

Avaliação em larga escala: a Prova Paraná e o processo de mercantilização da educação no estado paranaense

Ana Paula André¹

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Toledo-PR

Pedro Alves²

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Toledo-PR

Resumo: O presente artigo, que parte de uma pesquisa bibliográfica com caráter crítico-analítico, tem como objetivo possibilitar o diálogo a respeito da avaliação em larga escala e sua conexão com o sistema liberal, além de seus propósitos e sua perspectiva gerencialista. Evidenciamos, aqui, a avaliação em seus diversos aspectos, tendo como *locus* principal o âmbito estadual, com a realização da Prova Paraná, que desvela caminhos das políticas educacionais do Estado. Tal prova tem se alinhado às perspectivas liberais que enfatizam os resultados em detrimento do processo de aprendizagem. A realização dessa avaliação ocorre desde 2019, trazendo drásticas consequências para as escolas, uma vez que atrela o currículo imposto às provas, determina conteúdos e padroniza o quê e quando ensinar, impedindo uma educação crítica, repercutindo como forma de controle para a formação da classe trabalhadora estudantil jovem e ainda, responsabiliza alunos e professores pela falta de sucesso estudantil, o que, na verdade, serve para mascarar os reais mecanismos de exclusão na escola e na formação acadêmica. À guisa de resultados, propomos, com esta pesquisa, um olhar crítico sobre esse método avaliativo estadual, com vistas à busca por uma educação de qualidade, crítico-reflexiva, ou seja, pautada na ciência e no aprofundamento teórico-metodológico que fundamentam a criticidade. Isso levando em conta que a escola não pode ser compreendida como uma arena de mensuração de projetos estatísticos/metodológicos. A qualidade do ensino deve estar desvinculada do olhar do setor empresarial para dentro da escola.

Palavras-chave: Educação. Políticas liberais. Avaliação em larga escala. Prova Paraná.

Large-scale evaluation: the Paraná test and the process of commercialization of education in the state of Paraná

Abstract: This article, which starts from a bibliographical research with a critical-analytical character, aims to enable dialogue regarding large-scale evaluation and its connection with the liberal system, in addition to its purposes and its managerialist perspective. Here we highlight the evaluation in its various aspects, with the state level as its main locus, with the Paraná Test, which reveals paths for the State's educational policies. This evidence has been aligned with liberal perspectives that emphasize results to the detriment of the learning process. This assessment has been carried out since 2019, bringing drastic consequences for schools, as it links the curriculum imposed to the tests, determines

¹ Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação - PPGH da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: aninhandre21@gmail.com

² Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: pedrodarioalves@gmail.com

content and standardizes what and when to teach, preventing critical education, having repercussions as a form of control for class formation. young student worker and also holds students and teachers responsible for the lack of student success, which, in fact, serves to mask the real mechanisms of exclusion in school and academic training. By way of results, we propose, with this research, a critical look at this state evaluation method, with a view to the search for quality, critical-reflexive education, that is, based on science and theoretical-methodological deepening that underlies criticality . This takes into account that the school cannot be understood as an arena for measuring statistical/methodological projects. The quality of teaching must be disconnected from the business sector's view of the school.

Keywords: Education. Liberal policies. Large-scale assessment. Paraná test.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a avaliação em larga³ escala tem se tornado elemento crucial no cenário das políticas educacionais brasileiras. Essa tem sido elencada “[...] como parte fundamental no processo educativo por sinalizar avanços, limitações e desafios aos objetivos propostos pelo planejamento educacional, com ênfase nos resultados” (Tedesco *et al.*, 2019, p. 62). Sendo assim, a década de 1990 marca o início de tal implementação, incorporando as premissas liberais, através de discursos entusiastas que anunciam as avaliações externas como forma de verificar o desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, aperfeiçoar a qualidade do ensino nas escolas. Segundo Deitos, esse momento histórico demonstra a

[...] articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou social liberal e definem significativamente os rumos das políticas públicas e da educação nacional (Deitos, 2010, p. 209).

3 Sobre a ideia de avaliação que destacamos aqui, apontamos como ponto de partida as considerações de Souza e Ferreira (2019, p. 14): “[...] na área de educação parece que foi mesmo com Ralph Tyler (1902-1994), educador estadunidense, na década de 1930, que a avaliação educacional iniciou sua estruturação, voltando-se a partir daí para a análise do currículo e do desempenho do aluno, desenvolvendo contribuições teóricas que perduram até hoje. Desse período, até os meados da década de 1970/80, a avaliação educacional recebeu contribuições significativas e se consolidou como uma teoria com objeto e métodos próprios para a realização de diagnósticos cada vez mais precisos sobre o desempenho do aluno, do docente, da instituição escolar e do próprio sistema de ensino. Contribuiu significativamente para isso o episódio do *Sputnik*, que levou o governo norte-americano a criar mecanismos de maior regulação e controle sobre o desempenho das escolas, utilizando para tanto a avaliação educacional. Desenvolveu-se, no entanto, uma concepção de avaliação voltada para o controle da produtividade e eficiência (Afonso, 2009), que desconsiderava os processos e contextos. Essa concepção produziu modelos avaliativos que contribuíram para consolidar o campo da avaliação educacional, particularmente as propostas desenvolvidas por Cronbach (1963), Provus (1971), Hammond (1967), Metfessel e Michael (1967), responsáveis pela revisão do modelo de Tyler e pelo advento dos testes baseados em critérios. Destacam-se também Scriven (1967), Stufflebem (1971), Stake (1967) que, reagindo criticamente a esses modelos avaliativos, criaram novos métodos de grande repercussão em todo o mundo. Exemplo disso foi a construção da teoria avaliativa no Brasil, que sem dúvida recebeu grandes contribuições dos modelos norte-americanos. No entanto, a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, iniciou-se uma crítica a essas teorias e a esses modelos em razão da desconsideração do contexto social em que eram desenvolvidos e o fato de estarem baseados unicamente em testes”.

Apesar do Estado defender um discurso segundo o qual avaliar significa propor melhorias e investimentos, a avaliação em larga escala tem se demonstrado como uma forma de controle, desvelando a educação em seu caráter regulatório, “[...] vigoroso instrumento técnico a conferir credibilidade e legalidade às medidas de caráter administrativo e políticos promovidos pela alta burocracia estatal” (Dias Sobrinho, 2002, p. 40).

Machado e Pasini, ao tratarem do tema, enfatizam que as avaliações foram, no decorrer dos anos, sendo impostas em diversos âmbitos no cenário sociopolítico e educacional:

Em âmbito federal podemos citar o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em 1995, a Prova Brasil em 2005, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no ano de 2007, e a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) em 2016. Já na esfera estadual cita-se o AVA (Programa de Avaliação) em 1995, o SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná) em 2012 e a Prova Paraná no ano de 2019 (Machado; Pasini, 2022, p. 07).

A aplicação dessas práticas avaliativas em diferentes domínios pressupõe uma articulação do sistema educacional, e ao mesmo tempo, demonstra que a compreensão acerca da temática tem sido ampliada. Sendo assim, “[...] por vezes, a anunciam como mecanismo mensurador da qualidade e, em outros momentos, a reconhecem como mecanismo de controle social por parte do Estado” (Assis *et al.*, 2020, p. 03).

Levando em conta tais possibilidades de compreensão, ainda que oscile a real função dos métodos avaliativos nas diferentes esferas político-sociais, percebe-se que estes não retratam o que ocorre no interior da escola, sendo usados com caráter classificatório, e não embasados, fundamentalmente, no contexto real de cada instituição ou comunidade escolar. Sobre tais elementos, é importante ressaltar que:

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

Como se percebe, a avaliação em larga escala prioriza muito mais o controle do Estado do que a necessidade de valorização das singularidades (políticas, sociais, culturais, educacionais) de cada instituição. Sendo assim, evidencia-se a necessidade de refletirmos sobre esse tipo de avaliação para melhor compreendermos sua relação com os pressupostos liberais.

De forma mais específica, destacamos a Prova Paraná⁴ e suas implicações na educação paranaense, levando em conta suas contradições e reverberações no cenário educacional no Estado. Para isso, propomos neste artigo, um olhar sobre o que é a Prova Paraná e quais as consequências ideológicas que ela acarreta à educação.

2. PROVA PARANÁ E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA

Como já enfatizado, as avaliações de larga escala, nas últimas décadas, têm mostrado o alinhamento às políticas educacionais no sentido de monitoramento e adequação da educação ao sistema liberal, impondo uma caracterização para a educação com o objetivo de formação para a classe trabalhadora. Essa questão não está isolada, uma vez que os pressupostos nacionais e os internacionais se encontram articulados.

A interdependência do mercado interno e de elementos internacionais permite que a escola não esteja isolada da economia, aceitando intervenções e definições em seu formato. Isso se manifesta, no campo internacional, por meio de mecanismos como OMC, OCDE, Banco Mundial, FMI, Comissão Europeia, entre outros; e no interno, por meio de empresas e conglomerados articulados com o mercado (Mordente, 2023). E assim regulamentam a formação escolar, de maneira que possa servir aos “[...] interessados na formação de competências e habilidades dos trabalhadores, necessárias para se extrair o *optimum* viabilizado pela produção flexível, empunhando a bandeira da Qualidade Total na Educação” (Shiroma; Schneider, 2013, p. 90).

A qualidade, aparentemente mensurável, da avaliação externa encontra-se pautada em objetivos mercadológicos, distanciando-se, de modo efetivo, de uma proposta que vise à melhoria no processo de ensino. No Paraná, a avaliação em larga escala ocorre desde 2019, apresentando como objetivo o fornecimento de “[...] informações sobre o nível de apropriação dos conhecimentos em relação aos conteúdos e habilidades considerados essenciais para aquela etapa de ensino” (Ofício Circular nº 106/2019 DEDUC/SEED). Evidencia-se, assim, a sua dependência às habilidades e competências, como também descreve a Base Nacional Comum Curricular⁵ (BNCC).

Inicialmente, a avaliação era aplicada em um único dia, três vezes durante cada ano letivo, uma a cada trimestre. A partir de 2022, através do Ofício Circular nº 04/2022, a prova

4 A primeira Prova Paraná ocorreu em 13/03/2019, conforme o Ofício Circular nº 007/2019, com alunos de 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, e 1ª e 3ª séries do Ensino Médio. O ofício traz a concepção da prova elaborada pela SEED: “A Prova Paraná é uma avaliação diagnóstica, com o objetivo de 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. Será uma ferramenta para o professor, equipe gestora da escola, Núcleo Regional de Educação e secretaria elaborarem a partir de evidências, ações de melhoria da aprendizagem” (PARANÁ, OFÍCIO CURRICULAR N.º 007/2019 DEDUC/SEED).

5 A BNCC é uma política nacional curricular que se constitui enquanto documento normativo, o qual seleciona e organiza os conteúdos a serem trabalhados na Educação Básica, aprovada durante o governo Temer, cuja proposta ideológica volta-se para eficientismo alinhando-se aos pressupostos neoliberais e à formação meramente mercadológica. “Tal documento foi assinado pelo ministro da Educação, José Mendonça Filho, com mandato no período de maio de 2016 a abril de 2018 – em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed – e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime – que o saudou como uma inovação na Educação” (Filipe *et al.*, 2021, p. 787-788).

passou a ser aplicada, desde a primeira edição do mencionado ano, em dois dias, “[...] um para o Caderno de Linguagens e Ciências Humanas e outro para aplicação do Caderno de Matemática e Ciências da Natureza” (Machado; Pasini, 2022, p. 08). A Prova Paraná, que se detinha na avaliação de Português e Matemática, atualmente, engloba outras áreas do conhecimento como a de Ciências, História, Geografia, Química, Biologia, dependendo da série.

Sob a perspectiva da avaliação externa, a escola volta-se, permanentemente, à preparação dos alunos para o sucesso dessa atividade e para a melhoria do resultado oficial dos índices demonstrativos da aprendizagem dos estudantes. Para tal, os elementos que descrevem as habilidades que os alunos apresentam maior ou menor domínio em relação aos conteúdos curriculares, aqui compreendidos como descritores, são enfatizados/trabalhados à exaustão por docentes, os quais, pressionados pela política educacional, buscam resultados impostos de cima. O professor, dessa forma, deixa de trabalhar uma educação crítica para enfatizar o ensino pautado na avaliação dos resultados.

Acerca desta questão, é preciso enfatizar que o currículo para a educação pública está fortemente atrelado aos ditames do sistema, já que este é “[...] um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes” (Sacristán, 2013, p. 18).

A BNCC, enquanto currículo normativo ligado às avaliações externas, contribui essencialmente para os seguintes aspectos:

a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação (Dourado; Oliveira, 2018, p. 41).

A BNCC, nesse sentido, está atrelada aos princípios normativos da política educacional, que por sua vez, se conecta às avaliações em larga escala, isto é, “reduzindo e substituindo os conteúdos que historicamente constituem os fundamentos científicos, filosóficos e artísticos da humanidade”, pela fragmentação dos preceitos mercadológicos (Silva *et al.*, 2022, p. 405). Fundamenta-se ela, desse modo, na perspectiva de uma educação atrelada aos conteúdos por meio de um currículo que visa à flexibilização das relações de trabalho. Diante disso, dá-se o agravamento das contradições sociais pela consolidação de uma proposta que acentua a passividade dos indivíduos diante do contexto em que estão inseridos, viabilizando uma educação voltada à classe trabalhadora (Neves, 2007).

As instituições escolares focam sua função no planejamento dos docentes para contemplar os descritores de acordo com os conteúdos a serem trabalhados, com o preparo dos estudantes, com a correção da prova e com o resultado estabelecido por meio da plataforma de dados *Power BI Business Intelligence* (Power BI). Nessa plataforma, além do resultado da Prova Paraná, é possível encontrar os percentuais de frequência dos alunos, acessos nas diversas plataformas impostas pela política de plataformização do ensino⁶, entre outras informações que favorecem, nitidamente, o controle promovido pelo Estado. Questões quanto à plataformização nas escolas paranaenses aparecem nos próprios discursos da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, **como podemos observar no recorte abaixo:**

Com as mudanças do Novo Ensino Médio e a implementação de novas tecnologias na escola, as salas de aula da rede estadual do Paraná estão mais dinâmicas e interativas. Os estudantes, agora, aprendem sobre temas como cultura digital e organização das finanças — e fazem isso com o **auxílio de plataformas digitais e de conteúdos multimídia**, que os professores podem apresentar por meio de TV e computador, presentes em cada uma das 22,5 mil salas de aula da rede (Paraná, 2022 apud Barbosa; Alves, 2023, p. 03 — grifos do autor).

A adequação dos estudantes aos objetivos especiais da Prova Paraná é demonstrada em níveis de precariedade⁷, pois a avaliação não está adaptada e foge ao trabalho realizado pelos professores na flexibilização e internalização dos conteúdos. O cumprimento de tais objetivos requereria mais espaços físicos e mais profissionais para o atendimento destes alunos, o que, normalmente, as escolas não disponibilizam. Sendo assim, alunos vindos do período pandêmico, com lacunas consideráveis na alfabetização, realizam a avaliação dentro de condições insuficientes nas escolas.

Diante desse cenário nada abonador, cabem alguns questionamentos sobre o que está sendo avaliado, principalmente no que se refere a aspectos como os relacionados à própria formação sociocultural: estes estudantes continuarão à margem do sistema? Serão apenas mais um índice sem representatividade? A quais caminhos de formação esse método educacional pretende conduzir o aluno?

Para que haja um percentual de alunos realizando a avaliação, as escolas tentam, de diferentes maneiras, marcar sua presença no processo, até mesmo por meio de premiações (pontos extras na média das disciplinas, passeios para as turmas com maior percentual de frequência,

⁶ “Assim, o mercado das tecnologias acompanha o discurso ‘pedagógico’ que anuncia as escolas como obsoletas. É esperado que os professores recorram a produtos ‘educativos’ e ‘mercadológicos’, a comunicações ‘lúdicas’ em comparação às tediosas aulas expositivas e leitura de textos. A aposta é que as ferramentas ‘revolucionárias’ tecnológicas incidam sobre as aulas conteudistas, conquistando os alunos por meio da não diretividade e resolvendo o fracasso escolar dos estudantes socialmente desfavorecidos” (Mordente, 2023, p. 174).

⁷ “[...] a tecnologia permite formas mais sofisticadas de controle, que dificultam o reconhecimento da resistência necessária à dominação que ela própria impõe. Assim, sob o véu da neutralidade, obliteram as relações de dominação, conduzindo a uma posição de resignação em relação à ordem existente e a uma consciência conformista, de aceitação da realidade de exploração” (Barbosa; Alves, 2023, p. 06).

etc.). Ocorre uma mobilização da comunidade (equipes gestoras, equipes pedagógicas e professores) para que os alunos compareçam e realizem a avaliação.

Por mais que se busque valorizar, no âmbito da escola, tal avaliação, torna-se claro que a Prova Paraná está longe de identificar as lacunas necessárias, o que possibilitaria, caso fosse esse o objetivo, um suporte específico na melhoria das condições de trabalho dos docentes, na ampliação dos concursos públicos, na melhoria dos espaços físicos, na formação continuada de qualidade para os docentes ou, ainda, na diminuição do número total de alunos por sala de aula. A responsabilidade do resultado não satisfatório é repassada à escola e aos profissionais que nela atuam, como inversão da ideia de causa e consequência, ou seja, ao invés de favorecer a melhora na estrutura e formação no espaço escolar, funciona como fator de culpabilização seja dos alunos, seja dos professores pelo fracasso do desempenho.

A hora-atividade dos professores, no estado do Paraná, tem sido cada vez mais compactada, o que diminui, significativamente, o tempo dedicado à preparação e aprofundamento de conteúdo, descaracterizando o processo de planejamento das aulas. Ainda assim, a aferição em larga escala não aborda a necessidade de ampliação desta como forma de melhorar também o ensino.

Avalia-se para quê? Para responder e controlar, mediante uma sociedade meritocrática de políticas gerencialistas⁸, as quais visam trazer, para o campo educacional, o conceito de qualidade empresarial, pela geração do duvidoso ranqueamento de escolas.

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

Como se nota, ao buscar ranquear as escolas, o governo age como controlador, pouco preocupado em fornecer uma estrutura mínima adequada a uma formação de qualidade, mas mantê-la atrelada a suas ferramentas de controle. De acordo com Savaris (2022), o ranqueamento e a constante pressão por resultados acabam por culpabilizar professores e gestores,

⁸ Para se ter ideia sobre a que se refere tais políticas, destacamos o que Hypólito expressa sobre o tema da educação gerencial. Segundo ele, “o modelo gerencialista parece ser hegemônico nas políticas educacionais, com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, rankings de escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação. O que cada vez mais temos experimentado são modelos e mais modelos de gestão, e o que não vemos melhorar é a educação. Algo parece não se encaixar nesses discursos gerencialistas” (Hypólito, 2002, p. 77).

assim como a sobrecarga de trabalho adoece os profissionais e torna a educação cada vez mais um terreno de ditames liberais⁹.

As competências que precisam ser avaliadas são as de adequação ao sistema, ou seja, “reduzir a cultura ensinada na escola às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados, promover a lógica de mercado na escola” (Laval, 2019, p. 37), o que implica em um rebaixamento do conhecimento, já que o sujeito deve se adequar a uma realidade imposta, não crítica. Não é apenas a garantia do acesso à educação que se reivindica, mas a garantia a uma educação de qualidade para todos e não apenas para os filhos da classe dominante.

Acerca do controle e da precarização da educação, é possível observar retrocessos, como a redução da oferta de concursos públicos, a redução de funcionários e equipes técnico-pedagógicas nas escolas, a diminuição do tempo destinado à hora-atividade dos professores, a plataformização excessiva do ensino, a retirada de direitos trabalhistas, entre outros, que se somam ao permanente controle e fiscalização do trabalho docente, seja por meio de tutoria, pela observação em sala de aula e, claro, pelas plataformas de controle (frequência escolar, índice de acesso às plataformas, resultados de avaliações externas etc.).

Tais questões anunciam o aprofundamento da precarização já existente nas escolas públicas, geram pressões e a permanente busca de metas. Isso intensifica as desigualdades e a autorresponsabilização dos indivíduos, uma vez que gera “espaço de tensão entre diferentes projetos de formação humana, no qual o respeito à diversidade é suplantado pela perspectiva pragmática, mercadológica e classificatória difundida pelos testes padronizados” (Witeze; Silva, 2019, p. 1).

Para Savaris, a Prova Paraná surge em um momento de mudanças nas políticas educacionais,

[...] no contexto pós 2016, quando ocorrem mudanças na condução das políticas públicas no Brasil que impactam no campo educacional. A exemplo, a PEC 241 ou PEC 55, que impõe um teto para os gastos públicos com despesas primárias e acaba por comprometer o que diz a legislação brasileira sobre Educação (Constituição Federal, 1988; LDB, 1996; PNE, 2014), no que se refere à garantia da qualidade. De acordo com a SEED, a Prova é uma avaliação diagnóstica, cuja finalidade é identificar as dificuldades dos estudantes. A partir dos seus resultados, a SEED menciona que professores, equipe pedagógica, equipe gestora devem rever suas ações, porém, sem direcionamentos detalhados sobre o uso dos resultados (Savaris, 2022, p. 20).

As questões expostas acima consideram um contexto socioeconômico e político-ideológico no qual está assentada a avaliação e, portanto, condicionam a escola ao patamar econô-

⁹ À título de exemplificação a respeito de como a educação paranaense encontra-se suscetível aos ditames privatistas da política neoliberal, o atual governador do estado, Ratinho Jr., mediante o projeto “Parceiro da Escola”, que tramita na Câmara em regime de urgência, pretende que empresas terceirizadas cuidem da demanda administrativa de várias escolas públicas, responsabilizando-se, inclusive, pela contratação de professores. Com essa possibilidade de privatização do bem público, o governador pretende transformar o espaço escolar em um grande balcão de negócios, precarizando ainda mais a atividade docente (Ramires, 2024). Mais informações disponíveis em <<https://www.brasildefatopr.com.br/2024/05/25/do-que-se-trata-o-projeto-de-terceirizacao-das-escolas-do-parana>> Acesso em: 29 mai. 2024.

mico, à busca de resultados semelhante à utilizada nas empresas privadas, que visam, como prioridade, o lucro (neste caso, o lucro constitui-se em valor simbólico no projeto político para manter atrelada a educação a suas propostas mais obscuras). A partir da retórica da busca de qualidade, contraditoriamente, negam o direito a uma educação de qualidade.

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

A perspectiva da avaliação externa no Paraná, aliada ao cenário nacional, está fundamentada na qualidade gerencial da educação. O método avaliativo, por si só e qualquer que seja, não garante a qualidade. É necessário o real interesse com a educação e com o desenvolvimento dos estudantes. No sistema capitalista, a avaliação em larga escala contempla apenas os interesses neoliberais, com o esvaziamento de conteúdos críticos, a responsabilização dos indivíduos e o monitoramento do que é ensinado e de que forma é ensinado, para amordaçar a reflexão, e com isso, possíveis vias de resistência e de preservação da cidadania.

Assim, “os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo*” (Freitas, 2018, p. 82). Essa captura significa a manutenção de uma proposta que, ao invés de investigar a fundo os níveis de desigualdade social com o objetivo de combatê-la, acentua tais níveis transformando a diferença social abissal em algo naturalizado, legitimado pelo anestesiamiento da consciência daqueles que se constituem, nessa proposta, como mera mão de obra. Isso mostra como se camuflam os reais interesses de tais avaliações. Segundo Savaris (2022, p. 58):

De acordo com a análise documental, na teoria, ou seja, nas definições da SEED, a Prova Paraná se enquadra como avaliação diagnóstica, porém, deixa a desejar na “intervenção no curso da ação”, pois até mesmo os documentos oficiais da Secretaria não priorizam tal intervenção. Diante disso, podemos afirmar que a Prova Paraná não tem sido, na prática, uma avaliação diagnóstica (Savaris, 2022, p. 58).

Diante dos resultados da referida prova, não se observam tomadas de decisões que venham a melhorar a formação docente, a contratação de profissionais, etc. Ao contrário disso, a partir de seus resultados, novas metas são estipuladas, e a realidade da educação não se altera positivamente, e por consequência, as contradições e o desmantelamento da escola pública se agravam. Nesse cenário, a escola e o indivíduo são os únicos responsáveis pelo seu insucesso,

e o estado se isenta ainda mais de suas responsabilidades. A política do estado mínimo é, portanto, ampliada aos limites da desestatização.

Outro fator desencadeado neste processo é o aligeiramento do ensino, com foco na Prova Paraná, ou seja, o trabalho realizado no interior da escola precisa fluir, não há como “perder tempo” com “conteúdos desnecessários”, é preciso trabalhar o que é cobrado na avaliação. Sendo assim, conhecimentos voltados à cidadania, ao respeito ao próximo, à coletividade e ao posicionamento crítico diante de temas como política, preservação ambiental e combate à miséria, ficam totalmente comprometidos e esvaziados.

Diante do exposto, é possível compreender o alinhamento dessa avaliação às avaliações externas nacionais, por meio de seus objetivos e da política educacional proposta, a qual demonstra ser um leque aberto para possibilidades mercadológicas.

Para que a “função social da educação e da escola” seja efetuada de forma contrária ao que está posto pelo sistema neoliberal (Gonçalves *et al.*, 2020, p. 904), de modo a contribuir com a formação de pessoas para além do processo de regulação proposto pelo sistema em sua ótica de metas e controle permanente, é necessária reflexão embasada na crítica para ampliar-mos a visão do que realmente está sendo avaliado e do que retorna para a escola, enquanto suporte necessário para o real avanço no ensino-aprendizagem. A precarização profissional e a responsabilização do aluno pelo fracasso educacional são estratégias que precisam ser constantemente combatidas. Daí a necessidade de se ampliar o leque da pesquisa acadêmica para propósitos de uma educação crítica e consciente de seu papel social.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, propomo-nos a abordar as avaliações em larga escala, e mais especificamente a Prova Paraná, enquanto avaliação realizada em nível estadual, assim como as consequências para as instituições escolares, que acarretam em controle das instituições de ensino e monitorização constante do que é ensinado, repasse da culpabilização do fracasso escolar aos alunos e professores, entre outras. Para elucidar tal propósito, retomamos alguns dados necessários para a compreensão das avaliações externas. Uma questão fundamental para esse entendimento é a clareza de que as avaliações externas não são uma novidade dos últimos anos. No Brasil, esse método tem seu marco inicial na década de 1990. Contemplando o caráter de avaliação nacional, temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB – 1995) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA - 2016). Já na esfera estadual, o Programa de Avaliação (AVA – 1995), o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP – 2012) e a Prova Paraná, esta última tem início em 2019.

A retórica das avaliações externas perpassa pelo mesmo fundamento: a melhoria do sistema educacional, seja nacional ou estadual. Contudo, a partir da Prova Paraná, diante de seu contexto socioideológico e marcadamente histórico, e com a ocorrência de diversas mudanças

no cenário político que impactaram profundamente as políticas educacionais, com cortes em financiamentos, congelamento no teto de gastos, baixo incentivo à produção científica, mudanças nos currículos etc., essas avaliações assumem um caráter mercadológico e gerencialista. Tal processo acaba por impactar, sensivelmente, o campo educacional, uma vez que o caráter pedagógico é deixado de lado (Savaris, 2022).

O modelo de avaliação externa da Prova Paraná traz para dentro da instituição escolar o parâmetro empresarial, as metas e o controle do mercado. Tais questões impactam diretamente o cotidiano das escolas, e o foco do trabalho pedagógico passa a se centrar na avaliação externa, no ranqueamento das escolas e na inversão de causa e consequência. Sendo assim, a responsabilidade pelo insucesso dos estudantes é transferida para o próprio indivíduo, assim como para os professores e gestores. Isso traz à tona a velha máxima de cunho marxista mencionada por Ferreti (2018, p. 39): “Na sociedade capitalista, a relação antagonica entre Capital e Trabalho gera não apenas contradições existentes na sociedade, como determina a luta de classes sobre diferentes aspectos da vida social, inclusive no campo da educação”.

Para consolidar esse processo, o ranqueamento das escolas é traduzido como referência de qualidade sem que sejam considerados o contexto e a realidade na qual cada escola está inserida. A boa formação, sob esse panorama, é aquela que forma mão de obra para um mercado embasado nas premissas liberais. Reflexão e pensamento crítico cedem espaço para a qualidade em seu sentido mercadológico, técnico.

A Prova Paraná, assim como outras avaliações externas, está ligada a mecanismos internacionais e à relação escola e mercado de trabalho. Os conteúdos cada vez mais respondem a essa necessidade e distanciam-se da formação ampla. Dessa forma, as competências e habilidades mercadológicas definem e estruturam o currículo formal por meio da BNCC e projetam as ações educacionais. O cotidiano escolar passa a ser dimensionado pela intrínseca relação currículo e avaliação de larga escala, e como consequência, a qualidade se transforma em índices mensuráveis e deixa de lado o fazer pedagógico para dar espaço à preparação de mão de obra. O sucateamento da escola pública passa para segundo plano, deixando de ser sequer objeto de debate, diante dos índices que medem a educação.

Dessa forma, debater e ampliar o conhecimento com a comunidade e com os envolvidos no processo educativo acerca das avaliações externas, seus direcionamentos e sua perspectiva mercadológica, são caminhos fundamentais para compreendermos a educação num contexto de ampliação dos ideais liberais – e os riscos reais que isso acarreta. A formação do indivíduo precisa ir além da perspectiva mercadológica. Para isso, é preciso questionar quem está sendo formado a partir dessas perspectivas pedagógicas, e para o quê está sendo formado, de modo a deixar muito clara a resistência marcada pela não aceitabilidade diante do silenciamento e do amordaçamento imposto à educação.

4. REFERÊNCIAS

ASSIS, L. M. L.; DEITOS, R. A.; DOLLA, M. C. A qualidade da educação versus resultados das avaliações em larga escala: uma breve reflexão. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 15, N. 35, abr./jun., 2020. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23912>> Acesso em: 11 nov. 2023.

BARBOSA, R. P.; ALVES, N. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023.

DEITOS, A. R. Políticas públicas e educação: aspectos teóricos-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**, 32 (2), jul-dez., 2010. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/11869>> Acesso em: 20 abr. 2023.

DIAS SOBRINHO, J. (2002). **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis - SC: Insular, 2002.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J.F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Livro Eletrônico. Recife: ANPAE.

FERRETI, J. C. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Estudos Avançados**. 32 (93), mai./ago., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt#>> Acesso em: 04 abr. 2024.

FILIPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, A. C. **Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF#>> Acesso em: 30 de mai. 2024.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, A. M.; GUERRA, D.; DEITOS, R. A. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. RPGE – **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, p. 891-908, ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14018>> Acesso em: 17 jan. 2024.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HYPÓLITO, A. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **RBP**, v. 24, n. 1, jan./abr., 2009, p. 63-78. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19239/11165>> Acesso em: 12 jul. 2024.

MACHADO, M. L. O.; PASINI, J. F. S. **Prova Paraná e os Desdobramentos do Ensino de História no Ensino Fundamental I**. Disponível em: <<https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/7059>> Acesso em: 23 nov. 2023.

MORDENTE, G. V. **Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação: como a educação “inovadora” opera?** Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação — Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2023.

NEVES, L. M. W. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. In.: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. São Paulo: Autores Associados, Histedbr, 2007, p. 205-221.

PARANÁ. **Ofício Circular nº 007/2019 DEDUC/SEED**. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação – SEED, Curitiba, 2019.

PARANÁ. **Ofício Circular nº 106/2019 DEDUC/SEED**. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação – SEED, Curitiba, 2019.

PARANÁ. **Ofício Circular nº 004/2022 DEDUC/SEED**. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação – SEED, Curitiba, 2022.

RAMIRES, M. Do que se trata o projeto de terceirização das escolas do Paraná? **Brasil de Fato**, Curitiba, 25 de maio de 2024. Disponível em <<https://www.brasildefatopr.com.br/2024/05/25/do-que-se-trata-o-projeto-de-terceirizacao-das-escolas-do-parana>> Acesso em: 29 mai. 2024.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SAVARIS, S. B. **Os impactos da Prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual de educação básica**. Dissertação de mestrado. 135f. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), 2022. Disponível em: <<https://tede.unioeste.br/handle/tede/6259>> Acesso em: 04 jan. 2024.

SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P.; KORBES, C. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=fWvuv4gAAAAJ&citation_for_view=fWvuv4gAAAAJ:8k81kl-MbHgC> Acesso em: 12 dez. 2023.

SHIROMA, E. O.; SCHNEIDER, M. C. Avaliação de desempenho docente: contradições da política-para-poucos-na era do para-todos. **Inter-ação** (UFG. Impresso), v. 38, p. 89-107, Goiás, 2013.

TEDESCO, A. L.; REBELATTO, D.; TEDESCO, P. N. O processo de avaliação em larga escala e a qualidade social da educação no oeste catarinense: limites e possibilidades. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, Vol. XII, Nº 23, p. 61-89, jan/jun 2019. Disponível em: <<https://revista.uemg.br/index.php/revistapp/article/view/1048>> Acesso em: 06 fev. 2024.

ZANARDINI, J. B. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. Tese de Doutorado. 208f. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

WITEZE, E.M.; SILVA, R. H. R. Avaliação em larga escala e educação especial inclusiva: o embate entre duas lógicas. **Revista Educação Especial**, 32, e111/, p. 1-22. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39687>> Acesso em: 20 dez. 2023.