de fato, tecidas coletivamente, a escola assume um compromisso de

situar os problemas e as contradições nela existentes, buscando meios para superá-los (FREITAS *et al.*, 2012).

Sendo este o papel da escola diante da avaliação institucional, Freitas *et al.* (2012, p. 36) destacam que deve haver também um compromisso por parte do Estado, o que propicia um “processo bilateral de responsabilização”. Para os autores supracitados, este processo se chama “qualidade negociada”, pois a qualidade em uma perspectiva negociável é entendida como “um debate entre indivíduos e grupos que têm interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela” (BONDIOLI, 2004, p. 14 *apud* FREITAS *et al.*, 2012, p. 37).

Fortemente ligado a este conceito de qualidade negociada, está a ideia de mudança como um processo, a qual necessita acontecer e se desenvolver pelo interno da instituição, sem que seja imposta por vias externas como algo que precisa ser somente adequado por ela. Portanto, tal mudança refere-se a uma “construção local apoiada” que é conduzida pelo PPP da instituição, assumida como responsabilidade pelo coletivo escolar e demanda “do poder público as condições necessárias à sua realização” (FREITAS *et al.*, 2012, p. 39).

Os mesmos autores reforçam que o protagonismo está na escola e não no Estado, pois o papel deste é subsidiar as condições para que a escola efetive as mudanças que precisa, indo ao encontro das necessidades que foram por ela, previamente, mapeadas. Assim, a avaliação institucional é essencial, pois faz com que todos os envolvidos à escola sejam lembrados de sua participação e responsabilidade em relação à educação (FREITAS *et al.*, 2012).

Sendo assim, essa avaliação deve incluir tanto os agentes internos da escola, como também considerar o olhar de agentes externos a ela, enriquecendo seu autoconhecimento. Dessa forma, ao exercer a reflexão da própria prática, apropriando-se de suas dificuldades e tornando-se mais consciente, este processo reflexivo permite regulações e ajustes necessários que visam a sua melhoria (BRANDALISE, 2010; FREITAS *et al.*, 2012).

Sob esta ótica, reiteramos que por mais que a avaliação da aprendizagem seja compromisso do professor em sala de aula, a avaliação institucional também pode ter efeito neste espaço, já que este momento coletivo pode gerar contribuições às práticas pedagógicas docente, bem como, pode assumir e ressignificar os resultados das avaliações da aprendizagem, usando-os para traçar metas e estratégias escolares. Igualmente, isso pode ser feito com os resultados de avaliações externas (FREITAS *et al.*, 2012).

Diante disso, Freitas *et al.* (2012, p. 45) salientam que a avaliação institucional deve atuar como “um ponto de encontro entre os dados” das avaliações internas e externas, sendo “uma potente mediadora entre a avaliação de larga escala das redes de ensino [...] e a avaliação

de sala de aula feita pelo professor” ao passo que assim, foca-se no sujeito central e mais importante da escola: o aluno.

Todavia, apesar de estarem atreladas estas três modalidades de avaliações, Freitas *et al.* (2012, p. 35) acentuam que “cada uma tem seu protagonismo principal”. No caso específico da *avaliação em larga escala de redes de ensino*, modalidade em foco neste trabalho, além de assim denominada, pode também ser encontrada na literatura brasileira pelos termos “avaliação externa”, “avaliação em larga escala”³ e “avaliação de sistemas” (KAILER; PRESANIUK; BARBOSA, 2020, p. 113).

Neste sentido, faz-se necessário delinear seu conceito, para tanto, Werle (2010, p. 22) corrobora que *avaliação externa* indica uma avaliação de instituições escolares que é realizada por agentes externos a estes contextos, sejam profissionais ou empresas especializadas para tal função. No que tange a expressão *avaliação em larga escala*, esta também é desenvolvida por terceiros especializados e externos às escolas, referindo-se a um procedimento bem mais amplo, ao passo que contempla “um sistema de ensino”, isto é, “todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema”.

Ao encontro destas duas, o termo *avaliação de sistemas*, de acordo com Kailer, Presaniuk e Barbosa (2020, p. 113) “também é utilizado para designar esse tipo de avaliação realizado por profissionais ou instituições externos às escolas”. De todo modo, compreendemos que a avaliação em larga escala tem o intuito de avaliar, essencialmente, a aprendizagem dos estudantes, visando obter resultados generalizáveis ao sistema (WERLE, 2010).

Em entrevista concedida a Martins e Kailer (2020), Sandra Zákia ratifica que a avaliação em larga escala é encaminhada por órgãos de fora da instituição escolar e se concretiza por meio de testes padronizados que são aplicados com vistas a coletar evidências da aprendizagem dos alunos. Ademais, Freitas *et al.* (2012, p. 47) pontuam que a avaliação também coleta informações “sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede”.

À vista disso, Werle (2010) explicita que as avaliações em larga escala possuem uma metodologia que fotografa o sistema nacional de um ponto de vista amplo, já que este abarca milhões de alunos. Assim, a intenção é que certas configurações sejam por estas avaliações apreendidas, desenhando um perfil deste sistema, a fim de que, ao contemplá-lo, mudanças possam ser realizadas em prol de seu aperfeiçoamento. Segundo a autora:

³ Neste trabalho, será adotado somente o termo “avaliação em larga escala” para referenciar tal modalidade.

Os dados que tais avaliações fornecem podem servir para a reflexão acerca do funcionamento e de como está sendo realizada a educação no conjunto do sistema. Elas delimitam aspectos a serem avaliados e fornecem dados apenas sobre eles. [...] Como pretendem abranger o sistema em seu conjunto, exigem uma expressão objetiva e aceita, articulada em parâmetros científicos para a área, sobre certas áreas de conhecimento, certos temas, e não acerca de todas as áreas ou acerca do currículo em seu todo. Portanto, as avaliações em larga escala têm um foco muito definido (WERLE, 2010, p. 23).

É neste sentido que a mesma autora defende que as avaliações por si só não promovem transformações em qualquer âmbito, ou seja, não melhoram e nem pioram os sistemas educativos, mas apresentam parâmetros gerais a seu respeito. Werle (2010, p. 25) ainda acentua que “no discurso dos que promovem tais avaliações, elas servem [...] para o aperfeiçoamento de projetos, a autoavaliação de escolas e sistemas, o diagnóstico de situações escolares, além de prestação de contas”.

Diante disso, as avaliações em larga escala mostram-se relevantes na medida em possibilitam um “movimento de averiguação da eficiência dos sistemas nos processos de ensino e de aprendizagem e na busca pela qualidade da educação no país” (KAILER; PRESANIUK; BARBOSA, 2020, p. 114). Desse modo, podemos dizer que elas guiam as políticas públicas, “instigando, muitas vezes, indagações sobre o caráter de melhorias para o âmbito da educação” (KAILER, 2017, p. 25).

Tendo em vista, então, que as avaliações em larga escala partem da premissa de acompanhar a educação por um ângulo mais abrangente, em nível nacional, elas acabam mais distantes das realidades escolares, portanto, os estados e municípios passaram a organizar sistemas próprios de avaliação para haver maior proximidade e intimidade entre os resultados e suas respectivas escolas (WERLE, 2010).

Assim, considerando que estas iniciativas, em diferentes esferas – nacionais, estaduais e municipais – coexistem no contexto atual, torna-se necessário, inicialmente, um maior aprofundamento sobre os fatores históricos acerca do sistema de avaliação em larga escala no cenário brasileiro, possibilitando identificar suas alterações ao longo do tempo e, conseqüentemente, a compreensão da origem de outros sistemas além deste nacional. Portanto, estes aspectos serão explorados na seguinte sessão.

1.3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CENÁRIO BRASILEIRO

As diversas produções presentes na literatura brasileira⁴ convergem ao apontar que a avaliação em larga escala passou a vigorar no Brasil entre 1980 e 1990, momento em que debates cresciam acerca da redemocratização política do país, visando a melhoria da educação. Neste sentido, Bonamino (2013) aponta que a década de oitenta foi palco para o desenvolvimento das primeiras experiências de avaliação educacional, especificamente da avaliação em larga escala, sendo, portanto, marcos significativos.

Assim, a autora apresenta que uma dessas experiências pioneiras de avaliação partiu da iniciativa das Fundação Carlos Chagas (FCC), que, neste caso, foi a responsável pela preparação dos instrumentos avaliativos, junto a Fundação Cearense de Pesquisa (FCP), pesquisadores estrangeiros e a Universidade Federal do Ceará (UFC), desenvolvendo uma pesquisa a respeito do rendimento escolar dentro do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL). Neste sentido, 603 escolas de zona rural, localizadas no Ceará, Piauí e Pernambuco, participaram de provas aplicadas nos anos de 1981, 1983 e 1985, tendo como público-alvo os estudantes das 2ª e 4ª séries do ensino fundamental, avaliados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (BONAMINO, 2013).

Esta pesquisa tanto considerou os aspectos multisseriado do contexto, a condição de cada escola, o perfil dos docentes e capacitação dos mesmos, como a incidência das condições das famílias na aprendizagem escolar. Ademais, Bonamino (2013, p. 46) acentua que foram também coletadas “informações sobre variáveis intraescolares e socioeconômicas”, adotando “a abordagem de valor agregado, objetivando mensurar os progressos de cada aluno a cada biênio”.

Já a outra experiência, que aconteceu em 1987 em um cenário diferente, trata-se da Avaliação do Rendimento de Alunos e de Escolas de 1º Grau da Rede Pública, um projeto que visava obter informações acerca dos problemas de aprendizagem escolar, havendo a participação de secretarias estaduais de educação, Ministério da Educação (MEC) e também da Fundação Carlos Chagas (FCC). Em suma, de acordo com Gatti, Vianna e Davis (1991, p. 18), este estudo investigativo foi realizado em “escolas indicadas pela Secretaria da Educação, segundo alguns critérios estabelecidos”, tendo acontecido em 69 municípios, 15 capitais e 24 cidades, avaliando em 238 instituições escolares um total de 27.455 estudantes (BONAMINO, 2013; GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991).

⁴Bonamino (2013); Bauer, Alavarse e Oliveira (2015); Barbosa e Kailer (2019); Kailer, Presaniuk e Barbosa; Welter e Werle (2021).

As duas experiências citadas fizeram com que se idealizasse uma avaliação educacional para todo o Brasil, suscitando o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). De acordo com Freitas (2013, p. 73), a proposta do SAEP “previa organização, articulação, complementaridade e direção dos estudos de avaliação até então realizados, e pretendia organizar nesse sentido as iniciativas futuras”. No ano de 1988, então, foi realizada, por meio do MEC, uma avaliação piloto nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, intencionando testar os instrumentos e procedimentos para que posteriormente os demais estados brasileiros também pudessem efetua-la (BONAMINO, 2013).

Assim, a experimentação em nível nacional dessa avaliação ocorreu em 1990, contexto que tinha como pano de fundo o fortalecimento de políticas educacionais nos níveis da Educação Básica e a conseqüente necessidade de analisar e compreender a realidade das escolas. Por conseguinte, tem-se a origem do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que foi institucionalizado como uma avaliação nacional por meio da Portaria Nº 1.795 de 1994. Desse modo, a partir de sua existência, o Governo Federal passou a conhecer e acompanhar, de fato, a qualidade da educação brasileira (BARBOSA; KAILER, 2020; BONAMINO, 2013; INEP, 2022).

Em consonância ao que Silva e Carvalho (2022) apresentam em sua pesquisa, desde a primeira realização, em 1990, até a última, em 2021, dezesseis edições do SAEB já foram concretizadas no país. Os mesmos autores reuniram em um quadro, que será apresentado na sequência, a síntese histórica do SAEB, elaborada originalmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁵.

As informações organizadas neste quadro mostram em quais anos, especificamente, as avaliações foram aplicadas, bem como, revela o público-alvo respectivo a cada ano, o tipo de aplicação (abrangência), a base da formulação dos itens e as disciplinas avaliadas.

QUADRO 1 - Quadro Síntese – Percurso do SAEB: 1990 a 2021

(continua)

Ano	Público avaliado	Tipo de aplicação (abrangência)	Formulação dos itens	Disciplinas avaliadas
1990	1ª, 3ª, 5ª e 7ª EF	Escolas públicas – amostral	Currículos de sistemas estaduais	Língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação

⁵ O INEP, de acordo com Bonamino (2013), passou a coordenar o SAEB a partir de 1992, sendo, até os dias atuais, responsável pelo “gerenciamento do processo, coordenação da criação e da aplicação das provas, a institucionalização de ferramentas tecnológicas para registro de dados, a disponibilização de relatórios, entre outros elementos” (WELTER; WERLE, 2021, p. 447).

QUADRO 1 - Quadro Síntese – Percurso do SAEB: 1990 a 2021

(continuação)

Ano	Público avaliado	Tipo de aplicação (abrangência)	Formulação dos itens	Disciplinas avaliadas
1993	1ª, 3ª, 5ª e 7ª EF	Escolas públicas – amostral	Currículos de sistemas estaduais	Língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação
1995	4ª, 8ª EF e 3ª EM	Escolas públicas; escolas particulares – amostral	Currículos de sistemas estaduais	Língua portuguesa e matemática
1997	4ª, 8ª EF e 3ª EM	Escolas públicas; escolas particulares – amostral	Matrizes de referência	Língua portuguesa, matemática, ciências (física, química e biologia)
1999	4ª, 8ª EF e 3ª EM	Escolas públicas; escolas particulares – amostral	Matrizes de referência	Língua portuguesa e matemática
2001	4ª, 8ª EF e 3ª EM	Escolas públicas; escolas particulares – amostral	Matrizes de referência	Língua portuguesa e matemática
2003	4ª, 8ª EF e 3ª EM	Escolas públicas; escolas particulares – amostral	Matrizes de referência	Língua portuguesa e matemática
2005	4ª, 8ª EF e 3ª EM	Escolas públicas; escolas particulares – amostral Estratos censitários do Ideb	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática
2007	4ª, 8ª EF e 3ª EM	Escolas públicas; escolas particulares – amostral Estratos censitários do Ideb	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática
2009	4ª, 8ª EF e 3ª EM	Escolas públicas; escolas particulares – amostral Estratos censitários do Ideb	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática
2011	4ª, 8ª EF e 3ª EM	Escolas públicas; escolas particulares – amostral Estratos censitários do Ideb	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática
2013	5º e 9º EF	Escolas públicas – censitário Escolas privadas – amostral	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática
	9º EF	Escolas públicas – amostral	Matrizes de Referência	Ciências naturais (sem resultados divulgados)
	3ª e 4ª EM	Escolas públicas – censitário Escolas privadas – amostral	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática
2015	5º e 9º EF	Escolas públicas – censitário Escolas privadas – amostral	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática
	3ª e 4ª EM	Escolas públicas – amostral Escolas privadas – amostral	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática
2017	5º e 9º EF	Escolas públicas – censitário Escolas privadas – amostral	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática
	3ª e 4ª EM	Escolas públicas – censitário Escolas privadas – amostral	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática
2019	Creche e Pré-escola EI	Escolas públicas – amostral (Estudo piloto)	BNCC	Sem aplicação de testes
	2º EF	Escolas públicas – amostral Escolas privadas – amostral	BNCC	Língua portuguesa e matemática
	5º e 9º EF	Escolas públicas – censitário Escolas privadas – amostral	Matriz de Referência	Língua portuguesa e matemática

QUADRO 1 - Quadro Síntese – Percurso do SAEB: 1990 a 2021

(conclusão)

Ano	Público avaliado	Tipo de aplicação (abrangência)	Formulação dos itens	Disciplinas avaliadas
2019	9º EF	Escolas públicas – amostral Escolas privadas – amostral	BNCC	Ciências da natureza e ciências humanas
	3ª e 4ª EM	Escolas públicas – censitário Escolas privadas – amostral	Matriz de Referência	Língua portuguesa e matemática
2021	Creche e pré-escola EI	Escolas públicas – amostral (Estudo piloto)	BNCC	Sem aplicação de testes
	2º EF	Escolas públicas – amostral Escolas privadas – amostral	BNCC	Língua portuguesa e matemática
	5º e 9º EF e 3ª e 4ª EM	Escolas públicas – censitário Escolas privadas – amostral	Matriz de Referência	Língua portuguesa e matemática
	9º EF	Escolas públicas – amostral Escolas privadas – amostral	BNCC	Ciências da natureza e ciências humanas

Fonte: SILVA, M, S.; CARVALHO, M. C. A. Percurso do SAEB no Brasil: história e debate. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, TO, v. 9, n. 3, p. 27-39. 2022.

Notas: Dados trabalhados pelo autor.

Ao observar o quadro síntese, é possível notar que a trajetória deste sistema avaliativo vem sendo constituída há anos, conseqüentemente, ele vem sendo modificado quase que a cada edição, seja em detalhes mínimos ou mais significativos, afinal, está inserido em um contexto histórico e dialético, visando atender às necessidades e interesses que surgem em cada período específico. Por este ângulo, Bonamino (2013) pontua que ao passo em que padrões de repetição seguem existindo, surgem também novas tendências que dão outra roupagem a este tipo de avaliação, diferenciando sua relação com as políticas educacionais.

Tendo em vista a necessidade de compreender tal questão, Bonamino e Sousa (2012, p. 375) ressaltam que no Brasil “a análise dos desenhos das avaliações em andamento leva a que se identifiquem três gerações de avaliações da educação em larga escala, com conseqüências diferenciadas para o currículo escolar”. Estas gerações são denominadas primeira, segunda e terceira e suas características se clarificam ao explorar com mais afinco as alterações metodológicas e estruturais que sofreu o SAEB ao longo dos anos.

Assim, igualmente ao que pode ser constatado no quadro 1, a primeira e a segunda edição do SAEB ocorreram, respectivamente, em 1990 e 1993, sendo que ambas “definiam objetivos ligados ao desenvolvimento da capacidade avaliativa no interior do sistema educacional” (BONAMINO, 2013, p. 48). A partir da segunda edição, tais objetivos se ampliaram, passando a produzir resultados que auxiliassem a monitorar a educação e servissem como subsídio para o desenvolvimento de políticas públicas (BONAMINO, 2013).

Em 1995, momento de realização da terceira edição, mudanças se efetivaram, pois além de ser alterado o público-alvo, questionários para coleta de dados contextuais dos alunos foram adotados, bem como, uma nova metodologia: da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Desta maneira, modificou-se o modo de analisar os resultados, pois, de acordo com Bonamino (2013, p. 48), tornou-se possível colocar “os itens dos testes e os alunos em uma mesma escala”, permitindo comparar os resultados dos estudantes a longo prazo, bem como, “entre as diferentes séries e áreas de conhecimento”. Diante disso, passou-se a acompanhar o desempenho educacional num sentido evolutivo (BONAMINO, 2013; INEP, 2022).

A quarta edição, em 1997, embora tenha focado nas mesmas séries da edição anterior, ampliou as áreas de conhecimento a serem avaliadas. Ademais, outras significativas mudanças referem-se ao desenvolvimento de uma matriz de referência própria que passou a conduzir a elaboração dos itens nos testes, sendo criada, também, “uma escala de proficiência única para cada disciplina avaliada”, tornando possível “a comparação entre os resultados obtidos no ciclo anterior, em 1995, e em todos os ciclos subsequentes” (BONAMINO, 2013, p. 49).

A quinta, sexta e sétima edição visavam, ainda, avaliar o mesmo público-alvo, sendo que a alteração na quinta edição, ocorrida em 1999, foi a tentativa de avaliar, além das áreas de conhecimento da edição anterior, também as ciências humanas. Já a sexta e sétima edição, que aconteceram, respectivamente, em 2001 e 2003, mantiveram o mesmo formato uma em relação a outra, diferenciando-se ambas da quinta pelo fato de que novas matrizes de referência foram adotadas e as áreas de conhecimento foram alteradas (INEP, 2022).

Até o ano de 2003, antes da edição de 2005, o SAEB possuía base amostral⁶, caracterizando-se como avaliação diagnóstica. Tais configurações fazem com que a esta versão do SAEB se integre às avaliações de primeira geração, pois elas dizem respeito às avaliações que visam diagnosticar e acompanhar o progresso da qualidade da educação para orientar políticas educacionais, sem focar particularmente no desempenho das escolas, tampouco de cada estudante (BONAMINO, 2013; BONAMINO; SOUSA, 2012)

Desse modo, pelo fato de não haver informações específicas de cada escola, as avaliações de primeira geração não contemplam quaisquer consequências àquelas envolvidas, entretanto, pelo mesmo motivo, as escolas apresentam dificuldades para se identificar com os resultados. Assim, sob a justificativa de que o plano amostral era limitado e insuficiente, os estados e municípios passaram a criar seus próprios sistemas avaliativos a fim de conquistar maior intimidade com seus resultados (BONAMINO, 2013; BONAMINO; SOUSA, 2012).

⁶ Bonamino (2013, p. 48) esclarece que “o plano amostral do SAEB inclui o sorteio de turmas e escolas representativas das redes estadual, municipal e particular, das regiões e dos estados”.

Sandra Zákia corrobora que, a partir disso, as avaliações censitárias foram sendo introduzidas, já que permitiam a geração de resultados por escola (MARTINS; KAILER, 2020).

Neste mesmo sentido, por meio da Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, uma significativa mudança ocorreu na oitava edição do SAEB, fazendo com que sua estrutura inicial passasse a ser constituída por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que seguiu sendo amostral, avaliando as mesmas áreas de conhecimento, alterando apenas o público-alvo e, a outra, foi a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil que, do mesmo modo, manteve avaliando os mesmos conhecimentos e público-alvo, entretanto, sua novidade foi, justamente, apresentar caráter censitário (BONAMINO, 2013; INEP, 2022).

Na nona edição, em 2007, as áreas de conhecimento e o público-alvo avaliados permaneceram iguais, mas devido à alteração ocorrida na edição antecedente, o INEP conseguiu relacionar os dados obtidos pelo SAEB (as médias de desempenho dos alunos) e pelo Censo Escolar (as taxas de aprovação, de reprovação e abandono), calculando um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Nasceu, portanto, o IDEB⁷ (INEP, 2022).

As próximas edições, décima e décima primeira, realizadas em 2009 e 2011, seguiram as mesmas características da nona. Todavia, na décima segunda, mediante a Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passou a fazer parte do sistema avaliativo, visando medir a alfabetização, no entanto, ela foi somente aplicada por três edições, em 2013, 2014 e 2016, depois disso, foi descontinuada (INEP, 2022).

No ano de 2015 foi desenvolvida a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, a fim de aproximar as avaliações em larga escala às escolas e tornar seus dados mais relevantes. Já na edição de 2017, a novidade foi que a avaliação se tornou censitária para a 3ª série do Ensino Médio, possibilitando também que escolas privadas pudessem aderir a mesma configuração. A partir disso, não apenas o Ensino Fundamental de escolas públicas teria seus resultados no SAEB e IDEB, mas também o Ensino Médio de escolas públicas e privadas (INEP, 2022; SILVA).

Em 2019 uma grande e significativa mudança aconteceu na estrutura do SAEB, pois as avaliações nomeadas ANEB, ANRESC e ANA foram extintas, fazendo com que toda avaliação externa passasse a ser referenciada por SAEB, que hoje é descrito pelo INEP como um conjunto de avaliações externas em larga escala. Além disso, o SAEB passou a adotar novas matrizes de

⁷ O IDEB é um indicador da qualidade educacional que se concretiza a partir das avaliações em larga escala, visando monitorar e acompanhar o desenvolvimento educacional brasileiro (MARTINS *et al.*, 2018; WELTER; WERLE, 2021).

referências em consonância à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸, que orientou os itens das avaliações para o 2º e 9º ano do Ensino Fundamental (INEP, 2022).

Neste mesmo ano “a aplicação da avaliação da alfabetização passou a ser efetuada em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, a princípio de forma amostral” (SILVA E CARVALHO, 2022, p. 33). Ademais, deu-se início a uma avaliação-piloto em relação à Educação Infantil que, de acordo com Barbosa e Kailer (2020, p.218) tinha “objetivo de verificar seu acesso, a sua oferta e a sua estrutura”, para tanto, foram aplicados questionários eletrônicos aos docentes e diretores desta etapa, bem como para os secretários do município e do estado (INEP, 2022).

Por fim, a última aplicação do SAEB aconteceu recentemente, em 2021, sendo implementada a avaliação da Educação Infantil. Neste ano, apesar do contexto pandêmico da Covid-19, as avaliações foram aplicadas de modo presencial, seguindo protocolos de segurança e as demais configurações da edição anterior (INEP, 2022; SILVA; CARVALHO, 2022).

Diante dos fatos, Silva e Carvalho (2022, p. 31) enfatizam que desde 2005, com a inserção da Prova Brasil e a conseqüente inclusão da avaliação censitária, o SAEB foi alterando “o direcionamento inicial que abarcava abordagem sociológica do desempenho escolar para priorizar os resultados cognitivos das avaliações”. Sob esta ótica, o objetivo diagnóstico das avaliações vai, paulatinamente, enfraquecendo. Os mesmos autores chamam a atenção para o fato de que:

Se o objetivo do SAEB é de reorientar as políticas educacionais, as avaliações amostrais seriam suficientes para cumprir com este papel, porém, observa-se que está havendo uma influência muito forte das políticas neoliberais do campo educacional, fazendo com que o sistema da avaliação atue como fiscalizador das escolas, ocasionando inversão de papéis, ou seja, as escolas (gestores, professores e alunos) são penalizados pela qualidade educacional e não as políticas educacionais e/ou a ausência delas (SILVA; CARVALHO, 2022, p. 32)

Nesta direção, Bonamino (2013, p. 50), corrobora que a criação da Prova Brasil agregou “à perspectiva diagnóstica do SAEB a noção de responsabilização”. Este princípio, de responsabilização pontuado por Bonamino (2013), vai ao encontro das avaliações de segunda geração e terceira geração, que atribuem a responsabilidade dos resultados à cada escola e seus respectivos agentes escolares. Nestes casos, portanto, o modo como os resultados avaliativos são divulgados desencadeiam conseqüências simbólicas ou materiais às escolas (BONAMINO, 2013).

⁸ A versão final da BNCC foi homologada em dezembro de 2017 (WELTER; WERLE, 2021). Em razão disso, passou a ser referência para o SAEB a partir da edição de 2019.

As consequências simbólicas, também chamadas de *low stakes* ou responsabilização branda, estão atreladas às avaliações de segunda geração, tendo seus resultados devolvidos às escolas e também expostos à toda sociedade por meio de classificação em rankings. Tal prática parte da premissa de que um conhecimento público dos resultados suscita um pressionamento por parte das famílias e da comunidade, bem como, instiga os agentes escolares para buscar o aprimoramento do ensino ofertado (BONAMINO, 2013; BONAMINO; SOUSA, 2012).

Já as consequências materiais, *high stakes* ou chamada responsabilização forte, referem-se às avaliações de terceira geração, sendo mais sérias por envolverem premiações e punições. Dizendo de outro modo, os profissionais da escola são materialmente recompensados por meio de premiação, bonificação ou remuneração quando os resultados atingem as devidas metas (BONAMINO, 2013; BONAMINO; SOUSA, 2012).

As avaliações destas duas gerações, isto é, segunda e terceira, se fazem presentes nos sistemas avaliativos estaduais e municipais. De acordo com Bonamino (2013, p. 53), é comum que, em sua maioria, os estados utilizem “os resultados de suas avaliações para compor um índice que referencia a definição de metas por escola, em iniciativas de responsabilização de professores e gestores”, tendo como base para os dados, o modelo censitário e a mesma escala de proficiência do SAEB.

A pesquisa da mesma autora, publicada em 2013, já anunciava a existência de iniciativas de avaliações em larga escala em diferentes estados, como Amazonas, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo (BONAMINO, 2013). Assim, considerando que os sistemas de avaliações próprios têm sido crescentes nos estados e municípios, Kailer (2017) defende que desenvolver estudos sistemáticos sobre eles é necessário para identificar como se desenvolvem as propostas em cada localidade.

Portanto, tendo em vista que este trabalho tem o interesse de compreender a avaliação em larga escala na esfera estadual, especificamente no cenário paranaense, o próximo capítulo contextualizará a experiência do estado com este domínio de avaliação, evidenciando a chamada Prova Paraná, avaliação vigente neste contexto, bem como, o papel do coordenador pedagógico frente a esta iniciativa.

2. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CENÁRIO ESTADUAL E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O presente capítulo tem como objetivo discutir as iniciativas de avaliação em larga escala no cenário estadual, enfatizando o estado do Paraná e, brevemente, ressaltando aspectos históricos de suas experiências com as avaliações desta modalidade. Tendo em vista que a pesquisa tem foco nas avaliações em larga escala vigentes neste contexto, bem como o papel do coordenador pedagógico frente a elas, discorreremos acerca da Prova Paraná e Prova Paraná Mais, implementadas em 2019 no governo de Carlos Roberto Massa Júnior, e situamos o papel do coordenador pedagógico na esfera estadual. Este capítulo, portanto, está respaldado em autores como Bonamino (2013), Costa (2022), Esquisani (2010), Franco (2008), Gonçalves (2005), Perboni (2016), Pinto (2006), Sousa e Oliveira (2010), entre outros. Assim sendo, está organizado em quatro sessões: 2.1. As iniciativas de avaliação em larga escala na esfera estadual; 2.2. O estado do Paraná e suas experiências com avaliação em larga escala; 2.3. A Prova Paraná e Prova Paraná Mais e 2.4. O papel do coordenador pedagógico no contexto estadual frente às avaliações em larga escala.

2.1 AS INICIATIVAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA ESFERA ESTADUAL

Em conformidade ao que foi ressaltado no capítulo anterior, além das avaliações em larga escala de abrangência nacional, iniciativas também têm sido desenvolvidas com o passar dos anos em níveis subnacionais, isto é, nas esferas estaduais e municipais, fazendo com que as avaliações em larga escala se configurem, na contemporaneidade, como “elemento central e definidor das políticas públicas educacionais” (PERBONI, 2016, p. 53).

Reiterando o fato de que este trabalho tem interesse específico em compreender, de forma ampla, o contexto estadual, é importante destacar que “a consolidação do SAEB estimulou [...] as propostas de avaliação no âmbito de governos estaduais” (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 795), portanto, a instituição das avaliações em larga escala “por parte dos governos estaduais é, ainda, recente uma vez que estas experiências decorrem e se consolidam após as avaliações nacionais” (PERBONI, 2016, p. 114).

Os autores Sousa (2013), Machado, Alavarse e Arcas (2015) e Kailer (2017) ratificam que foi a partir dos anos de 1990, em que aconteceu a primeira edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que as iniciativas estaduais de avaliações próprias começaram a existir, seguindo, inclusive, configurações muito similares às originais do sistema nacional.

Neste período, de acordo com o estudo apresentado por Perboni (2016), seis estados já possuíam suas próprias avaliações com foco na Educação Básica, sendo eles e suas respectivas datas de criação: Ceará (1992), Mato Grosso do Sul (1993), Paraná (1995), Rio Grande do Sul (1996), São Paulo (1996) e Bahia (1998).

Freitas (2013, p. 74) esclarece que uma das principais contribuições para a elaboração de sistemas próprios foi a fragilidade do SAEB “para promover ações dos sistemas educacionais junto às escolas”, assim, apontava-se a não possibilidade de realizar, a partir das avaliações em larga escala instituídas pelo Governo Federal, um “estudo mais detalhado considerando as necessidades e especificidades de cada estado” (DOSSENA, 2022, p. 44).

Ao encontro disso, Sousa (2013) enfatiza que uma das grandes influências para a implantação de vários sistemas estaduais foi a criação da Prova Brasil, em 2005, bem como, a existência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007⁹, que passou a tornar mais visível os resultados por redes de ensino e escolas. Machado, Alavarse e Arcas (2015, p. 669) também apresentam que:

Pesquisa realizada pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Game/FAE/UFMG, 2011) registra as seguintes justificativas dos gestores para a criação de sistemas de avaliação: demora na divulgação dos resultados do Saeb; caráter amostral do Saeb, que limitava o desenvolvimento de políticas que pudessem atender às especificidades de redes e escolas, e a necessidade de promover avaliações anuais, já que o Saeb era aplicado a cada dois anos.

Assim, além de ser amostral e, por isso, não apresentar dados específicos das escolas, o fato de o SAEB ser seccional, ou seja, aplicado de tempo em tempo de modo pontual, fez com ele fosse visto como limitado. Desse modo, além de passarem a elaborar seus próprios sistemas de avaliação, defendendo que a partir de dados mais específicos e condizentes com cada realidade, torna-se possível estabelecer novas metas no âmbito melhorando, por conseguinte, a qualidade da educação ofertada, alguns estados passaram a aderir ainda, avaliações com desenho longitudinal (BONAMINO, 2013; SOUSA, 2013).

Neste sentido, um sistema de caráter longitudinal se difere do seccional ao passo em que as provas são aplicadas com maior frequência, visando acompanhar o progresso educacional a fim de compreender, com maior precisão, os fatores que influenciam o aprendizado dos alunos.

⁹Após a elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), alguns estados também criaram seus indicadores próprios, como Amazonas, Espírito Santo, Goiás, São Paulo, entre outros (MACHADO, ALAVARSE, ARCAS, 2015).

Dessa maneira, se “possibilita a associação desse aprendizado com práticas efetivas de professores e a verificação dos efeitos dessas práticas” (BONAMINO, 2013, p. 55).

Assim, Sousa e Oliveira (2010, p. 799) asseveram que “o dimensionamento da qualidade de ensino tem sido apresentado como carro-chefe de várias iniciativas de avaliação de sistema” e, sob tais argumentos, estes sistemas se ampliaram. De acordo com Sousa (2013), o crescimento das avaliações no contexto estadual fez com que os resultados passassem a nortear a gestão das escolas e responsabilizá-las diretamente por eles.

Em razão disso, para além das justificativas que sustentam a criação dos crescentes sistemas, Sousa e Oliveira (2010, p. 796) enfatizam a necessidade de considerar que eles “emergem sintomaticamente no momento em que se assiste a um questionamento do papel do Estado nas sociedades capitalistas”. O Estado, neste contexto, por meio de um discurso democrático, passa a descentralizar suas responsabilidades, atribuindo-as diretamente às esferas subnacionais e, conseqüentemente, às instituições de ensino.

É neste sentido que Kailer (2017) expõe que críticas existem a respeito das políticas dos estados e municípios, justamente, por causa desta responsabilização que se atribui à gestores e docentes. A autora acrescenta que:

A partir dos sistemas de avaliações inseridos no contexto brasileiro, entende-se que, por um lado, houve um avanço no sentido da busca pela qualidade na/da educação (uma vez que o discurso das políticas enfatiza a busca pela qualidade e por mudanças), bem como a realização de um diagnóstico da educação. Entretanto, a intencionalidade presente nas políticas e a ênfase, muitas vezes, no controle e no resultado para a responsabilização das instituições escolares, têm gerado debates a respeito da relação entre a qualidade do ensino e as avaliações em larga escala com foco na escola (KAILER, 2017, p. 27).

No mesmo viés da autora supracitada, Esquisani (2012, p. 223) também elucida que a avaliação em larga escala tem efetivado um papel paradoxal, pois “representa, por um lado, a presença da lógica do Estado Avaliador e, por outro lado, também serve como instrumento para a discussão e consecução de uma educação pública e de qualidade”. Vale ressaltar que a avaliação educacional, em qualquer modalidade em que se apresente, é uma atividade política que tem intencionalidade e causa efeitos. Colocando de outro modo, ao encontro do que se intenciona, o avaliador atribui uma função ou mais à avaliação, desencadeando conseqüências que afetarão o(s) avaliado(s) (AFONSO, 2009).

Assim, resgata-se o fato citado por Werle (2010) de que a avaliação na modalidade em larga escala, por si só, não possui capacidade de promover transformações nos diferentes âmbitos. Igualmente, Freitas (2013, p. 79) acentua que “a avaliação não tem um fim em si, é

um meio para determinadas finalidades”, assim, é necessário que os agentes a ela envolvidos usem os resultados de algum modo. À vista disso, há dois caminhos pelos quais a avaliação e seu usos podem ser encaminhados: um que regula num sentido negativo de controle e um que apresenta potencial para emancipar. Perboni (2016, p. 118) pontua que:

Ao contrário desse processo mais reflexivo, os modelos das avaliações externas e em larga escala e seus usos continuam fortemente ou, quase que exclusivamente, baseadas nas provas que medem a proficiência dos alunos em conhecimentos de português e matemática. Identificamos a expansão do uso de mecanismos que se colocam exatamente no caminho oposto, ao intensificar a relação entre resultado da avaliação e algum tipo de consequência, ampliando o controle sobre o trabalho docente por meio do estabelecimento de metas de aprendizagem medidas pelas provas a partir de currículos pouco flexíveis, premiações das escolas, de seus servidores ou ainda dos alunos, vinculando de forma direta o trabalho desenvolvido pela escola aos resultados nas avaliações ou índices delas derivados.

Nesta direção, entende-se que o uso dos resultados para responsabilizar agentes escolares é uma maneira do Estado avaliador exercer controle sobre as escolas, apagando o potencial emancipatório que se manifestaria na medida em que elas refletissem coletiva e democraticamente a respeito dos dados com vistas a desenvolver ações para melhoria do ensino, em termos qualitativos. Assim, as notas da escola serviriam apenas como parâmetro para nortear os aspectos que precisam de mais atenção por estarem mais frágeis, comparando sua própria evolução e desenvolvimento ao longo do tempo.

Contudo, a responsabilização acaba por produzir o efeito contrário pressionando os agentes por bons resultados em termos quantitativos apenas, mesmo que números altos não sejam realmente sinônimo de qualidade educacional. Ademais, quando os resultados são expostos na mídia, de modo ranqueado, indicando melhores e piores escolas, o status passa a ser um modo de pressionar as escolas, pois além de estimular a competitividade entre elas, estas também sabem que terão que prestar contas, ao avaliador, por seus desempenhos (BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015).

A situação se torna mais complexa em localidades que se fazem presentes práticas de recompensas e premiações, tendências que segundo Machado, Alavarse e Arcas (2015, p. 678), se fortaleceram a partir dos anos 2000, fazendo uso dos “resultados das avaliações dos alunos como mecanismo de avaliação de desempenho dos docentes e, em alguns casos, como referencial para atribuição de gratificações e bônus”. Acerca disso, Sousa e Oliveira (2010), ao desenvolverem um estudo sobre cinco unidades federadas que implementaram seus sistemas de avaliações próprios, destacam que, embora não seja muito explícita tais práticas, foi possível identificá-las em dois dos estados analisados:

Em um destes, instituiu-se um prêmio em dinheiro (incidindo sobre os salários dos profissionais das escolas) para os bem classificados no *ranking* dos resultados de desempenho dos alunos. Em outro, construiu-se um indicador composto por uma série de variáveis de desempenho (evasão, aprovação, presença etc.) que incluem os resultados dos alunos nos testes e associam os bons resultados a maiores repasses financeiros (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 815).

Em contrapartida, no que tange às escolas com os *scores* mais baixos, além de não serem premiadas, podem ainda sofrer algum tipo de consequência, conforme exemplificam Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, 1375) ressaltando que a responsabilização “pode levar a medidas punitivas injustas, como a perda do emprego de gestores e professores”, afinal, seriam eles os responsáveis pelos resultados da escola.

Devido à esta grande cobrança, há ocasiões em que escolas chegam ao ponto de criar táticas para contornar o sistema da avaliação de diversas formas para que suas notas sejam boas e não sofram, portanto, consequências graves. Acerca de situações deste encaminhamento, Cappelletti (2015, p. 98) revela, em pesquisa realizada, a existência de estratégias por parte das instituições de ensino para garantir sucesso nas avaliações e evitar desconforto, tais como:

- Impedir que alunos com baixo rendimento escolar fizessem exames;
- Maior rigor na aprovação de alunos na série que antecede a realização dos exames;
- Cursinhos preparatórios para os exames;
- Treinamento em provas.

Dessa forma, na direção do que foi citado por Esquisani (2012) e Kailer (2017), por um lado, este domínio de avaliação traz consigo, desde seus primórdios, intenções benéficas e necessárias para a educação quando se refere a um diagnóstico que conduzirá a um aprimoramento na educação, ganhando sentido “quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade” (SOUSA; OLIVEIRA, 2015, p. 818).

No entanto, quando o foco é somente os resultados, sua face positiva, que tem potencial para ser norteadora de um processo emancipatório, acaba ficando apenas no discurso ao assumir um caráter de controle por meio dos resultados, como se somente estes, isolados, indicassem qualidade (SOUSA, 2013).

Sob esta perspectiva, considerando que: a) as iniciativas estaduais de avaliação se integram ao que Bonamino e Sousa (2012) designam como terceira geração de avaliação que, propriamente, estão atreladas às políticas de responsabilização, podendo envolver até mecanismos de bonificação e que b) tais práticas podem, ou não, estarem se concretizando nos diferentes contextos, uma vez que as avaliações e seus resultados são traduzidas a seu modo, já

que “se configuram a partir de uma sustentação ideológica ambígua, que tanto pode ser utilizada para regular quanto [...] para emancipar” (ESQUISANI, 2012, p. 225), um dos interesses deste trabalho é compreender quais os possíveis efeitos que as avaliações em larga escala de iniciativas estaduais têm desvelado no estado do Paraná e como tem sido a postura das escolas frente aos resultados das avaliações, uma vez que o papel que “efetivamente assumirão [...] é determinado pelos usos dos seus resultados” (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1376).

Para tanto, se faz necessário antes entender, numa perspectiva histórica, alguns aspectos referentes a este estado, tais como a sua relação com as avaliações em larga escala ao longo dos anos e o modo como se configurou seu sistema de avaliação para, então, compreender melhor como este vem se apresentando atualmente.

2.2 O ESTADO DO PARANÁ E SUAS EXPERIÊNCIAS COM AVALIAÇÕES EM LARGA

A pesquisa realizada por Costa (2022) rememora o fato de que o Paraná esteve entre os estados que participaram do projeto piloto que antecedeu o SAEB, proposto pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) de 1º Grau, em 1988, sendo essa, portanto, sua primeira experiência com avaliação em larga escala.

Pasini (2020) ratifica que o Paraná foi um dos estados pioneiros em relação às avaliações em larga escala e no sentido de ter um sistema próprio de avaliação. A autora supracitada aponta que “esse sistema iniciou com testes de amostragem e testagem, no final da década de 1980, e se intensificou a partir da década de 1990, com a criação do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná –AVA” (PASINI, 2020, p. 11).

Kailer (2017) resgata em seu trabalho que, inicialmente, este sistema implementado pelo governo estadual se chamou Programa de Avaliação do Rendimento Escolar (AVA) e se concretizou no ano de 1995, perdurando até 2002. O programa, segundo Gonçalves (2005, p. 65) visava “promover uma verificação sistemática do nível de rendimento escolar dos alunos da educação básica”, neste caso, as provas avaliavam os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e ao 3º ano do Ensino Médio, tanto na área de Língua Portuguesa, como Matemática.

A avaliação do Programa AVA foi aplicada de forma anual nos anos de 1995, 1996, 1997 e 1998. Depois disso, entre os anos de 1998 a 2002, passou a ser aplicada de dois em dois anos. Os resultados das provas “eram apresentados por meio do Boletim da Escola, bem como em Cadernos Pedagógicos para os profissionais utilizarem os dados no planejamento de suas ações no contexto escolar” (COSTA, 2022; KAILER, 2017, p. 66).

Sousa e Oliveira (2010) no estudo, já anteriormente mencionado, referente as cinco unidades federadas que implementaram seus sistemas de avaliações próprios, incluindo o Paraná, destacam que:

A construção dos sistemas estaduais de avaliação deveu-se em grande parte à indução do governo federal e à sua iniciativa de criar o Saeb, de caráter amostral. Em muitos casos, ainda, financiamentos do Banco Mundial previam em suas cláusulas o desenvolvimento de sistemas de avaliação por parte dos estados. Nessa perspectiva, tecnicamente, vários dos sistemas estaduais foram concebidos em complementariedade ao Saeb, o que significa que suas características (matriz curricular, metodologia de análise, banco de itens etc.) seriam originalmente compatíveis ou assim foram se constituindo no decorrer do tempo (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 811-812).

Tais motivos evidenciados na pesquisa vão ao encontro dos escritos de Gonçalves (2005, p.129) que revela, mais especificamente, o caso do Paraná:

O estado do Paraná, a exemplo do Brasil, incorporou as propostas de reformas educacionais advindas dos órgãos financiadores, em sua essência. Expressão clara disto é a criação do Programa de Avaliação – AVA -, que nada mais foi do que uma extensão do SAEB. A diferença básica entre ambos é que, enquanto o primeiro trabalhou com amostra probabilística, o segundo trabalhou com o universo das suas escolas.

Isto posto, percebe-se que, de fato, houve influência do SAEB na criação do programa estadual, neste caso paranaense, acentuando-se também, que a iniciativa nesta esfera foi realmente de cunho censitário. Assim como pontuou a autora supramencionada, o Paraná tinha interesse em realizar empréstimos de organismos internacionais, os quais, por sua vez, só “vinculavam seus empréstimos à existência de sistemas de avaliação de monitoramento do desempenho escolar”. Colocando de outro modo, aderir às práticas de avaliação tornou-se um passo necessário para garantir que tal interesse se concretizasse (COSTA, 2022; GONÇALVES, 2005, p. 66).

O Programa AVA estava, por meio de contrato com o Banco Interamericano, vinculado ao Projeto Educacional Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE) que publicou o documento *Avaliação Escolar: Um Compromisso Ético*. Segundo o Gonçalves (2005, p. 67), este documento revelava “uma concepção de avaliação convergente ao modelo de avaliação proposto no primeiro ciclo de avaliação do SAEB/1990”, superando modelos avaliativos para controlar eficiência e eficácia, tais quais eram incentivados pelas agências internacionais.

Dessa forma, apesar de estar direcionado a resultados, o Programa AVA também apresentava, a partir dos documentos que o fundamentava, preocupação com processos

reflexivos, coletivos e democráticos na escola a respeito da avaliação. Portanto, além de demonstrar um avanço para a educação básica paranaense, também significou um avanço para o próprio campo da avaliação, que neste momento estava no seu auge de sua expansão (GOLÇANVES, 2005).

Tendo em vista, porém, que mesmo com toda estruturação do PQE já aprovada em 1994, na gestão do governo de Roberto Requião, a liberação de recursos que de fato efetivaram o projeto aconteceu apenas em 1995, ano em que o outro partido assumiu a gestão. Sousa e Oliveira (2010, p. 811) ressaltam que:

Ao mudar o governo e, às vezes, apenas o Secretário de Educação, alteram-se as iniciativas anteriores. No caso dos sistemas de avaliação, isso tem ocorrido pela simples supressão do sistema anteriormente implementado, ou pela alteração de seus objetivos, procedimentos ou usos, corrompendo, assim, sua integridade e inviabilizando o recurso à análise de séries históricas.

Ao encontro do que o trecho indica, entende-se que foi o que aconteceu neste contexto, tendo em vista que que no Brasil as políticas, justamente, se configuram como de governos e não de Estado. Sendo assim, a mudança de governo significou também alterações no projeto inicial, direcionando-o às concepções de políticas neoliberais. Ademais, apesar de manter a expressão AVA¹⁰, a nomenclatura do programa foi alterada para Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná (GONÇALVES, 2005; PASINI, 2020).

O PQE foi encerrado e outro projeto foi suscitado, o Projeto Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM), também subsidiado pelo Banco Interamericano. O PROEM era composto por vários subprogramas, dentre os quais, o chamado Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional como Unidade de Planejamento Estratégico, passou a abarcar o Programa AVA. Este vínculo, entre Programa AVA e PROEM, persistiu somente até o ano de 2002 e, então, se encerrou (GONÇALVES, 2005; KAILER, 2017).

Compreende-se que o programa AVA, devido à mudança do governo, foi descontinuo e, frente a esta descontinuidade, Pasini (2020, p. 14) explicita que “a rede estadual de ensino passou a utilizar os resultados da Prova Brasil e do ENEM, definidos pelo INEP/MEC, para subsidiar as ações para melhoria da qualidade do ensino”. Assim sendo, o estado Paraná, desde 2003, teve suas avaliações em larga escala interrompidas por um período de tempo, sendo

¹⁰ De acordo com Gonçalves (2005), o termo AVA não tinha um significado vinculado ao nome do programa em si, sendo somente uma abreviação de avaliação, a qual já era utilizada pelo Estado de Minas Gerais e foi apropriado também pelo Estado do Paraná, visto que o programa de avaliação deste primeiro serviu de referência, em quase todos os aspectos, para o segundo.

retomadas apenas mais tarde e com configurações mais atualizadas (MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015).

Neste período isento de avaliações em larga escala advindas de um programa próprio, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED) desenvolveu e organizou ações intencionando a implantação de um sistema, que no ano de 2012, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF) e financiado pelo Banco Mundial, foi suscitado, sendo nomeado como Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) (PARANÁ, 2022; PASINI, 2002; ZÁTTERA, 2018).

As autoras Kailer (2017), Záttera (2018) e Pasini (2020) ajudam a esclarecer que o objetivo do SAEP era obter informações importantes acerca do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Para tanto, logo em seus primeiros anos de criação, 2012 e 2013, uma prova do SAEP foi aplicada nas escolas públicas de todo o estado, tendo caráter censitário. No que diz respeito a primeira e segunda edição do SAEP, respectivamente:

As provas de Língua Portuguesa e de Matemática foram aplicadas para os 9º anos do Ensino Fundamental e para os 3º anos do Ensino Médio. Já em 2013, as provas aconteceram em duas etapas: a primeira foi direcionada para os 6º anos do Ensino Fundamental e para os 1º anos do Ensino Médio; e, a segunda etapa, para os 9º anos do Ensino Fundamental e para os 3º anos do Ensino Médio (KAILER, 2017, p. 67).

A partir do ano de 2014, tanto Kailer (2017) quanto Záttera (2018) apontam que, até momento de suas pesquisas, isto é, 2017 e 2018, as provas do SAEP não haviam mais sido aplicadas. A autora Záttera (2018, p. 314) pontua, por conseguinte, que “ela foi descontinuada, sem que houvesse uma informação oficial a respeito dos motivos que fizeram com que o Estado optasse por isso”.

Os escritos de Costa (2022) indicam que as avaliações aconteceram, além de em 2012 e 2013, também em 2017 e 2018, em consonância ao que consta no portal do SAEP (2022): “houve uma interrupção no processo de avaliação educacional, retornando em 2017 e início de 2018 com o mesmo desenho de 2013”. De todo modo, foi o ano de 2019 que apareceu com maiores novidades a partir da tomada de posse de Carlos Roberto Massa Júnior, conhecido popularmente como “Ratinho Junior”, do cargo de Governador do Estado do Paraná¹¹ (COSTA, 2022).

Segundo Costa (2022), Ratinho Junior em seu discurso, no dia 01 de janeiro de 2019, ressaltou que melhorar o IDEB passaria ser a meta do Paraná. Assim, novas estratégias para avaliar

¹¹ Ratinho Junior venceu “as eleições estaduais de 2018 em 1º turno, ganhando o posto de chefe do executivo estadual” (JUSTUS; BRANDALISE, 2022, p. 92).

a educação começaram a ser implementadas neste mesmo ano, conforme expõe-se no portal do SAEP: “em 2019 o estado do Paraná, por meio de sua Secretaria de Educação, dá um passo importante para solidificação do SAEP como uma política educacional, introduzindo avaliações de caráter formativa – Prova Paraná [...] e ampliando a avaliação somativa – Prova Paraná Mais”. Tendo isso em vista, o nome do SAEP também se modificou, passando a ser “SAEP – Prova Paraná Mais” (COSTA, 2022; PARANÁ, 2022).

Explicita-se que o SAEP – Prova Paraná Mais, nesta nova configuração, se revela como um meio do poder público propiciar que todo estudante paranaense tenha acesso a uma educação pública de qualidade. Neste sentido, o sistema é considerado “um importante instrumento de monitoramento da qualidade da educação ofertada, capaz de gerar contribuições eficazes para o aperfeiçoamento contínuo do sistema de educação básica” (PARANÁ, 2022).

Diante do fato de que os instrumentos avaliativos do SAEP – Prova Paraná Mais ainda estão em vigor neste ano de 2022, momento em que o presente trabalho está sendo desenvolvido, a Prova Paraná e a Prova Paraná Mais serão exploradas nesta pesquisa, uma vez que se entende que possuem relevância no estado paranaense, produzindo efeitos neste contexto. À vista disso, o próximo tópico procurará situar e desvelar seus aspectos principais.

2.3 A PROVA PARANÁ E PROVA PARANÁ MAIS

Ao realizar as pesquisas sobre as Prova Paraná e Prova Paraná Mais entendemos que ambas são instrumentos de avaliações vigentes na modalidade em larga escala e de caráter censitário no estado do Paraná, constituindo o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná– Prova Paraná Mais. De acordo com o trecho exposto no tópico anterior, subentende-se que as duas avaliações do SAEP – Prova Paraná Mais se complementam, uma vez que a Prova Paraná é anunciada como diagnóstica, tendo caráter formativo, e a Prova Paraná Mais, somativo.

Diante dos objetivos apresentados no site institucional, notamos que, teoricamente, a Prova Paraná, de fato, trata-se de um processo diagnóstico, pois visa “identificar as dificuldades apresentadas, bem como, as habilidades já apropriadas pelos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem”. No que tange à Prova Paraná Mais, pode-se entender que ela contribui e complementa o diagnóstico que a primeira realiza, ao passo que levanta “informações que auxiliam no diagnóstico do desempenho dos estudantes, possibilitando o monitoramento permanente do processo de ensino e aprendizagem e revisão das ações da Secretaria” (PARANÁ, 2022).

O portal do SAEP explicita que a Prova Paraná e Prova Paraná Mais são elaboradas a partir de uma matriz de referência, que descreve as habilidades que são consideradas primordiais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos ao longo das etapas de escolaridade. Ainda se ressalta que tais habilidades “são selecionadas a partir do currículo de cada disciplina e organizadas para dar origem aos itens que compõem os testes”.

As figuras 1 e 2 exemplificam como os descritores foram apresentados na matriz de referência de Língua Portuguesa e Matemática para o 5º ano do Ensino Fundamental, do ano de 2019:

FIGURA 1 – Matriz de referência de Língua Portuguesa

MATRIZ DE REFERÊNCIA	
LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D01	Localizar informações explícitas em um texto.
D03	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D04	Inferir uma informação implícita em um texto.
D06	Identificar o tema de um texto.
D11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Fonte: PARANÁ. **Paraná:** Avaliação e monitoramento da Educação Básica. 2022. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentoparana.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 28 jul. 2022.

FIGURA 2 – Matriz de referência de Matemática

MATRIZ DE REFERÊNCIA	
MATEMÁTICA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I. ESPAÇO E FORMA	
D01	Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.
D02	Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.
D03	Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos.
D04	Identificar quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares).
D05	Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.

Fonte: PARANÁ. **Paraná:** Avaliação e monitoramento da Educação Básica. 2022. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentoparana.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 28 jul. 2022.

As avaliações do SAEP- Prova Paraná Mais têm como base a matriz de referência do SAEB e, assim como no SAEB, se utiliza a metodologia de Teoria de Respostas ao Item (TRI) em ambas avaliações. Além disso, faz uso de uma Escala de Proficiência para calcular o desempenho dos alunos avaliados (COSTA, 2022).

De acordo com o site institucional da Prova Paraná e, respectivamente, da página de Agência Estadual de Notícias do Governo do Estado do Paraná, participam da Prova Paraná os estudantes matriculados na rede pública estadual e municipal¹² do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª/4ª série do Ensino Médio Regular, Integrado e do curso de Formação de Docentes. No que tange à Prova Paraná Mais, participam apenas os alunos que estão no fim de cada etapa, ou seja, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª série do Ensino Médio (PARANÁ, 2022).

Estas avaliações do SAEP - Prova Paraná Mais entraram em vigor no ano de 2019. Para anunciar a implementação oficial da Prova Paraná diagnóstica aos professores/as, pedagogos(as) e diretores(as) das escolas estaduais, bem como, aos chefes e coordenadores/as pedagógicos de Núcleo Regional de Educação (NRE), a SEED, por meio da Superintendência da Educação (SUED), emitiu um Ofício Circular nº 007/2019, no dia 15 de fevereiro de 2019, esclarecendo que a aplicação das provas ocorreria no dia 13 de março, conforme aconteceu.

Tendo em vista que a Prova Paraná tem caráter formativo, a intenção, desde o início, era de que ela se realizasse anualmente e mais de uma vez ao ano, de maneira trimestral, o que, de fato, aconteceu no mesmo ano de sua criação. Todavia, considerando que a Pandemia da COVID-19 afetou o contexto escolar em grande parte dos anos de 2020 e 2021, nestes anos, com exceção da 1ª edição de 2020, não foi possível aplicá-las conforme almejado (COSTA, 2022; PARANÁ, 2022).

Diante desta situação e das novas demandas, medidas necessitaram ser tomadas no âmbito educacional e a 2ª e 3ª edição de 2020 sofreram várias mudanças no decorrer dos meses. Desse modo, vários Ofícios Circulares foram emitidos pela SEED por meio da Diretoria da Educação (DEDUC), informando sobre as alterações e readequações do cronograma referente às avaliações. De acordo com o Ofício nº 082/2020 de 12 de novembro de 2020, ficou definido que:

Em decorrência da suspensão das atividades presenciais motivadas pela pandemia da Covid-19, foi necessária nova readequação no cronograma de execução do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná, no que se refere à realização da Prova

¹² No caso da rede municipal, o site declara que para os estudantes do 5º ano a participação se efetiva por meio de adesão da Secretaria Municipal de Educação (PARANÁ, 2022).

Paraná. Conforme Ofício Circular n.º 064/2020 – DEDUC/SEED, a data de aplicação da Prova Paraná - 2ª edição de 2020 seria definida após o retorno das aulas presenciais, em todas as escolas da rede pública estadual de ensino, mediante autorização dos órgãos competentes. No entanto, a referida edição está suspensa para o ano de 2020 (PARANÁ, 2020, p. 1).

A partir do trecho acima e considerando que a Pandemia da COVID-19 foi um cenário de incertezas, nota-se que a 2ª edição da Prova Paraná, por exemplo, ficou sem data definida para o ano de 2020. Considerando que mais de um ofício foi emitido durante o período pandêmico, ora apresentando suspensão de datas previstas e de algumas modalidades, ora reiterando-as e modificando-as, percebemos que as aplicações da Prova Paraná passaram por alguns percalços que dificultaram sua realização da forma que fora inicialmente prevista.

Com relação à Prova Paraná Mais, por ser somativa, a previsão era de que ela acontecesse uma vez por ano. Em 2019 ela aconteceu, mas foi interrompida nos anos seguintes de 2020 e 2021, também devido à Pandemia da Covid-19. Neste ano, de 2022, a Prova Paraná Mais voltou a ser aplicada.

Ademais, outras mudanças acabaram acontecendo, como por exemplo, a partir de 2021 a Prova Paraná passou a acontecer em dois dias, tendo em vista a expansão das disciplinas avaliadas que passaram a ser divididas em dois cadernos distintos. Para melhor compreender e visualizar as principais configurações das edições da Prova Paraná e da Prova Paraná Mais, desde as suas primeiras aplicações, em 2019, até o momento, organizamos o quadro¹³ abaixo de acordo com informações encontradas no site:

QUADRO 2 – Configurações Prova Paraná e Prova Paraná Mais

(continua)

Ano	Prova	Data da edição	Público avaliado	Componentes curriculares
2019	Prova Paraná	1ª: 13 de março	5º, 6º, 7º, 8º e 9º EF	Língua Portuguesa e Matemática
		2ª: 11 de junho	1º, 2º, 3º e 4º EM (regular; integrado e formação de docentes)	
		3ª: 24 de setembro	EJA EF Fase II; EM (alunos matriculados em Língua Portuguesa e Matemática)	
	Prova Paraná Mais	Informação não encontrada	5º e 9º EF	
			3º e 4º EM	

¹³ Ressaltamos que devido ao fato deste trabalho ter foco específico no contexto estadual, o quadro contempla somente informações voltadas a esta realidade, desconsiderando, portanto, a rede municipal de ensino.

QUADRO 2 – Configurações Prova Paraná e Prova Paraná Mais

(continuação)

Ano	Prova	Data da edição	Público avaliado	Componentes curriculares
2020	Prova Paraná	1ª: 18 de fevereiro 2ª: 11 de junho 3ª: 24 de setembro (*)	5º, 6º EF	Língua Portuguesa e Matemática
			7º, 8º e 9º EF	Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa
			1º, 2º, 3º e 4º EM (regular; integrado e formação de docentes)	
			EJA EF (Fase II) e EM 1º e 2º semestre	Língua Portuguesa
			EJA EF (Fase II) e EM 3º e 4º semestre	Matemática
	Prova Paraná Mais	Não houve edição neste ano	-	-
2021	Prova Paraná	1ª: 15, 16, 22 e 23 de setembro (**)	5º, 6º 7º, 8º e 9º EF	1º dia: Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa 2º dia: Ciências, História e Geografia
			1º, 2º, 3º e 4º EM (regular; integrado e formação de docentes)	1º dia: Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa 2º dia: Química, Física, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia
			EJA EF (Fase II) e EM 1º ao 2º semestre	Língua Portuguesa e Matemática
			Prova Paraná Mais	Não houve edição neste ano
	2022	Prova Paraná	1ª: 4 e 5 de maio 2ª: 31 de agosto e 1 de setembro 3ª: 22 e 23 de novembro	5º, 6º 7º, 8º e 9º EF
1º, 2º, 3º e 4º EM (regular)				1º dia: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Geografia, Sociologia e Filosofia 2º dia: Matemática, Química, Física e Biologia
EJA EF (Fase II) 1º ao 4º semestre; EJA EM 1º ao 3º semestre				1º dia: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Geografia, Sociologia e Filosofia

QUADRO 2 – Configurações Prova Paraná e Prova Paraná Mais

(conclusão)

2022	Prova Paraná	1ª: 4 e 5 de maio 2ª: 31 de agosto e 1 de setembro 3ª: 22 e 23 de novembro	EJA EF (Fase II) 1º ao 4º semestre; EJA EM 1º ao 3º semestre	2º dia: Matemática, Química, Física e Biologia
	Prova Paraná Mais	Período de 25/10 a 03/11 (***)	5º e 9º EF 3º e 4º EM	Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: PARANÁ. **Prova Paraná:** Avaliação diagnóstica. 2022. Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

Notas: Dados trabalhados pelo autor.

(*) Datas que foram previstas no início do ano letivo, mas que, aparentemente, não se efetivaram conforme programado.

(**) Considerando que neste momento as escolas estavam paulatinamente retornando com as aulas presenciais, as datas foram desse modo organizado, na rede estadual, com objetivo de efetuar rodízio dos estudantes devido ao atendimento das medidas sanitárias em decorrência da Covid-19.

(***) Cada instituição de ensino definiu a data em que a prova ocorreria.

Além das informações acima organizadas, vale salientar que, segundo as informações que encontramos da Prova Paraná, os alunos possuem 02 horas e 30 minutos para resolução da prova e, considerando que é diagnóstica, havendo, por isso, interesse de que todos os alunos da escola participem do processo, aponta-se que em casos de faltas no dia da aplicação, a escola pode possibilitar que os estudantes que estavam ausentes realizem a avaliação em outro momento (PARANÁ, 2022).

Diferentemente disso, a Prova Paraná Mais exige que no dia de sua aplicação estejam presentes 80% dos alunos e aqueles que faltarem não poderão realizar a prova depois, como acontece com a Prova Paraná. Isso se deve ao fato de que a Prova Paraná permanece na escola, sendo corrigida pelos agentes da própria instituição, enquanto a Prova Paraná Mais deve retornar, lacrada, à instituição que a elaborou para a correção e processamento dos resultados¹⁴.

Neste sentido, a correção dos cartões-respostas da Prova Paraná “pode ser realizada pelos diretores, diretores auxiliares, secretários, pedagogos, professores e funcionários”, com o auxílio de um aplicativo chamado “Corrige”. Assim, além de facilitar todo o processo, o

¹⁴ Estas informações específicas sobre a Prova Paraná Mais foram adquiridas mediante a participação da acadêmica em momento de Estudo e Planejamento na escola estadual em que realizou o estágio obrigatório na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica II.

aplicativo também “gera resultados planilhados do *Power BI* ¹⁵, tornando-se uma fonte de pesquisa e um meio para aperfeiçoarmos a prática pedagógica dentro dos mais diversos contextos educacionais do nosso estado” (PARANÁ, 2022).

Vale ressaltar que, de acordo com o exposto no site institucional, os resultados da Prova Paraná não são utilizados para nenhuma classificação ou ranqueamento, sendo declarado que ela é uma ferramenta para auxiliar a escola na elaboração de ações que promovem a melhoria da aprendizagem. Sobre a Prova Paraná Mais, não há esclarecimentos claros acerca de *rankings*, mas que seu intuito é que os resultados sirvam “de base para implementação de políticas públicas educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas estaduais” (PARANÁ, 2022).

O portal do SAEP - Prova Paraná Mais ressalta, no entanto, que para que isso de fato aconteça, é essencial que os profissionais da escola compreendam as informações e as utilizem (PARANÁ, 2022). Neste sentido, considerando que o papel do coordenador pedagógico é mediar o pedagógico da escola, envolvendo o planejamento e desenvolvimento de ações junto ao corpo docente, entendemos que sua atuação é imprescindível frente às avaliações em larga escala, uma vez que estas necessitam de um encaminhamento dentro do contexto escolar, tanto num sentido de orientação como de estratégias pedagógicas a partir de seus resultados.

2.4 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESTADUAL FRENTE ÀS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Na literatura é possível encontrar diversas produções que discorrem sobre o papel do coordenador pedagógico¹⁶. Não mais considerado como um cargo que apenas supervisiona ou como “uma atividade controladora da prática pedagógica” (ESQUISANI, 2010, p. 136), é possível compreender que a sua tarefa está diretamente ligada ao coletivo escolar, num sentido participativo e democrático.

Pinto (2006) ressalta que ao pensar o trabalho do pedagogo escolar é preciso pensar em sua atuação num trabalho coletivo e cooperativo dentro da escola, e que, a partir disso, ressignifica-se a ideia de práticas centralizadoras. Estando imerso no coletivo, trabalhando com

¹⁵ Por meio da plataforma *Power BI*, os resultados podem ser consultados “por níveis de agregações de acertos e erros, por estudante, por turma, por instituição de ensino, por município e a nível da rede como um todo. Também poderá ser analisado o percentual de participação nas etapas avaliadas” (PARANÁ, 2022).

¹⁶ Salientamos que neste trabalho utilizamos como sinônimos os termos *coordenador pedagógico*, *pedagogo escolar* e *professor pedagogo*. As várias nomenclaturas variam de acordo com autores ou contextos nacionais, estaduais e municipais.

atividades docentes, discentes e não-docentes, entendemos que o coordenador pedagógico se depara diariamente com inúmeras situações, por vezes até conflituosas, que exigem condições específicas para conduzi-las.

Portanto, na perspectiva do mesmo autor, o pedagogo escolar necessita dominar tanto os aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, sendo um mediador das atividades docentes e discentes, como todos outros aspectos que dizem respeito a totalidade das atividades que acontecem na escola, atuando direta ou indiretamente no atendimento e orientação dos demais sujeitos que a compõe: funcionários, pais, comunidade, etc. (PINTO, 2006).

Sendo assim, “os processos formativos do pedagogo escolar constituem-se fundamentalmente do conhecimento produzido no campo da Pedagogia” e, por isso, é imprescindível que sua atuação esteja alicerçada em bases teóricas sólidas e bem estabelecidas, frutos de uma formação inicial e continuada, essenciais para possibilitar sua atuação (PINTO, 2006, p. 97).

No estado do Paraná, para exercer o cargo de professor pedagogo, conforme assim é denominado neste contexto, a Lei Complementar nº 103/2004 estabelece, justamente, que “para o exercício do cargo de Professor nas atividades de coordenação, administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional é exigida graduação em Pedagogia”. Neste sentido, compreendemos que não é possível que este profissional seja norteador por achismos ou pelo senso comum, uma vez que, ao encontro do que enfatiza Franco (2008, p. 128), seu papel exige “clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos”, necessitando que haja:

Coerência entre o que se diz e o que se faz, ou entre o que se diz e o que se pensa que faz, com a organização e o planejamento do trabalho pedagógico, com a tomada de decisões e tantas outras ações que articulam e empreendem o trabalho na/da escola (FUJIKAWA; ARAÚJO, 2018, p. 16).

Sendo assim, para haver tal coerência mencionada pelas autoras, Quirino (2015) corrobora que é preciso, também, que o coordenador pedagógico tenha clareza de seu papel, isto é, de quais atividades deve exercer dentro da escola, caso contrário, isso pode dificultar sua atuação e dos demais agentes a sua volta.

No contexto estadual paranaense, as inúmeras atividades atreladas ao cargo do professor pedagogo são encontradas no Edital n. 10/2007 – GS/SEED. Com a intenção de contemplá-las

neste trabalho, organizamos no quadro a seguir, as atribuições reveladas no documento supracitado, agrupando por categorias as ações semelhantes:

QUADRO 3 - As atividades do cargo do professor pedagogo no estado do Paraná

(continua)

Ações	Descrição das ações
Ampliar	Ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber da comunidade escolar;
Analisar	Analisar as propostas de natureza pedagógica a serem implantadas na escola, observando a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa;
Apresentar	Apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme o Projeto Político-Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular, o Plano de Ação da Escola e as Políticas Educacionais da SEED;
Atuar	Atuar, junto ao coletivo de professores, na elaboração de propostas de recuperação de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, de modo a garantir as condições básicas para efetivação do processo de socialização e apropriação do conhecimento científico;
Coordenar	Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Ação da Escola;
	Coordenar a construção coletiva e a efetivação da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, a partir das Políticas Educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais;
	Coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, intervindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, da hora-atividade, no preenchimento do Livro Registro de Classe de acordo com as Instruções Normativas da SEED e em outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico;
	Coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógicos e didáticos e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola;
	Coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir da Proposta Pedagógica Curricular e do Projeto Político-Pedagógico da Escola;
	Coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar;
Informar	Informar ao coletivo da comunidade escolar os dados do aproveitamento escolar;
Organizar	Organizar e acompanhar a avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa;
	Organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja utilizado em função do processo pedagógico desenvolvido em sala de aula;
	Organizar a realização dos Conselhos de Classe, de forma a garantir um processo coletivo de formulação do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo;

QUADRO 3 - As atividades do cargo do professor pedagogo no estado do Paraná

(conclusão)

Ações	Descrição das ações
Orientar	Orientar o processo de elaboração dos Planos de Trabalho Docente junto ao coletivo de professores da escola;
	Orientar a comunidade escolar na proposição e construção de um processo pedagógico numa perspectiva transformadora;
Participar	Participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar;
	Participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola e promover ações para a sua efetivação, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar;
	Participar da organização pedagógica da biblioteca, assim como do processo de aquisição de livros e periódicos;
	Participar do Conselho Escolar, subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar;
Promover	Promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola;
	Promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todas as categorias e classes sociais;
Propiciar	Propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola;
Sistematizar	Sistematizar, junto à comunidade escolar, atividades que levem à efetivação do processo ensino e aprendizagem, de modo a garantir o atendimento às necessidades do educando;
Subsidiar	Subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas;

Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital nº 10/2007 – GS/SEED**. Disponível em: http://www.nc.ufpr.br/concursos_externos/seed2007/documentos/edital_102007_pedagogo.pdf. Acesso em: 24 set. 2022.

Notas: Dados trabalhados pelo autor.

É interessante observar que, embora estas sejam as atribuições do professor pedagogo, suas ações, de fato, estão diretamente conectadas com o coletivo escolar, indo ao encontro de Pinto (2006), bem como, Fujikawa e Araújo (2018), que ressaltam que a função do coordenador é mediadora, perpassando as mais diversas relações dentro da escola, como docente-discente, direção-docente, currículo-escolhas metodológicas, entre outras.

Tais ações também estão em consonância à Esquisani (2010), que esclarece que as funções do coordenador envolvem o acompanhamento da proposta pedagógica referente ao seu contexto específico, a pesquisa, a elaboração, o redimensionamento, a implantação e a avaliação da proposta de formação continuada, a orientação da equipe docente, bem como, a organização e condução de reuniões pedagógicas.

Ademais, Franco (2008, p. 120-121) pontua que o “trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, à compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis”, sendo possível notar tais aspectos nas atividades apresentadas no quadro 3. Ou seja, notamos que majoritariamente as ações do professor pedagogo possuem finalidades coletivas em que raramente o coordenador realizará completamente sozinho ou para si mesmo.

Apesar de trabalhar com o todo, não significa que o trabalho do coordenador é simples; seria menos complexo, talvez, se o coletivo estivesse constantemente disposto a trabalhar junto a favor das mesmas causas. Portanto, mesmo estando à frente das ações e sendo “uma peça importante no quebra-cabeça da dinâmica de uma escola”, não é realizando-as sozinho que o coordenador alcançará os resultados e os significados necessários (FRANCO, 2008, p. 128).

Dessa maneira, a atuação do pedagogo escolar coordenando, apoiando e organizando as mais diversas atividades, implica na construção de um projeto político-pedagógico (PPP) para contribuir no desenvolvimento e comprometimento do trabalho coletivo. Sendo assim, este pedagogo atua como um articulador “do conjunto de práticas educativas que ocorrem tanto *na*, quanto *fora* da sala de aula, via projeto político-pedagógico da escola. Articulação esta que só faz sentido se gerar e, ao mesmo tempo, for gerada pelo trabalho coletivo” (PINTO, 2006, p. 146).

De acordo com Pinto (2006), sem a presença deste papel articulador do pedagogo, os esforços individuais, que compõem a coletividade, tendem a esvaziar-se. Todavia, justamente por ser o articulador e, automaticamente, estar à frente de todas as atividades, entendemos que este coordenador enfrenta momentos em que nem todos encontram sentido para participar das propostas coletivas. Devido a isso, coordenar o pedagógico inclui, também, incentivar e produzir incessantemente processos reflexivos para que as “intenções sejam tomadas pelo grupo todo, apropriadas pelo coletivo, num processo contínuo de busca de convergência e negociação de projetos e ações” (FRANCO, 2008, p. 128).

Desse modo, conforme exposto na categoria “subsidiar”, por exemplo, a coordenação pedagógica deverá trabalhar questões de cunho teórico-metodológicos, principalmente, propiciando “suporte organizacional e pedagógico aos professores” (PINTO, 2006, p. 149), funcionando “como a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis” (FRANCO, 2008, p. 121).

A partir das considerações, tanto mencionadas pelos autores como as informações dispostas no quadro 3, afirmamos a figura do coordenador pedagógico como essencial na

organização, planejamento e na mediação das demandas pedagógicas dentro da escola. Consequentemente, entendemos também que suas responsabilidades e desafios são inúmeros.

Acerca disso, alguns dos desafios constantes na prática pedagógica envolvem: estar presente junto ao corpo docente, investigar e se aproximar da realidade dos alunos, orientar funcionários, atender coletiva e individualmente alunos e familiares, buscar um constante vínculo escola-família e escola-comunidade, planejar e executar momentos de formação na escola, enfrentar as diversas atividades burocráticas relacionadas a processos administrativos e ao próprio trabalho pedagógico, entre outros (PINTO, 2006).

Neste sentido, cabe mencionar, também, demandas externas que são à escola impostas, como as avaliações em larga escala, que são recorrentes na atualidade. Embora não se constate uma ação que especifique o papel do professor pedagogo frente a elas na esfera estadual, entendemos que esta mediação também incide sobre ele, uma vez que os resultados destas avaliações precisam passar por um processo planejado, reflexivo e coletivo.

Dentre articulações que podem ser feitas a partir das informações do quadro 3, podemos destacar, por exemplo, que na categoria “coordenar” e “apresentar” há menções para que o professor pedagogo realize ações que efetivem as Políticas Educacionais da SEED. Neste viés, conforme já explicitado no tópico 2.1 deste trabalho, a Prova Paraná e Prova Paraná Mais, avaliações em larga escala vigentes no contexto paranaense, configuram-se, justamente, como uma destas políticas estabelecidas pela SEED.

Vale ressaltar, ainda, que as escolas estaduais não atendem somente às iniciativas de avaliações do estado, mas continuam participando daquelas nacionais (SAEB), bem como, em muitas realidades, são submetidas às avaliações do município. Diante destas outras avaliações, o papel do coordenador pedagógico ainda é crucial, assim como aponta Esquisani, de modo geral, (2010, p. 142) ao esclarecer que os resultados das avaliações em larga escala dizem respeito às ações do coordenador em duas dimensões:

A primeira como possibilidade de articulação pedagógica a partir do retorno/realimentação (*feedback*) que uma avaliação proporciona, o que implica planejamento e rearticulação de elementos no interior da escola. A segunda dimensão afeta a atuação do coordenador pedagógico na medida em que se consubstancia como instrumento de política educacional a ser decodificado, incorporado, explicitado na documentação legal da instituição, atribuindo sentido à política interna da escola, desenhando contornos da mesma.

Isto posto, reiteramos ainda que o coordenador possui “função protagonista ante a gestão escolar” por, justamente, articular as políticas educacionais com as demandas da própria escola (ESQUISANI, 2010, p. 137). Ademais, concordamos com a mesma autora, bem como, com

Cappelletti (2015), Barbosa e Kailer (2019) quando apontam para a relevância de o coordenador pedagógico compreender a avaliação em larga escala como um instrumento pedagógico, sendo necessária uma condução a seu respeito no âmbito escolar.

Esquisani (2010, p. 143) acentua que “se a regulação estatal é representada, neste cenário, pelas avaliações em larga escala, a emancipação o é pela atuação crítica do coordenador pedagógico [...], organizando elementos e garantindo a dinâmica institucional emancipatória”. Sendo assim, se o coordenador também desenvolver ações de controle pensando, unicamente, de resultados quantitativos, será consoante à uma perspectiva positivista.

Do contrário, se conduzir ações que promovam transformações na realidade escolar, num sentido de aprimorar o ensino-aprendizagem mediante a participação coletiva e democrática de todos, então, a avaliação estará a serviço da formação, tendo potencial emancipatório (CAPPELLETTI, 2015; ESQUISANI, 2010).

Apesar de soar simples seguir um caminho emancipatório, desviando do outro que controla, não se pode minimizar a real dificuldade por parte das escolas para trabalhar com estas avaliações e seus resultados. Em teoria, todas estas questões cabem ao coordenador pedagógico, no entanto, a prática pode se apresentar de modo diferente, pois o próprio coordenador pode apresentar carência de formação em avaliação.

Mesmo que não apresente tal dificuldade e tenha certo domínio acerca do campo da avaliação em larga escala, por exemplo, diante de todas as demandas que se atrelam a sua função, os processos organizacionais e reflexivos (que cabem a ele planejar) em relação as avaliações e seus resultados, acabam por se transformar em um de seus grandes desafios, visto que de nada adianta apenas a sua compreensão, mas implica a participação do coletivo. Eis novamente o desafio de promover ações para que o coletivo seja conscientizado e comprometido.

Diante de todo o exposto referente ao papel e desafios do coordenador pedagógico e considerando ainda que “as avaliações em larga escala servem como subsídio para o planejamento no interior das escolas, seja por definir e delimitar conteúdos e currículos, seja por desvelar eventuais falhas no processo de ensino-aprendizagem” (ESQUISANI, 2010, p. 144), consideramos relevante investigar de que modo a Prova Paraná e Prova Paraná Mais têm se desvelado no contexto de determinadas escolas públicas do município de Ponta Grossa, já que são iniciativas recentes do atual governo e que as informações sobre elas são ainda escassas.

Para tanto, apresentaremos no último capítulo deste trabalho algumas percepções de professoras pedagogas que atuam em diferentes escolas da cidade. Nossa intenção, a partir disso, é compreender quais tem sido os efeitos das provas na organização do trabalho

pedagógico, bem como, quais encaminhamentos e ações pedagógicas vem sendo realizados, ou não, pela coordenação pedagógica a partir dos resultados e diante a todos os desafios existentes em suas atuações no contexto escolar.

3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

O presente capítulo tem como objetivo a apresentação dos encaminhamentos metodológicos e a análise dos dados coletados em nossa pesquisa. Para discorrermos acerca da metodologia, do instrumento metodológico, da coleta dos dados e da caracterização dos sujeitos, utilizamos os autores Gil (2002; 2008) e Severino (2013). No que se refere à apresentação dos dados coletados a partir de questionário realizado com coordenadores pedagógicos de escolas públicas estaduais do município de Ponta Grossa/PR e à sua análise, nos amparamos em Barbosa e Kailer (2019), Cappelletti (2012; 2015), Martins e Kailer (2020), Santos (2010), Soligo (2010) Souza (2013), entre outros. Desse modo, o capítulo está organizado a partir das seguintes sessões: 3.1. Metodologia e instrumento metodológico; 3.2. Coleta de dados; 3.3. Sujeitos da pesquisa e 3.4. Análise dos dados.

3.1. METODOLOGIA E INSTRUMENTO METODOLÓGICO

Uma pesquisa visa buscar respostas para problemas ou indagações propostas. Diante disso, entendemos que ela se desenvolve a partir da “utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos” (GIL, 2002, p. 17). A metodologia diz respeito à descrição dos procedimentos que foram desenvolvidos para possibilitar a sua concretização, implicando algumas etapas comuns a qualquer pesquisa, como “planejamento, coleta de dados, análise e interpretação e redação do relatório” (GIL, 2008, p. 31).

Para que estas etapas se realizem, é preciso definir quais métodos e técnicas serão utilizados. Inicialmente, compreendemos que esta pesquisa tem abordagem qualitativa e se caracteriza como exploratória, pois este tipo de pesquisa, em consonância ao que Gil (2008) pontua, não costuma envolver procedimentos com técnicas quantitativas para coletar os dados, sendo assim, o seu intuito é propiciar uma “visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27).

Em outras palavras, podemos dizer que o nosso intuito foi nos aproximar da realidade profissional de diferentes coordenadores pedagógicos para entender os possíveis efeitos que as Prova Paraná e Prova Paraná Mais geram na prática pedagógica, bem como, qual tem realmente sido, na prática, o papel dos coordenadores pedagógicos frente a estas avaliações em larga escala.

Gil (2008, p. 27) ainda acrescenta que “este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado”, neste sentido, entendemos que é o caso de nossa pesquisa, uma vez que as Prova Paraná e Prova Paraná Mais são recentes e poucas são as informações a seu respeito. Além disso, compreendemos que o problema investigado se torna relevante pelo mesmo motivo, nos conduzindo a novos conhecimentos (GIL, 2008).

Sendo assim, para de fato investigarmos algumas realidades de coordenadores pedagógicos de escolas públicas estaduais da cidade de Ponta Grossa, com vistas a encontrar respostas ao nosso problema, optamos pelo uso de um questionário (APÊNDICE A). Por questionário compreendemos um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2013, p. 109).

Gil (2002, p. 115) denomina o questionário e outras técnicas semelhantes, de *técnicas de interrogação*, enfatizando que elas “possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados”. Ao encontro disso, Severino (2013) corrobora que um questionário pode conter questões fechadas ou abertas, sendo que as primeiras dizem respeito a opções predefinidas por aquele que está pesquisando.

Por outro lado, as questões abertas permitem que os sujeitos da pesquisa construam suas próprias respostas, a partir de suas vivências e experiências. Diante tais aspectos, optamos por um questionário com questões abertas, tendo em vista que gostaríamos de compreender a visão e experiência profissional dos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa.

O questionário para a pesquisa foi estruturado em três sessões para uma melhor organização. Na primeira sessão está disposto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que apresentamos o intuito de nossa pesquisa e explicamos ao participante que a participação é voluntária, que a sua identidade será preservada, que poderá ter acesso a qualquer informação que desejar e que a qualquer momento pode desistir de participar da pesquisa sem prejuízo.

Na segunda sessão estão presentes as questões que caracterizam os sujeitos que estão participando da pesquisa, sendo necessário preencher, em forma de questão aberta, qual a formação inicial, se possui algum curso de pós-graduação e/ou especialização, há quanto tempo exerce a profissão de coordenador pedagógico e há quanto tempo exerce esse cargo na escola em que está atuando.

A terceira e última sessão do questionário se volta para as questões do tema deste trabalho, ou seja, referentes à avaliação em larga escala. Sendo assim, elas buscam investigar de maneira ampla, por exemplo, como os coordenadores pedagógicos percebem as influências

da avaliação em larga escala no contexto da Educação Básica atualmente e outras que se voltam, mais especificamente, às Prova Paraná e Prova Paraná Mais, isto é, como estas têm impactado a organização do trabalho pedagógico, qual o maior desafio para cada profissional diante disso, entre outras.

3.2. COLETA DE DADOS

A coleta de dados no contexto estadual implica que alguns passos burocráticos sejam seguidos. Para tanto, primeiramente, entramos em contato com o Núcleo Regional de Educação (NRE) do município de Ponta Grossa no mês de julho do ano de 2022. No dia 11 deste mesmo mês e ano, recebemos o total de sete anexos que deveriam ser analisados e preenchidos de acordo com o que coubesse à nossa pesquisa.

Todos os documentos necessários foram preenchidos, assinados pela orientanda e orientadora e devolvidos ao NRE entre os dias 17 e 19 de agosto. Depois que estes foram concluídos e autorizados pelo NRE, outros anexos, recebidos no dia 27 de setembro, precisaram ser preenchidos e enviados às escolas escolhidas para realização da pesquisa. Acerca destas escolas, salientamos que o único critério para as escolher foi o fato de serem públicas e estaduais.

Logo na sequência do envio destes anexos, nos foi permitido entrar em contato com as escolas selecionadas para conversar com os diretores, explicando o motivo do contato e pedindo autorização para que um(a) dos coordenadores(as) da instituição escolar respondesse ao questionário, participando de nossa pesquisa. Ao permitir que isso acontecesse, os diretores também precisaram autorizar a pesquisa via e-protocolo. Este contato, diretamente com os diretores, aconteceu entre os dias 27 a 30 de setembro.

Por fim, com todas estas etapas finalizadas e devidamente autorizadas, tanto pelo NRE, como pelas escolas, foi possível entrar em contato com os próprios coordenadores pedagógicos e convidá-los para fazer parte de nossa pesquisa. O contato foi realizado via telefone, sendo solicitado o e-mail e contato particular de cada coordenador pedagógico. A partir do momento que os coordenadores pedagógicos aceitaram responder o nosso questionário, eles começaram a ser enviados.

Considerando o calendário acadêmico reduzido (devido, ainda, às consequências da Pandemia da Covid-19), as várias instituições escolares em lugares diferentes da cidade e as opções tecnológicas disponíveis, optamos por construir o nosso questionário de modo online, por meio da plataforma *Google forms*. Sendo o questionário eletrônico, houve a possibilidade

de enviá-lo aos participantes via e-mail e WhatsApp, em alguns casos. Todo esse processo de contato e envio ocorreu entre os dias 7 a 14 de outubro.

Apesar de termos estabelecido o prazo para que os participantes respondessem ao questionário até o dia 30 de outubro, foi necessário prorrogarmos até o dia 2 de novembro, tendo em vista a dificuldade de retorno. O número total de questionários enviados foi nove, sendo que destes, tivemos o retorno de oito.

3.3. SUJEITOS DA PESQUISA

Ao encontro do que já mencionamos, o convite para participar da pesquisa foi feita pela acadêmica para cada um dos coordenadores, por conta disso, sabemos que todas as participantes são mulheres. Reforçamos, ainda, que todas elas são profissionais que estão atuando em escolas públicas estaduais da cidade de Ponta Grossa, visto que este, na verdade, era o principal critério para participar da pesquisa.

Conforme também já exposto, a segunda sessão de nosso questionário voltou-se à “caracterização dos sujeitos”, tendo o objetivo de identificar e nos aproximar do perfil e experiência profissional de cada uma das coordenadoras pedagógicas. Assim, foi possível compreendermos alguns aspectos iguais, semelhantes ou destoantes entre cada uma delas, como a formação inicial, pós-graduação e especialização, tempo de atuação na profissão e tempo em que atua como coordenadora pedagógica na mesma escola.

Ressaltamos que com a intenção de preservar a identidade de cada participante, identificaremos cada uma delas como C.P. 1, C.P. 2, C. P. 3 e assim por diante.

QUADRO 4 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

(continua)

Coordenador Pedagógico (C.P.)	Formação inicial / pós-graduação/ especialização	Tempo de atuação no cargo de coord. pedagógico	Tempo de atuação no cargo na mesma instituição escolar
C.P. 1	Licenciatura em Pedagogia / Psicopedagogia	25 anos	12 anos
C.P. 2	Licenciatura em Pedagogia / Mestrado e doutorado (em andamento) em Educação / Gestão escolar	15 anos	15 anos
C.P. 3	Licenciatura em Pedagogia / Mestrado e Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia /Psicopedagogia	07 anos	04 anos

QUADRO 4 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

(conclusão)

Coordenador Pedagógico (C.P.)	Formação inicial / pós-graduação/ especialização	Tempo de atuação no cargo de coord. pedagógico	Tempo de atuação no cargo na mesma instituição escolar
C.P. 4	Licenciatura em Pedagogia / Educação Especial	10 anos	10 anos
C.P. 5	Licenciatura em Pedagogia e Letras / Metodologia da Língua Portuguesa e Educação de Jovens e adultos	18 anos	18 anos
C.P. 6	Licenciatura em Pedagogia / Pós-graduação em Gestão	26 anos	09 anos
C.P. 7	Licenciatura em Pedagogia / Especialização em Arte e Educação, Especialização em Orientação Educacional / Mestrado em Educação	15 anos	05 anos
C.P. 8	Licenciatura em Pedagogia / Psicologia da Educação e Administração e Orientação Educacional.	18 anos	18 anos

Fonte: o autor.

A partir dos dados expostos no quadro 4, percebemos que todas as coordenadoras pedagógicas são graduadas em Pedagogia, indo ao encontro do que mencionamos no tópico 2.4, sobre ser necessário possuir tal formação inicial para exercer o cargo de professor pedagogo no estado do Paraná, de acordo com o que estabelece a Lei Complementar nº 103/2004.

É possível notar que todas elas possuem outras formações além desta inicial, uma delas, inclusive, possui uma segunda graduação em Licenciatura em Letras. Ademais, das oito participantes, três delas possuem Mestrado, uma possui doutorado e outra é doutoranda. As especializações variam, contudo, todas são voltadas à área da educação, como Psicopedagogia, Gestão escolar, Educação especial, entre outras.

No que se refere ao tempo de atuação, apenas uma possui menos de 10 anos de experiência na coordenação pedagógica, as outras sete possuem 10 ou mais anos no cargo de coordenadora. Quanto ao tempo de atuação em uma mesma escola, há cinco delas que estão 10 ou mais anos, as outras três variam entre 4, 5 e 9 anos.

Diante destes dados referentes ao tempo, é possível inferir que todas as elas possuem contato com a Prova Paraná e Prova Paraná Mais desde o momento em que elas foram implementadas no estado, há quatro anos atrás, em 2019. Compreendemos que estes dados, portanto, são relevantes ao passo que nos permitem ponderar que todas tiveram experiência e

conhecimento para responder ao nosso questionário, tendo em vista que acompanharam todas as edições que já aconteceram destas avaliações.

3.4. ANÁLISE DE DADOS

Para analisar os dados de nossa pesquisa e com a intenção de explorá-los com afinco na busca pela resposta de nosso problema, “Quais os efeitos da Prova Paraná e Prova Paraná Mais na prática pedagógica em escolas públicas estaduais e o papel do coordenador pedagógico neste contexto?”, optamos por organizá-los em categorias, que foram definidas a partir das próprias respostas das participantes. Selecionamos, dentre todas as respostas de todas as perguntas, os elementos em comum para originar cada categoria, totalizando cinco, sendo que da segunda emergiu uma subcategoria.

Sendo assim, são elas: 3.4.1. Prova Paraná e Prova Paraná Mais: alguns limites e possibilidades; 3.4.2 Os resultados da Prova Paraná e Prova Paraná Mais: os usos dos resultados pela coordenação pedagógica, acompanhada pela subcategoria 3.4.2.1. Os usos dos resultados da Prova Paraná e Prova Paraná Mais em sala de aula; 3.4.3. Responsabilidade e responsabilização pelos resultados da Prova Paraná e Prova Paraná Mais; 3.4.4. Desafios do coordenador pedagógico com docentes e discentes em relação a Prova Paraná e Prova Paraná Mais e, por fim, 3.4.5. Perspectivas gerais: os efeitos da Prova Paraná e Prova Paraná Mais e o papel do coordenador pedagógico.

3.4.1. PROVA PARANÁ E PROVA PARANÁ MAIS: ALGUNS LIMITES E POSSIBILIDADES

Em consonância ao que já apresentamos no tópico 2.3 deste trabalho, a Prova Paraná e Prova Paraná Mais são apresentadas pelo governo com funções distintas, mas que visam se complementar. Em nossa pesquisa nos deparamos com raras informações específicas sobre a Prova Paraná Mais e ponderamos que isso se deve ao fato de que ela ocorre apenas uma vez ao ano, enquanto a Prova Paraná ocorre de maneira trimestral.

Neste sentido, notamos que muitas respostas das participantes na pesquisa, senão a maior parte delas, mencionam mais explicitamente a Prova Paraná. Entendemos com isso, que de fato há mais conhecimento, até pelas próprias coordenadoras pedagógicas, sobre a Prova Paraná diagnóstica e inferimos, por meio dos dados, que ela também é mais relevante no

contexto escolar quando se trata de possibilidades. Alguns apontamentos revelam que a Prova Paraná é considerada uma iniciativa importante:

- A Prova Paraná é mais um recurso utilizado pela escola, gerando medidas para a melhoria da aprendizagem (C.P.1).
- Possibilitaram compreender a condição de aprendizagem de alguns assuntos que envolvem o currículo. Isso possibilitou analisar e atuar frente as fragilidades (C.P.2).
- Contribui, ao passo que orienta as formas de acompanhamento da hora atividade do professor e encaminhar projetos de recuperação – as mesmas dificuldades apresentadas pelos nossos alunos nas avaliações da aprendizagem foram também mostradas nas avaliações externas; com isso, pudemos orientar projetos para a recuperação, em parcerias com a universidade ou com alunos monitores de turmas adiantadas.
- Auxilia quando ratifica o acompanhamento da aprendizagem ou até mesmo se mostra divergência. Mostra como estamos em um contexto de escolas públicas (C.P.3).
- A partir da correção da prova podemos focar nos conteúdos que nossos alunos tem mais dificuldade (C.P. 4).
- Podem-se identificar as lacunas de ensino (C.P.5).
- Por um lado considero importante, pois é um mecanismo para avaliar o nível de ensino dos estudantes (C. P. 6).
- A Prova Paraná, apesar da impessoalidade com que trata o processo de aprendizagem dos alunos, ainda traz a possibilidade do professor ter um diagnóstico de suas turmas, rever seu planejamento e método de ensino (C.P. 7).

Ponderamos que os aspectos positivos aqui mencionados têm relação direta ao fato de a Prova Paraná ter um cunho diagnóstico, indo ao encontro do que está explicitado no site institucional, isto é, que ela visa “identificar as dificuldades apresentadas, bem como, as habilidades já apropriadas pelos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem” (PARANÁ, 2022).

Desse modo, o fato de auxiliar no mapeamento de dificuldades, fragilidades e lacunas de ensino, traz possibilidades para o trabalho pedagógico, uma vez que, de acordo com as participantes, ela contribui com a revisão do planejamento, das metodologias de ensino, nas orientações de projetos de recuperação e outros encaminhamentos/estratégias dentro da escola. De acordo com Barbosa e Kailer (2019, p. 4), é dessa maneira que as avaliações em larga escala precisam ser vistas, “como instrumentos que auxiliem nas análises das necessidades educacionais e nas fragilidades do processo de aprendizagem”.

Além disso, a resposta da participante C.P.3 indica a possibilidade de articulação entre os resultados das avaliações em larga escala com os das avaliações da aprendizagem, prática esta que tanto Souza (2013) pontua como positivo, como Sandra Zákia, em entrevista: “um

olhar que articule avaliações internas e externas tem potencial para contribuir com o aprimoramento do ensino e da aprendizagem dos alunos” (MARTINS; KAILER, 2020, p. 3).

Ressaltamos que, embora façam menções dessas possibilidades, algumas das participantes também fazem questão de pontuar que o modo como as provas têm acontecido não são ideais. Neste viés, tanto a participante C.P.1, em mais de um momento, como a C.P.2 e C.P.6 fazem considerações relevantes:

- Tendo como objetivo o diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos estudantes, acredito que ainda são necessárias reformulações neste tipo de avaliação.
- Essas avaliações precisam ser aprimoradas para contribuir de maneira significativa com o trabalho pedagógico, na melhoria da aprendizagem. Compreendo que esta coleta de informações ainda é superficial (C.P.1).
- Acredito ser necessário ter avaliações externas, mas não como vem sendo colocado neste governo. Da forma como está, os dados são analisados desconectados do contexto, apenas são vistos os números pelos números (C.P.2).
- Por um lado considero importante [...]. Por outro lado existe a preocupação de que não é um meio justo, pois não considera a realidade de cada escola (C.P. 6).

Se analisarmos as respostas anteriores das mesmas participantes, percebemos como elas também mencionam o lado positivo das provas. Diante do olhar crítico agora apresentado por elas, podemos inferir que todas acreditam no potencial que podem vir a ter a Prova Paraná e a Prova Paraná Mais, no entanto, percebe-se que, aos seus olhos, o modo como tem acontecido ainda foge de algo que consideram ideal e significativo.

Outras respostas também revelam aspectos que parecem limitar e não contribuir com a dinâmica do trabalho pedagógico na escola, conforme, por exemplo, citam as participantes C.P.5 e C.P.6., respectivamente: “*não considero que contribua para a organização do trabalho pedagógico*”; “*de modo geral, essas avaliações acabam acarretando mais trabalho e interferindo nas tarefas e atividades do dia a dia da escola*”. Embora a primeira resposta tenha sido mais explícita, na segunda cogitamos que, implicitamente, a participante sugere que as avaliações têm sobrecarregado ainda mais o cargo do coordenador pedagógico.

Outro aspecto que foi possível detectar em várias respostas, diz respeito à frequência com que a Prova Paraná acontece. Assim, por mais que na teoria este seja um fator considerado positivo, partindo do pressuposto que as avaliações longitudinais¹⁷ acompanham o aprendizado

¹⁷ Reiteramos, conforme mencionado no tópico 2.1 deste trabalho, que as avaliações com caráter longitudinais são aplicadas com maior frequência, visando acompanhar o progresso educacional a fim de compreender, com maior precisão, os fatores que influenciam o aprendizado dos alunos.

trazendo dados sempre atualizados, as coordenadoras pontuam questões que aparentam não serem tão positivas para o trabalho pedagógico em si:

- A quantidade de avaliações não nos proporcionou o tempo suficiente para um trabalho mais analítico (C. P. 2).
- Dificulta: a partir do momento que passa a ser aplicada com curtos espaços de tempo (C.P. 3).
- Muitas vezes os professores não tem tempo hábil de trabalhar os conteúdos exigidos (C.P. 4).
- Dar conta de trabalhar os conteúdos selecionados pela mantenedora e disponibilizados nos Registros de Chamada Online, pois é com base nestes que os cadernos de provas são elaborados (C.P. 8).

Em nossa perspectiva, as respostas revelam questões importantes; uma delas é de que, embora as coordenadoras pedagógicas saibam da necessidade de trabalhar com os resultados, o tempo curto em que elas ocorrem tende dificultar que isso seja realizado de maneira aprofundada e significativa, dentro e fora de sala de aula.

Outra questão que fica evidente é o fato de que trabalhar os conteúdos antes de a próxima prova acontecer tem sido um dos grandes desafios, contudo, é necessário que assim seja feito pois estes serão cobrados nas edições seguintes. Assim, além de sobrecarregar coordenadores pedagógicos e professores, notamos indícios de uma autonomia diminuída, uma vez que, assim como pontua a C.P.8, os conteúdos são selecionados e já disponibilizados no sistema para que os professores apenas os cumpram dentro dos prazos. No que diz respeito a esta autonomia, as participantes C.P. 3 e C.P.7 a pontuam de maneira mais clara, destacando que:

- Cada vez mais a autonomia da escola tem sido suprimida, em nome da organização voltada as avaliações externas, e isso tem sido sufocante (C.P. 3).
- O cerceamento da livre cátedra do educador em poder planejar e encaminhar as aulas de forma como podia fazer em outros tempos dentro currículo. Sua autonomia foi diluída... (C.P.7).

Tendo em vista, portanto, que os conteúdos programados são exatamente os mesmos que serão cobrados nas provas, não resta outra alternativa senão seguir o que foi planejado por outrem, externo à escola. Com isso, ponderamos que passa a existir certa limitação do currículo escolar, fazendo com que os conteúdos sejam trabalhados em função das avaliações. Tal fator pode acarretar que haja, em algumas realidades, maior investimento e atenção nas disciplinas que são avaliadas nas provas, enquanto as demais, são deixadas em segundo plano (MARTINS; KAILER, 2020).

Nesta direção, Libâneo (2018) salienta que a aplicação sistemática de avaliações externas faz com que o trabalho docente fique subordinado às suas existências e conteúdos, implicando que os alunos sejam devidamente preparados. Os professores, por sua vez, perdem cada vez mais sua autonomia, transformando-se em executores do que o sistema determina.

Apesar da limitação de as provas não abarcarem todas as disciplinas¹⁸, os resultados daquelas avaliadas contribuem na identificação de conteúdos que apresentam lacunas no ensino-aprendizagem, mapeando as dificuldades que precisam de maior atenção por parte da equipe de gestão e docente. Sendo assim, existem possibilidades na organização do trabalho pedagógico a partir dos resultados, tanto para a gestão, como para professores em sala de aula.

3.4.2 OS RESULTADOS DA PROVA PARANÁ E PROVA PARANÁ MAIS: O USO DOS RESULTADOS PELA COORDENAÇÃO PEGAGÓGICA

Para se referir ao uso dos resultados nesta categoria, uma subcategoria emergiu a fim de que as possibilidades com os resultados, além do uso pela coordenação pedagógica, também pudessem ser explanadas no contexto de sala de aula, conforme apontamentos das participantes e ao encontro de Barbosa e Kailer (2019, p. 6), que salientam que “o docente e o coordenador pedagógico, adquirem centralidade no momento de ressignificar os resultados na escola”.

Reiteramos, portanto, que para que as avaliações em larga escala realmente tenham relevância e contribuam com a prática pedagógica no âmbito escolar, é necessário um processo de ação-reflexão-ação a partir dos resultados, caso contrário, ela ficará restringida a uma função quantitativa e classificatória, sendo somente um modo de controle (SOLIGO, 2010; CAPPELLETTI, 2015).

Kailer (2017) também enfatiza ser imprescindível a articulação dos resultados das avaliações externas com o contexto de cada escola, dando significado a eles. Martins *et al.* (2018) corroboram que a avaliação em larga escala pode contribuir com cada realidade ao passo que desempenha o papel de um espelho, refletindo como se encontra a escola. Podemos dizer que no caso da Prova Paraná e Prova Paraná Mais não só a escola de modo geral, mas também cada turma e aluno.

¹⁸ De acordo com nossas pesquisas para a construção do quadro 2 “Configurações Prova Paraná e Prova Paraná Mais”, inicialmente, as disciplinas que constituíam a avaliação eram somente Língua Portuguesa e Matemática. Com o passar das edições as demais disciplinas passaram a ser contempladas, contudo, é possível perceber que a disciplina de Educação Física, por exemplo, ainda não é considerada.

Isto posto, rememoramos que ao encontro do que ressaltamos no capítulo 2 deste trabalho, a coordenação pedagógica é responsável por inúmeras funções dentro da escola, dentre elas, mediar as avaliações em larga escala, organizando “a escola a partir das informações obtidas, dando sentido à feitura de tais avaliações e incorporando os dados obtidos a tomadas de decisão” (ESQUISANI, 2010, p. 141).

Em nossa pesquisa, diante do que colocam as participantes, compreendemos que há em suas práticas pedagógicas esta organização escolar, fazendo com que a Prova Paraná e Prova Paraná Mais, bem como seus dados sejam, de algum modo, analisados. Sendo assim, elas pontuam alguns exemplos em que há tais discussões com os professores:

- É importante organizar momentos de formação com os professores. Normalmente há um dia de estudo e planejamento reservado com este tema para q os professores conheçam os descritores e os resultados das provas aplicadas em outras edições (C.P. 2).
- Sempre são discutidas em reuniões de planejamento e na hora atividade dos professores.
- Entre as ações é divulgação dos resultados junto aos professores para análise em horário de estudo e planejamento (C.P.3).
- Durante acompanhamento ao professor em sua hora atividade (C.P. 4).
- Nas horas atividade, nas reuniões pedagógicas (C.P. 5).
- Sendo obrigatória a realização da Prova Paraná e a Prova Paraná Mais, organizamos momentos de discussão com os professores, na Hora Atividade e em Reuniões de Planejamento (C.P. 6).
- A preparação, bem como os resultados, são discutidos durante o assessoramento pedagógico na hora atividade do professor, assim como nos dias de Estudo e Planejamento em datas determinadas no calendário escolar previsto pela SEED. É um momento de reflexão coletiva da equipe (C.P.7).
- Geralmente nos momentos de hora atividade do professor/a e em dias de estudos e planejamento (C.P.8).

É possível identificar que as coordenadoras utilizam os resultados como meio de análise sobre a edição que já ocorreu e estes mesmos resultados são retomados também como preparação, reflexão e planejamento para a próxima edição da Prova Paraná. Notamos ainda, que as respostas apresentam aspectos semelhantes, como o fato de que, majoritariamente, as participantes citam o momento de hora atividade do professor(a) para conversar sobre a prova e os resultados, o que nos faz entender que este diálogo acontece de modo mais restrito, entre coordenadora pedagógica e professor(es) da disciplina.

Percebemos tal momento como imprescindível e, de acordo com Soligo (2010), é relevante que o professor seja estimulado à autoanálise. O autor ainda menciona que estas

análises individuais, quando compartilhadas em um grupo coletivo, tendem a beneficiar todos os envolvidos:

Partindo da reflexão individual para a reflexão em grupo, algumas questões podem contribuir para a reflexão e conseqüentemente melhoria da qualidade da educação: Quais as limitações da nossa prática pedagógica? O que fazemos é suficiente para que nossos alunos aprendam? Minhas experiências podem contribuir com outros professores? O que fazem os outros professores que pode ajudar a melhorar minha prática pedagógica? Como lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem? Como lidar com alunos indisciplinados? Como construir projetos interdisciplinares? (SOLIGO, 2010, p. 130).

Neste sentido, observamos nas respostas das coordenadoras que há menções também às discussões coletivas realizadas em reuniões pedagógicas, em momentos de estudo e planejamento, etc. Sendo assim, subentendemos que o coletivo, nestas realidades, tem oportunidades de tecer reflexões neste mesmo viés que o autor supramencionado pontua, visando reflexões para melhoria da educação ofertada.

Ponderamos que os encaminhamentos similares citados pelas participantes se devem ao fato de que todas as escolas dividem um contexto macro em comum, isto é, são estaduais e, portanto, seguem orientações gerais da SEED. Embora isso aconteça, entendemos que assim como enfatiza Souza (2013), cada coordenação pedagógica, dentro de sua realidade, necessita fazer o uso destes resultados adequando-os ao seu contexto, do contrário, não haverá sentido.

Desse modo, dentro de seus contextos, “ao conhecer os índices aferidos nos testes, a escola e seus professores têm a oportunidade de analisar sua trajetória e verificar o que deu certo, para aperfeiçoar e manter, ou identificar falhas e problemas a serem superados” (SOLIGO, 2010, p. 129). Diante disso, compreendemos como primordial a existência das reflexões individuais e coletivas a partir dos resultados das avaliações.

Além do uso dos resultados com os professores nestes momentos mencionados, a participante C.P.3, especificamente, relata algo diferente em sua realidade:

- Entre os alunos, é apresentado os resultados de turma e da escola, de forma a discutirmos o olhar deles sobre estes resultados. Para os alunos que possuem interesse, apresentamos seus resultados individuais. A escola também certifica os alunos que se destacaram na avaliação, de cada uma das turmas, como forma de reconhecimento aos alunos. Pode parecer uma prática comportamentalista ou meritocrata, porém os alunos gostam muito e sempre perguntam se receberão os certificados (gostam de ser reconhecidos).

O relato acima é interessante e intrigante. Subentendemos que há um contato entre coordenação pedagógica e alunos nesta apresentação dos resultados, o que consideramos

extremamente positivo. Além disso, a participante compartilha que há certificação para os alunos que se destacam nas avaliações, o que nos permite entender que é uma estratégia utilizada pela escola para incentivar os alunos a participarem ativamente do processo avaliativo, encarando-o com seriedade.

Vemos neste contexto específico a concretização do que pontua Afonso (2009, p. 23) ao elucidar que a avaliação “contribui de tal forma para a socialização dos indivíduos que estes não apenas aceitam ser objecto de avaliação como acabam por desejar-lo”. Em outras palavras, compreendemos que o fato de os alunos serem reconhecidos por seus bons desempenhos acaba por se tornar uma motivação para participarem das provas.

Contudo, mesmo que a participante defenda não ser uma prática meritocrata, entendemos que não há como não pensar nos alunos que não recebem tal certificado, ou seja, refletir sobre suas condições sociais e econômicas que podem influenciar seus desempenhos nas avaliações, fazendo com que se sintam excluídos. Sandra Zákia, neste sentido, faz o mesmo apontamento, elucidando que práticas de sanções e incentivos tendem a induzir “iniciativas de segregação ou exclusão de estudantes que não apresentem bom desempenho nos testes” (MARTINS; KAILER, 2020, p. 6).

De todo modo, constatamos que para além dos usos dos resultados mencionados com os professores e com os alunos, neste último caso específico, salientamos que as respostas não revelam detalhadamente acerca de projetos/ações internos da escola que envolvam famílias/comunidade. Segundo Souza (2013) a avaliação não possui somente natureza pedagógica, mas também social. Portanto, ela deve atuar como um grande elo entre comunidade e instituição escolar, possibilitando que a primeira “entenda melhor os sucessos e os insucessos da prática pedagógica”, assim, “muitas críticas desta e dos pais podem ser identificadas e transformadas numa cooperação construtiva” (SOUZA, 2013, p. 164).

Diante disso, podemos levantar duas hipóteses, que: a) há o desenvolvimento desse tipo de ações, no entanto, realmente não foram mencionados pelas participantes com maiores detalhes, ou, b) não é comum o desenvolvimento de ações estratégias na escola para além das mencionadas e, como pontuou a participante C.P.6, os encaminhamentos que são feitos acontecem devido à obrigatoriedade das provas. Se este for o caso, cogitamos que as ações realizadas representam somente um cumprimento burocrático devido às orientações da SEED.

Concordamos com Souza (2013, p. 167) quando pontua que o “grande nó da avaliação” está em como utilizar os dados que os resultados das avaliações trazem consigo e, portanto, de modo algum julgamos a possível limitação com que os dados têm sido utilizados nas escolas. Entendemos que ainda há grandes desafios e, segundo a autora supracitada, a dificuldade pode

estar na falta de formação e entendimento para real apropriação dos dados. Sendo assim, ela acredita que isso só resolveria se as orientações às escolas e aos seus agentes fossem mais claras e minuciosas.

Apesar dessa ausência de informação, as demais respostas das participantes revelam que existe orientação e incentivo, por parte das coordenadoras pedagógicas, para que os resultados sejam também utilizados e analisados no contexto de sala de aula, entre professores e alunos.

3.4.2.1 OS USOS DOS RESULTADOS DA PROVA PARANÁ E PROVA PARANÁ MAIS EM SALA DE AULA

Para Souza (2013) os usos dos resultados são diversificados, mas seu principal intuito deve ser sempre promover reflexões acerca das aprendizagens almejadas. Lembramos, neste sentido, que o processo de ensino-aprendizagem não diz respeito somente ao aluno, mas também ao professor. Sendo assim, “as avaliações externas devem ser instrumentos de trabalho na sala de aula”, uma vez que “ao conhecer resultados de sua turma/escola o professor pode procurar novos rumos em sua prática pedagógica” (SOUZA, 2013, p. 165).

Soligo (2010) destaca que o professor deve constantemente refletir sobre suas práticas, analisando limites e possibilidades, reformulando-as sempre que necessário. Diante disso, damos ênfase a uma resposta da participante C.P.7 que pontua que a preparação para as provas: *“de certa forma [...] tira alguns educadores da zona de conforto e faz com que busquem estratégias para inovar sua forma de trabalhar, já que precisam apresentar bons resultados ao governo”*.

Entendemos que esta preparação, mencionada pela coordenadora, pode acontecer a partir dos resultados de edições anteriores, pois ao conhecê-los é possível compreender quais conteúdos precisam ser revisitados. Assim, novas estratégias de ensino podem ser pensadas pelo docente com vistas à efetivação de conhecimentos que outrora não foram apreendidos pelos alunos.

É em razão disso que se faz necessária a significação dos resultados da avaliação em larga escala, já que a conduzir “como uma simples constatação do nível de aprendizagem do aluno significa apenas percorrer uma parte do processo” (SANTOS, 2010, p. 152). Nesta perspectiva, constatamos que todas as coordenadoras pedagógicas relatam, umas com mais detalhes e outras com menos, que os resultados são também utilizados como recurso dentro de sala de aula como descrevem, por exemplo, as participantes C.P.1, C.P.2, C.P.6 e C.P.8:

- Após a aplicação, os estudantes recebem o caderno da prova e os professores trabalham com as questões apresentadas. Este trabalho se faz necessário para que o conteúdo seja revisto, sejam sanadas as dúvidas, com objetivo na aprendizagem (C.P.1).
- Os professores tem acesso aos resultados e devem analisar qual o descritor de qual questão teve mais acerto ou erro para trabalhar novamente (se for o caso) com a turma (C.P.2).
- Os professores são orientados a retomar as questões trabalhadas nas avaliações externas (C.P.6).
- Busca-se o resultado do desempenho dos alunos em cada disciplina, disponibilizado para que o aluno tenha o feedback do seu desempenho e analisado quais descritores que houve maior acerto e quais ainda não foram atingidos, além de sempre orientar os professores para a retomada das atividades do caderno de prova fazendo uma análise com os alunos e levantando suas dificuldades (C.P.8).

As coordenadoras demonstram compreensão sobre a relevância de os alunos terem *feedbacks* em relação às provas. A partir do contato com os seus resultados, os alunos são auxiliados pelo professor na retomada dos conteúdos em que apresentaram dificuldades, pois elas representam que alguns conhecimentos ainda não foram devidamente apropriados.

Neste sentido, quando os resultados são utilizados e significados no contexto da sala de aula “não só o professor, mas também os alunos, podem tomar conhecimento de suas carências a partir da prática avaliativa” (SOUZA, 2013, p. 165). Assim, “a avaliação ganha sentido quando ocorrem envolvimento, esforço, dedicação e vontade de superar obstáculos, redirecionando o aprendizado” (SANTOS, 2010, p. 153).

De acordo com Cappelletti (2012) o professor precisa ser um facilitador neste processo, ou seja, deve possibilitar que seus alunos entendam como fazer uma autoanálise acerca de seus erros e acertos. A mesma autora afirma, que a autoavaliação é o modo mais relevante para que o aluno se compreenda como agente de sua própria aprendizagem.

Pudemos notar, a partir das respostas, que a coordenação pedagógica estimula e orienta sobre as possibilidades de um trabalho em sala de aula, tanto para o professor como para o aluno, a partir dos resultados da Prova Paraná diagnóstica. Todavia, salientamos que a participante C.P.7 revela uma informação que consideramos extremamente relevante; em uma de suas respostas ela pontua que “*a Prova Paraná Mais não traz resultados imediatos e não permite uma retomada, uma vez que só serão conhecidos posteriormente. Não a vejo como relevante ao educador e aos alunos*”.

Diante da crítica da coordenadora pedagógica à Prova Paraná Mais, resgatamos que a Prova Paraná, logo que aplicada, é corrigida na e pela própria escola, havendo rápido retorno dos cadernos de prova aos professores e alunos. Já a Prova Paraná Mais, depois de realizada,

necessita ser lacrada e devolvida para a instituição que a elaborou. Assim, a depender da demora do retorno dos resultados à escola, estes podem perder a relevância de serem analisados e retomados.

Diante disso podemos questionar a real intenção da Prova Paraná Mais na medida em que não parece haver uma prioridade que os resultados retornem brevemente ao contexto escolar. Perante às informações que evidenciamos sobre a Prova Paraná e Prova Paraná Mais, nos parece que todas as edições da primeira existem somente em função desta última, que é somativa e mede o desempenho dos alunos.

Tendo em vista que ambas as provas foram implementadas no governo de Ratinho Júnior, entendemos que elas foram criadas como ferramentas intencionais do governo para treinar/preparar os alunos para as avaliações do SAEB¹⁹, visando a melhoria do IDEB, conforme o próprio discurso do governador em sua posse²⁰.

3.4.3 RESPONSABILIDADE E RESPONSABILIZAÇÃO PELOS RESULTADOS

Considerando que a prioridade do governo do Paraná é melhorar o IDEB, percebemos a Prova Paraná e Prova Paraná Mais como iniciativas preparatórias. Portanto, entendemos que a expectativa é de que os alunos apresentem bons desempenhos nestas avaliações. Sendo assim, gera-se grande pressão sobre a gestão escolar e, por sua vez, naqueles que estão atrelados ao ensino-aprendizagem dos alunos: coordenadores pedagógicos e os professores.

Em nossa pesquisa, as participantes dividiram-se ao expressarem sobre sentir-se responsáveis ou responsabilizadas pelos resultados das avaliações; quatro delas responderam que *não* e quatro delas mencionaram que *sim*. No que diz respeito ao primeiro caso, a participante C.P.4 apenas respondeu que não, enquanto as participantes C.P.5, C.P.6 e C.P.7 destacam pontos similares entre si:

- Não, acredito que o trabalho é em equipe (C.P.5).

- Como coordenadora pedagógica não me sinto responsável pelo resultado dessas avaliações, pois como já disse, muitas vezes essas provas não consideram a realidade e o contexto da escola (C.P.6).

¹⁹ Reiteramos que a Prova Paraná Mais segue os mesmos parâmetros do SAEB, focando somente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática;

²⁰ Costa (2022, p. 31) faz menção a tal discurso: “O aluno será o centro do processo educacional. Vamos em busca do melhor Ideb e esta será a nossa principal meta e maior desafio na educação”, disse o governador”, rememorando, na sequência, que as mudanças nas avaliações do SAEP passaram a se alinhar ao mesmo.

- Não. Nós pedagogos temos consciência do nosso trabalho diante dos desafios diários que enfrentamos. São sempre novas exigências que nos são feitas pelo NRE/SEED que torna humanamente impossível de realizarmos a função que realmente nos cabe. O sentimento é de frustração, não de responsabilidade (C.P.7).

Diante do que elas salientam, é possível compreender que, em suas visões, é injusto que carreguem sozinhas uma responsabilidade desta dimensão, isto é, os resultados de todas as avaliações. Tal perspectiva vai ao encontro do que discutimos no capítulo 2 deste trabalho, ao salientarmos que mesmo estando à frente das ações pedagógicas, o coordenador necessita do trabalho coletivo para alcançar objetivos traçados dentro no contexto escolar.

Infelizmente, por estar à frente da organização e articulação do trabalho pedagógico na escola, trabalhando diretamente com a equipe docente e também com os discentes, incide majoritariamente sobre a coordenação pedagógica a responsabilização pelo sucesso ou fracasso dos resultados. É neste sentido que as demais participantes ressaltam:

- Sim, sinto-me responsável de alguma forma. Através dos resultados, como coordenadora pedagógica, é necessário elencar com os professores, as ações pertinentes à aprendizagem (C.P1).

- Sim, sempre somos responsabilizados pelos resultados, especialmente no que diz respeito a baixa frequência no dia da prova (se isso acontece) (C.P.2).

- Sim, sempre. Por exemplo, um representante da câmara dos deputados deu uma entrevista esta semana no jornal local. Disse que as escolas selecionadas para terceirização da gestão mostraram baixo IDEB e resultados insatisfatórios na Prova Paraná 2022, o que demonstra, segundo ele, mostra que a gestão foi ineficaz. Isso para mim foi pura responsabilização de toda a equipe (C.P.3).

- Sim, sempre. As cobranças são constantes para que haja alta frequência e bom desempenho da escola (C.P.8).

Inferimos que a primeira resposta, da participante C.P.1, revela que ela se sente responsável pelas ações a partir dos resultados, conforme também entendemos que esta tarefa está entre as outras atreladas a seu cargo. No entanto, ela não se expressa acerca da responsabilização atribuída a seu cargo por estes resultados, isto é, a respeito da satisfação ou insatisfação de seus superiores quanto a eles.

Embora as demais respostas das participantes dividam-se entre o *não* e o *sim*, é possível notar, de maneira implícita, que todas entendem que a responsabilidade e responsabilização atribuída somente a elas não é algo justo, visto que é impossível trabalharem sozinhas ou terem controle sobre tudo que acontece no âmbito escolar.

Nesta lógica, a resposta da participante C.P.3 nos chama a atenção, pois sugere que as escolas selecionadas para o projeto piloto de terceirização da gestão de escolas públicas no

Paraná²¹ estão sendo responsabilizadas por mostrarem uma gestão, aos olhos do governo, ineficaz por terem resultados insatisfatórios na Prova Paraná e no IDEB. Diante disso, rememoramos Bonamino (2013) e Bonamino e Sousa (2012) que discorrem sobre as três gerações de avaliações, discutidas no primeiro capítulo deste trabalho.

De acordo com as autoras, a terceira geração de avaliação se faz presente no contexto estadual e diz respeito às consequências materiais, *high stakes* ou também chamada de responsabilização forte. Podemos concluir, a partir da contribuição da participante C.P.3, que as escolas selecionadas, a partir de seus resultados insatisfatórios, estão sendo punidas por não atingirem as devidas metas.

Conforme citamos inicialmente, além dos coordenadores pedagógicos, é muito comum que os professores também sejam responsabilizados, ou pela própria coordenação pedagógica, numa lógica de hierarquia, ou pelo próprio governo e pela sociedade, partindo do pressuposto de que se os alunos foram mal, então o trabalho do professor não foi realizado com êxito.

Compreendemos, assim, que a equipe docente tende a sentir-se ameaçada pelos resultados das avaliações em larga escala ao acreditarem que avaliando o desempenho de seus alunos, indiretamente, também se avalia o seu trabalho docente, atribuindo a ele, sucesso ou fracasso (MARTINS; KAILER, 2020). Sobre esta questão, a participante C.P.3 elucida:

- Os docentes são ainda resistentes as avaliações, pois sentem-se responsabilizados pelo governo pelas fragilidades apontadas. De certa forma, concordo com eles, pois após os resultados, poucos são considerados outros fatores, além da prática docente, que interferem nos resultados (C.P.3).

Diante das considerações, ressaltamos que, a nosso ver, equipe da coordenação pedagógica e a docente possuem papéis essenciais frente às avaliações em larga escala e, portanto, ambas têm responsabilidade no que se refere ao trabalho com os estudantes antes das avaliações e também no que diz respeito às ações de melhoria que precisam ser planejadas e desenvolvidas a partir dos resultados.

No entanto, entendemos que assim como não é justo que equipe da coordenação seja sozinha responsabilizada, tampouco é que os professores o sejam. Entendemos que há outros fatores que precisam ser levados em consideração como, por exemplo já ressaltamos em outro momento, questões socioeconômicas que podem influenciar na frequência escolar do aluno e, conseqüentemente, em seu desempenho, as condições de trabalho da equipe pedagógica e

²¹ O projeto é iniciativa do governo de Ratinho Júnior e foi recentemente publicado, em outubro deste ano. Ele está explicitado no Edital de Credenciamento nº 02/2022, disponível em: <https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/Pagina/Editais-de-Licitacoes-no-Paranaeducacao>.

docente que envolvem, inclusive, o fato de que há pouco tempo para trabalhar todos os conteúdos cobrados nas provas, entre outros.

A pesquisa nos revela que justamente esta resistência por parte docente, consequência da pressão e responsabilização pelos resultados, faz com que mais desafiador se torne o papel do coordenador pedagógico neste contexto, pois tende a ficar mais sobrecarregado quando o coletivo não caminha em uma mesma direção. Em nossa ótica, esta situação afeta diretamente a compreensão por parte dos alunos em relação às provas, não as entendendo como algo relevante e que precisam ser encaradas com seriedade.

3.4.4 DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COM DOCENTES E DISCENTES EM RELAÇÃO A PROVA PARANÁ E PROVA PARANÁ MAIS

Ao mencionarem seu maior desafio enquanto coordenadoras pedagógicas frente a Prova Paraná e Prova Paraná Mais, mais de 50% das respostas das participantes evidenciam que a dificuldade reside na conscientização e comprometimento dos professores e alunos com as provas:

- O maior desafio é conseguir conscientizar os estudantes a participarem das provas e entenderem que ela deve ser lida e analisada antes de ser respondida e que, através dela, conseguem realizar a própria auto avaliação (C.P.1).
- Demonstrar a importância aos alunos da prova como um momento deles conhecerem o SEU processo de aprendizagem, e que não respondam a prova de forma banal (C.P.2).
- Os professores pela resistência das avaliações (C.P. 3)
- Os alunos levarem a sério a resolução (C.P.5)
- O maior desafio como coordenadora pedagógica é conscientizar professores e alunos sobre a importância da participação nas provas (C.P.6)
- A busca do comprometimento dos alunos no sentido de empenhar-se para ler e resolver a prova com responsabilidade (C.P.8).

Observamos que das seis respostas, apenas a participante C.P.3 salienta somente a resistência dos professores, reforçando o que ela já havia manifestado anteriormente. A participante C.P.6 faz menção aos professores, no entanto, faz também aos alunos. Neste sentido, as demais participantes convergem ao afirmarem que os alunos são considerados como maior desafio.

Sendo assim, embora não sejam todas que mencionam somente os alunos, entendemos que uma coisa está diretamente relacionada a outra, ou seja, em conformidade ao que já mencionamos, inferimos que o fato de existir resistência por parte dos professores contribui para o desinteresse, descomprometimento e uma não conscientização por partes dos alunos quanto às provas.

Neste viés, entendemos que estes professores não estão, ou estarão muito pouco comprometidos na conscientização dos alunos, uma vez que eles mesmos não acreditam ou entendem a relevância das avaliações em larga escala. Ponderamos ainda, que tais professores além de não contribuírem, por vezes, podem até dificultar a situação ao se posicionarem, perante aos alunos, de maneira negativa diante das avaliações.

Ao nosso ver, tudo isso, sem dúvidas, aumenta o desafio do coordenador pedagógico frente a Prova Paraná e Prova Paraná Mais, pois certamente são constantemente questionados e até encurralados em relação a elas, suas importâncias e necessidades. É neste sentido que reforçamos a discussão realizada no capítulo 2, isto é, por mais desafiador que seja, ao coordenador pedagógico cabe a tarefa de ser o mediador e articulador das atividades docentes e discentes (PINTO, 2006).

Ainda, ressaltamos que coordenar o pedagógico inclui o incentivo e a produção incessante de processos reflexivos, sendo seu papel trabalhar questões de cunho teórico-metodológicos. Se faz necessário, antes de tudo, uma compreensão clara por parte do coordenador pedagógico acerca das avaliações em larga escala, implicando uma boa formação inicial e continuada. Somente assim, terá as condições para conscientizar professores e alunos. Professores conscientes e comprometidos, auxiliam o coordenador pedagógico a fazer o mesmo com seus alunos.

Cabe, portanto, retomar a importância de sua atuação constante junto ao corpo docente, organizando a formação continuada. Nestas, é imprescindível que sejam discutidos assuntos que se referem a realidade da própria escola, devendo ela ser o *locus* de formação. Uma vez que os assuntos são pertinentes aos problemas reais que os professores enfrentam no cotidiano escola, como a Prova Paraná e Prova Paraná Mais, por exemplo, é possível que tenham maior interesse e investimento de energia, já que discutirão sobre estratégias e soluções que verdadeiramente interessam às suas práticas (DOMINGUES, 2013).

No que se refere aos alunos, Santos (2010) pontua que eles veem as avaliações em larga escala apenas como mais um dos testes aplicados na e pela escola. Na perspectiva do autor, os estudantes estão adaptados a um sistema de notas, que os aprova ou reprova, portanto, existe

maior dificuldade em se interessarem por outra coisa que não sejam os resultados em detrimento do seu processo de aprendizagem e a reflexão de suas dificuldades.

Tal fato faz sentido se observarmos com cautela um trecho de uma resposta da participante C.P.7: “*os professores apenas migram as notas obtidas na Prova Paraná no campo de avaliação no RCO*”. Inferimos com isso, que a escola atribui nota na média do aluno mediante a sua participação ou desempenho na prova. No entanto, atentando para as respostas das demais participantes, subentende-se que os alunos não leem e resolvem a prova coerentemente, o que nos faz cogitar que as notas na média podem ser somente devido à participação e não ao desempenho, caso contrário, se esforçariam para ter uma boa nota.

A partir do que mencionam as participantes C.P.1 e C.P.2, destacando que as avaliações são um importante suporte para que os alunos conheçam seu próprio processo de aprendizagem, autoavaliando-se em relação a ele e, do mesmo modo, uma resposta da participante C.P.3 que ressalta: “*entre os alunos, é apresentado os resultados de turma e da escola, de forma a discutirmos o olhar deles sobre estes resultados*”, entendemos que as coordenadoras compreendem a relevância das avaliações para o processo do aluno.

Sob esta ótica, o não comprometimento e a falta de consciência por parte dos alunos sobre a importância das avaliações, implica a necessidade de:

Propiciar um diálogo interativo, explicando ao aluno os objetivos e as finalidades que as avaliações proporcionam para o contexto escolar e para sua caminhada enquanto sujeito do conhecimento, pode ser uma das alternativas fundamentais na construção pedagógica e intelectual do aluno (SANTOS, 2010, p. 154-155).

O autor ainda pontua a necessidade de superar a cultura enraizada na escola de que somente a nota possui valor. Ao passo que isso vai sendo superado, a avaliação também vai ganhando sentido “*pois o que está sendo avaliado não é um valor somente, mas um conhecimento que está em cada racionalidade*” (SANTOS, 2010, p. 155).

À vista disso, reconhecemos e reforçamos a relevância que o uso adequado dos resultados das avaliações em larga escala pode ter, contribuindo num processo de autoanálise e autoconhecimento dos estudantes a respeito de suas próprias aprendizagens, propiciando que se sintam realmente o sujeito principal deste processo.

3.4.5 PERSPECTIVAS GERAIS: OS EFEITOS DA PROVA PARANÁ E PROVA PARANÁ MAIS E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A partir das respostas das participantes de nossa pesquisa, pudemos perceber que os efeitos da Prova Paraná e Prova Paraná Mais são diversos no contexto escolar, indo ao encontro do que Sandra Zákia pontua ao ressaltar que as pesquisas sobre avaliações em larga escala têm revelado o mesmo, já que o uso que se faz dos resultados varia de uma realidade a outra (MARTINS; KAILER, 2020).

Ainda de acordo com a autora supracitada, “alguns realçam suas contribuições para a melhoria do processo de ensino e outros apontam desserviços para a organização do trabalho escolar e o processo de ensino” (MARTINS; KAILER, 2020, p. 1). Em nossa pesquisa, constatamos ambas as perspectivas mencionadas pela autora, do mesmo modo, constatamos que mesmo que as escolas das coordenadoras pedagógicas variem o contexto, há muitas semelhanças em relação às provas e seus efeitos na prática pedagógica, impactando desde a coordenação pedagógica até o ambiente de sala de aula, com professores e alunos.

Diante destes variados efeitos, inferimos que eles refletem limites e possibilidades dentro do contexto escolar, sendo que todos eles se materializam em desafios para o papel do coordenador pedagógico no sentido que implicam uma organização diferenciada na escola para atender essas especificidades que decorrem da existência das avaliações em larga escala.

Pudemos verificar, neste sentido, que as coordenadoras pedagógicas reconhecem a necessidade e a relevância desta modalidade de avaliação no contexto da Educação Básica e, assim como pontua a participante C.P.1 ao salientar que elas “*podem auxiliar na compreensão dos avanços e fragilidades da Educação Básica, buscando sua melhoria*”, as demais também fazem considerações muito similares. No entanto, apesar desta compreensão geral que constatamos por parte de todas, algumas também reforçam o aspecto não tão positivo que têm vivenciado em suas práticas pedagógicas:

- Há uma pressão para resultados satisfatórios (C.P.2).
- A avaliação externa tem influenciado diretamente no contexto da educação básica, pois a preocupação com o resultado das avaliações tem sido foco de discussões na escola (C.P. 6).
- Percebo que a avaliação externa acaba diminuindo o tempo que o educador tem para trabalhar mais as especificidades dos seus alunos no processo de aprendizagem. Isso muda o foco do trabalho do professor (C. P. 7).
- Quase se tornou o objetivo principal que os alunos estejam em peso no dia da realização da prova e a luta pelo bom desempenho nesta (C.P. 8).

Diante destas respostas, inferimos que mesmo que de forma tímida, as coordenadoras fazem menção à “pressão”, “resultados satisfatórios”, “preocupação com o resultado”, “muda o foco do trabalho do professor”, “alunos em peso no dia da realização da prova”, “bom desempenho”, palavras e termos que remetem à lógica dos resultados quantitativos. Entendemos, todavia, que quando considerados apenas números pelos números, eles se voltam a uma qualidade pautada na eficácia e eficiência, distante da qualidade que visa melhorias na educação em relação à formação docente, condições de trabalho, acesso, igualdade, infraestrutura, entre outros (BARBOSA; KAILER, 2019).

Tendo em vista tais considerações, constatamos que as participantes têm ciência da existência de uma dualidade quando o assunto é avaliação em larga escala, isto é, por um lado elas são essenciais e podem muito contribuir com a prática pedagógica na escola, mas de outro, podem também gerar cobranças por resultados numéricos satisfatórios sem muito importar o que se pode fazer a partir dos dados ou se sequer serão utilizados de alguma forma para melhorias na escola e na educação que ela oferta.

Sendo assim, de acordo com todos os dados da nossa pesquisa, organizamos um quadro, visando sintetizar, na primeira coluna, os efeitos que a Prova Paraná e Prova Paraná Mais têm apresentado no contexto escolar de acordo com as respostas das coordenadoras pedagógicas que participaram da pesquisa. Do mesmo modo, elencamos na segunda coluna qual seria, sob a nossa perspectiva, o papel do coordenador diante do efeito apresentado e, por fim, na terceira coluna, retomamos algumas atividades atribuídas ao cargo do professor pedagogo no contexto estadual paranaense que condizem com estas interpretações.

QUADRO 5 - Efeitos da Prova Paraná e Prova Paraná Mais na prática pedagógica e o papel do coordenador pedagógico

(continua)

Efeitos causados pelas provas no contexto escolar	Papel do coordenador frente ao efeito	Atividades atribuídas ao cargo do professor pedagogo no paraná
Produção de diagnósticos a respeito do processo de ensino-aprendizagem	Interpretar e articular os resultados das provas de acordo com a realidade da escola	Apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme o Projeto Político-Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular, o Plano de Ação da Escola e as Políticas Educacionais da SEED

QUADRO 5 - Efeitos da Prova Paraná e Prova Paraná Mais na prática pedagógica e o papel do coordenador pedagógico

(conclusão)

Efeitos causados pelas provas no contexto escolar	Papel do coordenador frente ao efeito	Atividades atribuídas ao cargo do professor pedagogo no paraná
Melhorias na qualidade da educao a partir dos resultados e desenvolvimento de aes (revisão de planejamentos e método de ensino, revisão de contduo, dvidas/dificuldades dos alunos em foco, pautas para formao continuada e hora atividade, etc.)	Planejar momentos de formao continuada e momentos de hora atividade, auxiliando e orientando a equipe docente	Atuar, junto ao coletivo de professores, na elaborao de propostas de recuperao de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, de modo a garantir as condies básicas para efetivao do processo de socializao e apropriao do conhecimento
Incentivo para que os professores saiam da zona de conforto buscando novas metodologias devido  preparao dos alunos para as provas, na busca por bons resultados		Organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja utilizado em funo do processo pedagógico desenvolvido em sala de aula
Exigência de uma organizao diferenciada no trabalho pedagógico, sobrecarregando outras atividades/tarefas		Promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaborao de propostas de interveno na realidade da escola
Dificuldade no trabalho com os resultados e os contduos devido ao curto espaço de tempo em que ocorrem	Organizar o trabalho pedagógico dentro das condies de cada realidade para garantir que as demandas internas e externas sejam cumpridas na escola	Coordenar a construo coletiva e a efetivao da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, a partir das Políticas Educacionais da SEED/PR
Gerao de cobranças, pressões e sentimento de responsabilidade/responsabilizao na coordenao pedagógica e professores pelos resultados	Buscar apoio teórico para compreender a relevância das avaliaes em larga escala e como elas podem alcançar potencial emancipatório dentro da escola, apesar das limitaes que elas têm causado, dialogando e conscientizando sua equipe escolar constantemente	Subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas;
Gerao de resistência na equipe docente		
Diminuio/diluio da autonomia escolar e docente		
Atribuio de notas na média dos alunos e gerao de reconhecimento no caso de bom desempenho discente	Criar estratégias para incentivar e conscientizar os alunos em relao às provas	Sistematizar, junto  comunidade escolar, atividades que levem  efetivao do processo ensino e aprendizagem, de modo a garantir o atendimento às necessidades do educando;
Não atingimento dos alunos, tendo em vista que eles não possuem comprometimento com elas.		

Fonte: o autor.

Inferimos que, a partir dos dados originados pela participao das coordenadoras pedagógicas na pesquisa, foi possível entendermos quais têm sido alguns dos efeitos, desafios

e o papel do coordenador pedagógico frente às avaliações em larga escala, mais especificamente da Prova Paraná e Prova Paraná Mais, no contexto público e estadual de algumas realidades escolares no município de Ponta Grossa/PR.

De acordo com as informações obtidas, concluímos que os efeitos variam de contexto para contexto, ao passo que as instituições escolares são constituídas por diferentes sujeitos e fazem usos específicos dos resultados. Contudo, também há muitos aspectos em que os efeitos muito se assemelham, como na contribuição de diagnósticos de como se apresenta a aprendizagem; no direcionamento de ações a partir dos resultados; a cobrança e pressão; educadores que se sentem responsáveis e responsabilizados pelos resultados e, portanto, tornam-se resistentes às provas; alunos desinteressados; conteúdos que precisam ser vencidos antes do prazo da próxima edição, sobrecarregando professores e coordenadores pedagógicos, etc.

O papel do coordenador diante da Prova Paraná e Prova Paraná Mais condiz com o que foi discorrido no capítulo 2 deste trabalho, indo ao encontro de várias das atividades que estão previstas para o cargo do professor pedagogo no estado do Paraná, conforme exposto no quadro 3 do mesmo tópico.

Sendo assim, compreendemos que o papel deste profissional segue permeado por desafios que o sobrecarregam física e psicologicamente, ainda mais pelo fato de que a Prova Paraná e Prova Paraná Mais, que já acontecem várias vezes durante o ano letivo, não são as únicas demandas de avaliações em larga escala que estão postas às escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral a compreensão dos efeitos da Prova Paraná e Prova Paraná Mais na prática pedagógica em escolas públicas estaduais e o papel do coordenador pedagógico neste contexto. Como objetivos específicos, buscamos contextualizar a avaliação em larga escala no cenário brasileiro, compreender o papel do coordenador pedagógico com as avaliações no contexto escolar e identificar o papel do coordenador pedagógico frente a Prova Paraná e Prova Paraná Mais nas escolas públicas estaduais do município de Ponta Grossa/PR.

Diante dos objetivos delineados, o presente trabalho nos levou a compreender que a avaliação não está restrita a área da educação, mas é uma prática social utilizada para se aproximar de uma determinada realidade. No âmbito educacional, inferimos que a avaliação possui esta mesma intenção e se configura como campo vasto e heterogêneo permeado por diversas abordagens que fazem com que as compreensões a seu respeito se tornem complexas.

Ao investigar com mais afinco o campo da avaliação educacional, entendemos que abrange inúmeras modalidades, no entanto, independentemente da modalidade em que a avaliação seja assumida, ela seguirá por duas vertentes: ou de controle ou de potencial emancipatório.

De todas as modalidades existentes, pudemos compreender que três delas – avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação em larga escala – se destacam como principais, uma vez que remetem, respectivamente, a uma esfera micro, meso e macro. Discutimos, portanto, como a modalidade em larga escala é um meio relevante para contribuir na investigação de como se encontra a educação, a fim de mapear lacunas e necessidades, visando seu aprimoramento por meio das políticas públicas e de estratégias dentro da escola.

Para melhor compreender esta modalidade, exploramos o histórico do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o que nos possibilitou entender as iniciativas e justificativas da criação de sistemas próprios de avaliação nas esferas subnacionais. Diante disso, investigamos a realidade do Paraná, compreendendo suas experiências com as avaliações em larga escala e os respectivos sistemas de avaliação que já existiram neste contexto.

A partir disso, constatamos que em 2019, com a posse de Ratinho Júnior no governo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), criado em 2012, passou por algumas modificações com vistas a melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O sistema passou a se chamar, portanto, SAEP – Prova Paraná Mais, sendo constituído por duas avaliações: a Prova Paraná e Prova Paraná Mais.

As duas avaliações, que se encontram vigentes no estado, possuem diferenças entre si. Enquanto a Prova Paraná possui caráter formativo, acontecendo de maneira trimestral nas escolas da rede estadual, a Prova Paraná Mais é de cunho somativo e acontece anualmente, visando medir o desempenho dos estudantes referente a todo o ano letivo percorrido. Dentre as informações que encontramos a respeito destas provas, explicita-se a necessidade de as escolas fazerem o uso dos resultados para criar estratégias de melhoria para a educação.

À vista disso, buscamos compreender o papel do coordenador escolar frente às avaliações em larga escala, pois entendemos que ele é ponte articuladora entre tudo e todos no contexto escolar. Colocando o estado do Paraná em foco, foi possível retratarmos as atividades do cargo de coordenador pedagógico de acordo com o Edital n. 10/2007 – GS/SEED. Constatamos, a partir disso, que não há nenhuma atribuição explícita para este profissional em relação às avaliações em larga escala. Mesmo assim, inferimos que esta mediação incide sobre ele ao passo que necessita efetivar as políticas educacionais da SEED, dentre as quais, estão a Prova Paraná e Prova Paraná Mais.

No que tange a ambas as provas, verificamos que ainda são escassas as informações a seu respeito; os sites a elas relacionados não são atualizados com frequência e há poucas publicações e trabalhos nesta perspectiva, dificultando um pouco a nossa investigação. Neste sentido, os dados coletados por meio dos questionários às coordenadoras pedagógicas de escolas públicas estaduais do município de Ponta Grossa/PR contribuíram para entendermos melhor diversos aspectos a seu respeito.

Tendo em vista que este trabalho representa apenas um pequeno recorte de algumas escolas públicas estaduais, compreendemos que pesquisas posteriores são possíveis e também necessárias, podendo efetivar-se a partir do acompanhamento das escolas pertencentes às participantes e articulando a Prova Paraná e Prova Paraná Mais de acordo com cada realidade específica, já que este não foi o nosso intuito.

Desse modo, reforçamos que o nosso objetivo principal, ligado diretamente ao problema de nossa pesquisa, foi compreender quais tem sido os efeitos da Prova Paraná e Prova Paraná Mais na prática pedagógica e, na mesma direção, qual tem sido o papel do coordenador pedagógico frente a estas avaliações. Diante de todo o exposto, ponderamos que as discussões teóricas realizadas e os dados revelados pela pesquisa nos levaram a efetivar o objetivo geral e os específicos que foram previamente delineados, bem como, encontrar a resposta do problema.

Identificamos que os efeitos que mais ficaram evidentes foi a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico devido às provas, o que pode dificultar o desenvolvimento das demais atividades; a existência de pressões e cobranças por resultados

satisfatórios; o desencadeamento do sentimento de responsabilidade e responsabilização por eles, afetando a equipe pedagógica e docente; a autonomia escolar e docente diluída; a resistência de professores; o não comprometimento dos alunos na resolução das provas, entre outros.

Isto posto, pudemos compreender que, apesar das limitações e desafios, a perspectiva das coordenadoras pedagógicas sobre a Prova Paraná e Prova Paraná Mais parece demonstrar que elas acreditam que estas avaliações podem ter potencial para cumprir papel relevante no contexto escolar, uma vez que elas têm apresentado o reflexo de como se encontra a escola e sua educação. Além disso, entendemos que as coordenadoras pedagógicas têm buscado desenvolver ações a partir dos resultados, possibilitando seus usos tanto em momentos de formação, reuniões pedagógicas, hora-atividade de professores, etc., como também orientam seus usos no contexto da sala de aula, para que professores e alunos reflitam sobre eles.

Neste sentido, evidenciamos que a Prova Paraná parece ser mais relevante sob a ótica das coordenadoras pedagógicas por propiciar mais possibilidades de estratégias a partir dos resultados, que são quase imediatos. Já no que se refere a Prova Paraná Mais, observamos que ela poucas vezes foi mencionada explicitamente nas respostas e, quando foi, críticas se acentuaram por não haver o mesmo acesso imediato aos resultados, tornando-se, aparentemente, irrelevante na prática pedagógica.

A partir das informações reunidas sobre ambas as provas e dos dados da pesquisa, concluímos que elas tendem a seguir um viés mercadológico quando analisadas no contexto do estado do Paraná e do governo de Ratinho Júnior, que as implementou. Neste sentido, as provas aparentam ser meios intencionais para preparar os estudantes para o que realmente importa ao governo atual, isto é, a garantia do aumento do IDEB por meio das avaliações do SAEB.

A perspectiva das próprias participantes da pesquisa mostra que o modo como a Prova Paraná e Prova Paraná Mais vêm sendo colocadas tem causado dificuldade na prática pedagógica, pois a cobrança por resultados satisfatórios tem sido sufocante. Todavia, embora as provas sejam postas às escolas nos moldes definidos pelo governo, desencadeando diversos desafios e limitações, compreendemos que a partir do papel do coordenador pedagógico torna-se possível a promoção de um processo coletivo, contínuo e inacabado de ação-reflexão-ação em torno dos resultados avaliativos.

Este processo, portanto, possibilita que os resultados não representem somente dados quantitativos e, conseqüentemente, que as escolas não fiquem restritas à mera verificação de desempenhos, sendo controladas, mas faz com que seja possível ir além ao apropriarem-se das

potencialidades emancipatórias que podem ter a avaliação em larga escala no contexto escolar (MARTINS; KAILER, 2020).

Sendo assim, concordamos e finalizamos este trabalho com a reflexão de Costa (2010, p. 212) de que a avaliação em larga escala pode até ser estabelecida “em gabinetes”, ou seja, elaborada externamente e distante das escolas e suas realidades específicas, “porém isto não significa que não possa ser reinterpretada pelo conjunto de sujeitos responsáveis pelo ato educativo e utilizada para a qualificação do ensino, efetivamente”. Assim, acreditamos que é possível, de acordo com cada realidade, desenvolver ações que busquem promover, constantemente, a qualidade da educação, beneficiando todos os sujeitos que constituem a escola.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Avaliação Educacional. *In*: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A; VIEIRA, L. M. F (orgs.). **Dicionário sobre Trabalho, Profissão e Condição docente**. Brasília: Secretaria da Educação Básica do MEC. 2010.
- AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.
- BARBOSA, B. V; KAILER, E, Z. As influências das políticas de avaliação em larga escala no contexto escolar: práticas pedagógicas em busca da qualidade da educação. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 4, p. 1-17, 2019.
- BARBOSA, B. V.; KAILER, E. Z. Políticas de avaliação em larga escala da educação básica brasileira. *In*: BRANDALISE, M. A. T. (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 215-219.
- BAUER, A; ALAVARSE, O. M; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.
- BONAMINO, A. M. C. Avaliação Educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v. 2. Florianópolis: Insular, 2013.
- BONAMINO, A. M. C.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interface com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRANDALISE, M. A. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010.
- BRANDALISE, M. A. T. Espaços epistemológicos da avaliação educacional. *In*: BRANDALISE, M. A. T. (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 155-160.
- CAPPELLETTI, I. F. Opções metodológicas em avaliação: saliências e relevâncias no processo decisório. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 211-226, jul./dez. 2012.
- CAPPELLETTI, I. F. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. **Educar em Revista**, n. 1, p. 93-107. 2015.
- COSTA, D. M. Diálogos entre avaliação e o estabelecimento escolar aprendente: um princípio de insubordinação. *In*: WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. cap. 3, p. 203-216.

COSTA, W. J. S. **Ressignificando a gestão escolar democrática: um novo olhar da prova paraná na escola pública.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2022.

DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 181-189, maio/ago., 2013.

DOSSENA, G. A. **Prova Paraná fluência 2019: reflexões e desdobramentos.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

ESQUISANI, R. S. S. Entre o caráter regulatório e o potencial emancipatório do sistema de avaliação da educação básica. *In*: WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala: questões polêmicas.** Brasília: Liber Livro, 2012. cap. 3, p. 209-228.

ESQUISANI, R. S. S. Tá lá, em cima da mesa: os dados das avaliações em larga escala e a mediação do coordenador pedagógico. *In*: WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala: foco na escola.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. cap. 2, p. 134-147.

ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação.** São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e de construção teórica em avaliação educacional. *In*: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação.** São Paulo: Cortez, 2010. cap. 1, p. 15-44.

FRANCO, M. A. S. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cad. Pesq.**, n. 74, p. 63-67, ago. 1990.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da Educação Básica no Brasil: Características e Pressupostos. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil.** Florianópolis: Insular, 2013. cap 1, p. 70-96.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FUJIKAWA, M. M; ARAÚJO, R. O coordenador pedagógico e os instrumentos de trabalho na formação dos professores. *In*: **Gestão: articulando esforço para uma educação de qualidade.** São Paulo: SME/COPED, 2018. p. 14-21.

GATTI, B.; VIANNA, H. M.; DAVIS, C. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 7-26, jul./dez. 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

GONÇALVES, L. F. **Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná – AVA – 1995/2002: Uma avaliação a serviço da formação humana, ou de favorecimento ao mercado econômico?** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Estado do Paraná, Curitiba, 2005.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico do SAEB**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 5 jul. 2022.

JUSTUS, M. B.; BRANDALISE, M. A. T. Análise da educação escolar paranaense em contexto pandêmico: contribuições da teoria de Bourdieu. *In: CAVALCANTE, C. V. et al. Pierre Bourdieu e os estudos do campo educacional*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. cap. 5, p. 85-101. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/site/wp-content/uploads/2022/05/EBOOK_Pierre-Bourdieu-e-os-estudos-do-campo-educacional.pdf. Acesso em: 07 set. 2022.

KAILER, E. Z. **Programa Avaliação: representações sobre os usos dos resultados na escola por professores e equipes de gestão**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. p. 200. 2017.

KAILER, E. Z.; PRESANIUK, A.; BARBOSA, B. V. Avaliação em larga escala. *In: BRANDALISE, M. A. T. (org.). Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 113-120.

LIBÂNIO, J. C. **Políticas educacionais neoliberais e escola: Uma qualidade de educação restrita e restritiva**. In. *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 44-87.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **RBP**, v. 31, n. 3, p. 667 - 680 set./dez. 2015.

MARTINS, C. *et al.* Avaliação em larga escala e autoavaliação institucional: uma discussão com professores e equipes de gestão de escolas municipais. *In: V CONAVE: Congresso Nacional de Avaliação em Educação: Da Educação Básica à Educação Superior*, 2018, Bauru, São Paulo. CONAVE: Congresso Nacional de Avaliação em Educação: Da Educação Básica à Educação Superior, 2018, v. 1, p. 1-12.

MARTINS, C. B.; KAILER, E. Z. Entrevista com Sandra Zákia: reflexões sobre as avaliações em larga escala e seus efeitos no contexto educacional. **Olhar de professor**. v. 23, p. 1-7, 21 out. 2020.

PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 2016. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente – São Paulo, 2016.

PINTO, U. A. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PARANÁ. **Ofício Circular n.º 045/2020 – DEDUC/SEED**: Alteração de cronograma referente a 2ª edição da Prova Paraná 2020. Curitiba, PR. 27 mai. 2020.

PARANÁ. **Ofício Circular n.º 082/2020 – DEDUC/SEED**: Projeções para a aplicação da Prova Paraná em 2021. Curitiba, PR. 12 nov. 2020.

PARANÁ. **Ofício Circular n.º 007/2019 – SUED/SEED**: Implementação da Prova Paraná na rede pública de ensino do estado. Curitiba, PR. 15 fev. 2019.

PARANÁ. **Paraná: Avaliação e monitoramento da Educação Básica**. 2022. Disponível em: <https://avaliacaoemmonitoramentoparana.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 28 jul. 2022.

PARANÁ. **Prova Paraná: Avaliação diagnóstica**. 2022. Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

PARANÁ, **Prova Paraná Mais começa nesta semana e deve alcançar 350 mil alunos até novembro**. 2022. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Prova-parana-Mais-comeca-nesta-semana-e-deve-alcancar-350-mil-alunos-ate-novembro>. Acesso em: 22 nov. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital nº 10/2007 – GS/SEED**. Disponível em: http://www.nc.ufpr.br/concursos_externos/seed2007/documentos/edital_102007_pedagogo.pdf. Acesso em: 24 set. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar 103/2004 – Plano de Carreira dos Professores**. Disponível em: http://portal.assembleia.pr.leg.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=23501&tipo=L&tplei=0. Acesso em: 24 set. 2022.

PASINI, J. F. S. As influências dos organismos internacionais nas políticas desenvolvidas no sistema educacional brasileiro e no estado do Paraná. **Revista Educere Et Educare**, v. 15, n. 35, abr./jun. 2020.

SANTOS, A. P. Relação entre aluno, avaliação e conselho de classe participativo, instância de reflexão. In: WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. cap. 3, p. 147-161.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5562413/mod_resource/content/1/Metodologia-Do-Trabalho-Cientifico-23%C2%AA-Edicao-Severino-EBOOK-Escolhido.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

SILVA, M. S.; CARVALHO, M. C. A. Percurso do SAEB no Brasil: história e debate. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, TO, v. 9, n. 3, p. 27-39. 2022.

SOBRINHO, J. D. Avaliação educativa: produção de sentido com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

SOBRINHO, J. D. O campo da avaliação: evolução, enfoque, definições. *In*: SOBRINHO, J. D. **Avaliação**: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003. cap. 1, p. 13-29.

SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. *In*: WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. cap. 1, p. 119-133.

SOUSA, C. P. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 22, p. 101-118, jul./dez. 2000.

SOUSA, S. Z. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do Estado Brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do Governo Federal. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v. 2. Florianópolis: Insular, 2013. cap 1, p. 61-85.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUZA, M. A. O uso dos resultados da avaliação externa da escola: relação entre os resultados da avaliação externa e a avaliação interna dos alunos. *In*: **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - Origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 163-174.

WELTER, C. B.; WERLE, F. O. C. Processos de invisibilização na avaliação em larga escala. **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 11, p. 441-460, abr./jun. 2021.

WERLE, F. O. C. Sistema de avaliação da educação no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. *In*: WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. cap. 1, p. 21-36.

ZÁTTERA, P. O SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná: objetivos, metodologia e concepções de linguagem e de leitura. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 8, n. 2, p. 314-329. 2018.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA: OS EFEITOS DA PROVA PARANÁ NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NESTE CONTEXTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(^a) está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa acadêmica que está sendo desenvolvida no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob orientação da Professora Pesquisadora responsável **Elismara Zaias Kailer**.

A pesquisa está relacionada ao Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica **Agnes Quadros Schott Conor**. O objetivo da presente pesquisa é: Compreender os efeitos da Prova Paraná e Prova Paraná Mais na prática pedagógica em escolas públicas estaduais e o papel do coordenador pedagógico neste contexto.

A sua participação na referida pesquisa será por meio de questionário e sua privacidade será respeitada em todos os sentidos, seu nome ou qualquer outro dado que venha a te identificar, será mantido em sigilo absoluto. Além do mais, você tem o direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados, podendo entrar em contato com a pesquisadora por meio do email: aguiquadros@gmail.com a fim de sanar qualquer dúvida.

Você ainda pode se recusar a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem justificativa prévia, e caso deseje sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo.

- Tendo sido orientado quanto ao teor da pesquisa e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, exprima o seu livre consentimento em participar e colaborar.

() Sim, estou ciente e aceito participar da pesquisa.

() Não aceito participar da pesquisa.

1. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

a) Formação inicial (graduação):

b) Cursou algum curso de pós-graduação? Se sim, qual?

_____.

c) Há quanto tempo exerce a profissão de coordenador pedagógico?

_____.

d) Há quanto tempo exerce esse cargo na escola?

_____.

2. QUESTÕES REFERENTES À AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

a) Como você percebe as influências da avaliação externa/em larga escala no contexto da Educação Básica atualmente?

_____.

b) A partir de sua experiência como coordenador(a) pedagógico(a) no contexto estadual, você entende que a Prova Paraná e a Prova Paraná Mais foram iniciativas importantes para as escolas? Por gentileza, justifique.

_____.

c) Para você, estas duas provas (Prova Paraná e Prova Paraná Mais) são ferramentas que contribuem, de algum modo, para a organização do trabalho pedagógico na escola? Se sim, por gentileza, explique. Se não, justifique o porquê.

_____.

d) Enquanto coordenador(a) pedagógico(a), você considera relevante organizar momentos para discutir a respeito da Prova Paraná e Prova Paraná Mais com os professores antes de elas acontecerem na escola? Você tem organizado momentos assim? Se sim, comente como eles acontecem. Se não, qual o motivo?

_____.

e) E depois que cada prova (Prova Paraná e Prova Paraná Mais) é realizada, alguma ação é organizada e desenvolvida a partir dos resultados delas? Se sim, quais? Se não, qual o motivo?

f) Qual o seu maior desafio, como coordenador(a) pedagógico(a), referente ao trabalho com a Prova Paraná e Prova Paraná Mais no contexto escolar?

g) Enquanto coordenador(a) pedagógico(a), você se sente/já se sentiu, de algum modo, responsabilizado(a) pelos resultados da Prova Paraná ou Prova Paraná Mais? Por gentileza, argumente sua resposta.

h) De modo geral, quais são os efeitos/impactos destas duas provas (Prova Paraná e Prova Paraná Mais) para a organização do trabalho pedagógico na sua escola?
