

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

WILLIAN JOSÉ SILVA DA COSTA

RESSIGNIFICANDO A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: Um novo olhar da
Prova Paraná na escola pública

ERECHIM
2022

WILLIAN JOSE SILVA DA COSTA

**RESSIGNIFICANDO A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: Um novo olhar da
Prova Paraná na escola pública**

Projeto de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito parcial para aprovação no Exame de Defesa, sob a orientação da Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos.

**ERECHIM
2022**

WILLIAN JOSE SILVA DA COSTA

**RESSIGNIFICANDO A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: Um novo olhar da
Prova Paraná na escola pública**

Projeto de dissertação do curso de pós-graduação stricto sensu, requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre Profissional em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos (Orientador/presidente -UFFS)

Prof^ª. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani– UPF)

Prof^ª. Dra. Adriana Salette Loss (Membro titular interno – UFFS)

Prof. Dr. Leandro Carlos Ody (Membro suplente - UFFS)

*“Se a educação sozinha não
transforma a sociedade,
sem ela tampouco
a sociedade muda.”*
Paulo Freire.

RESUMO

A presente dissertação propõe uma análise referente a Prova Paraná no contexto da Educação Básica. O objetivo central da pesquisa se constitui em identificar e analisar algumas práticas de gestão democrática em escolas da rede estadual de ensino do município de Quedas do Iguaçu, desencadeadas a partir da Prova Paraná, determinantes para a construção da gestão educacional. Propõe-se como objetivos específicos: a) desenvolver um aporte teórico e conceitual referente à gestão escolar, democrática e a avaliação da Prova Paraná, contribuindo para o desenvolvimento reflexivo e epistemológico da temática; b) identificar e analisar algumas práticas de gestão democrática em escolas urbanas e do campo, nos anos finais (6º ao 9º ano) da rede de ensino estadual do município de Quedas do Iguaçu a partir da Prova Paraná, compreendendo os limites da gestão escolar na perspectiva da prática educativa. Os conceitos centrais nesta pesquisa foram tratados com base nos seguintes autores: BROOK (2006), RAVITCH (1997), BONAMINO (2012), FERNANDES (2007), NETO (2014), AFONSO (2009), FREITAS (2012), os quais contribuíram com a discussão teórica e científica. A pesquisa realizada utiliza uma abordagem qualitativa e como método de entrevista semiestruturada com gestores escolares. Evidencia-se que a pesquisa proporcionará elementos constitutivos para compreender as avaliações censitárias “Prova Paraná” e sua influência na construção da Gestão Educacional. A análise dos dados produzidos foi feita por meio da análise de conteúdo de acordo com de Bardin (2016). A partir dos dados analisados foi possível identificar que Estado do Paraná sempre esteve presente participando das implementações e das mudanças das políticas educacionais que ocorreram ao longo dos tempos acompanhando a dinâmica na construção de avaliações censitárias brasileiras. A partir de tais resultados, é perceptível a construção de um Estado avaliador, centrado nos pilares de uma gestão de resultados, claramente demonstradas pela Prova Paraná e pela Prova Mais Paraná, sendo a primeira, objeto desta pesquisa e análise. A gestão escolar se constitui como prática de organização das avaliações, perpassando as diversas instâncias escolares, coordenação pedagógica e professores implicando a articulação curricular dos conteúdos da avaliação. Conclui-se, portanto, que a “Prova Paraná” cumpre o papel de construir no meio educacional uma cultura avaliativa, independentemente do nível de participação ou representatividade da comunidade escolar, configurando de forma permanente para construção de uma cultura centrada nas políticas de *accountability* no que corresponde à construção de análise censitárias para construção de resultados no sistema educacional.

Palavra-chave: Gestão Educacional; Avaliação Externa; Prova Paraná; *Accountability*

ABSTRACT

This dissertation proposes an analysis of the Paraná Test in the context of Basic Education. The central objective of the research is to identify and analyze some practices of democratic management in schools of the state education network in the municipality of Quedas do Iguaçu, triggered from the Paraná Test, determinants for the construction of educational management. The specific objectives are: a) to develop a theoretical and conceptual approach to school management, democratic management and the evaluation of the Prova Paraná, contributing to the reflective and epistemological development of the theme; b) to identify and analyze some practices of democratic management in urban and rural schools in the final years (6th to 9th grade) of the state education system of the city of Quedas do Iguaçu from the Prova Paraná, understanding the limits of school management from the perspective of educational practice. The central concepts in this research were treated based on the following authors: BROOK (2006), RAVITCH (1997), BONAMINO (2012), FERNANDES (2007), NETO (2014), AFONSO (2009), FREITAS (2012), which contributed to the theoretical and scientific discussion. The research conducted uses a qualitative approach and as a method semi-structured interview with school managers. It is evident that the research will provide constitutive elements to understand the census evaluations "Prova Paraná" and its influence on the construction of Educational Management. The analysis of the produced data was made through content analysis according to Bardin (2016). From the analyzed data it was possible to identify that the State of Paraná has always been present participating in the implementations and changes of educational policies that have occurred over time following the dynamics in the construction of Brazilian census assessments. From these results, it is noticeable the construction of an evaluating State, centered on the pillars of a management of results, clearly demonstrated by the Prova Paraná and Prova Mais Paraná, the former being the object of this research and analysis. The school management is constituted as an organization practice of the evaluations, going through the various school instances, pedagogical coordination and teachers implying the curricular articulation of the evaluation contents. It is concluded, therefore, that the "Prova Paraná" fulfills the role of building an evaluative culture in the educational environment, regardless of the level of participation or representativeness of the school community, setting permanently for the construction of a culture focused on accountability policies in what corresponds to the construction of census analysis for building results in the educational system.

Key-words: Educational Management; External Evaluation; Prova Paraná; Accountability

LISTA DE SIGLAS

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

AVA - Programa de Avaliação do Sistema da Educação Básica do Paraná

B.I - *Business Intelligence*

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CREP - Currículo da Rede Estadual Paranaense

FIBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEPR - Índice de Desempenho Escolar do Paraná

INEP - Instituto Nacional de Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAEP – *National Assessment of Educational Progress*

PQE - Projeto de Qualidade do Ensino Público do Paraná

PROEM - Projeto Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAEP - Sistema de Avaliação de Educação Básica do Paraná

SEED - Secretária de Estado da Educação do Paraná

TCT - Teoria Clássica dos Testes

TRI- Teoria de Respostas ao Item

UNDIME PR - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Paraná

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural

SUMÁRIO

1.	TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS ENQUANTO PESQUISADOR	9
1.1	OBJETIVOS	15
1.1.1	Objetivos geral	15
1.1.2	Objetivos Específicos	15
2	ASPECTOS HISTÓRICOS da AVALIAÇÃO DE LARGA NO BRASIL: IDEB	16
2.1	HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL.....	16
3.	ASPECTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO ESTADO DO PARANÁ: MECANISMO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO	25
3.1	PROVA SAEP 2012 à PROVA PARANÁ MAIS 2019	27
3.2	PROVA PARANÁ MECANISMOS DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	32
4.	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA ACCOUNTABILITY	39
4.1	POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY E AS ESCOLAS BRASILEIRAS	48
4.2	GESTÃO DEMOCRÁTICA E A ESCOLA PÚBLICA.....	51
5.	METODOLOGIA	55
5.1	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	56
5.2	PESQUISA DOCUMENTAL	56
5.3	METODO QUALITATIVO	59
5.4	PESQUISA DE CAMPO	60
5.5	ANÁLISE DE DADOS	63
5.6	PRODUTO	65
6	GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A PROVA PARANÁ: INFLUÊNCIA E PRÁTICAS	67
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	Erro! Indicador não definido.

1 TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS COMO PESQUISADOR

Início escrevendo a partir de um processo de autorreflexão, com objetivo de contextualizar a história da qual faço parte. Dessa forma, questiono-me: Quais caminhos nos proporcionam satisfazer nossas inquietações e, conseqüentemente, conceber a relevância de um tema de pesquisa para a prática docente e o meio acadêmico, em um constante processo de construção e reconstrução permanente? Inquietações do dia a dia do professor, do gestor, dos pais, dos alunos, da própria sociedade, faz com que tenhamos que buscar refletir sobre nossas práticas, o sujeito, a disciplina, a política e a educação. O que nos move é sempre compreender nossa realidade, bem como “transformá-la”, pois “o não saber, faz parte do saber, quando a gente não sabe então pode começar a saber, e não saber é ponto de partida do saber” (FREIRE, 1994, p. a1).

Volto no tempo para buscar e me compreender como sujeito e ao mesmo tempo sujeitado. Desde muito jovem, principalmente como aluno, sempre buscava ser o mais participativo e foi, no conglomerado construído pelo homem, espaço esse denominado escola, que tive as primeiras oportunidades de desenvolver habilidades cognitivas por meio das relações sociais e da construção da autonomia, pois “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho da destreza” (FREIRE, 1996, p. 09).

Foi no retorno à escola, após a conclusão do ensino médio, no Curso de Formação de Docentes, com o objetivo de se constituir como “Educador”, na perspectiva da profissionalização docente, que passei a ter contato com o ato e a responsabilidade de ensinar. Não basta você aprender, você também deve ensinar.

o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer (FREIRE, 2001, p. 259).

No entanto, ensinar para quem e para quê? Pergunta que assombra e tira o sono de muitos professores quando se percebe que tudo o que fazemos nos leva a questionar, a refletir e encontrar novas possibilidades de repensar nossas práticas e de transformar a nossa realidade.

Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade à generalização que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática que me venho referindo como “leitura da leitura anterior do mundo”, entendendo-se aqui

como “leitura do mundo” a “leitura” que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade (FREIRE, 2001, p. 259).

Após ter concluído o curso de Formação Docente no ano de 2005, o “magistério”, no Estado do Paraná, buscando encontrar respostas com relação ao “Ato de Ensinar”, iniciou uma nova carreira profissional, como professor dos anos iniciais com entusiasmo e muita força de vontade. No ano seguinte, ingressei no Ensino Superior no Curso de Pedagogia, sempre percorrendo distâncias significativas, pois os centros universitários não eram próximos. Com muito comprometimento, com tudo aquilo que acredito e com esforço concluí o Curso de Pedagogia no ano de 2008.

No ano de 2007, passei a exercer a atividade docente como professor de educação infantil, servidor efetivo no município atuando no Centro Municipal de Educação Infantil – Estrela Guia. Já formado em pedagogia, no ano de 2009, tive a oportunidade de trabalhar como técnico pedagógico na Secretária Municipal de educação do Município de Quedas do Iguaçu e, em 2010, passei a coordenar o PET TARUMÃ como diretor, instituição essa, que atendia crianças e adolescentes por meio do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

Levando em consideração a realidade educacional nesse período e devido à falta de investimento público e de valorização profissional, no ano de 2011, pleiteamos juntos com outros professores as eleições no Sindicato dos Servidores e Funcionários Públicos Municipais de Quedas do Iguaçu (SISMUQ), em que assumi, após eleito a presidência, exercendo essa função no período de 2011/2018.

Falar apenas de educação não é suficiente, sem conhecer como nos construímos nesse processo de formação profissional. Conhecer as principais angústias e as necessidades dos servidores públicos como um todo, mas em especial os servidores municipais, isso me possibilitou identificar alguns elementos para compreender o papel do Estado e sua responsabilidade com os serviços públicos ofertados à população, dentre eles, o acesso e a permanência de nossas crianças na escola ou ainda como percebe o papel do educador, muito questionado e desvalorizado, nesse contexto social, em que estamos vivendo.

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser (FREIRE, 1996, p. 34).

Devido estar ativamente presente na comunidade, procurei participar de diversos atos políticos, proporcionados pelo princípio da participação e da representatividade, num processo de fazer o debate das principais pautas de relevância social na cidade de Quedas do Iguaçu e pela região, relacionado aos movimentos sociais e dos trabalhadores(ras) entre eles os servidores públicos municipais.

Freire afirma que

uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traido a vida, bendizê-las (FREIRE, 2001, p. 43).

Assim, objetiva-se construir novos espaços de relevância política e representativa da Classe Profissional, passei a atuar como diretor da Federação dos Servidores Públicos do Estado do Paraná-FESMEPAR e da Nova Central Sindical dos Trabalhadores do Estado do Paraná – NCTS/PR. Essas instituições possibilitaram-me participar de diversas discussões, principalmente, das pautas educacionais na esfera Estadual e Federal, acompanhando ainda o desenvolvimento das políticas públicas setoriais, como por exemplo, o piso regional para as empregadas domésticas.

No entanto, somente atuar nessas instituições não era algo que proporcionaria respostas diretas aos problemas locais, sejam pautas específicas dos servidores municipais entre eles os trabalhadores de educação ou relacionado aos problemas locais da comunidade, como o desenvolvimento econômico social, segurança pública, saúde entre outras.

No decorrer dessa nova caminhada, percebe-se que as políticas educacionais vêm se (re)construindo ao longo do tempo, ou seja, a educação está sempre em movimento e, conseqüentemente, as mudanças políticas de gestão de Estado também condicionam as transformações do currículo e do ambiente educacional. A “pesquisa” seria um mecanismo relevante para nos aproximarmos das reais “pautas” de nossa sociedade.

Em meio ao atual contexto educacional e devido a diversas discussões no que tange à “qualidade de educação” em nosso país, o Estado do Paraná, coloca-se como centro da atenção ao definir uma série de avaliações educacionais, buscando apresentar a sociedade paranaense o status de uma educação de qualidade.

Com a mudança ocorrida na estrutura de governo do Estado do Paraná ocasionada pelas eleições, no ano de 2019, passou-se a ser implementado nas escolas do ensino fundamental e

médio novos mecanismos de Avaliação, sendo um deles a Prova Paraná, pelo qual foi apresentada para a comunidade local, como uma avaliação que acompanharia todos os níveis educacionais e diagnosticaria as especificidades das escolas paranaenses. Os resultados obtidos resultariam em novas ações integralmente deliberadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) para com as escolas avaliadas.

Dessa maneira, tal discurso se fortalece e toma forma também nas redes municipais de ensino, por meio de convênio diretamente entre o estado e os municípios paranaenses, passando a implantar tais avaliações em seus municípios. Tudo isso, para justificar a ideia de uma educação de qualidade e, conseqüentemente, melhorar sua performance no Ideb.

O Estado do Paraná, ao longo de sua história, constituiu diversas políticas educacionais, sendo pioneiro nas Avaliações de Larga Escala, no qual leva destaque a implementação do Sistema de Avaliação de Educação Básica do Paraná (SAEP), no ano de 2012, aplicada aos educandos a cada dois anos, acompanhando os desdobramentos das avaliações nacionais Ideb e construindo uma cultura de avaliações.

Percebe-se que com as mudanças governamentais e os novos atores junto à Secretária de Estado da Educação (SEED) passa-se a “valorizar” e a (re)definir um grau de relevância em seus discursos focando nos resultados e no alinhamento de estratégias de políticas intervencionistas.

Tais políticas são fortalecidas em meio há anos de avaliações externas numa ótica de monitoramento e comparação de resultados entre o SAEP x IDEB, havendo uma mudança conceitual no que tange ao status da “eficiência” das escolas paranaenses, sendo de suma importância, compreender quais os caminhos que as referidas avaliações de larga escala condicionam à educação paranaense.

No entanto, esta nova experiência da avaliação educacional tem preocupado em alguns aspectos, a forma com que ela é concebida e integrada no sistema de ensino das escolas públicas estaduais e municipais realizadas no decorrer do período letivo. No ano de 2019, foram avaliadas as turmas de 6º e 9º ano do ensino fundamental e 1º e 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

No ano de 2020, a Prova Paraná passa a ser realizadas nas escolas estaduais no decorrer de cada trimestre letivo, com as mudanças instituídas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a implementação do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)¹, as escolas

¹ O Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) complementa o já aprovado Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, trazendo conteúdos essenciais para cada componente curricular (coluna

estaduais passam a ter um currículo comum, pelo qual a Prova Paraná passa a acompanhar tais mudanças, incorporando todas as turmas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, estendendo para além da Língua Portuguesa, da Matemática, a da Língua Inglesa e com a possibilidade de contemplar outras disciplinas.

De acordo com site institucional da Prova Paraná 2019,

A Prova Paraná é uma avaliação diagnóstica que tem como objetivo identificar as dificuldades apresentadas por cada um dos estudantes e apontará as habilidades já apropriadas no processo de ensino e aprendizagem, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. É uma ferramenta para o professor, equipe gestora da escola, secretário municipal de educação e sua equipe elaborarem a partir de evidências, ações de melhoria da aprendizagem (PARANÁ, 2019).

Justifica-se, ainda, que a Prova Paraná se caracteriza como um mecanismo de avaliação de larga Escala “interna” por fornecer informações sobre o nível de apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos, em relação aos conteúdos e as habilidades considerados essenciais para aquela etapa de ensino, subsidiando professores, equipes gestoras e pedagógicas na organização de ações e estratégias que contribuam para o ensino aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, compreende-se o esforço das instituições de ensino em contemplar o máximo de alunos. Outro ponto que está ligado à ação dos docentes, baseia-se nos resultados, pois implicariam quanto ao papel do docente e ao mesmo tempo ao currículo educacional.

A forma como a avaliação foi sendo apresentada despertou nos alunos um sentimento de incapacidade em desenvolver tais questões. A localização dos estabelecimentos, a falta de acesso a recursos e a tecnologias, bem como a falta de materiais em sua maioria defasados nos apresenta diversos questionamentos: Como suprir tais defasagem para que a Prova Paraná seja de fato inclusiva e não uma ferramenta que permita apenas avaliar o desempenho escolar “nivelando” pelo baixo índice de aprendizagem? Como os resultados da Prova Paraná irão suprir os aspectos estruturais de forma com que haja uma equidade entre as escolas do campo e da cidade?

Outro aspecto que não se pode deixar de citar, está diretamente relacionada à gestão educacional. Observa-se que os frutos obtidos em nível institucional não dão suporte para definir estratégias de acompanhamento pedagógico para superar tais resultados. Passa-se a uma corrida contra o tempo, uma nova avaliação, novos questionamentos, novos resultados, novas

conteúdos), em cada ano do Ensino Fundamental, e, também, sugestões de distribuição temporal dos conteúdos nos trimestres ao longo do ano.

orientações educacionais, novos parâmetros de rendimento, ou seja, tudo novo e tudo isso ligado a novos aspectos de leitura e de sistematização desses resultados e, ainda, tendo que acompanhar a realidade educacional de cada instituição de ensino, respeitando suas especificidades, na qual se compreende que qualquer política educacional não poderá deixar de observar.

Com tudo isso, é perceptível que se passa a ter novos desafios no ambiente educacional, no qual destacam-se os aspectos ligados à Gestão Educacional, pois tem um grau de importância no sentido de condicionar um ambiente, em que se possa manter claramente que o ponto central é estar focado no processo de “ensino e aprendizagem” e que tal avaliação venha a se constituir como mecanismo de aporte educacional e não apenas como instrumento de avaliação e de monitoramento institucional, fazendo com que, os tensionamentos internos sejam superados.

Entre os novos desafios para além da melhoria dos índices de aprendizagem, há a conscientização dos alunos quanto à importância da leitura para a realização da avaliação. Os professores buscam analisar os descritores e o trabalhado para inseri-los em seus planos de ensino, cujo objetivo é preparar os alunos para a Prova Paraná. Entretanto, a impressão de que a escola vive e respira por essa avaliação, tem criado uma sensação e um clima de ansiedade entre os professores, devido às incertezas de quais os verdadeiros objetivos da atual política de avaliação paranaense com tantas ferramentas de rendimento educacional.

Dessa forma, num primeiro momento, tem-se a impressão de que o foco não é o “bom resultado” para sanar as defasagens de aprendizagem, compreender as especificidades do processo da gestão pedagógica; no entanto, o sentimento de obter números a partir dos resultados avaliativos que causem uma “impressão de qualidade” e “bom desempenho” educacional, imagem essa que o Estado do Paraná e suas políticas educacionais vendem à sociedade.

Os gestores(as) escolares quanto mais próximos de seus professores e alunos, conseguem contribuir com as práticas na aplicação e na reflexão sobre os resultados avaliativos. Encontrar mecanismos coletivos para sanar as dificuldades ilustradas pela Prova Paraná como em todo o processo de ensino aprendizagem, parte-se da premissa do desenvolvimento de uma gestão democrática e autônoma.

A escolha do referido tema “Prova Paraná” vem no sentido de compreender como são os instrumentos de controle da avaliação e de sanar alguns questionamentos, como: Quais as práticas dos gestores frente aos resultados? Quais as consequências no currículo escolar referente à Prova Paraná nas diferentes escolas? Como a gestão educacional identifica a

aplicação e os resultados da Prova Paraná? Como serão trabalhados a matriz curricular e os descritores para as provas a cada trimestre? Com relação às Políticas de rendimento ou adoecimento dos profissionais da educação por causa de resultados, qual o olhar do gestor educacional?

A pesquisa pretende se debruçar na seguinte problemática: “como a Prova Paraná vem se constituindo como avaliação no contexto escolar e a partir dos seus mecanismos de análise de resultados, quais aspectos influenciam o processo de ensino e aprendizagem na gestão escolar?”

3.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivos geral

Identificar e analisar algumas práticas de gestão democrática em escolas da rede estadual de ensino do município de Quedas do Iguaçu, desencadeadas a partir da Prova Paraná, determinantes para a construção da gestão educacional.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Desenvolver um aporte teórico e conceitual referente à gestão escolar, democrática e a avaliação da Prova Paraná, contribuindo para o desenvolvimento reflexivo e epistemológico da temática.
- Identificar e analisar algumas práticas de gestão democrática em escolas urbanas e do campo, nos anos finais (6º ao 9º ano) da rede de ensino estadual do município de Quedas do Iguaçu a partir da Prova Paraná, compreendendo os limites da gestão escolar na perspectiva da prática educativa.
- Realizar um Seminário com os gestores(as) da rede de ensino estadual de Quedas do Iguaçu, refletindo sobre a Prova Paraná, gestão educacional e a prática educativa a partir dos resultados apresentados nesta pesquisa, em diálogo com os gestores(as) e a secretaria municipal de Educação do município.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NO BRASIL: IDEB

Para apresentar os aspectos históricos da avaliação em larga escala no Brasil, tem-se como pressuposto fundamental entender alguns aspectos da constituição da avaliação em larga escala e suas implicações no contexto da gestão escolar. Nesse viés, expõem-se um panorama da avaliação em larga escala, tal como o desenvolvimento histórico, por fim condicionando à criação do IDEB.

2.1 HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL

No Brasil, desde 1906, é possível identificar as primeiras medições por meio de pesquisas para o levantamento de dados sobre a educação até a chegada do sistema de avaliação da educação Básica. Tais medições faziam parte do Anuário Estatístico do Brasil, os referidos dados estavam relacionados ao ensino público e privado existente na época, as informações relacionavam-se ao número de escolas, de docentes, de matrículas e repetência (NETO, 2007, p. 01).

Na década de 1930, com a criação do Ministério de Justiça e dos Negócios da Educação e Saúde Pública, constituiu-se o Departamento Nacional de Ensino pelo decreto 16.782, mesmo período em que aumentou o interesse pela avaliação de processos pelos demais países centrais, principalmente nos Estados Unidos, nos quais traziam questionamentos sobre o conteúdo que era ensinado nas instituições escolares, bem como sua relevância para vida em sociedade, estreitamente relacionado ao contexto socioeconômico da época (NETO, 2007, p. 01).

No ano de 1934, é promulgado o decreto 24.609 que criou o Instituto Nacional de Estatística com o objetivo de “promover e fazer executar, ou orientar tecnicamente, em regime federalizado, o levantamento sistemático de todas as estatísticas nacionais”, de acordo com o decreto havia como responsabilidade os levantamentos de fatos educacionais, culturais e médicos sanitários (NETO, 2007, p. 02).

Em 1937, com o Instituto Nacional de Pedagogia, passou-se a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino nos seus diferentes aspectos. Em 1938, o referido Instituto passou a ser nominado como Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) pelo decreto 580/38

(NETO, 2007, p. 02). No entanto, é na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 4.024/61 que se caracterizou uma perspectiva de qualidade de educação, no qual em seu artigo 96 se destacou que

o Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo: a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente; b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade (LDB 4024/61).

Tais aspectos como: *índices e níveis de produtividade de ensino; plano de aplicação de recursos e composição de custos do ensino público* foram pontos que estão relacionados entre à historicidade da avaliação em larga escala no Brasil e as políticas de responsabilização de modo a acompanhar as influências dos países desenvolvidos e as agências de controle econômico e social a quais têm como pano de fundo a problemática da desigualdade social.

Nesse mesmo período, ocorria no cenário internacional pesquisas com o intuito de identificar e comparar as principais causas que influenciam o desenvolvimento educacional. Tais relatórios buscam explicitar a diferença social, sejam elas pelas disparidades na probabilidade de acesso à educação, entre grupos sociais (étnicos, geográficos, culturais e sócios econômicos), passando por diversos formatos de pesquisas/amostras, cunhos metodológicos e epistemológicos, condicionados principalmente pelos estudos e autores ligados à sociologia da educação².

Apresentado nos EUA em 1966, o Relatório COLEMAN foi considerado uma das mais influentes pesquisas na área da educação, na qual o governo americano por meio de uma cobrança dada pela Lei dos Direitos Civis, objetivou estudar [...] “em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação”. Tal pesquisa, foi realizada com uma amostra de 645 mil alunos, ainda com o objetivo de subsidiar e programar políticas de melhoria escolar (FORQUIM, 1995, p. 29).

Observa-se que o relatório COLEMAN trouxe em sua especificidade “as desigualdades no desempenho educacional” não apenas pelo teste de desempenho verbal e não verbal, como

² Ver obra Jean-Claude Forquin (Sociologia da Educação Dez anos de pesquisa)

também, fatores intraescolar e interescolar, originando a prática do “*bussing*” [...] com o intuito de garantir uma espécie de equilíbrio multirracial nas escolas (FORQUIM, 1995, p. 31).

Pesquisas similares foram ocorrendo, sendo publicado na Inglaterra 1967, o Relatório *Plowden (Children and their primary shools)*³ um relatório do Conselho Consultivo Central para Educação. Outra pesquisa de referência se deu pelo *Institut National d'Études Demographiques* (I.N.E.D) 1962 a 1972, na França, Christiane Peyre (1959) em seu estudo sobre a origem social dos alunos de ensino secundário, o qual trouxe à tona o processo de democratização do ensino Francês entre crianças e jovens, oriundos das famílias da elite profissionais liberais, para com os descendentes das famílias de operários e camponeses, demonstrando uma disparidade no processo de desenvolvimento educacional, surgindo assim diversas interpretações, como também apresentam comparativos quanto ao período de acesso e de categorização social (FORQUIM, 1995, p. 23).

No período de 1970, o INEP ganhou autonomia administrativa e financeira, mas em suas atribuições esteve a de “exercer todas as atividades necessárias ao estímulo, coordenação, realização e difusão da pesquisa educacional no país” (NETO, 2007, p. 02), uma vez que as avaliações educacionais ainda não eram parte integrante nas atividades do Inep.

No Brasil, as pesquisas estiveram também relacionadas à recém-fundada pós-graduação. Nos anos de 1970, elas abrigavam estudar as tendências voltadas à sociologia radical americana e à sociologia francesa, mas pelas dificuldades organizacionais e financeiras ficava difícil o desenvolvimento de pesquisas quantitativas de corte sociológico (BONAMINO, 1999, p. 103). Ademais, nas décadas de 1960 a 1970 é possível perceber alguns indicadores de pesquisa referente à realidade educacional expressando algumas características, como: sócio demográficas, relacionadas com o acesso a determinados níveis de ensino ou ao fracasso em determinada série; no estudo pelo acesso ao ensino superior, contando com uma base de dados mais ampla, investigou-se o acesso da mulher no terceiro grau e, por último, aos fatores determinantes da escolarização na América Latina, mediante o Programa de Estudos Conjuntos para a Integração Econômica da América Latina (ECIEL). Na década de 1980, as pesquisas referentes a indicadores educacionais de avaliação relacionavam-se a fatores intraescolar, como os fatores sociais e escolares nas desigualdades educacionais (BONAMINO, 1999, p. 104).

Bonamino e Franco (1999) *apud* Mainardes (1994) descrevem que devido a altas taxas de repetência no país já se constituiu, no início dos anos 1980, a realização de pesquisas e formulação de políticas, como por exemplo, a de não reprovação, a qual estava presente no

³ <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html> acesso ao relatório na integra.

contexto brasileiro por meio dos eventos promovidos pela UNESCO, ao implementar a promoção automática nos Estados de São Paulo (1968-1972), Santa Catarina (1970-1984) e Rio de Janeiro (1974-1989) (BONAMINO, 1999, p. 106).

Em meio a diversas discussões na área da educação, entre elas a promoção e a evasão escolar no sistema de ensino nacional, em 1985 alguns pesquisadores passaram a rediscutir a validade de estatísticas oficiais na área da educação, as quais levaram a um diagnóstico equivocado tanto com relação à situação da educação, quanto às prioridades da política educacional (BONAMINO, 1999, p.7).

No Brasil, começou-se a propor uma metodologia alternativa para determinar indicadores educacionais utilizando dados censitários ou de grandes *surveys*, como as PNADs da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (FIBGE) (RIBEIRO, 1991, p. 07). Já no fim da década, Fletcher e Ribeiro (1988) propõem um Modelo de Profluxo⁴, o qual apontava que era a repetência, mas não a evasão, o principal desafio para as políticas educacionais.

Fontanive e Klein reiteram o posicionamento de que as estatísticas educacionais sobre movimentação e fluxo escolar foram tratados de forma errada por muito tempo no Brasil, embora úteis não fornecem informações quanto à qualidade de ensino oferecido aos alunos (FONTANIVE E KLEIN 1995p. 30).

De acordo com o Ministério da Educação e Desporto, [...] “esta notável expansão quantitativa não foi acompanhada por mudanças qualitativas do sistema educacional, de forma a responder às exigências de um desenvolvimento economicamente eficiente e socialmente democrático e justo” (BRASIL, 1994, p. 01).

Já ao final dos anos 80, em meio a diversas reformas educacionais, introduziram-se mudanças profundas, como nas prioridades educacionais, formas de financiamento, currículo, e avaliação educacional. Esses temas foram colocados nas pautas do Banco Mundial, e defendidos pela comunidade empresarial e por pesquisadores ligados à ANPEd enfatizando em

⁴ É um modelo matemático, que permitiu estimar vários índices sobre a performance do sistema educacional utilizando as bases de dados demográficos (PNADs e Censos Demográficos). O modelo Profluxo permite fazer análises muito precisas com relação ao ensino brasileiro, constituindo-se em importante ferramenta para a demografia da educação. Além disso, o modelo possibilita a obtenção de resultados com diferentes recortes analíticos: por sexo, por região, por idade do aluno, por renda etc. (GOLGHER, 2015, p. 160).

seus interesses as propostas de universalização da educação de qualidade (BONAMINO, 1999, p. 108).

Neste mesmo período, são retratados pelo Ministério da Educação diversos fatores que condicionaram a implementação de um mecanismo de monitoramento e controle, reforçando que

em nível do sistema escolar os recursos financeiros, materiais e humanos destinados à educação destas crianças são, de maneira geral, insuficientes e inadequados ou, ainda, mal utilizados, contribuindo significativamente para a persistência tanto dos elevados níveis de analfabetismo funcional, de evasão e repetência como do rendimento escolar insuficiente, mesmo entre os aprovados (BRASIL, 1991, p. 03).

Segundo Araújo e Luzio (2005), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi uma das primeiras ações brasileiras para conhecer os resultados de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2005, p. 11). De acordo com Pestana (2016), o setor educacional enfrentou duas grandes situações:

a) compreender qual é o papel da educação e da escola em um mundo em permanente mudança, onde a produção e o uso da informação e do conhecimento são determinantes do desenvolvimento socioeconômico e cultural das nações; e b) transformar políticas públicas de educação na principal estratégia de desenvolvimento econômico e social e de promoção da cidadania, por meio de propostas concretas (PESTANA, 2016, p. 74).

Para Neto (2007), o Saeb teve a “finalidade de aferir a aprendizagem aos alunos e ao desempenho das escolas de 1º grau e prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas da qualidade educacional” (NETO, 2007, p. 03). Além disso, o Saeb se originou da implementação dessas reformas educacionais com o intuito não apenas de verificar a cobertura do sistema educacional à população, mas também o desempenho dos alunos dentro do sistema.

Pestana (2016) reforça, ainda, que um dos fatores condicionantes da implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) se deu pela forte necessidade de informações sobre as diversas realidades educacionais. “Somente com base em um sistema de dados abrangente e robusto seria possível conhecer amplamente essas realidades e melhorar a capacidade de proposição e execução de políticas educacionais e de auditoria social” (PESTANA, 2016, p. 74).

O Saeb teve vários ciclos até sua definitiva implementação, sendo o 1º ciclo em 1990; 2º ciclo em 1993; 3º ciclo em 1995; no qual houve a priorização inicial das áreas da Linguagem, Matemática e Ciências, tratando das prioridades do Banco Mundial quanto às habilidades cognitivas básicas. As avaliações são por amostras complexas, representativas no nível estadual

dos estudantes brasileiros, abordando questões relativas “à universalização do ensino; valorização do magistério e democratização da gestão”.

No eixo Universalização com Qualidade encontram-se as dimensões escolarização (indicadores matrícula e taxa de escolarização real); retenção (indicadores taxas de evasão, aprovação e repetência); produtividade (indicador taxa de sobrevivência). No eixo Valorização do Magistério, encontram-se as dimensões competência (indicador conteúdos e projeto pedagógico) e condições de trabalho (indicadores níveis salariais, taxa de professores concursados, vigência do Estatuto do Magistério). Por último, no eixo Gestão Educacional encontram-se as dimensões integração estado/município (indicadores diagnóstico de gestão/equalização custo aluno); descentralização (indicadores diagnóstico de gestão/ grau de autonomia da escola/melhoria da gestão escolar); desburocratização (indicadores diagnóstico de gestão/ relação custo pessoal docente/pessoal não docente); eficiência (indicadores diagnóstico de gestão/ racionalização de recursos) e democratização (indicadores diagnóstico de gestão/melhoria da gestão escolar) (BONAMINO, 1999, p. 114).

Bonamino (2012) destaca que, independentemente de o Saeb ter iniciado anos antes, foi apenas institucionalizado pela Portaria MEC nº 1.795, em 27 de dezembro de 1994 e no ano de 1995 foram introduzidas novas metodologias. Essas metodologias são reforçadas por Araújo e Luzio (2005), pois são metodologias de coleta e de análise dos dados, sistematizadas e instrumentalizadas por meio da utilização de matrizes de referência:

a) na elaboração de testes psicométricos; b) na estruturação de cadernos de testes utilizando-se a técnica denominada Blocos Incompletos Balanceados (BIB); c) na aplicação de testes padronizados para descrever o que os estudantes sabem e são capazes de fazer nas disciplinas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática em momentos conclusivos do seu percurso escolar (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio); d) na coleta de informações sobre diversos fatores escolares e de contexto que possam interferir na qualidade e efetividade do ensino ministrado, utilizando a aplicação de questionários a alunos, professores e diretores; e) no uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI), modelo matemático e estatístico que permite comparar o desempenho dos alunos em diferentes períodos; e f) na seleção de uma amostra probabilística dentro da população que se quer investigar e na utilização de escalas de proficiência para interpretação e descrição do desempenho dos alunos (BRASIL, 2005, p. 15).

Constitui-se um banco de questões de testes por meio da Teoria Clássica de Testes e o uso da Teoria da Resposta ao Item⁵, as quais medem outras habilidades além da memorização,

⁵ A TRI é um conjunto de modelos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência do aluno (variável não observável) e de parâmetros (que expressam certas propriedades) do item. Quanto maior a proficiência, maior a probabilidade de o aluno acertar o item. Os itens podem ser do tipo binário, certo ou errado, como, por exemplo, na múltipla escolha, ou do tipo polítono, como em questões onde o aluno tem que escrever a resposta e esta é classificada em uma de várias categorias ordenadas que variam de errado a correto. A proficiência de um aluno depende de suas características individuais, como, por exemplo, seu nível socioeconômico e cultural, sua escola, seu professor, sua série etc. Entretanto, dada sua proficiência, a probabilidade de o aluno dar a resposta correta ao item depende somente da proficiência e não mais das outras variáveis (FONTANIVE E KLEIN, 1995, p. 31).

o uso do vocabulário adequado às diversas regiões, ou ainda, a formulação de enunciados mais esclarecedores. O levantamento das propostas curriculares teve a participação das Secretarias Estaduais da Educação, grades curriculares mínimas comuns, tendo também a participação das Universidades por grupos de especialistas. No plano de avaliação de desempenho, os testes buscavam verificar se os alunos tinham adquirido os conceitos básicos constantes do programa.

Nesse mesmo período, a avaliação torna-se uma atribuição da União, segundo a LDB aprovada em 1996 e passa a ser uma política do MEC, que começa a diversificar e ampliar o Sistema Nacional de Avaliação com a criação do Exame Nacional de Cursos – Provão – em 1996 e do Enem em 1998 (PESTANA, 2016, p. 79).

De acordo com Neto (2007), a partir do ciclo do ano 2005 o Saeb teve novas modificações, transformando-se em um sistema composto por dois processos de avaliação, sendo eles: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) (Prova Brasil).

As diretrizes que norteiam as referidas avaliações são

§ 1o A ANEB manterá os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo SAEB realizado por meio de amostras da população, quais sejam: a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira; b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual; c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem; d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas; e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores; § 2o A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC tem os seguintes objetivos gerais: a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam. Art. 2o A ANRESC irá avaliar escolas públicas do ensino básico (MEC, 2005).

Conforme se destaca na Portaria MEC 931/2005, tanto a operação, quanto o planejamento das avaliações da ANEB, quanto da ANRESC são de competências do INEP por meio da diretoria da avaliação de educação básica. Fernandes (2016) aponta que o Saeb e a

Prova Brasil foram realizados separadamente, com instrumentos diferentes (testes e questionários) no ano de 2005, passando em 2007 a se fundirem e voltar a ter uma única avaliação externa de caráter federal. Assim, volta-se a ter uma única avaliação (o SAEB) e o que se entende por Prova Brasil constitui-se, na verdade, em estratos censitários do Saeb (FERNANDES, 2016, p. 102).

Os resultados da Prova Brasil de 2007 passaram a integrar o IDEB – Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica. De acordo com a Nota Técnica-Ideb, o Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação) (INEP, 2020, p. 01).

O Ideb é um índice sintético que varia de zero a dez, sendo composto pelo produto de dois fatores: fluxo escolar, calculado com dados do Censo Escolar Nacional e a média padronizada das proficiências dos testes de leitura e Matemática que fazem parte do Saeb (NETO, 2018, p. 44). Conforme explica Reynaldo Fernandes (2007), o Ideb tem dois objetivos: “a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance em termos de rendimento e proficiência; b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino” (INEP, 2007, p. 1).

Dessa forma, com o objetivo de obter um maior comprometimento das redes e escolas com a melhoria do Ideb, um sistema de metas – pactuadas entre o Ministério da Educação e as secretarias de educação de estados e municípios – foi estabelecido: o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (FERNANDES, 2016, p. 106).

Em meio à divulgação dos primeiros resultados, alguns autores Bonamino (2012), Coelho (2008), Neto (2018) destacam como a mídia passou a fragmentar as instituições de ensino entre as de piores e as de melhores resultados numa perspectiva de ranqueamento, ganhando também destaques entre os gestores.

Neto (2018) apresenta claramente a propagação de testes no Brasil, tanto nos governos estaduais e municipais, quanto à quantidade de Estados que realizam avaliações próprias por

ano de realização, sendo 09 em 2007 para 21 em 2016, mesmo movimento de ampliação do número de avaliações pode ser observado em relação aos municípios⁶ (2018, p. 49).

Destaca-se, ainda, que tal ranqueamento se dá por três pontos fundamentais:

[..] identificar as escolas de melhor desempenho, consideradas como exemplos a serem seguidos; divulgar os resultados dos testes, acreditando que as famílias irão pressionar aquelas escolas com baixo desempenho a se superarem; criar competição entre as escolas por desempenhos cada vez melhores, estratégia típica do mundo empresarial em seu afã de eliminar concorrentes. Levando os governos à utilização ampla dos testes e até mesmo à premiação das escolas, professores e alunos (NETO, 2018, p. 47).

A avaliação de políticas e programas públicos ganha assim, um lugar de destaque, como meio para mensurar seu desempenho e exercer a prestação de contas à sociedade. Nessa perspectiva, a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização (BONAMINO, 2012, p. 378).

Enquanto há divulgação de resultados e fixação de metas por escolas, a ênfase do sistema de *accountability* é dada para estados e municípios. A Prova Brasil, o Ideb e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação formam um sistema de *accountability* compatível com o federalismo existente no País (FERNANDES, 2016, p. 109).

⁶ J.L. HORTA NETO, 2018 (<https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3990>)

3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO ESTADO DO PARANÁ: MECANISMO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Neste capítulo, busca-se apresentar um breve histórico acerca das avaliações censitárias no Estado do Paraná, com objetivo de apresentar como esse processo de construção avaliativa vem se constituindo ao longo do tempo até os dias atuais e, por conseguinte, como as avaliações de larga escala estão retratadas nos espaços escolares por meio das políticas públicas educacionais.

Entretanto, será abordada a construção da **Prova Paraná Mais** na forma que é compreendida nos espaços educacionais e orientado pela SEED – Paraná, como instrumento de *Avaliação Externa*, contribuindo ainda numa perspectiva de análise e comparação ao desempenho dos estudantes com a Prova Brasil. Tratar-se-á também da **Prova Paraná**, como um mecanismo de *avaliação diagnóstica* contemplando toda a rede estadual de ensino, objeto de investigação da pesquisa.

Como já mencionado no decorrer de discussão, por Bonamino e Franco (1999), os organismos internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial que vem influenciando as políticas educacionais, seja em âmbito nacional nas formas de financiamento, no currículo e/ou na avaliação educacional. Com base nessas informações, observa-se que tais interferências estão presentes ao longo da história nas políticas educacionais no Estado do Paraná.

Uma das primeiras experiências do Estado do Paraná ocorreu no ano de 1988 ao participar do projeto piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) de 1º Grau. Bonamino e Franco (1999) explicitam que [...] “houve uma aplicação piloto do SAEP nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o intuito de testar a pertinência e a adequação de instrumentos e procedimentos” (BONAMINIO E FRANCO, 1999, p. 110).

Para auxiliar nessa contextualização, será feito um recorte temporal posterior à Ditadura Militar. É no governo de José Richa de 1983-1986, em meio à redemocratização da educação, que ocorreu o desenvolvimento e a expansão do sistema educacional paranaense engendrando a responsabilidade da municipalização do Ensino Fundamental. Nesse contexto, com o governo de Álvaro Dias 1987-1990, surge uma nova nomenclatura “a Redefinição da Democratização do Estado” por meio do programa intitulado “Projeto Pedagógico” de 1987-1990 – pelo qual trazia a reforma administrativa como inovação ao governo anterior (MANEIRA, 2012).

Por meio do “Projeto Pedagógico”, destaca-se a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização, o qual tinha como objetivo a redução dos índices de retenção nas séries iniciais

do Ensino Fundamental com o alargamento do tempo de alfabetização do 1º e 2º ano, sem reprovação. Esse ciclo nos traz a “Reorganização da Escola Pública de 1º Grau”. No ano de 1987, elaborou-se o Currículo Básico por meio da reestruturação curricular para o ensino de 1º grau [...] “para tornar a escola mais atraente, eficaz e adequada à realidade concreta do jovem trabalhador” (MANEIRA, 2012, p. 169).

No bojo da reestruturação pedagógica, surge também os Núcleos Regionais de Educação (NRE) como forma de descentralização entre a SEED e a sociedade. Neste governo, percebe-se evidências dos organismos internacionais corroborando para que o desenvolvimento educacional paranaense acompanhe as mudanças do mundo competitivo (MANEIRA, 2012).

Mediante as mais diversas reconfigurações das políticas educacionais conforme a passagem dos líderes políticos no governo do Estado do Paraná, no governo de Roberto Requião entre 1991-1994 elaborou-se o projeto “Paraná: construindo uma escola cidadã”. No entanto, ao final do seu mandato no ano de 1994 é aprovado o financiamento por meio da relação financeira entre o Estado do Paraná e o Banco Mundial via BIRD que objetivava “atender o compromisso do estado frente à Educação Fundamental, no que diz respeito ao aumento do rendimento escolar entre os grupos menos privilegiados no Estado do Paraná para fins da redução da pobreza” (MANEIRA, 2012, p. 186), no qual se constitui o Projeto de Qualidade do Ensino Público do Paraná (PQE).

Para essa análise, um ponto relevante nesse período que a autora destaca é a pressão imposta pelos organismos internacionais em relação à melhoria dos índices educacionais (MANEIRA, 2012). Contudo, no governo de Jaime Lerner que se estabeleceu entre 1995-2002, o projeto PQE teve diversas configurações, programa esse que foi marco orientador das políticas educacionais presentes no Plano e na ação para a educação Escolar – 1995 a 1998, permeada pela ótica econômica, “o governo do Paraná centralizará suas ações em busca da excelência do ensino básico” (MANEIRA, 2012, p. 189).

O Programa de Avaliação do Sistema da Educação Básica do Paraná (AVA) se constitui como mecanismo de avaliação de monitoramento do desempenho escolar entre 1995 e 2002, sendo parte de um componente do PQE, em resposta ao interesse do Estado do Paraná pela aprovação dos empréstimos (GONÇALVES, 2005). A autora afirma que, pelo fato de o AVA ter-se constituído no componente do desenvolvimento institucional do PQE – a gestão por resultados era o grande foco da administração educacional e não há como pensar em gestão por

resultados sem relacionar desenvolvimento institucional com o uso de indicadores de qualidade (avaliação) (GONÇALVES, 2005, p. 70).

Ao final do ano de 2002, com a conclusão do Projeto PQE, o programa AVA passa a fazer parte do “Projeto Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná” (PROEM)⁷, no qual o programa AVA passou a fazer parte do Subprograma: Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional como Unidade de Planejamento Estratégico (GONÇALVES, 2005).

Em suma, a implantação do Programa de Avaliação do Rendimento Escolar (AVA) no ensino público do Estado do Paraná teve início em 1995, com avaliações anuais nos quatro primeiros anos e passou por uma reestruturação metodológica em 1998, tornando-se bianual entre 1998 e 2002, última edição do AVA nas escolas públicas do Estado (PARANÁ, 2014).

Com a descontinuidade do PQE e do programa de avaliação AVA, de acordo com Pasini (2016) o Estado do Paraná passa a utilizar os resultados da Prova Brasil e do Enem como ferramenta de análise de resultados para melhoria da qualidade de ensino, estendendo-se entre os anos de 2003 a 2012 (PASINI, 2016).

Dessa forma, passa-se a perceber que o Estado do Paraná está intimamente ligado aos modelos de avaliações e testes estandardizado na perspectiva de um modelo de gestão educacional gerencialista.

3.1 PROVA SAEP 2012 À PROVA PARANÁ MAIS 2019

Paralelo às políticas Educacionais Nacionais, o Estado do Paraná passa a desenvolver o *sistema de avaliação de educação básica do paraná – SAEP*, o qual se configura como um importante instrumento de política pública educacional para monitorar a qualidade de ensino e aprendizagem, tendo como objetivo [...] avaliar o rendimento escolar para subsidiar as escolas com informações e dados necessários ao direcionamento pedagógico, implementado no ano de 2012 e 2013.

Em meio às relações do acordo firmado entre o Estado do Paraná e o BIRD, destaca-se que o referido projeto Programa de Desenvolvimento Multissetorial para o Desenvolvimento

⁷ PROEM se deu através do Contrato com o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID n. 0950/Br e tinha os seguintes sub programas: melhoria da qualidade do ensino-médio, modernização da educação técnica profissional e fortalecimento da gestão do sistema educacional (GONÇALVES, 2005, p. 89).

do Paraná do Banco Mundial (PAD) (2012) apoiará ou apoia a estratégia do governo de introduzir um novo jeito de governar, enfocando o fornecimento eficiente e eficaz de serviços, fomentando um desenvolvimento mais inclusivo e justo no Paraná.

O referido programa subdivide-se em dois componentes, sendo eles: componente 1. Promoção Justa e Ambientalmente Sustentável do Desenvolvimento Econômico e Social, esse componente de acordo com o programa evidencia:

[..] a modernização da gestão pública na administração pública do Estado e a realização de programas estratégicos em dois eixos abrangentes: desenvolvimento integrado e desenvolvimento humano. O primeiro eixo apoia as iniciativas que fomentam o crescimento verde (*ecológico*) no Estado, enfocando a redução das desigualdades regionais e a sustentabilidade social, ambiental e econômica; o segundo eixo contribui para a melhoria do acesso e da qualidade dos serviços públicos, enfocando a educação e a saúde (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 35).

Já o Componente 2, promove assistência técnica para uma gestão pública mais efetiva e eficiente, sendo que esse componente “fornecerá apoio técnico e financeiro para atividades de modernização do setor público e, também, para o planejamento e a implementação inicial dos elementos-chave da estratégia do Governo nos cinco setores incluídos no Projeto” (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 48).

Contudo, é referente ao primeiro componente, no eixo relacionado ao Desenvolvimento humano em especial ao Subcomponente 1.3 educação, que dá ênfase ao estudo. Os desdobramentos da educação no PAD têm como estratégia e objetivo:

[..] garantir que todas as crianças no Paraná tenham acesso à educação de boa qualidade. Suas prioridades chave são: (i) melhorar o acesso e a permanência das crianças no ciclo final dos ensinos fundamental e médio; (ii) diminuir o número de alunos acima da idade; e (iii) melhorar os resultados de aprendizado dos alunos. Para reduzir a desigualdade na educação e melhorar o acesso às oportunidades de desenvolvimento humano, a Secretaria de Educação (SEED) enfocará suas intervenções nos municípios com maior necessidade e com baixos indicadores de educação identificados por meio da prova do IDEB e das taxas baixas de matrícula no segundo ciclo dos ensinos fundamental e médio (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 9).

Ao analisar o PAD, em especial sua apresentação, seu manual operativo do programa destaca o seguinte, [...] “tendo em vista os compromissos assumidos no âmbito do Acordo de Empréstimo firmado entre o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial) e o Estado do Paraná” (BANCO MUNDIAL. MOP 2014, p. 18). Tal frase, reforça que o *Sistema de Avaliação de Educação Básica do Paraná (SAEP)*, como as demais avaliações, em especial o AVA, também se constitui por meio do interesse das relações financeiras entre o Estado do Paraná e as agências multilaterais de desenvolvimento. Assim, no

Manual Operativo do PAD em seu organograma se destaca no “Subcomponente 1.3 Educação” três programas, como: *Eligible Expenditure Programs* (EEPS), ou seja, Programa de Gastos Elegíveis, sendo: Programa Sistema de Avaliação da Aprendizagem; Programa de Formação em Ação e o Programa Renova Escola, cuja execução é de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação (SEED) (BANCO MUNDIAL MOP, 2014, p. 6).

Dessa maneira, trataremos de forma específica neste eixo o Programa Sistema de Avaliação da Aprendizagem, em que se evidencia o Sistema de Avaliação de Educação Básica do Paraná (SAEP), tendo como objetivos específicos os seguintes:

Desenvolver e implantar um sistema de avaliação, em conformidade com a realidade do Estado; - Realizar avaliação do rendimento escolar dos alunos; - Divulgar interna e externamente os resultados das avaliações; - Estabelecer as referências, no âmbito da Direção e do Conselho Escolar, para elaboração do Plano de Melhorias (pedagógicas e administrativas), visando ao grau adequado de proficiência e à expectativa de aprendizagem dos alunos; - Dispor de um sistema que forneça informações sobre o aprendizado de cada aluno, em face dos conteúdos trabalhados nas disciplinas avaliadas, e realizar um contínuo diálogo entre aquilo que se ensina, se aprende e se avalia na sala de aula; - Disponibilizar dados e informações que sirvam de subsídios à reflexão sobre a prática pedagógica, à luz das Diretrizes Curriculares Estaduais e os Cadernos de Expectativas de Aprendizagem; - Levar os professores e técnicos da Educação, por meio de formação continuada, a reflexões sobre o aperfeiçoamento dos espaços educacionais, fornecendo dados importantes para a construção e efetivação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola; - Fornecer subsídios para uma melhor definição da identidade, autonomia, missão e objetivos institucionais, a partir de princípios democráticos e participativos, baseados no envolvimento da comunidade escolar e na melhoria da instituição de ensino (BANCO MUNDIAL. MOP, 2014, p. 20).

Os mecanismos de avaliação do SAEP se dão por meio de uma Matriz de Referência composta por um conjunto de descritores que explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas, elaboradas pelo Departamento de Educação Básica, no âmbito da Superintendência de Educação, tendo como base as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a rede pública estadual e os Cadernos de Expectativas de Aprendizagem.

A avaliação se dá nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as quais contemplam os anos finais do Ensino Fundamental 6º e 9º ano, possibilitando diagnosticar o estágio de aprendizagem dos alunos que ingressam em cada nível de ensino, de modo a subsidiar a realimentação do Projeto Político-Pedagógico, bem como a prática docente.

Da mesma forma, ocorrerá na 1ª, na 3ª e na 4ª série do Ensino Médio e Profissional, bem como na Educação de Jovens e Adultos - Fundamental II e Ensino Médio, fornecendo

informações referentes à evolução do desempenho dos alunos ao término de cada nível de ensino, com a finalidade de subsidiar a definição de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação.

No contexto educacional, quando tratamos do processo educativo formal, com seus objetivos e suas finalidades claramente definidos, a avaliação é condição fundamental para identificar os percursos trilhados pelos estudantes no processo de ensino-aprendizagem e suas dificuldades e, portanto, direcionar as ações adequadas para que alcancem sucesso no seu desenvolvimento e na apropriação dos conhecimentos. Na dimensão da gestão pública, a avaliação permite a produção de indicadores sobre o efeito das políticas implementadas, bem como fornece diagnósticos sobre dada realidade, permitindo que novas políticas ou propostas sejam elaboradas ou redefinidas (SAEP, 2018, p. 64).

Percebe-se, no entanto, que tanto a Avaliação de Educação Básica (SAEB), quanto o Sistema de Avaliação de Educação Básica do Paraná (SAEP) se caracterizam como mecanismos de Avaliação Externas, por meio de resultados claros de desempenho tanto dos estudantes, quanto das instituições de ensino.

A busca por melhores parâmetros de qualidade e equidade para o ensino ofertado nas escolas do país tem mobilizado todos aqueles que acreditam na educação como um caminho fundamental para o desenvolvimento de um país. Nesse sentido, há alguns anos, no Brasil, a avaliação educacional externa tem se constituído como uma importante ferramenta para subsidiar decisões, seja no âmbito das políticas públicas educacionais, ou no interior das escolas, com vistas a alcançar tais parâmetros. Ela fornece indicadores que auxiliam no diagnóstico do desempenho dos estudantes, permitindo o monitoramento permanente do processo ensino-aprendizagem (SAEP, 2018, p. 07).

Ao se compreender o papel dos índices do Sistema de Avaliação Nacional Ideb, mediante os seus sistemas de avaliação em específico para as escolas estaduais pelo Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), percebe-se o envolvimento dos Estados pela melhoria contínua da educação.

Reynaldo Fernandes (2005)⁸, em um de seus artigos, destaca

[...] um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados (FERNANDES, 2005, p. 01).

⁸ Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep/MEC (de 2005 à 2009)

Tais manifestações são claramente constatadas no sítio institucional da Secretaria de Estado da Educação, emitida pelo Governador do Estado do Paraná Carlos Roberto Massa Júnior (Ratinho Júnior) durante discurso oficial de posse em 01 de janeiro de 2019.

[...] Ratinho Junior destacou a importância da educação e disse que a principal meta da pasta será a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas. “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 (PARANÁ, 2019).

Alinhado ao referido discurso, o Estado do Paraná passa a desenvolver mudanças nos mecanismos de avaliação no caso o SAEP, sendo que, no mesmo ano de 2019, passa a constituir uma nova nomenclatura, “SAEP – Prova Paraná Mais”, tendo como justificativa o que segue:

Em 2019, o Estado do Paraná, por meio de sua Secretaria de Educação, dá um passo importante para a solidificação do SAEP como uma política educacional, introduzindo avaliações de caráter formativo - Prova Paraná – realizada trimestralmente, e ampliando a avaliação somativa – Prova Paraná Mais – para as redes municipais de ensino do estado (SAEP-PROVA PARANÁ MAIS, 2019).

Outro fator em destaque é a interrupção na aplicação do SAEP, constatando que a sua aplicabilidade ocorreu nos anos de 2012/2013 e 2017/2018, evidenciado no site⁹ 1º do SAEP na aba coleção, o qual deveria ocorrer a cada dois anos. No entanto, a principal mudança na Avaliação Paranaense está na junção de mais um mecanismo avaliativo Prova Paraná, isto é, o SAEP passa a ser constituído pelas avaliações Prova Paraná e Prova Paraná Mais.

De acordo com a Nota Técnica do IDEPR/2019 – Índice de desempenho Escolar do Paraná, constata-se que o IDEPR é idêntico ao IDEB diferindo apenas nas informações relacionadas ao desempenho.

O Índice de Desempenho Escolar do Paraná (IDEPR) reflete de forma sintética a qualidade da educação medida em três dimensões relevantes: desempenho em Língua Portuguesa, desempenho em Matemática e fluxo, sendo o desempenho obtido a partir das informações fornecidas pelo sistema próprio de avaliação e o fluxo levantado a partir de informações derivadas do Censo Escolar (NOTA TÉCNICA IDEPR, 2019, p. 01).

⁹ Site 1º do SAEP - <http://www.saep.caedufjf.net/colecao/2013-2/> para análise das coleções anteriores as mudanças no Governo de Ratinho Junior.

Site 2º do SAEP atualizado 2019 - <https://avaliacaoemmonitoramentoparana-hmg.caeddigital.net/#!/programa> Governo de Ratinho Junior.

Para alcançar os referidos resultados, observa-se na Revista¹⁰ do Sistema de Avaliação de Educação Básica do Paraná, diferenças com relação as avaliações internas. A avaliação de larga escala tem o objetivo de aferir o desempenho de um grupo maior de alunos, por meio de testes padronizados, utilizando como modelo estatístico a Teoria de Respostas ao Item (TRI), utilizando ainda da modelagem *Rasch multifacetadas*, permitindo apresentar o desempenho dos estudantes em uma escala geral de 0 a 100 pontos e, posteriormente, em cada um dos campos temáticos definidos para as disciplinas contempladas na avaliação, no caso Língua Portuguesa e Matemática (PARANÁ, 2019, p. 64-67).

A Escala de Proficiência do SAEP – Prova Paraná Mais é a mesma utilizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para as avaliações nacionais. Desse modo, seus resultados são comparados com aqueles produzidos pela Prova Brasil (PORTAL SAEP PARANÁ, 2019).

Observa-se que a utilização do **modelo estatístico a Teoria de Respostas ao Item (TRI)** presente na “Prova Paraná” e na “Prova Paraná Mais” promovida pelo Estado do paraná é o mesmo indicador de análise utilizado na avalia  o do IDEB (Prova Brasil), o que leva a um novo questionamento; A centralidade e a manuten  o dos dados produzidos pelos alunos pelos dos testes se diferem dos parâmetros apresentados pelo MEC? De certa forma, as respostas são as mais diversas, no entanto ao construir um modelo próprio de testes, o Estado do paraná passa a ter autonomia tanto quanto ao acesso, ao manuseio e    análise dos referidos indicadores de desempenho, criando parâmetros próprios de acordo com a performance que entender apropriado a este modelo de educa  o.

3.2 PROVA PARANÁ MECANISMOS DE AVALIA  O DIAGNÓSTICA

Como mencionado no item anterior, o Estado do Paraná apresenta um novo mecanismo de avalia  o, com o intuito de identificar de forma contínua as principais defasagens do processo de ensino aprendizagem, caracterizado como “**Avalia  o Diagnóstica**”, ou **Avalia  o de Caráter Formativo**.

A **Prova Paraná**    uma avalia  o diagnóstica que terá como objetivo identificar as dificuldades apresentadas por cada um dos estudantes e apontar   as habilidades já

¹⁰ Revista do Sistema de Avalia  o seu objetivo    apresentar os resultados gerais da rede nas avalia  es realizadas no âmbito do programa, além de outros indicadores educacionais que possam contribuir para uma análise mais robusta da qualidade da educa  o na rede. Disponível em <<https://avaliacaoemontoramentoparana-hmg.caeddigital.net/resources/arquivos/colecoes/2019/PR%20SAEP%20ONLINE%202019%20RS%20WEB.pdf>> Acesso em 17 de dez. 2012.

apropriadas no processo de ensino e aprendizagem, nas disciplinas de **Língua Portuguesa e Matemática** (PROVA PARANÁ, 2019).

Segundo Renato Ferder¹¹ (2019), em nota emitida em 17/04/2019 pelo Governo do Paraná:

O grande diferencial da Prova Paraná é que ela tem o caráter de diagnóstico, com uma proposta de pautar as ações pedagógicas em evidências sobre o aprendizado. Se o professor consegue identificar detalhadamente qual é a dificuldade dos seus alunos, quais são as dúvidas que eles têm, ele tem mais facilidade para definir quais ações adotar para ensinar de uma forma diferente para que os alunos aprendam.

A fala do secretário está claramente alinhada com o objetivo da Prova Paraná, ou seja, identificar as dificuldades apresentadas, bem como as habilidades já apropriadas pelos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem (PARANÁ, 2019).

Conforme destacado em documento oficial, a avaliação interna se caracteriza como formativa e processual, com enfoque no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, empregando como instrumento a avaliação processual com ênfase no currículo, utilizando o modelo estatístico Teoria Clássica dos Testes (TCT).

Entretanto, da mesma forma que a avaliação externa (PROVA PARANÁ MAIS), a Prova Paraná também se utiliza dos descritores com base na Matriz de referência do Saeb. Contudo, diferente do Saeb, a Prova Paraná a partir da 2ª edição passa a ser aplicada do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio, diferenciando-se também da composição de novos itens descrevendo algumas habilidades tidas como essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos ao longo de cada etapa de ensino (MATRIZ DE REFERÊNCIA, 2019, p. 01).

A Prova Paraná, no ano de 2019, teve três edições, sendo que a primeira ocorreu em 13/03/2019, a 2ª edição em 11 de junho de 2019 e a 3ª edição em 24 de setembro de 2019, em que participaram os alunos dos 5º, 6º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª e 3ª séries do Ensino Médio para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Já no ano de 2020, a Prova Paraná seguiria um calendário no decorrer do ano letivo, sendo uma avaliação por trimestre, vindo a possibilitar apenas a 1ª edição da Prova Paraná 2020 em data de 18/02/2020. Diferente das edições de 2019, ela contempla todas as séries 5º, 6º, 7º, 8º, e 9º ano do Ensino Fundamental; 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Série do Ensino Médio (Regular; Integrado e Formação de Docentes); EJA Fase II 1º ao 4º semestre; e por fim EJA Ensino Médio 1º ao 4º semestre, incluindo também nessa avaliação a inclusão da Língua Inglesa no Ensino Regular a

¹¹ Renato Felder – Secretário de Estado da Educação – Gestão 2019-2022

partir do 7º ano do Ensino Fundamental e os cadernos de prova para a EJA serão identificados por semestre e por disciplinas avaliadas.

Outro fator significativo na aplicação da Avaliação da Prova Paraná em 2020 é o número de questões conforme apresentado pela figura abaixo.



Número de questões

Ano/Série	Total de questões da Prova	Número de questões por disciplina
5º ano EF	44 questões	22 Língua Portuguesa 22 Matemática
6º ano EF	52 questões	26 Língua Portuguesa 26 Matemática
7º ano EF 8º ano EF 9º ano EF	60 questões	26 Língua Portuguesa 26 Matemática
1ª série EM 2ª série EM 3ª/4ª série EM	65 questões	8 Língua Inglesa 26 Língua Portuguesa 26 Matemática 13 Língua Inglesa
EJA Fase II (1º e 2º semestre)	26 questões	26 Língua Portuguesa
EJA Fase II (3º e 4º semestre)	26 questões	26 Matemática
EJA EM (1º e 2º semestre)	26 questões	26 Língua Portuguesa
EJA EM (3º e 4º semestre)	26 questões	26 Matemática

PARANÁ GOVERNO DO ESTADO

Fonte: Ofício Circular n.º 014/2020 – DEDUC/SEED

No entanto, em decorrência da Pandemia do Covid-19, houve a suspensão das atividades presenciais, por esse motivo as Avaliações da Prova Paraná não ocorreram. Em nota, a Secretária do Estado da Educação por meio do ofício circular 082/2020 datada em 12/11/2020 destaca que a 2ª Edição da Prova Paraná 2020 será destinado para a 1ª Edição da Prova Paraná no ano de 2021, mantendo algumas alterações conforme tabela abaixo:

Tabela 01 – anos/séries/modalidades de ensino

Prova Paraná - 2021	
Ensino Fundamental	5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos
Ensino Médio	1ª, 2ª e 3ª séries
Ensino Profissionalizante	1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Médio Integrado e Formação de Docentes
Educação de Jovens e Adultos EF Fase II:	1º, 2º, 3º e 4º semestre
Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio:	1º, 2º, 3º e 4º semestre

Tabela 02 – Disciplinas/áreas do conhecimento avaliadas

Prova Paraná - 2021	
Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Língua Inglesa, História, Geografia.

Ensino Médio Regular e Profissionalizante	Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.
Educação de Jovens e Adultos	Língua Portuguesa e Matemática.

Outro importantíssimo e relevante fator está na abrangência da Prova Paraná, quando se passa a firmar um termo de compromisso junto aos municípios garantindo que tais avaliações se estendam as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tal argumentação é comprovado no ofício Circular nº 002/2019 de 06 de fevereiro de 2019, destinado à Presidente da UNDIME PR, Senhora Marli Regina Fernandes da Silva e aos Dirigentes Municipais de Educação do Estado do Paraná para participarem da Webconferência sobre a Avaliação Diagnóstica – Prova Paraná, tendo como conteúdo principal o convite à referida reunião, bem como ao compromisso firmado pela SEED:

A Seed oferecerá sem ônus para as secretarias municipais que aderirem a proposta, os instrumentos de avaliação impressos para o 5º ano e, também, um aplicativo de celular para correção dessas provas, reduzindo o trabalho manual, que irá gerar relatórios para professores, gestores, escolas e secretarias municipais (PARANÁ, 2019).

De acordo com nota emitida no portal do Estado¹², pelo qual 398 municípios aderiram a Prova Paraná, por meio de um acordo de cooperação entre os municípios, atingindo o objetivo do Núcleo de Cooperação Pedagógica, fortalecendo o regime de colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação e os municípios do Paraná pelo desenvolvimento [...] “de ações que contribuam para o crescimento da qualidade da educação infantil e promovam o avanço a aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental” (PARANÁ, 2019).

Em meio a esses mecanismos de avaliação interna e externa, percebe-se a necessidade de se discutir e refletir a relação dos instrumentos de avaliação e dos reflexos na escola pública de acordo com a realidade socioeconômica dos educandos e seus enfrentamentos.

De acordo com Demo (2012, p. 12), “[...] avaliação é iniciativa *instrumental* e *indispensável* para garantir o direito de o aluno aprender bem. Pode ser mal-usada, abusada, deturpada, mas, em sua condição diagnóstica e preventiva, é procedimento crucial”.

Os mecanismos de avaliação, em específico a Prova Paraná, caracterizam-se como ferramenta de avaliação processual e contínua de aprendizagem. Dessa maneira, “queremos

¹² Acesso em 15/02/2021 <<http://www.provaparana.pr.gov.br/Noticia/398-municipios-aderem-primeira-grande-acao-de-cooperacao-pedagogica-da-Secretaria-da>>

avaliar se o aluno está aprendendo – se está se tornando autor, se produz com autonomia, se lê e estuda adequadamente, se argumenta e fundamenta com propriedade etc” (DEMO, 2012, p. 13).

Busca-se ainda, indagar de que forma os mecanismos de avaliação apresentados permeiam o ambiente escolar, sabendo que o processo de ensino aprendizagem não se caracteriza no constante ao acúmulo do conhecimento e a reprodução, de acordo com Demo (2012) [...] “aprender exige pesquisa, elaboração e produção próprias, autoria individual e coletiva, participação ativa” (DEMO, 2012, p. 9).

Para Luckesi (2012, p. 13),

no caso da educação, a inovação se dá seja nas proposições filosóficas, na prática de investigação científica; seja na proposição de soluções novas, tanto para o sistema de ensino como para o ensino-aprendizagem, nos recursos para o ensino e para a aprendizagem; seja nas relações interpessoais entre profissionais de uma instituição educativa, como também entre educadores e educandos, entre outras possibilidades.

Luckesi (2000, p. 01) afirma ainda em um de seus artigos que

a avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.

Justifica-se que tais indagações confirmam a necessidade de acompanhar e monitorar esses mecanismos para que se possa contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da educação, colocando-se como precursores de um movimento contínuo pela “melhoria” ou ainda da efetivação do processo de ensino e aprendizagem, por intermédio de grande influência de pesquisadores em defesa de uma sociedade justa e solidária, pautada nos pressupostos dos direitos humanos, do acesso ao currículo educacional, moldam premissas significativas para o desenvolvimento social, sendo que a educação além de estimular o conhecimento científico, pauta-se, também, na cidadania.

De acordo com Garcia (2017, p. 584),

formar para a cidadania é a missão da escola como espaço de promoção do ser humano, da convivência e do desenvolvimento, como também espaço para ampliar as potencialidades dos indivíduos, garantindo o aprendizado ao longo da vida e a construção de sujeitos que vivam e compreendam o caráter social da educação.

O Estado do Paraná apresentou resultados significativos no Ideb 2019¹³, destacando-se entre os principais Estados, sendo que para os anos iniciais (5º ano) teve a maior nota 6,8 figura 2, já com relação aos anos finais, a 3º colocação com 5,1 (9º ano) figura 3, e para o Ensino Médio manteve a 3º colocação com 4,4 figura 4, ficando entre os três Estados com maior desenvolvimento no Ideb conforme demonstrado pelos gráficos abaixo:

Figura 02

IDEB - Resultados e Metas

4ª série / 5º ano 8ª série / 9º ano 3ª série EM

Estado	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
PARANÁ	5.0	5.2	5.2	5.2	6.2	6.2	6.3	6.8	5.0	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9
SÃO PAULO	4.5	4.7	5.4	5.4	5.7	6.4	6.5	6.6	4.6	4.9	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3	6.6
CEARÁ	3.2	3.5	4.2	4.4	5.0	5.8	6.7	6.5	3.2	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
MINAS GERAIS	4.9	4.9	5.8	6.0	6.2	6.3	6.5	6.5	5.0	5.3	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6	6.8
GOIÁS	3.9	4.3	4.9	5.3	6.0	6.1	6.6	6.4	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1
ACRE	3.3	3.8	4.5	4.7	5.2	5.5	6.1	6.2	3.4	3.7	4.2	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6
DISTRITO FEDERAL	4.4	4.8	5.4	5.4	5.6	5.6	6.0	6.1	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
ESPIRITO SANTO	3.7	4.1	5.0	5.0	5.3	5.5	5.9	6.1	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9
PIAUI	2.6	3.2	3.8	4.1	4.5	4.6	5.5	6.0	2.6	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8
SANTA CATARINA	4.3	4.7	5.0	5.7	5.7	5.9	6.0	5.9	4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4

Fig

IDEB - Resultados e Metas

4ª série / 5º ano 8ª série / 9º ano 3ª série EM

Estado	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
GOIÁS	3.3	3.4	3.6	4.0	4.5	4.7	5.2	5.2	3.3	3.5	3.7	4.1	4.5	4.8	5.0	5.3
SÃO PAULO	3.8	4.0	4.3	4.3	4.4	4.7	4.8	5.2	3.8	4.0	4.2	4.6	5.0	5.3	5.5	5.8
PARANÁ	3.3	4.0	4.1	4.0	4.1	4.3	4.6	5.1	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
ACRE	3.5	3.8	4.1	4.2	4.4	4.4	4.7	4.8	3.5	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.5
ESPIRITO SANTO	3.5	3.6	3.8	3.7	4.0	4.0	4.4	4.8	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8	5.0	5.3	5.5
RONDÔNIA	3.2	3.3	3.4	3.5	3.7	4.0	4.9	4.8	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.2
CEARÁ	2.8	3.4	3.6	3.7	3.9	4.2	4.5	4.7	2.8	2.9	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5	4.8
PERNAMBUCO	2.4	2.5	3.0	3.3	3.6	4.1	4.5	4.7	2.4	2.6	2.8	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5
AMAZONAS	2.7	3.3	3.6	3.9	3.9	4.4	4.6	4.6	2.7	2.8	3.1	3.5	3.9	4.1	4.4	4.7
DISTRITO FEDERAL	3.3	3.5	3.9	3.9	3.8	4.0	4.3	4.6	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.8	5.0	5.3

¹³ Fonte: site INEP < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2933467> > acesso em 31 jan. 2020

IDEB - Resultados e Metas

		4ª série / 5º ano		8ª série / 9º ano		3ª série EM											
Estado ↕	Ideb Observado								Metas Projetadas								
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕	
GOIÁS	2.9	2.8	3.1	3.6	3.8	3.8	4.3	4.7	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.4	4.7	
ESPÍRITO SANTO	3.1	3.2	3.4	3.3	3.4	3.7	4.1	4.6	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	
PARANÁ	3.3	3.7	3.9	3.7	3.4	3.6	3.7	4.4	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9	5.1	
PERNAMBUCO	2.7	2.7	3.0	3.1	3.6	3.9	4.0	4.4	2.7	2.8	3.0	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5	
SÃO PAULO	3.3	3.4	3.6	3.9	3.7	3.9	3.8	4.3	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9	5.1	
CEARÁ	3.0	3.1	3.4	3.4	3.3	3.4	3.8	4.2	3.0	3.1	3.2	3.5	3.9	4.3	4.5	4.8	
MATO GROSSO DO SUL	2.8	3.4	3.5	3.5	3.4	3.5	3.6	4.1	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.5	4.7	
DISTRITO FEDERAL	3.0	3.2	3.2	3.1	3.3	3.5	3.4	4.0	3.0	3.1	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.8	
MINAS GERAIS	3.4	3.5	3.6	3.7	3.6	3.5	3.6	4.0	3.5	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8	5.0	5.3	
RIO GRANDE DO SUL	3.4	3.4	3.6	3.4	3.7	3.3	3.4	4.0	3.5	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8	5.0	5.3	

4 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA *ACCOUNTABILITY*

No capítulo II, explicitaram-se alguns aspectos da história da avaliação em larga escala no Brasil e da influência dos organismos internacionais, originando por exemplo, o SAEP na tentativa de construir um padrão de qualidade educacional.

De acordo com Dourado e Oliveira (2009, p. 204),

[...] é fundamental apreender quais são as políticas indutoras advindas dos referidos organismos multilaterais e que concepções balizam tais políticas. Para tanto, é fundamental problematizar a ênfase dada à teoria do capital humano, sobretudo pelo Banco Mundial, identificando o papel reservado à educação, bem como as diferentes feições assumidas por ela no que concerne à escola de qualidade.

Cabe salientar que o aspecto qualidade não está integralmente ligado à única e, exclusivamente, com o reducionismo ao desenvolvimento da proficiência e/ou desempenho de determinados grupos de alunos e/ou instituições.

a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO E OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Experiências de outros países, trazem à tona um debate ainda mais fervoroso no que tange a formas ou mecanismos, com o objetivo de produzir e atingir resultados de “qualidade”. No caso do Brasil, os resultados do Ideb, faz com que sejam atingidos em todos os níveis de ensino, implementando um artifício de controle e de políticas de responsabilização educacional nos diversos espaços da instituição escolar, principalmente na gestão escolar, foco dessa pesquisa.

De acordo com Santana (2018, p. 39) [...] “a partir da criação da LDB, os sistemas de ensino passaram a ser alvo de uma série de processos externos de avaliação, como meio de reforçar o controle dos resultados e assegurar a qualidade”.

Na tentativa de contribuir com o leitor e no sentido de se compreender e de se construir alguns conceitos, serão tratados para o debate alguns autores, entre eles: NIGEL BROOK, DIANE RAVITCH, BONAMINO, DOMINGOS FERNANDES, ALMERINDO AFONSO, LUIZ CARLOS FREITAS entre outros, passa-se a compreender como este termo

“*School Accountability*” se constituiu por meio das influências internacionais e se embrenham nas políticas educacionais brasileiras.

Como já citado anteriormente, os Estados Unidos da América, ao longo dos anos, busca implementar as avaliações em larga escala no sentido de desenvolver e colocar-se como referência Internacional de forma competitiva no mercado global, o qual tem levado os governos a se preocuparem cada vez mais com os resultados dos sistemas educacionais pautados na premissa de “qualidade de educação” e junto à implementação destas políticas verificou-se, ao longo do tempo, uma reestruturação no sistema educacional e da escola pública, com o objetivo de construir instituições capazes de melhorar a qualidade da educação, vê-se ainda que isso não ocorreu apenas nos EUA, mas em outros países como o Chile, Portugal, Nova Zelândia, Inglaterra, França, Alemanha, Japão etc.

Segundo Diana Ravitch (1997), pesquisadora e historiadora, os Estados Unidos vêm, ao longo do tempo, implementando políticas de avaliações em larga escala desde a década de 1960, quando passa a perceber um baixo índice em seus resultados educacionais por meio das avaliações externas e das avaliações internacionais.

O modelo de educação Estadunidense se constitui por meio de algumas características típicas, a primeira se dá pela tradição de controle local das escolas, não é permitido por lei que o governo federal supervisione, controle ou determine o currículo, condicionando há um aspecto de descentralização, segundo a autora, isso se deu pela origem do medo do governo federal controlar o que os alunos aprendem; outra característica é o inconformismo, no qual os americanos apreciam de longa data um forte individualismo e, ainda, ao longo do tempo os americanos vieram a utilizar suas escolas não apenas com agências educacionais, mas como instrumento de políticas sociais, à medida que a escola aumentava sua diversidade cultural, por meio das ondas de imigração, passavam também a promover a coesão social pelo ensino de uma língua comum e de valores cívicos compartilhados (RAVITCH, 1997, p. 18).

Por meio de um sistema de ensino, pelo qual direciona os educandos a cursos a partir de suas habilidades, ou seja, ocorreu uma separação dos alunos em diferentes cursos de estudos dependendo de suas habilidades, seja para ingresso à universidade ou ao desenvolvimento de uma carreira técnica, e com a introdução de teste de inteligência após a Segunda Guerra Mundial, se alastrando na educação americana (RAVITCH, 1997, p. 15).

Uma vez dada aos educadores à tecnologia para separar os estudantes com base em suas inteligências e aptidões, eles passaram a utilizá-la porque a separação, ou “tracking”, parecia, tanto educativamente eficaz quanto administrativamente eficiente. [...] os líderes da educação progressiva o apoiaram porque ele prometia

enquadrar cada estudante no currículo mais adequado as suas necessidades (RAVITCH, 1997, p. 15).

A autora destaca também, o relatório *National Commission on Excellence in Education*, nele verificou-se que ao longo dos anos a generalização *tracking* contribuía para que o “currículo educacional tornasse difuso e fragmentado”, e fosse ponto de fortes críticas, sendo a diferenciação curricular uma enorme fonte de desigualdades, havendo grandes diferenças raciais e econômicas. Averiguou-se, também, que os grupos negros, hispânicos e de baixa renda são desproporcionalmente enquadrados em grupos de baixas habilidades e, em combinações, de cursos não acadêmicos (RAVITCH, 1997, p. 15).

Em 1964, teve início o Teste de Aptidão Escolar (*Scholastic Aptitude Test – SAT*) teste padronizados de múltipla escolha, pelo qual buscava prever o preparo dos estudantes, sendo que, ao longo dos anos, desde sua aplicação, vem apresentando um declínio nos resultados, em específico nos anos 70 e 80.

Já em 1984, consolida-se o *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), isto é, Avaliação Nacional de Progresso Educacional, financiado pelo governo federal o qual busca avaliar uma amostra representativa de estudantes dos seus Estados, nessa amostra estão inclusos alunos da 4^a, 8^a e 12^a séries, tal avaliação busca avaliar os educandos em competências básicas como leitura e em matérias específicas como História, tal avaliação trazia em seu bojo a expectativa da constituição de um currículo Nacional.

No entanto, o que determina mudanças radicais no sistema de ensino estadunidense são as avaliações internacionais, as quais permitem uma comparação das habilidades e dos conhecimentos de estudantes entre os países. Esses resultados apontam que os alunos dos Estados Unidos estavam tendo um baixo desempenho nas avaliações internacionais, conforme aponta Ravitch (1997), [...] “os resultados são perturbadores porque os americanos, tinham, há muito tempo, se acostumado a pensar que suas escolas eram as melhores” (RAVITCH, 1997 p. 19).

Em suma, busca-se pelos críticos e formuladores de políticas compreender o que de fato diferencia os resultados dos estudantes, passa-se então a uma série de estudos/pesquisas, sendo um deles realizado por Harold W. Stevenson, psicólogo da Universidade de Michigan, Ravitch 1997. Destacando que a pesquisa de Stevenson aponta que

Em primeiro lugar, os estudantes dos Estados Unidos dedicam menos tempo às atividades acadêmicas, seja na escola, seja em casa. Em segundo, os professores dos Estados Unidos trabalhavam, via de regra, em isolamento, enquanto os asiáticos colaboravam para melhorar a instrução que davam. Em terceiro, os pais dos Estados

Unidos estavam satisfeitos com as escolas e com o desempenho de seus filhos, enquanto os pais asiáticos não. Quarto, os estudantes dos Estados Unidos e seus pais atribuíam o sucesso acadêmico à habilidade; os estudantes asiáticos e seus pais atribuíam o sucesso acadêmico ao esforço (RAVITCH, 1997, p. 17).

Ainda segundo a autora,

o que talvez seja mais preocupante entre suas descobertas é que os estudantes e pais americanos estão, de um modo geral, satisfeitos com o atual nível de desempenho acadêmico. Este nível alto de satisfação reflete o fato de que faltam a pais e filhos padrões externos que lhes permitam aferir a qualidade do desempenho acadêmico e, conseqüentemente, nem os pais, nem os alunos têm informações precisas que lhes permitam avaliar se o progresso dos estudantes é bom o bastante, e como ele se compara com os padrões de progresso em outras sociedades modernas (RAVITCH, 1997, p. 17).

É em busca desta mudança de atitudes com relação à cultura educacional e à definição de padrões educacionais, que resultou em uma mudança de paradigma, representando uma enorme mudança tanto no papel da escola pública, quanto da natureza e da escolarização, mudança dada ainda, na padronização de testes, em que os reformadores sugeriram que os eles deveriam identificar não somente o que os alunos haviam aprendido, mas também o que não aprenderam, ou seja, passa-se a se construir uma agenda política para se definir padrões de conteúdos, daquilo que deve ser ensinado aliado aos testes e avaliações (RAVITCH, 1997).

De acordo com os reformadores, segundo Ravitch, seria “através da compreensão dos erros e dos conceitos equivocados dos alunos, os professores poderiam melhorar a instrução e reduzir o índice de insucessos” (RAVITCH, 1997, p. 20).

Tais mudanças, caracterizam-se na perspectiva de definição de padrões, nos quais podem se dar de forma obrigatória exigidos por Lei, podem ser voluntários (por meio do envolvimento de organizações profissionais e ou instituições privadas) ou padrões de fato (gerado pelos costumes ou em convenções).

Nessa perspectiva, a autora descreve que os padrões em educação têm diversos significados e se caracterizam em três usos habituais, entre eles estão os padrões de conteúdo (ou padrões de currículo); padrões de desempenho, quais firmam os progressos dos educandos e os padrões de oportunidades de aprendizado (ou de desempenho da escola). A autora destaca também que, para os defensores da implementação de padrões educacionais, os três tipos de padrões citados estão inter-relacionados, nos quais “os padrões de conteúdos não têm sentido sem padrões de desempenho”, sem eles não é possível “verificar se os recursos são distribuídos

de forma eficaz”. Assim, em um sistema educativo integrado padrões e avaliações andam de mãos dadas (RAVITCH, 1997, p. 05).

Nesse mesmo sentido, passa-se a perceber novas perspectivas internacionais pelas quais se caracterizam a intencionalidade na definição de padrões educacionais em que muitos países passam a adotar sistemas de exames externos, “padrões externos que orientam tanto a instrução (programas de conteúdos) quanto aos mecanismos de análises dos resultados”, com o objetivo de aferir o que se havia ensinado, entre eles destaca-se Japão, França e a Grã Bretanha, caracterizando assim, comparativos internacionais para o progresso dos estudantes (RAVITCH, 1997, p. 06).

Num contexto de pró-reforma nos “EUA”, passa-se a discutir novas perspectivas de implementação e financiamento para construção dos padrões educacionais, mediante mecanismos de avaliação, sendo: um grande exame de admissão, o *Scholastic Aptitude* (SAT) (Teste de Aptidão Escolar); *American College Testing* (ACT) (Exame Americano para Faculdades) e ainda o *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) (Avaliação Nacional de Progresso Educacional). Contudo, entre os anos de 89/90 por meio do presidente George Bush, passa-se a discutir metas nacionais para a educação, definindo-se padrões e avaliações nacionais, não por uma legislação específica, mas sim com dotação financeira e encorajamento de campos profissionais para criação de padrões, com intuito de construir um consenso sobre o que os alunos devem saber e serem capazes de fazer. Outro argumento é que com o tempo os padrões encontrariam o próprio caminho até a escola em virtude de sua qualidade; [...] “os resultados de uma prova nacional voluntária, quando dados a conhecer a pais e professores, iria encorajar as escolas, os distritos e os Estados a adotarem altos padrões” (RAVITCH, 1997, p. 23).

Em 08 de Janeiro de 2002, mediante atualização da Lei de Ensino Fundamental e Médio de 1965 (*Elementary and Secondary Education Act of 1965*), o presidente americano George W. Bush sanciona a **Lei No Child Left Behind** (Nenhuma Criança Deixada para Trás) – NCLB, a referida Lei amplia efetivamente o papel federal em responsabilizar as escolas pelos resultados, ou seja, pelos progressos acadêmicos dos alunos, estipulando novos padrões de qualidade de ensino das escolas públicas dos Estados Unidos, para que os Estados passassem a criar medidas de PROGRESSO ANUAL ADEQUADO (AYP) com base em testes

padronizados, [...] para todos os alunos e subgrupos de alunos, por nível socioeconômico, raça, língua materna e necessidade especial (BROOKE, 2011, p. 165).

Na perspectiva de Andrade 2008, as políticas tinham as seguintes características: o estabelecimento de padrões educacionais mínimos para cada ano escolar; a realização de testes de proficiência para averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos; a divulgação dos resultados dos testes por escolas e a adoção como objetivo explícito de política a melhoria no desempenho dos estudantes nestes testes (ANDRADE, 2008, p. 443).

De acordo Brooke 2006, [...] “as exigências por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares têm sido respondidas pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização” (BROOKE, 2006, p. 378).

As escolas que não atendiam aos requisitos do AYP estavam sujeitas a sanções por parte do Estado, como por exemplo, dar aos alunos a opção de transferência após dois anos sem metas de AYP ou até mesmo a reestruturação geral de uma escola após cinco anos. [...] “Segundo o autor o objetivo da legislação era pressionar as escolas públicas com baixo desempenho, ou desempenho fraco, a melhorar seus resultados de acordo com os parâmetros nas diferentes áreas do currículo” (BROOKE, 2011, p. 165).

Num panorama educacional, as escolas públicas por intermédio das avaliações censitárias e, conseqüentemente, dos seus baixos resultados são vistas como malsucedidas, tal reestruturação institucional vem da cultura da implementação das *School Charter* (Escolas Charter) e de sua prevalência nos EUA desde a década de 1990.

Segundo Freitas (2018, p. 78),

a introdução da lógica empresarial vai criando novas exigências para as escolas públicas (com redução de financiamento desviado para pagamento das terceirizadas, o que drena recursos do sistema público) que as tornam objeto de sanção/redirecionamento de sua atuação e até mesmo de seu fechamento, transformando-as em mais terceirizadas”.

De acordo com o *NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS* (NAEP) descreve a relação entre Escola Pública e Escola Charter, tal qual se caracteriza como

uma escola pública licenciada é uma escola com financiamento público que, de acordo com um estatuto estadual de habilitação, recebeu uma carta constitutiva isenta-a de regras e regulamentos estaduais ou locais selecionados. *Uma escola charter pode ter sido criada recentemente ou pode ter sido anteriormente uma escola pública ou privada; normalmente é governado por um grupo ou organização (por exemplo, um grupo de educadores, uma empresa ou uma universidade) sob um contrato ou autorização com o Estado. Em troca de financiamento e autonomia, a escola charter deve atender aos padrões de responsabilidade. O regulamento da escola é revisado

(normalmente a cada 3 a 5 anos) e pode ser revogado se as diretrizes sobre currículo e gestão não forem seguidas ou se os padrões não forem atendidos (NAEP, 2020).

Com objetivo de manter uma política standardizada, a Escola Charter destaca na discussão que elas são mais eficientes para combinar os alunos às escolas (ou seja, para combinar as necessidades e os interesses do aluno/família com aqueles da missão da escola), assegurando a escolha dos produtos educacionais pela família, melhorando a qualidade da educação, aumentando a eficiência do uso de recursos em decorrência de um clima competitivo (RENESTO, 2017, p. 445).

Segundo Freitas (2018), a terceirização de escolas para a iniciativa privada com ou sem fins lucrativos é uma ferramenta que permite a criação de um mercado inicial que no futuro passa a ser objeto de *Volchers* (FREITAS, 2018, p. 78). Complementando essas mudanças nas políticas de *School accountability* (SA), os Estados passam a desenvolver políticas de incentivos salariais por meio da bonificação por resultados, ou seja, haveria uma premiação pelo bom desempenho das escolas (BROOKE, 2011, p. 165).

Para Andrade (2008), *apud* Hanuchek e Raymond (2004), os Estados incorporaram uma política de SA, em que os professores/diretores das escolas são responsáveis pelo desempenho dos alunos nos testes de proficiência, por meio de sistemas de incentivo a bonificação e penalização em função das notas dos alunos, sendo conhecido como *consequential states* (políticas mais agressivas) (ANDRADE, 2008, p. 28).

Embora alguns autores sejam menos otimistas com relação às políticas de incentivo e apesar de algumas escolas terem visto melhorias nas pontuações dos testes, como apresentado no Relatório da Corporação Rand (2009), mesmo com esses fatores, observa-se que os resultados foram desiguais e frequentemente negativos, como: perda do ambiente colaborativo, instalação de ambientes mais competitivos, efeitos negativos na moral dos professores, perda do espírito de colaboração entre os colegas e no desempenho dos alunos (BROOKE, 2011, p. 167).

O autor destaca também, que a pesquisa distingue as políticas de incentivo em duas modalidades: sistemas de incentivos individuais e sistemas de incentivos coletivos, buscando corroborar ainda mais, de acordo com a publicação em 2010 no *The New York Times*, intitulada: “sob pressão, os professores alteram os testes” fica claro o que ANDRADE (2008) denomina como “*gaming*”, as estratégias utilizadas pelos educadores para alterar os resultados de

proficiência dos alunos e, conseqüentemente, apresentar um melhor desempenho nos testes padronizados, [...] “inflar artificialmente as notas dos alunos” (ANDRADE, 2008, p 28).

Conforme apresenta o artigo da *The New York Times* (2010), [...] “escândalos recentes ilustram as muitas maneiras, algumas sutis, que os educadores aumentam indevidamente as pontuações”:

[...] Em uma escola charter em Springfield, Massachusetts, o diretor disse aos professores para olhar por cima dos ombros dos alunos e apontar respostas erradas enquanto eles faziam os testes estaduais de 2009, de acordo com uma investigação estadual. O estado revogou a autorização da escola, Robert M. Hughes Academy, em maio. Em Norfolk, Virgínia, um painel independente detalhou em março como um diretor – cujas avaliações de trabalho culpavam os maus resultados dos testes de alunos de educação especial – pressionou os professores a usar um retroprojektor para mostrar a esses alunos as respostas das avaliações de leitura do estado, de acordo com *The Virginian-Pilot*, citando uma cópia vazada do relatório. Na Geórgia, o conselho escolar estadual ordenou investigações de 191 escolas em fevereiro depois que uma análise de testes de leitura e matemática de 2009 sugeriram que os educadores apagaram as respostas dos alunos e anotaram as respostas corretas a lápis. Os scanners de computador detectaram os apagamentos, e as salas de aula em que os apagamentos errados estavam muito fora da norma estatística foram sinalizadas como suspeitas. O escândalo da Geórgia é o de maior alcance no país. Já levou ao encaminhamento de 11 professores e administradores para um órgão estadual com poder de revogar suas licenças. Mais referências disciplinares, incluindo de uma dúzia de escolas de Atlanta, são esperadas (NYT, 2010).

Mas o que se questiona é o que justifica tais atitudes? No mesmo artigo, pode-se perceber as ações de alguns Estados, “*consequential states*” termo utilizado por Andrade (2008) a ação do Estado ou distrito.

[...] Houston decidiu este ano usar os dados para identificar professores experientes para demissão, e a cidade de Nova York vai usá-los para tomar decisões sobre a estabilidade de professores novatos; O Colorado aprovou uma lei abrangente no mês passado, tornando a estabilidade dos professores dependente dos resultados dos testes, e quase uma dúzia de outros estados introduziram planos para avaliar os professores parcialmente nas notas. Muitos distritos escolares já vinculam os bônus dos professores à melhoria dos alunos nas avaliações do estado. A lei federal Nenhuma Criança será deixada para trás é outra fonte de pressão. Como uma barra de salto em altura definida intencionalmente baixa no início, a lei - que exige que as escolas públicas levem todos os alunos até o nível escolar em leitura e matemática até 2014 - foi fácil de cumprir desde o início. Mas a barreira aumenta a cada ano, e as penalidades para as escolas que não conseguem superá-la também aumentam: professores e administradores podem perder empregos e ver sua escola ocupada (NYT, 2010).

Conforme apresentado pelo *The New York Times*, o artigo citado enfatiza que “especialistas dizem que o fenômeno está aumentando à medida que as apostas sobre os testes

padronizados aumentam - incluindo, mais recentemente, levar em consideração o progresso do aluno nos testes nas avaliações de desempenho dos professores” (NYT, 2010).

De acordo com Freitas 2018 *apud* Kortez (2017), a política de testes e *accountability* do EUA,

levou os professores a gastar grande tempo em várias formas indesejáveis de preparar o estudante para os testes; levou ao aumento da manipulação e inflação das notas, bem como a fraudes que conduziram a prisões; e criou um estresse desnecessário entre professores e pais e, mais importante ainda, entre os estudantes” (FREITAS, 2018, p. 90).

Fundamentado ainda na Lei de Campbell, Freitas *apud* Ravitch 2012, destaca

A Lei de Campbell nos ajuda a entender por que o *No Child Left Behind* e o *Race to the Top* são prejudiciais à educação. Eles colocaram pressão sobre os professores, diretores, distritos escolares e Estados para que obtivessem pontuações cada vez mais altas. Como vimos em Atlanta e em Washington, D.C., este tipo de pressão pode levar educadores a trair seu dever ético, alterando os resultados dos testes. Como vimos no Estado de Nova York, este tipo de pressão pode levar um Departamento de Educação Estadual a reduzir a exigência de aprovação em testes estaduais, de modo a aumentar as taxas de proficiência (FREITAS, 2018, p. 92).

Outro apontamento significativo, está relacionado ao estreitamento do conceito de educação, Freitas *apud* Carlson 2018 destaca que na NLCB estava claro para os Estados se concentrarem no Ensino de Língua Inglesa e Matemática e davam poucos incentivos para que se trabalhassem outras áreas ou aspectos do desenvolvimento das crianças e jovens (FREITAS, 2018, p. 90).

Portanto, com tal argumento é possível constatar que, antes mesmo da aprovação da NLCB, conforme apresenta Ravitch (1997) ao mencionar sobre as avaliações internacionais, as matérias mais avaliadas se davam em Ciências e Matemática, o teórico afirma que “elas são alvos valiosos porque são ensinadas em todas as nações e menos suscetíveis a diferenças linguísticas e culturais” (RAVITCH, 1997, p. 14).

Freitas (2012) reforça que

a argumentação de que o básico é bom porque tem que vir em primeiro lugar é tautológica, ou seja, nos leva a acreditar que “o básico é bom porque é básico”. O efeito é que, a partir deste estereótipo, não pensamos mais. Com esta lógica de senso comum, são definidos os objetivos da “boa educação”. Mas o básico exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como “básico”, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico”. Este é o “estreitamento curricular” produzido pelos “*standards*” centrados em leitura e

matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico (FREITAS, 2012, p. 390).

Como se pode perceber na argumentação de Freitas em relação ao estreitamento curricular se justifica na consolidação das avaliações externas na constituição de políticas educacionais de ranqueamento educacional, incorporando o conceito de produtividade e competitividade.

4.1 POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY* E AS ESCOLAS BRASILEIRAS

A partir das experiências internacionais e das pautas como o Plano Decenal de Educação, inspirado nos ideais da Declaração Mundial de Educação Para Todos, ocorrido na Conferência de Jomtien¹⁴ em 1990 (CUNHA, 1993) que se recomendou aos países participantes a elaboração de um plano de ação durante a década de 1990 para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos (CUNHA, 1993, p. 26).

No entanto, em 1993, após o seu retorno do Japão, que o ministro Murilo Hingel passa a dar relevância à imediata elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, por meio da criação de um Grupo Executivo, vindo a instituir a Semana Nacional de Educação para Todos entre 10 e 14 de maio de 1993, sendo enviado a todos os Estados e Municípios, bem como de diversas instituições, estimulando os municípios à criação dos planos decenais (CUNHA, 1993).

Não se pode mais admitir, numa política educacional, que o Estado se responsabilize por tudo, o que não significa que o poder público esteja cumprindo plenamente o seu papel. Da parte do poder público (União, Estados e Municípios), o cumprimento de suas responsabilidades constitucionais, e, da parte da sociedade civil, o exercício ativo de sua cidadania, cobrando vagas e qualidade por um lado e, por outro, ajudando a escola a desempenhar a sua função pública com o máximo de competência e exercendo saudável pressão para que o país, em suas diversas instâncias, reconheça, com fatos concretos e não mais com discursos demagógicos de campanha, a importância social do professor, profissionalizando essa atividade e resgatando um

¹⁴ A Conferência de Jomtien, ocorreu na Tailândia, em março de 1990, com a presença de delegações de 155 países, 20 organismos intergovernamentais e 150 organismos não-governamentais. Um dos pontos basilares dessa Declaração, partindo do compromisso da Declaração Universal dos Direitos Humanos de que "toda pessoa tem direito à educação" (CUNHA, 1993, p. 36).

compromisso que pode responsabilizar publicamente os que não o cumprirem (CUNHA, 1993, p. 26).

No entanto, Silva (2010) e Fernandes (2016) corroboram que o acordo mais incisivo nas políticas educacionais foi à criação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” instituída pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, com “o objetivo de obter um maior comprometimento das redes e escolas com a melhoria do Ideb” (FERNANDES, 2016, p. 103).

A partir do índice de educação básica há aferição dos resultados por meio de exames periódicos, claramente explícito no art. 3º do decreto 6094/2007.

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar. Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (Prova Brasil, 2007).

O Ideb tratando ser um indicador educacional de qualidade como parâmetro nacional, passando a aplicação dos testes a ocorrerem de forma censitária para o 5º e o 9º ano do ensino fundamental, de acordo com Neto (2018), “isso permitiu a divulgação dos resultados por escola, permitindo a incorporação da noção de *accountability*” (NETO, 2018, p. 44).

No ano de 2017, o Saeb passa a incorporar as escolas particulares por meio de adesão e o 3º ano do ensino médio, caracterizando um aspecto de universalização da avaliação (NETO, 2018), dando continuidade à discussão das “políticas de responsabilização e *accountability*”, no sistema de ensino educacional, nota-se que a cultura de avaliação está tomando a cada dia mais espaço e está longe de ser superado por consequências aos modelos educacionais dos países em desenvolvimento e com referências às instituições internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em especial, pelo programa Internacional de avaliação de alunos (PISA).

A autonomia e a responsabilização caminham juntas; mais autonomia para decidir currículo e avaliações internas, bem como para alocar os recursos, são fatores que tendem a estar associados a melhores desempenhos dos estudantes, particularmente quando as escolas funcionam dentro de uma cultura de responsabilização (OCDE, 2011, p. 4).

Bonamino (2012) descreve alguns aspectos da política de responsabilização e o currículo da Prova Brasil, que além de trazer informações quanto aos aspectos e às características da realidade educacional dos Municípios e Estados, visando à melhoria do

ensino, auxilia os governantes nas tomadas de decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e da implantação de ações pedagógicas e administrativas, o teórico ainda afirma, que essa avaliação pode funcionar como um elemento de pressão para pais e responsáveis, por melhoria da qualidade da educação de seus filhos, uma vez que, a partir da divulgação dos resultados, eles podem cobrar providências para que a escola melhore (BONAMINO, 2012, p. 379).

Para Freitas (2012), um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (FREITAS, 2012, p. 383).

Dresch a partir de Almerindo Afonso (2012) reitera que, é possível compreender o termo *accountability* em três dimensões sendo elas, “a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização” (DRESH, 2018, p. 86).

Brooke (2006) faz um breve comparativo entre três exemplos de avaliação e responsabilização. O primeiro é o Prêmio Educacional do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará. O segundo ocorreu no Estado do Rio de Janeiro com o Programa Nova Escola, pelo qual o autor destaca que foi uma tentativa de melhorar a gestão escolar e de responsabilizar seus diretores e funcionários pelos resultados dos alunos, isso no ano 2000 e, por último, o sistema de responsabilização alternativo oferecido pela Secretaria de Estado da Educação – Paraná (SEED) por meio do Boletim da escola, criado no ano de 2001.

Brooke¹⁵ apresenta mais de 06 Estados brasileiros já possuem experiências com o uso de incentivos salariais para professores, baseados nas medidas de desempenhos dos alunos, entre os Estados se destacam: Amazonas, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo (BROOKE, 2012, p. 163).

Por meio de pesquisas realizadas sobre o tema ligado às avaliações padronizadas Saeb, Prova Brasil, IDEB etc; as matérias produzidas pelas diversas mídias mostram que, gradativamente, as Secretarias de Educação assumem o controle da aplicação, da apuração e da divulgação dos resultados, utilizando para isso julgamentos de valor e o ranqueamento de

¹⁵ Para fazer uma análise mais detalhada ver “As novas Políticas de incentivo Salarial para professores: Uma Avaliação”. (NIGEL BROOKE, 2012)

escolas com base em níveis definidos pelo Inep para classificar os desempenhos dos alunos. (NETO, 2014, p. 197).

Dresch (2018), ao trazer em questão a influência da mídia, quanto aos resultados das avaliações, enfatiza que os resultados estão substituindo a aprendizagem e destaca que

vivemos um momento inusitado na educação; por um lado, pesquisadores enfatizando a importância de os professores acompanharem todo o processo de ensino e aprendizagem, toda a construção do conhecimento dos alunos, e não somente os resultados. Por outro lado, temos políticas públicas que estimulam o resultado final que, para os professores, significa também o bônus (DERCH 2018, p. 87 apud BROCANELLI; SABIA; DÁTILLO, 2014).

O autor salienta que a mídia, em meio ao processo de *accountability*, destaca a avaliação levando a um grau elevado de publicidade o ranqueamento da educação. Dessa forma, os valores dos fatos noticiados impactam na interpretação e nos efeitos em uma pequena parcela da sociedade com relação à prestação de contas (DRESCH, 2018).

Segundo Dresch (2018) *apud* Rothen (2015), os resultados em si não importam no momento da prestação de contas. Para a mídia, importa mais o caráter noticioso das avaliações: sua realização e a divulgação de seus resultados (sejam eles quais forem) (DRESH, 2018, p. 89).

Toda mídia produzida partindo das políticas de resultados, contribuem decisivamente no sentido de buscar consolidar na sociedade tais modelos de educação e, em consequência, implementar de forma satisfatória mecanismos de controle da escola pública como justificativa aos exorbitantes gastos públicos para a sociedade.

4.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E A ESCOLA PÚBLICA

Em meio às novas tendências contemporâneas presente no espaço educacional, em que a escola pública se estabelece em meio aos aspectos que a sociedade atual se constitui como premissa ao estímulo da lógica de resultados e da centralidade de poder, é difícil compreender por que ainda há aspectos relacionados à gestão escolar pautado nas práticas neoliberais, que exercem a competitividade e a preparação dos alunos apenas para o mercado meramente como massa das relações do trabalho.

A realidade atual mostra um mundo ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo, num processo de globalização e individuação, afetando sentidos e significados de indivíduos e grupos, criando múltiplas culturas, múltiplas relações, múltiplos sujeitos” (LIBANIO 2005, p. 01).

A partir da década de 1980, por meio dos movimentos sociais a pauta relacionada à gestão democrática passa a ser efetivamente constituída, como se observa ao remeter aos aspectos legais que tange à gestão democrática, tendo como premissa a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, estabelece “a gestão democrática do ensino público na forma da lei”, determinação a qual delibera a participação da comunidade escolar nos processos de gestão da escola pública (Brasil, 1988), sendo possível constatar, ainda, o termo a gestão democrática na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional 9394/96.

No primeiro momento, ao estabelecer os princípios da educação no Artº 3, inciso VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; em segundo se destaca com incumbência do sistema de ensino Art 12º § I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; já no artigo 13, inciso I, estabelece que “os docentes incumbir-se-ão de [...] “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”; e por último, constante no Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, inciso I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Pode-se buscar, ainda, o presente tema, na PNDE LEI N° 13.005/2014, na META 19 assegurando que no prazo de 2 (dois) anos, haja a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, desdobrando-se ainda em mais oito estratégias de ação e implementação, entre elas destaca-se:

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações; 19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo; 19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; 19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2014)

A gestão democrática na escola pública se caracteriza como um conjunto de dimensões pelo qual se constitui a prática de um espaço de participação, desconcentração do poder e sob

tudo de exercício da cidadania, como por exemplo: escolha dos dirigentes escolares, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, a Associação de Pais e Mestres, Grêmio estudantil etc.

Ao permear a escola pública, em suma a gestão democrática e a relação entre a construção dos mecanismos burocráticos no processo de gestão educacional e as relações interpessoais no espaço educacional, constata-se que está sendo considerado apenas os aspectos ligados à representatividade por si só, na qual não constitui em sua totalidade a democratização como processo educativo.

De acordo com Vieira e Vidal (2015) apud Lück (2009),

a literatura brasileira na área de gestão escolar tem enfatizado a organização desta por meio de um conjunto de dimensões, entre as quais podemos citar: gestão democrática e participativa; gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão administrativa; gestões da cultura escolar; gestão do cotidiano escolar (VIEIRA E VIDAL 2015, p. 27).

Nessa perspectiva, faz-se necessário trazer alguns elementos que irão balizar esta discussão. Cabe, aqui, salientar que ao pensar a “democracia”, não se pode negar que se constitui nas relações sociais, por meio da construção da identidade do indivíduo, como cidadão. As características do indivíduo como ser histórico, pertencente a uma sociedade historicamente determinada, ao mesmo tempo construtor de sua própria história que "ao transcender a natureza, ele se faz sujeito, condição inerente à sua própria constituição como ser histórico (PARO, 2001, p. 9).

Caminhando nesta linha, Paro (2001) ainda corrobora ao trazer que a democracia não se estabelece apenas pela vontade da maioria, mas num significado mais amplo, como mediação para a construção da liberdade e da convivência social [...]. Nesse sentido, a cidadania como síntese de direitos e deveres constitui-se fundamento da sociedade democrática (PARO, 2001 p. 10).

E como a educação permeia este espaço de construção desta identidade cidadã e ou indivíduos democráticos? Paro nos explica a educação é o recurso que as sociedades dispõem para que a produção cultural da humanidade não se perca, passando de geração em geração (Paro 2001, p. 11).

Se o homem se faz histórico porque é construtor de sua própria humanidade, e se essa criação só dá pela mediação dos conhecimentos, técnicas, valores, instrumentos, tudo enfim o que consubstancia a cultura construída pelos próprios homens, então a educação, ao propiciar a apropriação dessa cultura, é imprescindível para o desenvolvimento histórico. [...] "a verdadeira educação deve ser necessariamente democrática posto que, por seu caráter histórico, supõe a relação entre sujeitos autônomos (cidadãos) (PARO 2001, p. 10).

No entanto, no campo da gestão democrática no campo da gestão democrática como se hoje, não com o intuito de diminuir esta representatividade, mas de forma prática ela se dá apenas como “*insite*” da construção do sujeito autônomo, ou até mesmo de se constituir em uma sociedade representativa.

Segundo Gracindo (2009), dentre as distintas formas de implementação da gestão escolar, vale destacar duas que mais frequentemente são encontradas na realidade atual: uma, que reflete a visão predominantemente econômica da gestão e, outra, que revela a supremacia da visão socioantropológica dessa prática.

A diferença entre as respectivas formas de gestão educacional se destaca quando ela se constitui como premissa de uma gestão pautada numa postura neotecnicista da administração gerencial desenvolvida em larga escala no sistema educacional brasileiro nos anos 1970, por exemplo, quais contaram com fartos financiamentos de diversos organismos internacionais. “Quanto à segunda, a gestão escolar focaliza a essência do processo educativo, considerando os sujeitos sociais envolvidos em sua prática, e cuja direção para suas ações é a relevância social” (GRACINDO, 2009, p. 136).

Em meio os nós da gestão educacional, dois pontos que correlacionam com a pauta em discussão são trazidos quando Gracindo (2009) propõe ao pensar diferente o pluralismo. Possibilita pensar a escola por meio do reconhecimento de diferentes unidades e interesses através do debate, do conflito de ideias, correlacionado com o próprio processo democrático e a transparência não apenas na predominância da lógica econômica e dos investimentos públicos direcionado a escolas ou em todos os setores sociais, também como mecanismo para garantir a visibilidade da escola frente à sociedade.

5 METODOLOGIA

Sendo a pesquisa preceito fundamental na construção do sujeito pesquisador, faz-se do ato de pesquisar um princípio educativo. Para Demo (2004, p. 78), “o aluno constitui-se sujeito mais visivelmente, à medida que descobre o lado disruptivo do conhecimento, é chamado a tornar-se autor, maneja conhecimento com elegância e habilidade”.

O ato de manejar tal conhecimento e a construção desta habilidade se dá na vivência e na abstração do conhecimento científico. De acordo com Barros (2007, p. 45), “utiliza-se o conhecimento científico para conseguir, através da pesquisa, constatar variáveis: a presença e/ou ausência de determinado fenômeno inserido em dada realidade”.

Demo (2007, p. 351) afirma que “é possível produzir ciência através de inúmeros métodos e teorias, porque estes, sendo tipicamente instrumentais, não podem substituir ou subverter o cuidado com os fins”. A metodologia é uma ferramenta que nos auxilia no desenvolvimento da pesquisas, enriquecendo não somente o pesquisador e a pesquisa, mas a realidade que se faz presente no processo de coleta e análise de dados. Desse modo, cabe destacar que “a metodologia é uma preocupação instrumental, cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos” (DEMO, 1985, p. 19).

Koche (1997, p. 35) pontua que o “método científico; portanto, é aquele conjunto de procedimentos não padronizados adotados pelo investigador, orientado por postura e atitudes críticas e adequados à natureza de cada problema investigado”.

Dessa forma, com o intuito de melhor compreender o campo das avaliações em larga escala no Brasil e seus reflexos nas políticas de “*accountability*” nos mais diversos contextos sociais, em específico no Estado do Paraná, essa pesquisa objetiva investigar às influências da Prova Paraná nas práticas da gestão democrática, nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas da rede estadual de ensino no município de Quedas do Iguaçu.

Portanto, com base no formato de pesquisa citado anteriormente e da fundamentação empírica, qual tem o objetivo de expor e justificar uma base argumentativa, serão utilizadas algumas metodologias e técnicas de pesquisa, sendo elas: um estudo prévio acerca dos temas pesquisados, como: pesquisa bibliográfica e documental com o propósito de obter uma ampliação nas informações legais e intencionais. Como arcabouço norteador, será feito o uso da pesquisa qualitativa, por meio de pesquisa de campo e análise de dados. Por último, mas não menos importante o produto da pesquisa, que será usado como mecanismo de devolutiva do objeto pesquisado.

5.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Os primeiros passos a serem percorridos é a busca e a seleção de materiais, no qual a temática pesquisada se faz presente nos mais diversos formatos, podendo ser artigos, livros, teses e dissertações. “O investigador separa, recorta determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los, buscando interconexão sistemática entre eles” (MINAYO, 1994, p. 18).

Na tentativa de compreender as nuances da dinâmica social, a teoria corrobora para construção de hipóteses e do arcabouço teórico, fundamentando o objeto estudado de maneira que se possa participar como sujeito, através da construção da crítica sem deixar de lado à autocrítica.

Segundo Minayo (1994, p. 19), “a teoria é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido”. Dessa maneira, após selecionar determinadas obras quais estão presentes ao longo de nossa discussão, e efetuar a leitura das mesmas em busca de elementos que auxiliem no desenvolvimento da fundamentação e construção argumentativa, seguimos o processo de escrita da pesquisa.

É pela fundamentação bibliográfica que se constroem pressupostos teóricos e por meio da compreensão se faz a obtenção de novos saberes, assim é desnecessário construir aspectos de concordância com as teorizações. No entanto, de acordo com Demo (2005, p.82) “divergir delas é, no fundo, mais importante do que com elas acordar”.

A arte de argumentar, assim, não pressupõe calar o outro, nem mesmo por obra de argumento tão bem feito que o outro fique sem resposta. Pressupõe provocar o outro a entrar no mesmo diapasão, a participar como sujeito que contribui e questiona, a peticionar sua parceria para continuar inovando o conhecimento (DEMO, 2005, p. 82).

Assim, na perspectiva de participar como sujeito que contribui e questiona, faz-se necessário o uso de um organograma de acordo com os assuntos e predisposições dos autores selecionados, conforme apresentado na tabela a seguir.

Quadro 1 - Assuntos abordados na pesquisa bibliográfica

ASSUNTOS ABORDADOS	NOMES DOS AUTORES
--------------------	-------------------

<p>Avaliação em larga escala Saeb Estado avaliador</p>	<p>Jean Claude Forquin 1995 Dirce Nei Teixeira de Freitas 2004 Carlos Henrique Araújo 2005 João Luiz Horta Neto 2007; 2018 Alicia Bonamino 2012 Marilda Pasqual Schneider 2013 Reynaldo Fernandes 2016 Maria Inês Pestana 2016 Anderson Gonçalves Costa; Eloísa Maia Vidal; Sofia Lerche Vieira 2019</p>
<p>Políticas de <i>accountability</i></p>	<p>Diane Ravitch 1997, 2006, 2012 Stephen j. Ball 2005 José Antonio Gomes de Pinho; Ana Rita Silva Sacramento 2009 Nigel Brooke 2011, 2013 Nigel Brooke; Maria Amália de A. Cunha 2011 Luiz Carlos de Freitas 2011, 2018 Almerindo Janela Afonso 2012, 2013 Diego de Freitas Rodrigues 2012 Ana Paula C. Renesto 2017 Domingos Fernandes 2019</p>
<p>Gestão democrática</p>	<p>Paulo Freire 1996, 2001 Heloísa Lück 2000 João Barroso 2005 Vitor Henrique Paro 2007 José Carlos Libaneo 2008, 2013 Danilo R. Streck 2008 Almerindo Janela Afonso 2009 Miguel G. Arroyo 2013 Licínio C. Lima 2014 Antônio Cabral Neto 2018 Vagna Brito de Lima 2019</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Desse modo, “se quisermos, portanto, trilhar a carreira de pesquisador, temos de nos aprofundar nas obras dos diferentes autores que trabalham os temas que nos preocupam, inclusive dos que trazem proposições com as quais ideologicamente não concordamos” (MINAYO, 1994, p. 19), torna-se fundamental para a referida pesquisa os temas previamente abordados, pois será a partir desses temas que a construção da fundamentação teórica e epistemológica ocorrerá, buscando assim, a categorização de elementos conceituais

claramente definidos para chegar ao objetivo proposto. Dessa forma, estruturando um canal de diálogo entre os autores e os elementos constitutivos da pesquisa, bem como seus objetivos.

5.2 PESQUISA DOCUMENTAL

Do mesmo modo que o levantamento bibliográfico foi realizado, a pesquisa documental fortaleceu o objeto da pesquisa e sua relevância social, pois trata-se de um tema que conceitua a realidade concreta do cenário político educacional e o cotidiano das escolas estaduais do município de Quedas do Iguaçu. Assim, “define-se como documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

No decorrer da caminhada, com o intuito de compreender as estruturas burocráticas do Estado e suas instâncias, em especial a Secretaria de Estado da Educação, depara-se com diversos documentos entre eles legislações, instruções, entre outros. Segundo Caulley (1981, p. *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38) “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

Contudo, busca-se analisar a legislação dentro do contexto das políticas educacionais, em especial, a avaliação em larga escala e seus desdobramentos no Estado do Paraná mediante o uso de Leis, resoluções, pareceres, decretos, emendas constitucionais e ainda quaisquer publicações com discurso que venha contribuir com o campo empírico pesquisado.

Ludke e André (1986, p. 38) destacam ainda que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. No quadro abaixo, apresenta-se um organograma baseado nos assuntos e nos temas selecionados com a finalidade de especificar a ordem e ocorrência dos fatos, estabelecendo assim, uma relação direta das políticas educacionais e seu contexto histórico.

Quadro 2 - Pesquisa documental

Ano	Legislação
1993	Plano Decenal de Educação para Todos
1994	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB
1988	Constituição Federal.
1996	LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1993	Plano Decenal de Educação para Todos
2005	Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB

2007	Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação,
2007	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRES (Prova Brasil) e da Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB
2014	Plano Nacional de Educação.
2014	Volume 4. Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná
2015	Plano Estadual de Educação do Paraná
Ofício circular nº 002/2019	Webconferencia Prova Paraná
Ofício circular nº 007/2019	Prova Paraná
Ofício circular n.º 001/2020	Orientações sobre a 1ª edição da prova Paraná 2020 e matriz de referência da avaliação
Ofício circular n.º 014/2020	Orientações complementares sobre a aplicação da prova PR – 1ª edição

Fonte: Elaborado pelo autor.

As legislações citadas acima são de suma importância no desenvolvimento da pesquisa, pois permitem a compreensão de um organograma das políticas de avaliação em larga escala, a fim de evidenciar as mudanças ocorridas no decorrer do tempo, elaborando, assim, novos elementos constitucionais. Dessa maneira, é por meio da revisão e da efetivação das políticas educacionais, que se observa de forma técnica, com olhar aguçado e crítico os mecanismos de influência da prática no contexto político educacional.

5.3 MÉTODO QUALITATIVO

Por meio da busca por respostas e do desejo de atender a diversas indagações, surgiu, na prática pedagógica escolar do autor, a avaliação Prova Paraná, da qual procurou se apropriar de metodologias que proporcionassem uma imersão no campo das ciências humanas e sociais. Dessa forma, mediante pesquisa qualitativa como abordagem metodológica, buscaram-se subsídios, ou seja, elementos para uma aproximação do objeto de estudo. Segundo Bogdan e Bilklen (1982 apud LUDKE E ANDRÉ 1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”.

Desse modo, sendo a pesquisa qualitativa um contato direto com o campo investigativo, buscar compreender os espaços escolares e as práticas de gestão educacional corroboram para uma maior compreensão da realidade educacional, assim como as relações existentes entre a escola e a comunidade escolar, salienta-se que “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 13).

Pedro Demo (1998), em suas análises, a fim de esclarecer aspectos recorrentes nos processos de pesquisas, pelos quais muitos relacionam à pesquisa qualitativa como sendo contrária a quantitativa, buscou definir claramente o conceito afirmando que

[...] não faz sentido apostar na dicotomia entre quantidade e qualidade, pela razão simples de que não é real. Pode-se, no máximo, priorizar uma ou outra, por qualquer motivo, mas nunca para insinuar que uma se faria as expensas da outra, ou contra a outra. Todo fenômeno qualitativo, pelo fato de ser histórico, existe em contexto também material, temporal, espacial. E todo fenômeno histórico quantitativo, se envolver o ser humano, também contém a dimensão qualitativa (DEMO, 1998, p. 92).

Assim, tanto a pesquisa qualitativa quanto à quantitativa não se diferem uma da outra, nem mesmo opõem-se, porém é por meio de suas especificidades que se constituem os elementos essenciais frente ao objeto estudado, sendo a pesquisa quantitativa o método para explicar a realidade social de forma objetiva, por meio de instrumentos padronizados e neutros e o método qualitativo colocando-se na perspectiva de compreender a realidade humana vivida socialmente (MINAYO, 1994).

Para Demo (1998, p. 101), uma pesquisa qualitativa dedica-se mais a aspectos qualitativos da realidade, ou seja, olha prioritariamente para eles, sem desprezar os aspectos também quantitativos e vice-versa. Contudo, a abordagem neste trabalho buscará compreender a partir do olhar da realidade objetiva, a subjetividade das relações vivenciadas no constructo da gestão escolar, respeitando os mais diversos contextos sociais presentes no espaço educacional.

5.4 PESQUISA DE CAMPO

Com o propósito de assumir um caráter argumentativo, apresenta-se ao objeto de estudo o seguinte problema de pesquisa: como a Prova Paraná vem se constituindo como avaliação externa no contexto escolar, quais os mecanismos de análise de resultados e quais os aspectos influenciam o processo de ensino e de aprendizagem para a autonomia da gestão escolar?

Na tentativa de responder ao mencionado problema de pesquisa pela abordagem qualitativa, será realizada uma pesquisa de campo com aplicação da pesquisa-ação e entrevista semiestruturada. Desta maneira, a pesquisa-ação para Thiollent (1985, p. 13) “é um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”.

Na pesquisa-ação há o envolvimento dos pesquisadores junto aos participantes representantes do problema pesquisado, desempenhando um papel ativo no modo de conduzir os problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações suscitadas do objeto

investigado. “Uma pesquisa pode ser qualificada como pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou dos grupos implicados no problema sob observação” (THIOLLENT, 1985, p. 15). Nesse sentido, o trabalho de campo apresenta-se como “uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (MINAYO, 1994, p.51).

Havendo a construção da relação entre pesquisador e participante, a entrevista é uma técnica muito utilizada por pesquisadores no trabalho de campo, porém não se trata apenas de um mero mecanismo de coleta de dados. De acordo com os critérios utilizados por Minayo (2009), as entrevistas podem ser qualificadas em sondagem de opinião no caso de um questionário totalmente estruturado; entrevista semiestruturada; entrevista aberta ou em profundidade; entrevista focalizada e entrevista projetiva.

Dessa forma, constitui-se como mecanismo técnico desta pesquisa a entrevista semiestruturada. Segundo Mynayo (2009), a pesquisa semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009, p. 64).

Para Ludke e André (1986), no decorrer da entrevista se constrói uma relação positiva e de influência recíproca entre o entrevistador e os entrevistados, “especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detêm e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Com o intuito de atender requisitos técnicos, o recorte social se faz necessário na abordagem qualitativa, constituindo como critério de amostragem investigar três unidades de ensino da rede estadual no município de Quedas do Iguaçu, possibilitando atender uma amostragem considerada significativa para o escopo da pesquisa.

O Estado do Paraná apresenta em suas fontes, neste ano de 2021, o número de 1.063.835 matrículas, abrangendo os 399 municípios paranaenses em 2.117 unidades de ensino. O município de Quedas do Iguaçu destaca-se por compor o maior número de instituições educacionais, sendo 14 unidades escolares, de acordo com dados da Seed Números ¹⁶ atualizados em 09/01/2021, qual se torna relevante perante o número de 3.569 ¹⁷

¹⁶ Seed Números é um Site o qual tem como objetivo disponibilizar informações agregadas, de interesse do corpo funcional da Secretaria de Estado da Educação e que possam estar também disponíveis à comunidade. Disponível em: < <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/> >

¹⁷ Fonte Portal da transparência Secretaria de Educação – Consulta de Escolas: Disponível em: <<http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/assunto/10/56?origem=4>> Acesso em: 27/03/2021.

alunos matriculados nos colégios estaduais em comparação com os demais municípios do Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul (NRE).

Outro critério de escolha deste município e das respectivas instituições de ensino se deu, num primeiro momento, pelo fato de ser o município de origem e de atuação profissional do pesquisador, num segundo momento, por ser uma região que traz várias características estabelecidas a partir da diversidade sociocultural da comunidade local que representa a realidade das escolas públicas paranaenses, as quais se caracterizam, ainda, por se tratar de uma região de conflito social oriundas da luta pela Reforma Agrária dada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e, ainda, pela localização das instituições em diferentes áreas/regiões da cidade.

Ao definir as escolas da rede estadual de ensino do Estado do Paraná como espaço, pelo qual ocorrerá a referida pesquisa e levando em consideração atender ao objetivo geral a qual se constitui em “investigar as influências da Prova Paraná nas práticas da gestão democrática, no Ensino Fundamental, em escolas do município de Quedas do Iguaçu”, utilizar-se-á conforme já mencionado a aplicação de entrevista semiestruturada, objetivando dialogar com os gestores e os coordenadores pedagógicos das respectivas unidades escolares.

Levando em consideração que o resultado da Prova Paraná é extritamente direcionado às escolas para fins de análise diagnóstica como no escopo de sua proposta, não sendo divulgados seus dados, utilizar-se-á como referência os dados públicos da Prova Brasil¹⁸ conforme quadro abaixo:

8ª série / 9º ano																
Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ALTO ALEGRE C E C EF M							4,8	5,2							5,0	5,2
ALTO RECREIO C E EF M	3,1	4,1	3,7	4,3	4,3	4,1	4,8	5,2	3,1	3,3	3,6	4,0	4,3	4,6	4,9	5,1
ARNALDO BUSATO C E EF M	4,2	4,5	4,5	5,8	5,4	5,5	*	5,8	4,2	4,3	4,6	5,0	5,4	5,6	5,8	6,1
CASTRO ALVES C E EF M			5,3	5,7	6,4	6,6	6,6	7,0			5,4	5,7	5,9	6,2	6,4	6,6
CHICO MENDES C E C EI EF M			4,2	3,5	3,8	3,6	*	*			4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	5,7
CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS E C E EF M				3,3	3,8	4,0	**	*				3,5	3,8	4,1	4,4	4,6
JOSE DE ANCHIETA C E EF M	3,5	3,5	3,9	4,0	4,1	4,6	*	5,4	3,5	3,6	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2	5,5
LAGEADO BONITO C E C EF M							6,4	**							6,6	6,8
NUCLEO RESID PINDORAMA C E DO EF M			3,7	4,6	4,4	4,9	4,7	5,4			3,9	4,2	4,5	4,8	5,0	5,3
OLGA BENARIO PRESTES C E C EF M					3,3		4,0	*					3,5	3,8	4,0	4,3
SIGISMUNDO C E PE EF M N PROFIS	4,5	3,7	4,5	4,8	5,3	4,8	5,1	5,8	4,6	4,7	5,0	5,4	5,7	5,9	6,2	6,4
VILA JOHN KENNEDY C E DA EF M	3,0	4,0	4,0	4,1	4,3	4,0	*	4,9	3,1	3,2	3,5	3,9	4,3	4,5	4,8	5,1

A investigação vai analisar uma escola por região, sendo a primeira uma instituição com desempenho inferior à meta do Ideb; a segunda com dados iguais ou superiores as metas do

¹⁸ Fonte INEP/IDEB-Resultados e Metas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> acesso em 27 mar. 2021

Ideb e por fim uma escola do campo, tendo como recorte os anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano.

Dentre os resultados apresentados pelo Ideb, foram selecionadas três unidades escolares. A primeira unidade foi o Colégio Estadual Padre Sigismundo, que teve como critério de seleção tratar-se de uma instituição central de grande porte, a qual atende alunos de todas as classes sociais e que residem na região central, intermediária, periférica e zona rural da cidade. O segundo critério utilizado se deu pelo fato de a instituição não ter atingido as metas projetadas nas cinco últimas avaliações que participou.

A segunda instituição de ensino escolhida foi o Colégio Estadual Alto Recreio, localizado em uma região periférica da cidade, um dos critérios empregados foi o fato de a instituição atender alunos da região intermediária, periférica da cidade e de áreas de vulnerabilidade social; tendo apenas um condicionante. O segundo critério foi por a instituição não ter atingido as metas do Ideb nas sete avaliações que participou.

A terceira e última instituição trata-se do Colégio Estadual do Campo Olga Benário Prestes, colégio esse localizado na zona rural da cidade no Assentamento Celso Furtado, atendendo à comunidade da Bacia, Fazenda e da Vila Rural. Os alunos são filhos de trabalhadores(ras) rurais e assentados. A escolha dessa instituição se deu, pois o referido colégio não atingiu o número de participantes no Saeb, sendo insuficiente para que os resultados fossem divulgados no ano de 2019. Entretanto, no ano de 2017, conseguiu atingir a meta estipulada.

5.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados não se constitui unicamente após a aplicação da entrevista, mas no decorrer de toda pesquisa, ou seja, desde o início se faz necessário o uso de procedimentos analíticos, estando presente em vários momentos da investigação, pelo qual se torna mais minucioso e preciso, após a conclusão da coleta de dados. Haja vista que [...] “analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições das entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 45).

Para que se possa ter maior clareza quanto aos dados obtidos, será utilizado como ferramenta de análise o que Laurence Bardin (1977) denomina como análise de conteúdo, na qual se caracteriza como método empírico de verificação de comunicação, “dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende com o objetivo” (BARDIN, 1977, p. 31).

Quanto à organização da análise, far-se-á em três polos cronológicos de acordo com a autora, sendo eles: pré-análise, exploração do material e, por último, o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação.

A pré-análise tem por objetivo a organização, “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 1977, p. 95).

De acordo com a proposta da autora, nessa primeira fase, deve-se observar a escolha dos documentos, os quais serão submetidos a uma verificação, podendo ser transcrições das entrevistas e/ou documentos oficiais. Considera-se como hipótese, a afirmação provisória do que se pretende verificar nos documentos. Por objetivo, a finalidade geral proposta na pesquisa de acordo com o quadro teórico e, por fim, a elaboração de indicadores presentes nos textos podendo estar em consonância com às hipóteses (BARDIN, 1977).

Ainda neste primeiro momento, no qual se pode delimitar como “preparação” para o processo de análise, a exploração do material se dá na utilização de técnicas e mecanismos de investigação, fazendo uso também de ferramentas tecnológicas a fim de contribuir com a Codificação. Entretanto, com relação ao tratamento dos resultados obtidos percebe-se um confronto a priori entre eles, podendo propor interferências e/ou adiantar interpretações.

Após a organização e a seleção dos materiais, a definição das hipóteses e a construção de indicadores, a “codificação” se dará pelo tratamento do material “transformando os dados brutos do texto” (BARDIN, 1977, p. 104). Essa transformação ocorrerá mediante o recorte, a escolha das unidades e das enumeração, sendo via de regra a contagem pela classificação e/ou agregação, ou seja, escolha de categorias (BARDIN, 1977).

Por fim, a categorização é considerada “uma operacionalização de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento seguido de gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 177).

De acordo com a autora, os critérios de categorização pode-se dar de forma semântica, sintática, léxica e expressiva, permitindo identificar o que esses elementos têm em comum. Porém, ao construir os aspectos da categorização, o pesquisador deve definir a estrutura de sua análise, utilizando as técnicas de inventário, ou seja, isolando os elementos e pela técnica de classificação, repartindo os elementos de acordo com a mensagem e o contexto.

Dessa maneira, a autora conclui que, para se ter boas categorias, deve-se observar as seguintes qualidades: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. Contudo, os elementos presentes no processo de análise por meio das categorias,

devem sempre estar relacionados na tentativa de responder aos problemas de pesquisa, mas não deixando de considerar que produzir pesquisas qualitativas é construir um espaço de argumentação e de relevância social.

5.6 PRODUTO

O Mestrado Profissional em Educação, além da construção do ideário da produção científica, também faz a imersão aos diferentes métodos de iniciação à pesquisa, o qual se caracteriza pela aproximação à prática profissional.

A pesquisa tem um importante papel na formação dos mestres profissionais em educação, pois lhes dá oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade. A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos (ANDRÉ E PRINCEPE, 2017, p. 105-106).

De acordo com Sartori e Pereira (2019, p. 22), o principal objetivo do MPE consiste em

Contribuir com a formação de docentes-pesquisadores que possam fortalecer a Educação Básica na criação de práticas curriculares e produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, considerando a reflexão sobre a vivência pedagógica, ampliando o horizonte dos saberes docentes embasados na experiência e na experimentação da docência e da gestão escolar e implantando ações transformadoras no campo dos processos pedagógicos formais e não-formais.

Essa etapa, pelo qual foi nominada como produto, nada mais é do que o conhecimento construído a cerca do processo de estruturação do objeto de pesquisa, a qual se orienta pelo eixo do diagnóstico, da intervenção e do retorno, ou seja, da devolutiva à sociedade como um todo. “O que se propõe é que o profissional seja um pesquisador de sua prática e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa, de modo que o trabalho final de conclusão seja o resultado dessa pesquisa” (ANDRÉ E PRINCEPE, 2017, p. 105).

Pimenta (2017 apud SARTORI E PEREIRA, 2019, p. 29) destaca que “a pesquisa aplicada é instigada pela ideia de apropriar novos conhecimentos com o objetivo de aplicar os resultados apresentados e, assim, apresentar a solução para o problema formulado no projeto de pesquisa, a partir de necessidades concretas”.

Portanto, o diagnóstico aferido a partir da análise dos resultados obtidos da presente pesquisa, pelo qual se propõe desenvolver como produto final a realização de um Seminário.

De acordo com Masetto (2003 p. 121) o seminário (cuja etimologia está ligada a semente, sementeira, vida nova, idéias novas) é uma técnica riquíssima de aprendizagem.

Assim sendo o seminário é um espaço de aprendizagem coletiva ao se constituir como método de ensino-aprendizagem, Carbonesi (2014) afirma que o seminário é uma ferramenta relevante:

[...] “quando proposta e orientada a partir das finalidades que lhe são inerentes como a abordagem fundamentada na pesquisa, troca de informações, intercâmbio de saberes, discussões sobre a temática abordada, comentário crítico e reflexivo para com as conclusões alcançadas” (CARBONESI, 2014, p. 9).

Dessa forma, num primeiro momento, a disponibilização dos dados da pesquisa será feita para as escolas participantes e, posteriormente, se fará a realização de um Seminário a partir da exposição dos resultados obtidos na pesquisa, proporcionando a reflexão e a construção de novas categorias a partir da **avaliação em larga escala: Prova Paraná**, constituindo um espaço crítico de debate e de construção de conhecimento com a comunidade escolar.

6 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A PROVA PARANÁ: INFLUÊNCIAS E PRÁTICAS

Os dados coletados se deram a partir de um questionário semiestruturado com os gestores das Escolas Estaduais dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no município de Quedas do Iguaçu, com objetivo de identificar e analisar práticas de gestão democrática, desencadeadas a partir da Prova Paraná, determinantes para a construção da autonomia da gestão educacional e da práxis educativa.

A partir dos resultados obtidos foram construídas três categorias de análise, considerando o posicionamento dos entrevistados: formação do sujeito e das práticas de gestão democrática (C1); a gestão escolar aspectos metodológicos da Prova Paraná (C2); como os resultados impactam nas práticas de gestão escolar e democrática (C3).

Mediante os dados coletados, trata-se as informações em conjunto sem identificar ou diferenciar os respectivos gestores, mas classificando-os em G1; G2 e G3. O objetivo é apresentar os elementos dentro de cada categoria a partir do diálogo com os gestores escolares, compreendendo a dinâmica da Prova Paraná a partir das práticas de gestão democrática.

Ao analisar a primeira categoria C1- Formação do Sujeito e práticas de gestão democrática, no diálogo com os entrevistados de forma unânime relataram que a referida avaliação é igual para todas as realidades escolares, sendo direcionado a partir dos descritores, o Estado define como prioridade no que avalia. No diálogo com os gestores, isso aparece de forma recorrente como: “Eu acho que ela leva mais em conta o conteúdo que está sendo aplicado, que vem já dirigido de certa forma pelo Estado, orientado e muitos conteúdos já até prontos” (G3). Observa-se a dificuldade dos gestores escolares em conduzir a avaliação Prova Paraná, pois nos traz descritores, distantes da realidade dos planos de aula, como dos próprios alunos. De acordo com Resende (2005), [...] é preciso que as decisões institucionais, para se efetivarem, partam da prática cotidiana, sendo, portanto, necessário conhecê-las, identificando as características e a forma de expressão.

Quando se socializa a avaliação Paraná, reconhece-se e valoriza-se a diversidade social da escola e como ela trata das necessidades e as potencialidades dos alunos, as observações dos entrevistados são muito próximas. A primeira referência apresentada é a diversidade de sujeitos, cultura e aprendizagem em cada aluno. “[...] Quando você fala em uma questão social, observa-se que há alunos que apresentam mais possibilidades, eles têm mais contato com materiais pedagógicos, enfim até mesmo a questão do acesso” (G3). Observa-se que os materiais pedagógicos, a estruturação dos planos de aula que são orientados pelo plano político

pedagógico da escola, não estão em consonância com os conteúdos ou descritores da prova Paraná. É sempre interessante observar que cada realidade escolar é única e cheia de diversidade. Dificilmente uma avaliação em larga escala, consegue atingir a universalidade dos sujeitos escolares, seus conteúdos e sua realidade social, cultural e de ensino aprendizagem.

Conectado a isso, os entrevistados fazem referência às mídias digitais, para tratar da formação do sujeito e a gestão escolar. *“Eu me refiro que essa escola teria que ter melhores condições e maior suporte para poder atender a esses alunos, já que eles vêm de uma realidade que é de bastante dificuldade financeira”* (G1). Esse relato apresenta a realidade social do aluno. A gestão escolar visualiza a necessidade de mais investimentos educacionais, para poder atender e ajudar com o que é primordial para o aluno. Dar condições de acesso, permanência e qualidade para o processo de ensino-aprendizagem. Outro ponto que parece importante é a falta de conexão da Prova Paraná com o acesso às mídias digitais. A escola não tem condições de fornecer um tempo maior para que o aluno utilize a internet ou as mídias digitais. O aluno com dificuldades econômicas e sociais para ter em suas casas. Como desenvolver e aprimorar os descritores da Prova Paraná?

Nesse mesmo sentido, o entrevistado relata que a Prova Paraná [...] *“não trata, ela não respeita as necessidades. Porque é aplicada em todas as escolas, é igual, e se nós pegarmos o nosso município, temos várias escolas e vários segmentos”* (G2). Seguindo a perspectiva da gestão democrática, observa-se que a gestão, apresenta as problemáticas, mas tem dificuldades de buscar junto às outras instâncias da escola, alternativas e compartilhamento da situação.

Outra característica que os gestores relatam é a falta de participação da família, tanto nos aspectos disciplinares, como no acompanhamento de seus filhos, nas atividades extraclasse. *“Têm escola onde o pai acompanha, nós não temos aqui, muitas vezes a gente chama o pai e a gente pensa assim, não, é melhor ficar trabalhando só com o filho, a maioria não tinha internet, instalava, um mês cortava”* (G2). O gestor ao trazer esses elementos do cotidiano do aluno, reforçam que esta não é uma realidade única do período de pandemia ou pós-pandemia, mas faz parte da realidade da escola. Contudo, *“avaliar a estrutura organizacional significa questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola que inviabiliza a formação de cidadão aptos a criar ou modificar a realidade social”* (VEIGA, 2005, p. 26).

Outro aspecto relevante no que tange à referida avaliação Prova Paraná, que para alguns entrevistados não constitui significado para os educandos, *“pois o aluno não vê sentido, no que não vê”* (G2). Observa-se que ela não faz sentido para sua vida, devido à diversidade social que ele está inserido. No entanto, para os outros gestores como o G1 e G3 devido as diversas

aplicações, passam a compreender que ela faz parte do seu cotidiano escolar, como por exemplo o quanto isso pode influenciar o Ideb da instituição.

Eles pensam no Ideb porque, você explica para eles a função do Ideb, que a escola recebe todos os valores em cima do Ideb, que a escola é valorizada em cima do Ideb. A gente tem que trabalhar bastante com eles e mostrar. A escola tenta, nós tentamos buscar eles, incentivá-los a fazer a prova, com esses dados, através desses métodos. [...] a melhora do Ideb é com certeza o esforço deles e o que a escola ganha com isso. Então, todos os recursos, se a escola está bem no Ideb recebe bastante recursos, oportunidades. Então a gente prega bastante isso para eles (G1).

Mesmo a avaliação da Prova Paraná sendo impositiva a escola e aos educandos, é de fácil observação o esforço do gestor educacional em construir um espaço para que o aluno se constitua parte do processo educacional.

Ressalta-se, também, que devido ao grande número de avaliações da Prova Paraná no decorrer do ano letivo, sendo aplicada uma avaliação por trimestre, os entrevistados reforçam que esses fatores se caracterizam na construção de uma “cultura de avaliação”, não apenas pela sua periodicidade. É um comparativo em que é possível observar que mesmo anterior a ela tendo presente nos espaços escolares a cada Biênio a aplicação da Prova Saep 2012, não tinha a mesma representatividade no espaço escolar. Ressalta-se no diálogo com os gestores sobre o que está ocorrendo “na nova gestão do Paraná, a valorização dos números, isso é bem claro. A busca do Ideb foi direcionada a todos os gestores, e todos os gestores trabalham em busca do melhor Ideb” (G1).

Observa-se que o Estado do Paraná tem se empenhado em melhorar o índice no Ideb. “Esse é um dos objetivos de governo. Estar entre os primeiros lugares do Brasil no Ideb. Então a Prova Paraná Mais, Prova Paraná, todas as provas. O intuito delas é todo direcionado ao Ideb, é melhorar os índices do Estado e das escolas” (G1). No entanto, “na medida em que a qualidade da gestão escolar se mensura, também, pelos níveis de democracia e de diálogo presentes na instituição, com vistas a se enxergar a escola como um espaço de construção da cidadania (SOUZA, 2019, p. 04).

Ao relacionar a cultura avaliativa na escola e as práticas de gestão democrática participativa, a presença da comunidade escolar tem sido um dos alicerces da escola, sendo possível evidenciar ao levantar o seguinte questionamento: Na sua prática de gestão, como a comunidade escolar está participando dessa construção? Apenas como receptor ou como agentes disseminadores dessa nova cultura? O que surpreende é que a comunidade não discute a Prova Paraná. Aparentemente, só reproduzem. Nas falas da entrevistada, ela apresenta que “na verdade, assim, não tem essa discussão com a comunidade. Pode-se dizer que ela é a

receptora” (G3). “A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas” (VEIGA, 2005, p. 18).

Cabe salientar que, no decorrer das entrevistas, é identificada a preocupação dos gestores educacionais em trazer a comunidade para fazer a discussão, tanto sobre os resultados, como também, para compreender a amplitude destas avaliações. Assegurando um processo de ensino e aprendizagem de acordo com os interesses da comunidade.

Contudo, a Seed, órgão representante do Estado a cada período próximo da aplicação da Prova Paraná, vem criando toda uma estrutura de comunicação e marketing, utilizando-se das mídias digitais e dos meios de comunicação tanto dentro da rede educacional, por meio de estratégias de divulgação, passando entre os setores e os departamentos, como por exemplo, da Seed aos NREs; dos Nres aos Gestores escolares. Chega também à comunidade escolar (alunos, pais e professores) para difundir e engajar em prol da Prova Paraná, estratégia de marketing usada para promover a imagem social da escola. O que nos leva a perceber, por parte do Estado do Paraná, o sentimento da performatividade acadêmica.

Num contexto cada vez mais marcado pelos princípios da nova gestão pública, as orientações educativas com vista à produção de resultados mensuráveis sucedem-se e multiplicam-se em vários espaços e tempos sociais e educacionais, e sob a égide e impulso de diversas instâncias de regulação nacionais e internacionais (TORRES, PALHARES & AFONSO, 2018, p. 6).

Essa regulação é um mecanismo, não só para direcionar e controlar a educação municipal, mas também impor parâmetros educativos, aos interesses do poder central. Este, estabelece um alinhamento político educacional, não permitindo aos gestores escolhas, mas sim, aceitar. Com exemplo, a própria Prova Paraná não é uma construção coletiva de diálogo com a gestão ou os profissionais da educação na formulação da Prova Paraná. Mas, vem pronta e precisa ser feita e cumprida.

Um dos pontos fortes que aparece no diálogo com os gestores, refere-se aos aspectos metodológicos da Prova Paraná, compreendido por três pontos centrais: o primeiro se relaciona com o papel do trabalho pedagógico relacionado à Prova Paraná. O segundo referente às medidas na prática educativa no processo de ensino e aprendizagem e o terceiro refere-se aos principais enfrentamentos dos gestores educacionais para tomada de decisão. Merece destaque entre os entrevistados o comprometimento da equipe diretiva ao reforçar o papel central do professor pedagogo junto aos professores na construção e no acompanhamento dos Planos de Trabalho Docente, documento norteador do planejamento educacional em consonância com os

descritores da Prova Paraná e seus resultados, pautado nos aspectos da avaliação como referência “diagnóstica”, conduta consolidada ao longo do ano letivo.

Esse trabalho pedagógico está centrado na relação do plano de aula dos professores e de seus conteúdos, buscando aproximar os objetivos da Prova Paraná. Nas palavras da gestão, “o pedagógico busca fazer com que o professor, faça uma adequação de sua proposta de trabalho em relação a essa vinculação, em relação aos objetivos e aos resultados que se quer alcançar com a Prova Paraná alinhada com o Saeb” (G3). De certa forma, já é uma preparação para o Saeb. Assim, pode-se caracterizar estas experiências coletivas no prisma do planejamento participativo “os sujeitos participativos são partes do mesmo objeto sobre o qual propõem-se a refletir e agir” (FALKEMBACH, 2005, p 136).

Continuando o debate curricular a gestão explicita que “*a gente trabalha em cima disso aí direto, a gente incentiva, premiação aos alunos, as melhores notas. Então tudo, é trabalhado em cima dos resultados. Não adianta falar para ti que não é tudo em cima de resultados. O que aparece é o resultado*” (G1). Aqui se percebe o esforço dado pela equipe diretiva juntamente à equipe pedagógica no acompanhamento dos resultados dos alunos, este trabalho é acompanhado pelos Núcleos Regionais de Educação nos programas de tutorias pedagógicas, em que o técnico que acompanha o gestor educacional de forma presencial, por meio de agendas quinzenais, a reflexão sobre os pontos “críticos” ou que necessitam de atenção, tanto nas relações de trabalho do dia a dia do gestor quando no acompanhamento pedagógico.

Na mesma linha, foi levando quais os momentos ou as metodologias que as escolas veem constituindo dos resultados avaliados no que se refere à prática educativa e o que isso representa no processo de ensino e aprendizagem. Os gestores entrevistados destacando que “*existe o momento de análise dos dados ou do resultado das provas. E a partir da análise desses dados é feito um replanejamento para poder suprir essas dificuldades que foram apresentadas e que pode ser vista nos resultados dessas provas*” (G2). Então, a partir dali é feito um replanejamento e é trabalhado em cima dessas dificuldades que foram apresentadas, cabe ressaltar que nesta avaliação contemplam-se todas as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e por meio do nível dos alunos, constroem o alinhamento dos educadores para uma maior efetividade no processo de ensino e aprendizagem.

Para construção destes momentos de análise e construção metodológica, há no espaço educacional o que se concretiza como “*formação continuada em serviço*”, a qual contempla a organização da hora atividade, espaço de análise dos resultados obtidos pela Prova Paraná, bem como da organização do trabalho docente entre os programas de formação continuada.

De acordo com os entrevistados, há outros momentos de reflexão “*os dados são apresentados em reuniões, são conversados com os professores, no grupo de formadores, são repassadas aos alunos, eles recebem as notas deles, são trabalhados os indicadores, é mostrado para ele a importância de cada um*” (G1).

Para Falkembach, “a escola, entretanto, só realiza suas funções e torna-se viva na mediação da docência em sala de aula, onde a turma de alunos e uma equipe de professores, fazem-se sujeitos/atores de seu ensinar e de seu aprender” (2005, p. 148). Dessa forma, trabalhar onde estão as dificuldades é um dos requisitos da Prova Paraná, os números de acertos relacionados a cada questão da prova, presentes no emaranhado de descritores constitui a estrutura material da proposta de retomada do processo educativo “*tudo buscando aprimoramento e o melhoramento dessas notas, desses índices, mas isso tudo é conversado com eles, é discutido absorvido novas ideias, tenta trabalhar o que está certo, o que está errado a gente tenta mudar, mas é conversado*” (G1).

Além de ocorrer nos momentos de planejamento, conforme definido no calendário escolar, é visível a necessidade de um tempo maior para acompanhar e discutir a efetividade desses mecanismos. Destaca-se, ainda, que todas essas ações, são praticadas, concomitantemente, com as demandas “comuns” do dia a dia do professor. No diálogo com a gestão, observa-se que “*por exemplo, têm muitas burocracias: tenho professores, têm os pais, tem os alunos que eles necessitam de bastante tempo, além de bastante apoio do pedagogo, e esse tempo ele é insuficiente na verdade*” (G3).

No que se refere aos principais enfrentamentos do trabalho do gestor escolar aos aspectos educacional para tomadas de decisões, vem à tona no discurso dos gestores a realidade social dos alunos. Haja vista que isso impacta diretamente nas avaliações.

Seguindo a fala do gestor, ele reflete a importância de “*trazer o nosso aluno pra a escola, apresentar ela com uma importância né, que ele valorize essa escola, que ele venha, que ele goste dessa escola principalmente*” (G2). São desafios que se apresentam em relação a um “*trabalho todo em relação ao que o aluno venha, que o aluno faça, que o aluno aproveite o ano letivo*” (G2). Observa-se que os alunos têm dificuldades de ter um material básico para a utilização do ensino aprendizagem, como ter uma boa qualidade na educação municipal, se as escolas e suas redes de ensino têm dificuldades fundamentais. Nas falas da gestão, ela explicita que o aluno “*não tem um caderno, daí a gente fala internet né em casa e na escola, então mostrar que aqui ele tem a internet que podem vir fazer uma pesquisa no laboratório, dá acesso a outras coisas, cativar ele para ele aprender*” (G2).

A gestão escolar tem uma preocupação ativa em conjunto com a coordenação pedagógica e seus profissionais da educação. Embora haja muitas dificuldades econômicas no contexto escolar, inclusive para doação de materiais, observa-se a coletividade das instâncias escolares.

Se a gente não fizer isso, ele não tem isso em casa porque são poucos os que têm. Ele não vai, não vai, [...] esses dias veio uma menina aqui ela falou assim, lembra de mim professora eu estou querendo voltar. Estou no sétimo. Já é mãe de duas crianças e daí a gravidez na adolescência, os problemas eles acabam desistindo da escola. Então a escola ela tem que ser bem atrativa, um lanche bom. O lanche é uma coisa que atrai nossos alunos. Se sentir bem dentro da escola, eles gostam de vir para a escola, gostam porque aqui tem lanche, tem bolacha, tem isso, tem aquilo (G2).

A gestão escolar e suas práticas democráticas com as instâncias escolares, encontram alternativas para sanar as dificuldades dos alunos. Pensar uma escola atrativa e suas metodologias, alimentação, dentre outras é um esforço muito grande da gestão escolar.

As tensões éticas por reconhecer os valores de igualdade, equidade, justiça como legitimadores da gestão da educação estão postos nas políticas e programas, nas diretrizes curriculares, no acesso e permanência na escola de qualidade. Porém, esses avanços ainda se confrontam à desigualdade de condições físicas, materiais entre escolas. Ainda as escolas mais pobres são as escolas dos pobres, são seus filhos e suas filhas as maiores vítimas da persistente cultura da reprovação. Se avançamos na igualdade de acesso ainda a desigualdade de percursos escolares é gritante. As vítimas de tantos percursos truncados pela cultura da reprovação são as infâncias-adolescências pobres, negros, dos campos e das periferias vítimas das injustas desigualdades sociais. Esse é um ponto central na tensão entre afirmação-negação política da ética na educação (ARROYO, 2018, p. 202).

Observa-se o esforço das gestões e seus profissionais da educação, também, com a Prova Paraná. Ainda que a avaliação não respeite a realidade das redes escolares, os gestores escolares tem dado bastante importância para atingir bons índices. No diálogo com a gestão, observa como *“é difícil, se você largá-los, aí eles ficam à vontade, mas vai colocando para sala, vai levando-os para a sala, vai usando, então é uma diferença de manter o aluno na sala para aprender. Nós estamos nessa situação”* (G2). Já para outra escola representada pelo Gestor G1 – ele traz como dificuldade o excesso de trabalho relativo às demandas da função do gestor escolar, tendo que além de acompanhar as atribuições quotidianas da escola, as pautas relacionadas a Prova Paraná são prioritárias *“é um desafio, você sabe que tem um grande desafio, tem que matar um leão por dia, você tem as tuas atribuições de gestor do dia a dia. Aí têm mais a Prova Paraná que toma bastante tempo, que você tem que trabalhar com ela”* (G1). A Prova Paraná é mais um desafio a ser enfrentado. Os gestores de forma coletiva passam confiança a seus professores e seus alunos, para que se *“sintam como é que diz ‘mobilizados’*

para fazer a prova, que eles venham para fazer a prova com o objetivo de ter uma boa nota, não só para cumprir o dever” (G1). É possível imaginar os desafios de toda a comunidade escolar para com o ensino aprendizagem, a estrutura escolar e a Prova Paraná. São esforços democráticos entre os sujeitos, que permitem dar suporte a qualificar a educação local. “É um trabalho que tem que ter, tem que ser feito o dia a dia, converso com professores, converso com pai, e faço a reunião de pais apresento a importância de tudo isso” (G3).

No entanto, para o G3 – as dificuldades presentes para sua tomada de decisão como gestor, relaciona-se ao fato de como o Estado conduz a construção da referida avaliação junto ao corpo docente, principalmente no processo de construção do saber para fazer a análise e a interpretação das informações contidas como resultados da Prova Paraná. Há uma diversidade de escolas. Ele afirma que de início houve um enfrentamento/resistência do quadro de professores *“inicialmente houve um questionamento bastante grande dos professores, no sentido de que essa Prova Paraná tem como principal objetivo números. A preocupação seria maior com os índices do que com outros aspectos”*.

Trabalhar a realidade do cotidiano escolar e suas diversidades em consonância com a Prova Paraná se apresenta como um dos pontos mais relevantes *“Digamos que o governo, no ponto de vista dos professores, ele queria dados, ele queria melhorar os índices” (G3)*. Uma preocupação mais voltada para isso, não observando o contexto mais geral e como já foi dito anteriormente, não considerando as especificidades, tanto de escola, como de núcleos, *“pois, se nós olharmos aqui no Núcleo de Laranjeiras nós temos várias realidades: nós temos alunos de acampamentos, de assentamentos, de vila rural, de comunidade indígena, de comunidades extremamente carentes e de periferia” (G2)*. São alunos que têm de certa forma uma qualidade de vida com muitas dificuldades, sociais, culturais e acesso ao conhecimento.

Na terceira categoria C3 – como os resultados impactam nas práticas de gestão escolar e democrática, pode-se identificar de que forma os gestores educacionais em suas práticas de gestão escolar fazem referência aos resultados, ou em uma linguagem mais técnica, como realizam o tratamento dos dados da Prova Paraná no processo de ensino-aprendizagem. Em paralelo a esta análise, confirma-se a implementação tecnológica que o Estado do Paraná vem apresentando como mecanismo de controle dos dados oriundos da Prova Paraná em especial a utilização da Ferramenta de B.I - *Business Intelligence (G1)*.

Cabe aqui destacar que a ferramenta de relatórios analíticos do Power BI está imbricada ao conceito de inteligência competitiva, constituída a partir da lógica empresarial, de acordo com Silva *apud* Santos (2000), pode-se dizer que a Inteligência Competitiva é um conjunto de

processos os quais visam sistematizar a busca, a análise e a disseminação das informações úteis aos tomadores de decisão (SILVA, 2019, p 25).

O Power BI é uma solução de análise de negócios que permite que você visualize seus dados e compartilhe insights em toda a organização ou insira no seu aplicativo ou site. Conecte-se a centenas de fontes de dados e dê vida aos seus dados com dashboards e relatórios (SANTOS, 2019, p. 26).

Apoiado no conceito da ciência da informação, utilizando-se de mecanismos analíticos proporcionado pelos dados apresentados no BI, é condicionada aos gestores educacionais a construção de novos conceitos, partindo da capacidade de pensar de forma analítica, interpretando e solucionando novos problemas a partir desses conhecimentos.

Para Wanderley et al. (2021) o principal objetivo do BI é

possibilitar o acesso interativo a informações e dados, para assim permitir que os gestores dos negócios e analistas públicos possam conduzir análises apropriadas; [...] esta visão sistêmica habilita a aferição das métricas de eficiência, eficácia e efetividade nas políticas públicas voltadas para a educação. (WANDERLEY et al., 2021, p. 370)

Não se pode deixar de mencionar que o governo do Estado do Paraná buscou integrar diversas ferramentas tecnológicas ao Power BI, instrumentos esses que compõe as metodologias utilizadas na prática docente, condicionado ao monitoramento e à análise por parte do gestor educacional formulados a partir de indicadores relacionados ao desempenho de aluno e professores, apoiado a tomada de decisão e baseado num sistema de gestão de qualidade, cabe destacar: Presente na Escola; Prova Paraná; Atividade Paraná; Inglês Paraná; Redação Paraná; PMA Programa Mais Aprendizagem; Edutech – Escola e Escola Total.

Para Lima *apud* Meira (2019a), ao se referir as novas formas de criação e a regulação dos processos administrativos e uma nova promessa gerencialista diz que

a dominação digital faz aumentar as probabilidades de obediência a regras, a detalhes processuais encadeados e a decisões automatizadas, já não apenas, nem sobretudo, inscritas em volumosos códigos e repositórios de legislação escolar, mas presentes implicitamente, por vezes de forma invisível, em complexos dispositivos digitais que cada ator educativo é compelido a usar, na maior parte dos casos, sem alternativa. (LIMA, 2021, p. 11)

Para que se possa ter respostas contundentes na construção formativa do gestor educacional, bem como dos profissionais da educação, parte-se do princípio de que a formação/qualificação profissional é o primeiro passo para que se possa realizar mudanças no espaço escolar, ainda mais quando se trata da “melhoria” ou para este modelo gestão pública presente no Estado uma melhor “performance” no processo de ensino-aprendizagem.

Os gestores entrevistados destacaram que há um processo de formação e de orientação quanto à metodologia de aplicação da Prova Paraná, qual vem ao encontro com o mesmo formato de organização e tempo de aplicação utilizado pelo Ministério da Educação na aplicação da Prova Brasil (Saeb). Mesmo que diferente da Prova Mais Paraná que aqui se considera uma contraprova dos resultados pelos Ideb, a Prova Paraná se constitui numa perspectiva diagnóstica. A metodologia utilizada para a aplicação no ambiente escolar, quanto à sua duração se dá no mesmo formato. Cabe ressaltar que este processo de aplicação é realizado pelos próprios profissionais (professores) presentes no dia da aplicação da referida prova. Este processo de qualificação é muito difundido no espaço educacional como “política de formação em serviço”, dando-se também em outros momentos, como por exemplo no “Estudo e Planejamento” que ocorre de acordo com as datas provisionadas no calendário escolar do ano letivo, sendo realizado em quatro momentos no ano de 2021 e igualmente provisionado neste ano de 2022.

Observa-se, também, que não se trata única e exclusivamente de uma formação “*stricto*” sob o tema apresentado nesta categoria, e sim de uma série de pautas que os gestores/educadores devem acompanhar ao longo do ano letivo. Nas falas da gestão, observa-se que “*ainda não, não temos isso ainda específico. A gente conversa, não tem uma comissão, não tem uma equipe que toda prova analisa, a gente pega a equipe gestora, pega o professor, tanto que tem vários professores da língua portuguesa e matemática*” (G1). O que se observa na condução de práticas de gestão escolar democráticas para amenizar as problemáticas. Os professores/as se sentem sujeitos do processo, contribuem e se envolvem. “*Quer dizer pega determinados professores e ataca mais os problemas*” [...] “*a partir dos descritores; É a mesma ideia. A gente é sabedor disso, é tudo preparação para o Saeb, que eles trabalham pensando no Saeb, todas as provas*” (G2). É um período de aplicação, o método de aplicação, tipo de resposta tudo baseado no Saeb. A prova Paraná é construída a partir do Saeb. Outros gestores corroboram com a afirmação de que não há uma formação específica para análise dos resultados.

[...] Nos planejamentos a gente faz, a gente conversa com os professores, assim, quando faz uma análise das provas principalmente, os professores de matemática português, daí teve as outras áreas também. A gente se sentou analisou, a gente se preocupa principalmente o cálculo, que é o mais difícil, ainda a leitura eles vão indo, mais matemática, o cálculo é bastante difícil (G2).

É uma problemática coletiva em que os profissionais da educação, no contexto das avaliações em larga escala, aproveitam espaços formativos, para amenizar, compreender e qualificar o ensino aprendizagem, como um índice da Prova Paraná.

A gente sempre teve períodos dentro do processo de formação, além de outros temas nós tivemos um tempo dedicado a isso. Mas por exemplo não especificamente temos um encontro de dois dias só para analisar e esses dados. E como eu falei anteriormente nós tivemos dentro do período de formação, tempo para estar vendo isso, mas foram diversos outros temas que foram trabalhados (G3).

Nesse processo de análise e de interpretações dos dados, ou seja, dos resultados apresentados pelos alunos, fica muito claro que a proposta da Prova Paraná busca se conectar diretamente aos descritores do Saeb, ao serem questionados o quanto os resultados influenciam o currículo prescrito e o planejamento educacional dos professores, os gestores observam que influenciam no sentido de que tanto as PCCs como o plano de trabalho docente, *“ele tem que estar alinhado com esses temas que vão cair na prova Paraná, então é um plano de trabalho docente e uma proposta pedagógica curricular que venha estar relacionado com essas questões que são da prova Paraná” (G3).*

Na verdade, eles acabam fixando bastante em cima da Prova Paraná, cobrando e deixando de lado conteúdos importantes do processo de ensino-aprendizagem. A Prova Paraná é direcionada ao Saeb e ao Ideb, ela surgiu para que as escolas busquem uma melhor nota no Ideb, é claro isso. Então ela trabalha todos os conteúdos, a gente trabalha com provas experimentais. Tudo baseado na Prova Paraná pensando no Saeb, pensando no Ideb da escola. *“Ela foi direcionada para você melhorar o seu Ideb escolar, isso foi bem claro desde o início da implantação dela; com certeza tem muitos conteúdos ali que você tem que dar uma atravessada, você tem que adequar ele conforme a prova” (G1).*

Os gestores educacionais não apresentaram respostas claras quanto à percepção dos educadores com relação à experiência vivenciada no espaço escolar no que se refere ter uma escola de qualidade a partir dos modelos de avaliações censitárias apresentadas pelo governo do Estado do Paraná, ou seja, a partir de avaliações de resultados. No entanto, esta nova experiência avaliativa constituída como uma política pública de avaliação de resultados, está constatada por meio da análise e da interpretação dos dados, relacionados ao trabalho dos professores e da gestão escolar. O trabalho pedagógico está intimamente ligado a uma proposta de avaliação de resultados na perceptiva da construção de um padrão de qualidade de ensino. *“O que estamos procurando com os professores, é nos tentar amarrar à Prova Paraná com a perspectiva do aluno, tentar juntar as duas, para que você consiga atingir os resultados, satisfazer e ter uma educação de qualidade melhor para os educandos” (G1).*

O acompanhamento das novas práticas do gestor educacional, atrelado aos parâmetros de monitoramento educacional, faz que antes de qualquer decisão a equipe diretiva junto com ao corpo docente passe a orientar as famílias da necessidade de os alunos participarem de

projetos que contribuam para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a mudança também está na família.

A qualidade vai ter que ser na mudança da comunidade escolar. Não adianta só o professor tá se esforçando lá para aplicar o conteúdo porque está na prova, vamos revisar, vamos isso ou vamos aquilo. Mas eles vão ter que ter o hábito de se preparar melhor para uma avaliação, até das avaliações mesmo em sala, é uma coisa que eu quero mudar; [...] nós estamos sendo avaliados, e o aluno tem que entender que ele está sendo avaliado. Que ele tem que ter o hábito de estudar, que ele tem que ter o hábito de ler, tem que se preparar e mostrar onde que está a falha dele principalmente (G2).

Programas como o Escola Total, Mais Aprendizagem, Redação Paraná, Matific, Inglês Paraná, entre outros, são mecanismos pedagógicos facilitadores na busca da promoção educacional, tais programas junto com a Prova Paraná são pilares de sustentação das novas tendências deste novo modelo de reformas educacionais.

Em meio a tanto trabalho, o esforço por parte dos gestores, como no decorrer das entrevistas, foi perceptível no envolvimento com a educação e com a comunidade escolar, o papel dado a estes profissionais “Diretor(a)” na educação paranaense se constitui em meio às transformações do sistema de ensino como relevante na construção de uma educação pautada na busca por uma ressignificação das escolas e do processo de ensino-aprendizagem articulado aos princípios da gestão democrática.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa trajetória, obteve-se a possibilidade de compreender como a Prova Paraná vem-se constituindo no contexto escolar, por meio dos resultados obtidos pelas avaliações realizados pelos alunos, identificou-se um investimento em novas metodologias tanto para análise da gestão educacional quanto para o processo de construção da prática educativa.

Ao buscar identificar e analisar as práticas de gestão democrática em escolas da rede estadual de ensino do município de Quedas do Iguaçu, desencadeadas a partir da Prova Paraná, determinantes para a construção da gestão educacional, instigou-se tecer uma série de argumentos para compreender a dinâmica educacional que o Estado do Paraná vem tendo nos últimos anos por meio da postura gerencialista do atual governo mediante a Prova Paraná.

Não distante dos demais governantes que passaram ao longo da história educacional paranaense, afirma-se que o Estado do Paraná sempre esteve presente participando das implementações e das mudanças das políticas educacionais que ocorreram ao longo dos tempos acompanhando a dinâmica federal na construção de avaliações censitárias. Fato esse em que se percebem os benefícios das pautas dos órgãos internacionais, pelo acesso ao crédito, no papel de agentes disseminadores de uma cultura educacional pautada na meritocracia, condizendo ao modelo de governança atual.

A construção de modelos de gestão pública e as pautas correlatas à educação, bem como a quebra de paradigmas educacionais, fazem parte de um movimento de luta e resistências dos profissionais da educação ao longo dos anos. Esses movimentos condicionavam a mudanças, paulatinamente, condizente as resistências por uma educação igualitária e democrática, que se desenvolve nas ações dos gestores.

Tal qual condicionam diretamente o trabalho da gestão escolar, principalmente, na implementação de novas políticas educacionais. Cabe ressaltar que a gestão escolar se caracteriza de forma sistematizada e organizada do espaço educacional, passando desde a gestão dos recursos públicos quanto aos objetivos pedagógicos e à apropriação do saber por parte dos educandos, construído coletivamente com todas as instâncias da escola.

Mesmo o Estado do Paraná fazendo parte integrante dos movimentos correspondente as avaliações censitárias, defendendo mecanismos de acompanhamento dos índices de desenvolvimento educacional com o objetivo de atender os requisitos da “qualidade de educação”, ao voltar no tempo ainda em 2012 com a construção de uma avaliação própria em especial o SAEP, não representou nos espaços educacionais a construção de uma hegemonia

voltada às avaliações de resultados. Denomina-se tal resultado como critério de contraprova aos resultados da avaliação da Prova Brasil.

Busca-se ter uma maior objetividade, neste primeiro momento de análise, tanto a Prova Brasil quanto à Avaliação do Estado do Paraná SAEP, mesmo ocorrendo a cada dois anos ambas as avaliações colaboram de forma permanente para construção de uma cultura centrada nas políticas de *accountability* com um todo, em especial no que corresponde à construção de análise censitárias para construção de resultados no sistema educacional.

Nesses últimos quatro anos, a corrida pelo IDEB pautado pelo atual governo paranaense, em sincronia com as mudanças da agenda pública como por exemplo a redução de gastos públicos, as pautas vinculantes a reforma administrativa, motivaram ações que o Estado do Paraná vem implementando na gestão da educação pública paranaense, através da responsabilização e da meritocracia.

A construção de um Estado avaliador, centrado nos pilares de uma gestão de resultados, são claramente demonstradas pela Prova Paraná e da Prova Mais Paraná, sendo a primeira, objeto de nossa pesquisa e análise. A “Prova Paraná” cumpre o papel de construir no meio educacional de uma cultura avaliativa, independentemente do nível de participação ou representatividade da comunidade escolar (pais, alunos, professores e agentes educacionais) ou do papel do gestor educacional.

A implementação de mecanismos tecnológicos, como por exemplo, a ferramenta do Power B.I se constitui parte dos mecanismos de análise e de implementação dos resultados produzidos pelos alunos a partir das respostas da Prova Paraná, formando uma dinâmica de processos analíticos, que são repassados pelos NRES aos diretores. Esses, ao organizar o espaço educacional, devem implementar e acompanhar o rendimento educacional, como se o processo de ensino e aprendizagem, fosse sinônimo da capacidade de memorização dos conteúdos e as assertividades nos testes pelos alunos e se consolidasse como um mero produto.

Realizar somente mudanças tecnológicas pautadas num sistema de burocratização do sistema de ensino, por meio da premissa de monitoramento e de responsabilização, faz-se necessário mudar no ambiente escolar, pois se está calcados em um modelo tradicional representado pelo enfileiramento dentro da sala de aula. Ao fazer tais referências com certeza surgirá a frase de que o professor pode fazer a diferença sim, mas para se construir um ambiente criativo e colaborativo, na tentativa de motivar a busca pelo conhecimento é necessário olhar para dentro da escola e, conseqüentemente, o seu entorno.

A educação brasileira assim como a dos Estados e Municípios se deparam com as mais diversas realidades e com a aplicação de políticas de bonificação tanto de estudantes quanto

dos profissionais da educação, arrolado a implantação de recursos para as escolas, passam a fazer parte desta cultura de avaliações implementado no Estado do Paraná, qual vem ao encontro da cultura de resultados e do fortalecimento de políticas de *accountability*.

Destaca-se que a pesquisa nos possibilitou conhecer de forma breve, as práticas de gestão escolar, nas escolas da rede estadual de ensino do município de Quedas do Iguaçu por meio da Prova Paraná. Assim, pode-se observar que é realizado um esforço por parte do Estado em publicizar as agendas de aplicação da Prova Paraná, como atividades de diagnóstico do desempenho dos estudantes, porém a comunidade escolar tem acesso apenas às informações relacionadas aos resultados, não participando diretamente das tomadas de decisões, vindo a se caracterizar apenas como receptores desta nova cultura de avaliações.

Quanto aos gestores educacionais, eles passaram a restringir suas ações a partir de determinadas ferramentas de análise da gestão das avaliações e da implementação de diversos mecanismos de monitoramento e de controle. O Estado vem produzindo, na qual se constitui em agenda de trabalho orientada pela Secretaria de Educação, entre elas acompanhar o lançamento da frequência por parte dos educadores, monitorando o desempenho da escola nos índices de frequência e de evasão escolar; a participação e o desempenho dos alunos em novas plataformas que passaram a fazer parte das ações pedagógicas como a plataforma Redação Paraná, Inglês Paraná, entre outras.

Sobre a participação e a formação dos professores, destaca-se que ela ocorre nos dias de estudo e de planejamento, pautando tanto as questões relativas às ações metodológicas, quanto à construção do Plano de trabalho docente, sempre vislumbrando os planos de nivelamento com o objetivo da retomada de conteúdo. No entanto, cabe ressaltar que não há um momento específico tanto para a análise dos resultados de forma mais objetiva quanto para o planejamento destas ações, e sim restringindo-se, muitas vezes, ao momento da hora atividade, na tentativa de consolidar os indicadores trazidos pela equipe pedagógica, com o intuito de construir a sensação de um estreitamente curricular.

Finalmente, cabe destacar que a referida avaliação se constitui no seio escolar de forma autoritária, sendo aplicada de maneira igualitária em todas as instituições de ensino, restringindo à escola identificar e selecionar os pontos críticos característicos da diversidade social em que a escola está inserida. Portanto, não traz significado à vida do educando, uma vez que se faz necessário construir novas dinâmicas do processo educativo, dessa forma, o aluno precisa sentir-se parte da escola, ter objetivos claros, constituir-se como sujeito.

Mediante o exposto, a pesquisa se limitou na Prova Paraná quanto à gestão democrática, não podendo ser observado nas plataformas de transparências o acesso à literatura legal que

estabelece a criação da Prova Paraná e a Prova Paraná Mais e sim apenas ao site da Prova Paraná e seus objetivos. A partir de todos esses aspectos, é possível perceber que existem muitas possibilidades de estudos e pesquisa, o tema não se extingue, pode-se conduzir trabalhos tanto no campo da gestão escolar; práticas pedagógicas; sistemas de ranqueamento e de valorização dos profissionais da educação etc.

Por fim, mesmo em meio a todo este, paradoxo, de mudanças na educação Paranaense o gestor educacional e as práticas de gestão democrática ocupam um papel muito significativo, como dar continuidade em permear o pensamento educacional centrado no desenvolvimento do ser humano como sujeito histórico, na construção da cidadania plena. A construção desse sujeito, ocorrerá pela participação dos órgãos colegiados, grêmios estudantis, associação de pais e mestres (APMF), Conselho escolar, nas reuniões de pais ou ainda nos conselhos de classe participativo, criando possibilidades de acompanhar as mudanças que vem ocorrendo no espaço educacional.

Tais práticas referendam a integridade da escola perante a comunidade em que as decisões e/ou os posicionamentos tanto no viés político quanto pedagógico se fundamentem nas práticas de gestão democrática e no trabalho coletivo. São práticas de gestão que não se limitam à avaliação da Prova Paraná, mas a partir de condicionantes internos da escola que cria um ambiente democrático e participativo. Estas práticas que fazem a diferença no contexto escolar são ações coletivas, participativas, que vão muito além da Prova Paraná, significando o fazer pedagógico e a gestão democrática.

O fazer pedagógico está concentrado no olhar do educando desde a recepção no espaço educativo até os momentos de conflitos na construção de sua própria identidade. A transversalidade dos temas abordados, as mais diversas dinâmicas pedagógicas, o desenvolvimento da criatividade, as experimentações do pensar diferente são características do acompanhamento de uma agenda de trabalho coletivo, estando puramente relacionado ao envolvimento do corpo docente ao objetivo central da educação “a aprendizagem”.

O gestor educacional como mediador possibilita oportunizar ações que venham ao encontro com as pautas estudantis, fortalecendo, assim, à ação docente. Esse alinhamento, mesmo que para muitos possa soar de forma poética, somente quando a educação for plenamente compreendida com os princípios da formação humana, tanto dos professores quanto dos órgãos colegiados e da sociedade de modo geral, o progresso nas agendas educacionais em nosso país ocorre.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares **Revista Lusófona de Educação**, 13, 2009.

_____. **Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. "*Scholl Accountability*" no Brasil: experiências e dificuldades. Revista de Economia Política, vol. 28, nº 3 (111), pp.443-453, julho-setembro/2008.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

AZEVEDO, José Clóvis de. **Educação pública**: o desafio da qualidade. Estud. av. vol. 21 no.60 São Paulo May/Aug. 2007.

BANCO MUNDIAL. **Paraná Basic Education Quality Project**. Report nº 24364.[S.I], 2012

_____. **Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento (PAD) do Banco Mundial**. [S.I], 2012.

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

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

BONAMINO, A. **A evolução do Saeb**: desafios para o futuro. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016.

BORGES, REGILSON MACIEL. **Indicadores educacionais em foco**: análise frente à realidade brasileira. Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa /

organizadores: José Carlos Rothen, Andréia da Cunha Malheiros Santana. - São Carlos: EdUFSCar, 2018.

BROOKE, Nigel. **O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

_____. **As Novas Políticas de Incentivo Salarial para Professores: uma avaliação.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. **Controvérsias Sobre Políticas de Alto Impacto.** Cadernos de Pesquisa v. 43 n. 148 p. 336-347 jan./abr. 2013.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados.** Belo Horizonte: Game/UFMG, 2011.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2018.

CARBONESI, M. A. R. M. **O uso do seminário como procedimento avaliativo no ensino superior privado.** ANPAE, 2014.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CUNHA, Célio da. **Plano Decenal: fundamentos, trajetória e alcance social.** Em Aberto, Brasília, ano 13, n.59, jul./set. 1993.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciências.** 2ed.São Paulo: Atlas, 1985.

_____. **Pesquisa Qualitativa Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo.** Rev.latino-am.enfermagem, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril 1998.

_____. **Saber pensar.** São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. **TEORIA – PARA QUÊ?** Gestão.Org, v.3, n. 1, jan./abr. 2005

_____. **Cuidado Metodológico: signo crucial da qualidade.** Sociedade e Estado, Brasília, v. 17, n. 2, p. 349-373, jul./dez. 2002.

_____. **Educação, avaliação qualitativa e inovação.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2012.

DRESCH, Jaime Farias. **Avaliação da educação e o cenário midiático da responsabilização.** Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa /

organizadores: José Carlos Rothen, Andréia da Cunha Malheiros Santana. - São Carlos : EdUFSCar, 2018.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):** Metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2005.

FERNANDES, D. (2019). Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. *Linhas Críticas*, 25, 644-660. Doi: <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.24579>

_____. **A universalização da avaliação e a criação do Ideb:** pressupostos e perspectivas. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p. 99-111, maio/ago. 2016.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):** Metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e escolas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/metodologias/Artigo_projecoe_s.pdf> Acesso em: 06 de Maio 2019.

FOURQUIN, Jean Claude (org). **Sociologia da Educação:** Dez anos de pesquisa. tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

_____. **Palestra realizada no auditório do CDCC em 22 de novembro de 1994, patrocinada pelo IFSC-USP e Escola Educativa.** Vídeo a.1 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0>> Acesso: 14 out. 2020.

_____. **Política e educação:** ensaios – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

_____. **Carta de Paulo Freire aos professores.** Estudos avançados 15 (42), 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2018

GARCIA, Luciana Terres dos Santos; GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Angela Maria Ferreira da. **Projeto olítico-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos:** um ensaio teórico. Rev. bras. Estud. Pedagog, Brasília, v. 98, n. 250, p.547-880, set/dez. 2017.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 Ed. - São Paulo. Atlas, 2008.

GONÇALVES, Luzia de F. **Programa de avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná - AVA - 1995/2002:** Uma Avaliação a Serviço da Formação Humana, ou de

Favorecimento do Mercado Econômico 2005. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho). Universidade Federal do Paraná (UFPR) Curitiba, 2005.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) / Reynaldo Fernandes. – Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2007.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 08 de Maio 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação**. 2005

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, avaliação, qualitativa e inovação – II**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2012.

_____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANEIRA, Simone. **Os Impactos da Qualidade Total na Educação Paranaense: Tempos de Subordinação Mercantil à Escola Pública de Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. Ed. Summus Editorial. São Paulo, 2003.

MICROSOFT. **O que é Power BI?** Disponível em: <https://docs.microsoft.com/pt-br/power-bi/fundamentals/power-bi-overview> Acesso em: 10 jan 2021

MICROSOFT. **O que é o Serviços do Power BI?** Disponível em: <https://docs.microsoft.com/pt-br/power-bi/fundamentals/power-bi-service-overview>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Ministério da Educação – **MEC. PORTARIA Nº 931, DE 21 DE MARÇO DE 2005**.

NETO, João Batista Gomes; ROSEMBERG, Lia. **Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no sistema nacional de avaliação**. Em Aberto, Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995

NETO, João Luiz Horta. **Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 59, p. 172-201, set./dez. 2014.

_____. **Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos**. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 23, n. 1, p. 37-53, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo, SP. Ática. 2005

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **PROVA PARANÁ**. Disponível em: <<http://www.provaparana.pr.gov.br/>>. Acesso em: 08 de maio 2020.

_____. Secretaria de Estado da Educação do. **SAEP 2018** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (2018), Juiz de Fora, 2018 - Anual.

_____. Secretaria de Estado da Educação do SAEP, Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Disponível em: <<http://www.saep.caedufjf.net/>>. Acesso em: 08 de maio 2020.

_____. Secretaria de Estado da Educação do SITIO INSTITUCIONAL. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=7853&tit=Renato-Feder-assume-a-Secretaria-da-Educacao-e-Esporte>>. Acesso em: 08 de maio 2020.

_____. Secretaria de Estado da Educação do SITIO INSTITUCIONAL. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=8111&tit=Prova-Parana-a-partir-dos-resultados-Educacao-desenvolve-acoes-para-melhorar-aprendizagem->> Acesso em: 08 de maio 2020.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Plano Estadual de Educação 2015**. Documento Base.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **SAEP – Prova Paraná Mais 2019** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 3 (2019), Juiz de Fora – Anual.

_____. NOTA TECNICA IDEPR. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. SAEP – Prova Paraná Mais 2019 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

_____. **Ofício Circular n.º 007/2019 – DEDUC/SEED**. Curitiba, PR. 15 fev 2019.

_____. **Ofício Circular n.º 002/2019 – DEDUC/SEED**. Curitiba, PR. 06 fev 2019.

_____. **Ofício Circular n.º 031/2019 – DEDUC/SEED**. Curitiba, PR. 07 maio 2019.

_____. **Ofício Circular n.º 001/2020 – DEDUC/SEED:** Orientações sobre a 1ª Edição da Prova Paraná 2020 e Matriz de Referência da Avaliação. Curitiba, PR. 22 jan. 2020.

_____. **Ofício Circular n.º 014/2020 – DEDUC/SEED.** Curitiba, PR. 12 fev 2020.

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

PASINI, Juliane de Fatima S. **Políticas de Avaliação em larga escala e o contexto da Prática em Municípios de pequeno porte do Estado do Paraná (2005/2013).** Tese Doutoral. UNISINOS. São Leopoldo 2016.

PESTANA, Maria Inês. **Trajetória do Saeb:** criação, amadurecimento e desafios. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p. 71-84, maio/ago. 2016.

PIERI, Renan Gomes De. Alexandre André dos Santos. **Uma proposta para o índice de infraestrutura escolar e o índice de formação de professores.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2014.

RAVITCH, Diane. **A última palavra em padrões nacionais para educação.** Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. 1997

REIS, Eduardo Squario; ANGELONI, Maria Terezinha; SERRA, Fernando Ribeiro. **Business intelligence como tecnologia de suporte a definição de estratégias para a melhoria da qualidade do ensino.** Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.20, n.3, p. 157-167, set./dez. 2010

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. MEC. Brasília, jun. 1994.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Jefferson Steidel dos. TSUNODA, Denise Fukumi. **Levantamento do uso de Business Intelligence como ferramenta de tomada de decisão nos institutos federais de educação.** Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão. Curitiba, PR, v.2, n.1,34, jan. / jun., 2017.

SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. (orgs.). **A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação.** In: _____. A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 17-34.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica.** EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013.

SOUSA, SANDRA M. ZÁKIA L. **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar.** Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 175-190, julho/ 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

398 municípios aderem à primeira grande ação de cooperação pedagógica da Secretaria da Educação: a Prova Paraná. **Notícias Prova Paraná**. Curitiba 20 fev. 2019. Disponível em: <<http://www.provaparana.pr.gov.br/Noticia/398-municipios-aderem-primeira-grande-acao-de-cooperacao-pedagogica-da-Secretaria-da>> Acesso em: 15 fev. 2021.

Escolas charter prejudicam a educação pública. **The Mashington Post**. 22 jun.2018. Disponível: <https://www.washingtonpost.com/opinions/charter-schools-are-leading-to-an-unhealthy-divide-in-american-education/2018/06/22/73430df8-7016-11e8-afd5-778aca903bbe_story.html> Acesso em: 22 nov. 2020.

Nenhuma criança deixada para trás: uma visão geral. Alyson Klein. **EducationWeek**, 10 ab.2015. Disponível em: <<https://www.edweek.org/policy-politics/no-child-left-behind-an-overview/2015/04#Proficiency>> Acesso em: 01 dez. 2020.

O presidente George W. Bush sanciona a Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás. **History**, 08 jan 2002. Disponível em: <<https://www.history.com/this-day-in-history/george-bush-signs-no-child-left-behind-act-into-law>> Acesso em: 01 dez. 2020.

VEIGA. Ilma Passos Alcantara. (Org). **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas, Sp: Papirus, 1995.

VIEIRA, Sofia Lerche Vieira; VIDAL, Eloisa Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN**. N.º 67 (2015), pp. 19-38.

WANDERLEY, Pedro Farias; BAPTISTA, Cláudio de Souza; RIBEIRO, Ronald Polanco; PAIVA, Anselmo Cardoso de. **Uso de *business intelligence* para avaliação de indicadores de desempenho na educação básica no Estado do Acre**. 2021

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista

Título: RESSIGNIFICANDO A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: Um novo olhar da Prova Paraná na escola pública

Objetivo Geral: Identificar e analisar práticas de gestão democrática em escolas da rede estadual de ensino do município de Quedas do Iguaçu, desencadeadas a partir da Prova Paraná, determinantes para a construção da gestão educacional.

Formulário de Perguntas

1. Qual sua formação? Quantos tempo está na gestão escolar? A escolha foi por eleição ou indicação.
2. A avaliação Prova Paraná leva em consideração as especificidades da escola e da formação do sujeito?
3. As avaliações instituídas pelo Estado buscam se conectar com os descritores do Saeb, quais os mecanismos ou metodologias para análise do desempenho dos estudantes e como essas informações influenciam o currículo e o planejamento educacional dos professores?
4. No início do atual governo do Paraná, foi divulgado nas mídias de comunicação que o Paraná entraria na corrida pelo IDEB, dessa forma, como gestor educacional, levando em consideração a avaliação Saep constituída em 2012 em comparação às novas avaliações Prova Paraná Mais e Prova Paraná, criou-se uma cultura de avaliação nas escolas públicas Paranaenses considerando a sua periodicidade? Desse modo, na sua prática de gestão como a comunidade escolar está participando desta construção, apenas como receptor ou como agentes disseminadores desta nova cultura?
5. As avaliações presentes no cotidiano educacional paranaense, em especial a prova Paraná, constituí algum significado para os educandos?
6. Quais os momentos e a metodologia que a escola vêm constituindo a partir dos resultados obtidos nas avaliações já realizadas, seja com o coletivo de educadores e/ou com a comunidade escolar no que se refere às medidas na prática educativa e o que isso representa no processo de ensino-aprendizagem?
7. Como gestor educacional e na perspectiva da gestão democrática, a avaliação desenvolvida pelo estado do paraná reconhece e ou valoriza a diversidade social da escola, como ela trata as necessidades e as potencialidades dos alunos?
8. Qual é o olhar dado ao papel do trabalho pedagógico com relação a esta avaliação?

9. Por meio da experiência que a Prova Paraná vem-se constituindo como avaliação diagnóstica e censitária, qual a percepção do professor quanto ao objetivo de se ter uma escola de qualidade a partir da avaliação de resultados? O trabalho pedagógico está intimamente ligado a esta proposta de avaliação?
10. Tendo como premissa que a Prova Paraná se caracteriza como avaliação Diagnóstica, por meio da perspectiva da gestão democrática e da construção coletiva, a escola como um todo está preparada para fazer a análise e a implantação dos resultados a partir das ferramentas que o estado do Paraná propõe, como por exemplo, a ferramenta Power B.I como instrumento tecnológico, em que se evidenciam tais resultados? Há um locus de formação stricto aos profissionais da instituição de ensino para análise desses resultados? Quais são os principais enfrentamentos no trabalho do gestor educacional e o que isso representa na tomada de decisão, quanto às metodologias e o processo de ensino aprendizagem?

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **RESSIGNIFICANDO A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: Um novo olhar da Prova Paraná na escola pública**. Desenvolvida por Willian José Silva da Costa, discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação do Professor Doutor Almir Paulo dos Santos.

O objetivo central do estudo é identificar e analisar práticas de gestão democrática em escolas da rede estadual de ensino do município de Quedas do Iguaçu, desencadeadas a partir da Prova Paraná, determinantes para a construção da gestão educacional.

Tal justificativa se dá no intuito de buscar em compreender como a Prova Paraná vem se constituindo como avaliação no contexto escolar e a partir dos seus mecanismos de análise de resultados, quais aspectos vêm influenciando o processo de ensino e aprendizagem e a gestão escolar.

O convite para a sua participação se deve ao fato de ser o gestor(a) educacional, qual foi designado a função de diretor por meio de consulta da comunidade escolar, outro fator pelo perfil da escola frente aos resultados constituídos nas avaliações em larga escala em especial ao índice do IDEB, entre escolas periféricas, centrais e do campo. A importância da participação consiste no objetivo de contribuir com a experiência e a vivência no campo da gestão educacional, bem como pelas estratégias e pela inferência na utilização dos dados obtidos pelas avaliações educacionais paranaenses, em especial a Prova Paraná.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, tal como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desista dela. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Para isso, serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na

divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito mediante contato explicitados neste Termo.

Caso haja o desejo que seu nome ou de sua instituição conste no trabalho final. Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo a divulgação no trabalho final.

Não autorizo a divulgação no trabalho final.

A sua participação consistirá em responder a perguntas de um roteiro de entrevista ao pesquisador do projeto. A entrevista será realizada na instituição de ensino na qual o gestor/entrevistado(a) atua, trazendo conforto e a convivência do seu dia a dia profissional e ou em espaço indicado pelo entrevistado. O instrumento de coleta de dados será através da entrevista.

O tempo de duração da entrevista é do questionário aproximadamente quarenta minutos (40 min.). A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização. Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação

Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso a elas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

Os benefícios relacionados com a sua colaboração nesta pesquisa é o de poder publicizar de forma ética e transparente a experiência de sua prática de gestão escolar; além de apresentar para a comunidade escolar as boas práticas e os pontos críticos oriundos das experiências com as avaliações censitárias presentes em sua instituição em especial a Prova Paraná.

A participação na pesquisa poderá causar riscos, sendo: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis; perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; divulgação de dados confidenciais; discriminar e estigmatizar a partir do conteúdo revelado; tomar tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista.

As medidas adotadas para prevenir ou minimizar os riscos se darão pela entrega do questionário ao entrevistado; formular as perguntas de forma pausada de modo que o entrevistado a compreenda; dar tempo para que o entrevistado possa formular a sua resposta, tais como possíveis correções; fazer a gestão do tempo com o intuito da entrevista não se tornar cansativa, buscando pausá-la sempre que solicitado pelo entrevistado.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas, mantendo sigilo

dos dados pessoais. Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Quedas do Iguaçu, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do pesquisador

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (46) 99901-0148 / e-mail: willianj_costa@hotmail.com

Endereço para correspondência: Avenida Ipê, 3468 Ap. 01 - CEP:85.460-000 – Centro - Quedas do Iguaçu – Paraná – Brasil.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”: Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3728 / E-Mail: etica@uffs.edu.br
Site Eletrônico: <https://www.uffs.edu.br/institucional/comissoes/comissao_de_etica/secretaria_executiva>

Endereço para correspondência:

Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rua Av. Fernando Machado, 108 E, Bairro Centro, Caixa Postal: 181, CEP: 89 802-112, Chapecó-SC.

Declaro que entendi os objetivos e as condições de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

Nome completo do (a) participante:

Assinatura: _____