

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Anderfabio Oliveira dos Santos

A influência das avaliações externas na educação paranaense: a Prova Paraná
Mais e a apropriação pedagógica dos resultados pelos professores de Matemática

Juiz de Fora

2025

Anderfabio Oliveira dos Santos

A influência das avaliações externas na educação paranaense: a Prova Paraná
Mais e a apropriação pedagógica dos resultados pelos professores de Matemática

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Silveira Rezende

Juiz de Fora
2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira dos Santos, Anderfabio.

A influência das avaliações externas na educação paranaense: : a Prova Paraná Mais e a apropriação pedagógica dos resultados pelos professores de Matemática / Anderfabio Oliveira dos Santos. -- 2025. 205 f.

Orientador: Wagner Silveira Rezende

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Avaliação em Larga Escala. 2. Gestão Escolar. 3. Leitura e Apropriação de Resultados. 4. Prova Paraná Mais. 5. Uso pedagógico de dados educacionais. I. Silveira Rezende, Wagner , orient. II. Título.

Anderfabio Oliveira dos Santos

A influência das avaliações externas na educação paranaense: a Prova Paraná Mais e a apropriação pedagógica dos resultados pelos professores de Matemática

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 22 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Wagner Silveira Rezende - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Marcelo Tadeu Baumann Burgos

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof(a) Dr(a). Joaquim José Soares Neto

Universidade de Brasília

Juiz de Fora, 15/01/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Wagner Silveira Rezende, Professor(a)**, em 15/01/2026, às 19:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joaquim José Soares Neto, Usuário Externo**, em 16/01/2026, às 16:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Tadeu Baumann Burgos, Usuário Externo**, em 18/01/2026, às 16:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Dedico esta dissertação a todos que, desde o início desta caminhada, me incentivaram e permaneceram ao meu lado ao longo de cada etapa do curso. Aos meus familiares, em especial à minha esposa, aos amigos e aos colegas de trabalho que, nos momentos mais difíceis, ofereceram apoio e palavras de força para que eu chegasse até aqui. A cada um de vocês, minha sincera gratidão.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Priscila Sales de Souza Santos, amor da minha vida, pela parceria, incentivo permanente e por sempre acreditar em mim, sendo ponto de apoio fundamental para que chegasse até aqui.

Aos meus filhos, Isabella e Fabio Henrique, pela compreensão diante da minha ausência em tantos momentos, resultado da conciliação entre trabalho e estudo. Vocês foram e são minha motivação diária.

Aos meus queridos pais, Antônio Magalhães dos Santos e Enilda Oliveira dos Santos, pela formação, pelos valores que me constituem e por nunca deixarem de me incentivar a buscar um futuro melhor. Ao meu irmão Fernando Oliveira dos Santos, por cada palavra de ânimo e apoio diante dos desafios do cotidiano.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Wagner Silveira Rezende, pela disponibilidade, assertividade e rigor acadêmico que tanto contribuíram para a construção desta pesquisa. À minha coorientadora, Prof.^a Dra. Juliana Alves Magaldi, pela orientação atenta, pelo acompanhamento e pelo incentivo constante ao longo de todo o processo.

À minha amiga Prof.^a Dra. Lina Kátia Mesquita, por acreditar em minha capacidade e me motivar a trilhar este caminho.

Aos colegas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, aos professores respondentes do *survey* e aos participantes do grupo focal, cuja contribuição foi essencial para a realização deste estudo.

A toda a equipe da Diretoria de Educação, em especial à minha assessoria, pela dedicação diária e pelo compromisso coletivo em construir uma educação pública com cada vez mais qualidade no Estado do Paraná.

E, por fim, a Deus, a quem tributo toda a honra e todo o louvor, por me sustentar, iluminar e fortalecer durante cada etapa desta jornada.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O estudo tem como pano de fundo a discussão sobre o papel das avaliações externas no contexto educacional brasileiro, evidenciando sua relevância como instrumentos de diagnóstico, monitoramento e gestão pedagógica. Essas avaliações têm se consolidado como instrumentos fundamentais para subsidiar a formulação de políticas públicas, orientar as práticas docentes e promover maior equidade nos processos de aprendizagem. Nesse contexto, a Prova Paraná Mais é uma avaliação em larga escala instituída pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) que, por meio da Teoria da Resposta ao Item (TRI), possibilita que sejam mensuradas as habilidades dos estudantes, viabilizando o acompanhamento contínuo dos resultados e intervenções pedagógicas mais eficazes. A pesquisa buscou responder ao questionamento de como aprimorar o processo de apropriação e interpretação pedagógica dos resultados da Prova Paraná Mais pelos professores de Matemática dos 9º anos do Ensino Fundamental e das 3ªs séries do Ensino Médio da rede estadual de ensino. Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas, análises de documentos oficiais da SEED/PR, além da aplicação de um questionário com 108 professores de Matemática de 50 escolas que apresentaram os melhores índices na avaliação da Prova Paraná Mais, e da condução de um grupo focal com 12 professores, cujas contribuições enriqueceram a interpretação dos dados quantitativos e qualitativos. A análise dos dados seguiu os pressupostos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), método que orientou a categorização e interpretação das respostas abertas e das discussões do grupo focal. O referencial teórico baseou-se em autores como Brooke (2015), Bonamino e Sousa (2012), Boudett (2020), Bardin (2016), Gatti (2010), Cavalcante (2020), Palácios e Oliveira (2022) dentre outros que discutem a relação entre avaliação, formação docente e qualidade da educação. Os resultados indicaram que, embora os professores reconheçam a importância da Prova Paraná Mais, ainda há desafios na apropriação e interpretação dos dados avaliativos, sobretudo quanto à utilização dos resultados para replanejamento pedagógico e personalização do ensino. Constatou-se que a

formação continuada, a mediação pedagógica e o trabalho colaborativo são elementos essenciais para transformar os resultados da avaliação em ações concretas de aprendizagem. A partir dessa análise, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE) que articula teoria, prática e gestão. O PAE proposto consolida-se como um instrumento de gestão formativa, orientando políticas de ensino que assegurem o direito à aprendizagem e a redução das desigualdades educacionais. Como desdobramentos, este estudo abre perspectivas para futuras pesquisas sobre o impacto da implementação do PAE nas escolas, a eficácia da docência compartilhada, os processos de recomposição das aprendizagens e o fortalecimento da formação docente em contextos avaliativos. Tais investigações poderão ampliar a compreensão sobre o papel das avaliações externas na melhoria da qualidade social da educação e na consolidação de práticas pedagógicas mais reflexivas e colaborativas.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Prova Paraná Mais. Gestão Educacional. Currículo. Prática docente.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the scope of the Professional Master's Program in Public Education Management and Evaluation (PPGP/CAEd-UFJF), analyzes the role of large-scale external assessments in educational management, with emphasis on the pedagogical appropriation of the Prova Paraná Mais results by Mathematics teachers of the 9th grade of Elementary School and the 3rd grade of High School in the State Education Network of Paraná. Large-scale external assessments have become fundamental instruments for diagnosing learning, monitoring educational policies, and promoting equity and teaching quality. In this context, Prova Paraná Mais, structured on the basis of Item Response Theory (IRT), enables the measurement of students' skills and the continuous monitoring of results, supporting more effective pedagogical interventions. This research sought to understand how teachers read, interpret, and use assessment data in their pedagogical practices. To this end, bibliographic research, analysis of official documents from the Paraná State Department of Education (SEED/PR), a questionnaire applied to 108 Mathematics teachers from 50 schools with the best performance indicators in the assessment, and a focus group with 12 teachers were conducted. Data analysis followed the principles of Bardin's content analysis, allowing the interpretation of both quantitative and qualitative information. The results indicate that, although teachers recognize the relevance of Prova Paraná Mais, significant challenges remain regarding the appropriation and pedagogical use of the results, especially in relation to instructional re-planning and the personalization of teaching strategies. It was also evidenced that continuing education, pedagogical mediation, and collaborative work are essential elements for transforming assessment data into concrete actions in the teaching and learning process. Based on these findings, an Educational Action Plan (Plano de Ação Educacional – PAE) was developed, articulating theory, practice, and educational management, focusing on teacher education, pedagogical feedback, and learning recovery. The PAE is consolidated as a formative management instrument aimed at guaranteeing the right to learning, reducing educational inequalities, and strengthening evidence-based pedagogical practice.

Keywords: Large-scale assessment. Prova Paraná Mais. Educational Management. Curriculum. Teaching practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Legendas dos Padrões de Desempenho do 9º ano do Ensino Fundamental.....	41
Figura 2 - Legendas dos Padrões de Desempenho do 3ª série do Ensino Médio	41
Figura 3 - Proficiência Média 2022 - 9º anos	47
Figura 4 - Proficiência Média 2022 - 3ª série	47
Figura 5 - Proficiência Média 2024 - 9º ano	48
Figura 6 - Proficiência média 2024 - 3ª série	49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes	70
Gráfico 2 - Nível de ensino dos participantes	72
Gráfico 3 - Formação Lato Sensu	73
Gráfico 4 - Maior nível de ensino	74
Gráfico 5 - Vínculo dos participantes com a rede estadual de ensino	76
Gráfico 6 – Participação em formações sobre a Prova Paraná Mais	79
Gráfico 7 - Conheço a política de avaliação em larga escala adotada pela rede estadual de educação	84
Gráfico 8 - Entendo os elementos que compõem uma avaliação externa e sua finalidade (Matriz de Referência, Descritores, Distratores etc.)	87
Gráfico 9 - Tenho conhecimento sobre os Padrões de Desempenho da Prova Paraná Mais	91
Gráfico 10 - Compreendo os resultados da Prova Paraná Mais e sua relação com o nível de aprendizagem dos estudantes	94
Gráfico 11 - Tenho acesso aos resultados da Prova Paraná Mais da minha escola	98
Gráfico 12 - Sei interpretar os dados da Prova Paraná Mais e utilizá-los no planejamento pedagógico	101
Gráfico 13 - Os resultados da Prova Paraná Mais me ajudam a identificar habilidades que não foram consolidadas pelos estudantes da escola onde trabalho	104
Gráfico 14 - Considero importantes os processos de aplicação e análise dos resultados da Prova Paraná Mais	107
Gráfico 15 - Os resultados da Prova Paraná Mais refletem a aprendizagem dos estudantes	110
Gráfico 16 - Repenso minhas práticas pedagógicas com base na análise dos resultados da Prova Paraná Mais	113
Gráfico 17 - Utilizo os resultados da Prova Paraná Mais para definir quais habilidades são essenciais para serem desenvolvidas pelos estudantes	116
Gráfico 18 - A estrutura da Prova Paraná Mais influencia a construção das avaliações internas na escola	119
Gráfico 19 - Os resultados da Prova Paraná Mais são discutidos com professores e a equipe pedagógica da escola	122

Gráfico 20 - Treino meus estudantes especificamente para a Prova Paraná Mais....	125
Gráfico 21 - Os resultados da Prova Paraná Mais são compartilhados com os pais em reuniões escolares.....	129
Gráfico 22 - Professores de outros componentes curriculares se sentem corresponsáveis pelos resultados apresentados pelas avaliações externas como exemplo: Prova Paraná Mais, Prova Paraná, SAEB etc.....	131
Gráfico 23 - Os professores de Língua Portuguesa e Matemática são mais cobrados em relação aos resultados das avaliações externas aplicadas nas instituições de ensino.....	135
Gráfico 24 - Os resultados da Prova Paraná Mais são discutidos com professores e a equipe pedagógica	138
Gráfico 25 - Os diretores e professores, de alguma forma, são responsabilizados pelos resultados nas avaliações externas.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Níveis de desempenho do SAEP	40
Quadro 2 - Classificação da Questão 1	82
Quadro 3 - Classificação da Questão 2	87
Quadro 4 – Classificação da Questão 3	90
Quadro 5 – Classificação da Questão 4	93
Quadro 6 - Classificação da Questão 5	96
Quadro 7 – Classificação da Questão 6	100
Quadro 8 – Classificação da Questão 7	103
Quadro 9 – Classificação da Questão 8	106
Quadro 10 – Classificação da Questão 9	109
Quadro 11 – Classificação da Questão 10	112
Quadro 12 - Classificação da Questão 11	115
Quadro 13 – Classificação da Questão 12	118
Quadro 14 - Classificação da Questão 13	121
Quadro 15 – Classificação da Questão 14	124
Quadro 16 – Classificação da Questão 15	127
Quadro 17 – Classificação da Questão 16	130
Quadro 18 – Classificação da Questão 17	134
Quadro 19 – Classificação da Questão 18	137
Quadro 20 – Classificação da Questão 19	140
Quadro 21 – Classificação da Questão 20	143
Quadro 22 – Problemas Identificados e Ações Propositivas do PAE.....	171
Quadro 23 – Definições do PAE	173
Quadro 24 - 5W2H – Eixo1: Formação Continuada	178
Quadro 25 – Protocolo de devolutiva pedagógica	180
Quadro 26 - 5W2H – Eixo 2: Protocolos e devolutivas.....	181
Quadro 27 - 5W2H – Eixo 3: Recomposição das aprendizagens / intervenção pedagógica.....	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Proficiência e Padrões de Desempenho - Matemática.....	40
Tabela 2 - Histórico de aplicação de saída da Prova Paraná Mais	45
Tabela 3 - Número de estudantes participantes por etapa.....	49
Tabela 4 - Proficiência e Padrões de Desempenho Matemática.....	50
Tabela 5 - Conheço e compreendo os objetivos da Prova Paraná Mais e o que ela mensura	81
Tabela 6 - Conheço a política de avaliação em larga escala adotada pela rede estadual de educação	86
Tabela 7 - Entendo os elementos que compõem uma avaliação externa e sua finalidade (Matriz de Referência, Descritores, Distratores etc.).....	89
Tabela 8 - Tenho conhecimento sobre os Padrões de Desempenho da Prova Paraná Mais	92
Tabela 9 - Compreendo os resultados da Prova Paraná Mais e sua relação com o nível de aprendizagem dos estudantes	95
Tabela 10 - Tenho acesso aos resultados da Prova Paraná Mais da minha escola.....	99
Tabela 11- Sei interpretar os dados da Prova Paraná Mais e utilizá-los no planejamento pedagógico.....	102
Tabela 12 - Os resultados da Prova Paraná Mais me ajudam a identificar habilidades que não foram consolidadas pelos estudantes da escola onde trabalho	105
Tabela 13 - Considero importantes os processos de aplicação e análise dos resultados da Prova Paraná Mais	108
Tabela 14 - Os resultados da Prova Paraná Mais refletem a aprendizagem dos estudantes	111
Tabela 15 - Repenso minhas práticas pedagógicas com base na análise dos resultados da Prova Paraná Mais.....	115
Tabela 16 - Utilizo os resultados da Prova Paraná Mais para definir quais habilidades são essenciais para serem desenvolvidas pelos estudantes	117
Tabela 17 - A estrutura da Prova Paraná Mais influencia a construção das avaliações internas na escola.....	120
Tabela 18 - Os resultados da Prova Paraná Mais são discutidos com professores e a equipe pedagógica da escola	123

Tabela 19 - Treino meus estudantes especificamente para a Prova Paraná Mais.....	127
Tabela 20 - Os resultados da Prova Paraná Mais são compartilhados com os pais em reuniões escolares.....	130
Tabela 21 - Professores de outros componentes curriculares se sentem corresponsáveis pelos resultados apresentados pelas avaliações externas	133
Tabela 22 - Os professores de Língua Portuguesa e Matemática são mais cobrados em relação aos resultados das avaliações externas aplicadas nas instituições de ensino	136
Tabela 23 - Os resultados da Prova Paraná Mais são discutidos com professores e a equipe pedagógica.....	139
Tabela 24 - Os diretores e professores, de alguma forma, são responsabilizados pelos resultados nas avaliações externas	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAV	Coordenação de Avaliação
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CF	Constituição Federal
DAP	Departamento de Acompanhamento Pedagógico
DDC	Departamento de Desenvolvimento Curricular
DEDUC	Diretoria de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleos Regionais de Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação do Paraná
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PSS	Professores Contratados
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	Teoria da Resposta ao Item
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - SAEB: AVALIAÇÃO EXTERNA NO CENÁRIO NACIONAL.....	23
2.1 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O CONTEXTO PARANAENSE.....	27
2.2 SAEP – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ	31
2.2.1 Contextualizando SAEP: Prova Paraná Diagnóstica, Avaliação de Fluência e Prova Paraná Mais	34
2.2.2 Características da Prova Paraná Mais: Matriz de Referência, Escalas de proficiência e Padrões de Desempenho.....	36
2.3 O PROCESSO DE DIVULGAÇÃO E APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DA PROVA PARANÁ MAIS	43
2.3.1 Resultados da Prova Paraná Mais na rede estadual de ensino	44
2.3.2 Apropriação e interpretação dos resultados da Prova Paraná Mais pelos professores de Matemática.....	51
3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA ANALISAR A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DA PROVA PARANÁ MAIS EM MATEMÁTICA.....	52
3.1 CURRÍCULO PARANAENSE À LUZ DA BNCC: DIRETRIZES, COMPETÊNCIAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	55
3.2 USO PEDAGÓGICO DOS RESULTADOS DA PROVA PARANÁ MAIS: PRÁTICA DOCENTE, FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE DE ENSINO	60
3.2.1 Desafios enfrentados pelos professores de Matemática da rede estadual na apropriação dos resultados.....	61
3.2.2 O papel dos professores de Matemática no processo de apropriação pedagógica dos resultados da Prova Paraná Mais em Matemática	63
3.3 PLANEJAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA, TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM ADOTADA	65
3.3.1 Critérios de seleção dos participantes	68
3.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	69
3.4.1 Resultados do questionário.....	70
3.5 DIMENSÕES ABORDADAS NO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	80

3.5.1 Dimensão 1: Conhecimento e compreensão da Prova Paraná Mais	81
3.5.2 Dimensão 2: Acesso e apropriação dos resultados da Prova Paraná Mais	97
3.5.3 Dimensão 3: Uso pedagógico dos resultados da Prova Paraná Mais	113
3.5.4 Dimensão 4: Compartilhamento e colaboração no uso dos dados da Prova Paraná Mais	128
3.6 DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE DAS QUESTÕES OBJETIVAS.....	143
3.7 QUESTÃO DISSERTATIVA N.º 21	146
3.8 GRUPO FOCAL.....	148
3.8.1 Análise e sistematização das discussões no grupo focal.....	151
3.9 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	164
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROVA PARANÁ MAIS COMO INSTRUMENTO PARA PERSONALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ.....	168
4.1 EIXO 1: FORMAÇÃO CONTINUADA.....	175
4.1.1 Formações continuadas específicas sobre leitura, análise e uso pedagógico dos resultados	175
4.1.2 Trilhas formativas e oficinas reflexivas: articulando teoria e prática.....	176
4.1.3 Grupos de estudo e acompanhamento pedagógico: fortalecimento da cultura colaborativa.....	176
4.1.4 Ciclos avaliativos formativos e acompanhamento contínuo	177
4.2 EIXO 2: PROTOCOLOS E DEVOLUTIVAS	179
4.3 EIXO 3: RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS/INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	182
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS	192
ANEXO A.....	199
ANEXO B.....	201
APÊNDICE A.....	203

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e teve como objeto de análise a forma como os resultados da Prova Paraná Mais foram lidos e interpretados pelos professores de Matemática, bem como a maneira como esses dados foram utilizados na prática docente e na gestão de políticas públicas para a melhoria do ensino.

Quando se fala de educação, as soluções estão diretamente relacionadas à qualidade do ensino, que pode ser verificada pelo desempenho dos estudantes. Esse desempenho é monitorado por meio de avaliações internas, as quais permitem aos professores acompanhar o progresso dos alunos e refletir sobre as práticas pedagógicas propostas, além das avaliações externas. Essas têm um papel relevante ao fornecerem um diagnóstico mais amplo do sistema educacional, identificando competências a serem desenvolvidas e deficiências em níveis de escola ou rede. Com isso, contribuem para a formulação de políticas e estratégias voltadas ao aprimoramento da aprendizagem e da qualidade da educação. Segundo Rezende (2020, p. 212), “as avaliações são fontes valiosas de informações qualificadas sobre as redes e escolas”.

Partindo do pressuposto de Rezende (2020), uma gestão eficaz dos resultados pode ser um dos fatores determinantes para a melhoria do desempenho dos estudantes, destacando o papel central da avaliação educacional na construção de políticas voltadas à equidade e à qualidade do ensino, uma vez que os bons resultados passam a ser consequência de processos bem conduzidos que favorecem o aprendizado.

Assim, a avaliação constitui um dos pilares fundamentais no processo de formulação de políticas públicas voltadas à elevação da qualidade da educação brasileira. Nesse contexto, o processo avaliativo, que deve ser contínuo e processual, pode atuar como ferramenta de diagnóstico do nível de aprendizagem dos estudantes, não se limitando a um instrumento classificatório e de ranqueamento.

Em 2012, o Estado do Paraná implementou o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), em parceria com o Centro de Políticas Públicas

e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), com o objetivo de estabelecer um sistema próprio para verificar a aprendizagem dos estudantes e orientar as ações educacionais. Posteriormente, em 2015, com a aprovação do Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR), instituído pela Lei Estadual nº 18.492, de 24 de junho de 2015, o SAEF foi formalmente incorporado à estrutura da Secretaria de Estado da Educação - SEED, consolidando-se como um mecanismo fundamental para a gestão educacional do estado (Paraná, 2024).

O caso de gestão deste estudo se caracterizou pela preocupação em aprimorar o processo de apropriação dos resultados da Prova Paraná Mais pelos professores de Matemática, visando adequar estratégias pedagógicas que qualificam a prática docente, bem como melhorar a qualidade do ensino de Matemática na rede estadual de ensino do Paraná.

Destaca-se que a responsabilidade para efetivar e gerenciar a Educação no Estado é da Secretaria, que tem por objetivo a definição e a execução da política governamental no setor de Educação Básica e de Educação Profissional, visando a melhoria das condições de vida da população e, nesse contexto, a gestão pública caracteriza-se pela implementação de ações que assegurem os interesses de todos os participantes da vida coletiva e na área da Educação.

Neste sentido, atuo como Diretor de Educação, responsável por implementar ações estratégicas que fortaleçam a qualidade do ensino no Estado do Paraná, compreendendo que esta qualidade está diretamente associada à prática docente, à formação de professores e a outros fatores que influenciam o processo pedagógico nas instituições de ensino. Com minha experiência, em diferentes áreas da rede estadual de educação do Paraná, considero que a interpretação dos dados de avaliações de larga escala, como a Prova Paraná Mais, associada às estratégias de formação dos profissionais da educação, podem potencializar a apropriação e interpretação pedagógica dos resultados promovendo o aprimoramento contínuo das práticas de ensino.

Diante do exposto, fui motivado pela seguinte questão: como aprimorar o processo de apropriação e interpretação pedagógica dos resultados da Prova Paraná Mais pelos professores de Matemática dos 9º anos do Ensino Fundamental e das 3ª séries do Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná?

O objetivo geral do estudo foi investigar como ocorre a apropriação e interpretação dos resultados da Prova Paraná Mais pelos professores de Matemática dos 9º anos do Ensino Fundamental e das 3ªs séries do Ensino Médio da rede estadual do Paraná e propor ações para seu aprimoramento, visando a melhoria da aprendizagem. Os objetivos específicos foram: descrever a Prova Paraná Mais e seus processos de aplicação e divulgação de resultados, com ênfase nos mecanismos voltados para os professores de Matemática; analisar os desafios enfrentados pelos professores de Matemática da rede estadual do Paraná na leitura, apropriação e interpretação dos resultados da Prova Paraná Mais, considerando os aspectos pedagógicos e estruturais do processo avaliativo e propor um protocolo estruturado para orientar os professores de Matemática na leitura, interpretação e aplicação pedagógica dos resultados da Prova Paraná Mais.

Para cumprir o objetivo primário da pesquisa, dividiu-se a dissertação em quatro capítulos, sendo o primeiro esta Introdução, o segundo o capítulo descritivo “Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB: Avaliação externa no cenário nacional”, o terceiro que será um capítulo analítico “Análise sobre a apropriação dos resultados da Prova Paraná Mais em Matemática” e o quarto, um capítulo propositivo “Plano de Ação Educacional: Protocolo de apropriação pedagógica dos resultados pelos professores de Matemática na rede estadual de ensino.

No segundo capítulo apresenta-se brevemente o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB no cenário nacional e de forma mais detalhada no contexto paranaense, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – SAEP, sobretudo a Prova Paraná Mais com destaque para o desempenho e os resultados das edições de 2022 e 2024. A sua Matriz de Referência, a escala de proficiência e os padrões de desempenho foram elencados por serem elementos importantes na apropriação e interpretação dos resultados pelos professores. Neste sentido, os relatórios que trazem os resultados, os documentos oficiais da SEED (Resoluções, Instruções, Orientações, Informativos, Ofícios) e do Centro de Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora foram relevantes, pois oferecem dados pertinentes para análise dos fatores que podem ou não ser melhorados. Também foi destacado o papel do professor nesse processo, seus maiores desafios e ações assertivas.

O terceiro capítulo, de cunho analítico, “Análise sobre a apropriação dos resultados da Prova Paraná Mais em Matemática” foi composto por uma pesquisa que, utilizando a metodologia *survey*, ouviu 108 professores de Matemática de 50 escolas de maior desempenho na Prova Paraná Mais (edições de 2022 e 2024, conforme critérios de proficiência estabelecidos pelo SAEF). De acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018) os participantes tiveram garantido o sigilo e a privacidade, sendo a colaboração voluntária. O convite à participação e o questionário foram acompanhados do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), contendo informações detalhadas sobre os objetivos da pesquisa, o caráter voluntário da participação, a confidencialidade dos dados e a importância do estudo para o aprimoramento das práticas pedagógicas no componente curricular de Matemática. O questionário (Apêndice A) propôs questões nas seguintes dimensões: “Conhecimento e compreensão da Prova Paraná Mais”; “Acesso e apropriação dos resultados”; “Uso pedagógico dos resultados”; “Compartilhamento e colaboração no uso dos dados da avaliação”; uma questão aberta para proposição de melhorias na forma como os resultados são divulgados e um convite aos professores para participar de um grupo focal.

O grupo focal foi uma segunda etapa da pesquisa em que o pesquisador propôs uma discussão com 12 professores de Matemática (seis dos 9º anos do Ensino Fundamental e seis professores da 3ª série do Ensino Médio) sobre os objetivos da Prova Paraná Mais e o que eles mensuram; a percepção docente sobre os elementos da Prova como a Matriz de Referência, o padrão de desempenho dos estudantes, os descritores, distratores, a apropriação e interpretação dos resultados e o uso desses no planejamento pedagógico. Esses 12 professores foram selecionados entre aqueles que responderam à questão 22 do questionário, a qual se referia à manifestação de interesse e ao aceite para participação no grupo focal. A discussão também possibilitou a identificação de boas práticas que podem subsidiar ações formativas e políticas educacionais no âmbito da rede estadual de ensino. O objetivo da pesquisa foi selecionar 12 professores; contudo, diante do número superior de docentes que se habilitaram a participar, foram escolhidos aqueles que possuíam vínculo com as escolas de melhor desempenho.

O quarto capítulo, que apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado como produto final desta pesquisa, constitui-se como uma proposta

estruturada de intervenção voltada à melhoria da apropriação pedagógica dos resultados da Prova Paraná Mais pelos professores de Matemática. Alinhado às necessidades identificadas durante a investigação empírica e aos desafios apresentados pelo uso dos dados avaliativos na prática docente, o PAE articula elementos de formação continuada, protocolos de leitura e interpretação dos resultados, ciclos de devolutiva pedagógica e estratégias de recomposição das aprendizagens. Trata-se, portanto, de um instrumento que integra gestão, prática pedagógica e avaliação, orientando a tomada de decisões fundamentadas em evidências e para o fortalecimento da cultura avaliativa no estado do Paraná.

Além de organizar as ações de forma sistemática, o PAE busca consolidar um modelo de gestão formativa que incentive o uso pedagógico qualificado dos dados, promova o trabalho colaborativo entre professores e equipe pedagógica e contribua para a personalização do ensino. Ao propor ações concretas e viáveis, o plano visa ao aprimoramento contínuo das práticas docentes e à garantia do direito à aprendizagem, colocando os resultados da Prova Paraná Mais a serviço da equidade educacional. Dessa forma, o PAE se apresenta como uma resposta propositiva às lacunas identificadas na pesquisa e como um recurso que pode apoiar tanto a rede estadual quanto às escolas na construção de um processo avaliativo mais integrado, reflexivo e orientado para a melhoria das aprendizagens.

Assim, esta dissertação se encerra com a apresentação de considerações finais que retomam os achados da pesquisa, evidenciam os principais desafios enfrentados pelos professores de Matemática na apropriação pedagógica dos resultados da Prova Paraná Mais e reforçam a necessidade de políticas formativas contínuas e integradas. Essas reflexões finais também apontam caminhos para futuras investigações e destacam a relevância do PAE enquanto proposta concreta de aprimoramento da prática docente e de fortalecimento da gestão educacional no estado do Paraná.

2 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - SAEB: AVALIAÇÃO EXTERNA NO CENÁRIO NACIONAL

Este capítulo apresenta a avaliação em larga escala a partir de um breve histórico, a sua importância como ferramenta na avaliação da qualidade da educação, uma vez que, por meio dela, é possível identificar áreas que precisam ser melhoradas e ajustar as práticas pedagógicas. Pretendeu-se também descrever a evolução da avaliação educacional em larga escala no Brasil, destacando sobretudo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a importância dos resultados para gestores e professores (Brooke *et al.*, 2015).

Da mesma forma, no contexto paranaense, buscou-se apresentar um panorama histórico, do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), que desde 2012 tem se consolidado como uma ferramenta que verifica a aprendizagem nas instituições de ensino da rede estadual. Por meio dos resultados obtidos, o SAEP tem orientado ações educacionais, categorizando-se como um instrumento pedagógico que permite professores e estudantes superar desafios enfrentados no cotidiano da escola.

No Brasil, foi na década de 1990 que tiveram início as discussões sobre as novas tendências de padrões de gestão eficiente para as escolas, a princípio com ênfase na autonomia e na descentralização. Segundo Brooke *et al.*, (2015), essas discussões evoluíram e impulsionaram o debate sobre a avaliação externa.

Foi também nesta década que teve início a política de avaliação educacional em larga escala, promovida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), considerado a primeira iniciativa nacional voltada à avaliação do sistema educacional brasileiro.

A implantação desse sistema articula-se com as propostas de reformas políticas e Brooke *et al.* (2015, p.18) ressaltam “o acolhimento da avaliação educacional pelo governo brasileiro como decorrência de um projeto de modernização da administração estatal cujo objetivo seria vencer a falta de equidade, qualidade e eficácia da educação brasileira”. Desse modo, as avaliações em larga escala justificam-se pela necessidade de adotar métodos de avaliação sistêmica, além de seguir experiências de outros países. Palácios e Oliveira (2022) consideram que esse

tipo de avaliação permite que gestores e professores identifiquem obstáculos na implementação do currículo e atuem de forma preventiva, evitando que tais barreiras comprometam a aprendizagem dos estudantes.

Segundo Pestana (1998), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) coordenou esta primeira aplicação do SAEB no país, deixando ao encargo das secretarias estaduais de educação a aplicação dos testes e questionários. Esse modelo se manteve até a edição de 1993.

Conforme o INEP, por meio de testes e questionários o SAEB reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelo conjunto dos estudantes avaliados. Esses níveis de aprendizagem estão descritos e organizados de modo crescente em escalas de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática para cada uma das etapas avaliadas. A interpretação dos resultados do SAEB é de extrema importância para a formulação de ações e políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2025).

De acordo com documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o SAEB possibilita avaliar a qualidade da educação oferecida no país e fornece insumos para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais. O Sistema é composto pelo conjunto de avaliações externas em larga escala que visam a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino e objetiva apresentar um diagnóstico da realidade educacional brasileira. Tais instrumentos foram estabelecidos com base no conteúdo disposto no Art. 206, inciso VII, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que menciona, como um dos princípios do ensino, a garantia de padrão de qualidade. De acordo com o INEP:

em 1990, ocorreu a primeira aplicação do SAEB, ainda de forma amostral, e foram avaliados os alunos das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental das escolas públicas da rede urbana nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Esse formato de avaliação também foi utilizado na edição de 1993 e foi útil para a identificação, através dos resultados apresentados pelos estudantes avaliados, dos problemas no desempenho alcançado pelos alunos nos conteúdos avaliados (Brasil, 2020, recurso *online*).

Em 1995, o SAEB foi reestruturado metodologicamente, desencadeando uma nova organização nas avaliações externas, ficando centralizadas na União as tomadas de decisões e criação de estruturas avaliativas, fatores que deixam evidente

a relação de distanciamento com os estados, os quais participam exclusivamente no período de aplicação dos testes. Atualmente o SAEB é reconhecido como o mais abrangente instrumento de avaliação externa da qualidade do desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes no país (Araújo; Lúzio, 2023, p.13).

A reestruturação de 1995 foi principalmente na questão da metodologia que, enquanto derivada da teoria clássica dos testes¹, não permitia a comparação dos resultados das diferentes aferições. Segundo Brooke *et al.* (2015):

esta fragilidade, que impedia que o SAEB desempenhasse seu papel de monitoramento do progresso do sistema educacional como um todo, era consequência da impossibilidade psicométrica de garantir que as novas versões dos testes fossem absolutamente iguais às anteriores em termos do nível de dificuldade dos itens. A falta de comparabilidade ao longo dos anos foi superada a partir de 1995 com a incorporação de uma nova metodologia estatística derivada da Teoria de Resposta ao Item (Brooke et al., 2015, p. 85).

Esta teoria, junto com demais adequações, como as escalas de proficiência para Língua Portuguesa e Matemática, consolidou o SAEB, que se instituiu com características de um sistema nacional de monitoramento do Ensino Fundamental e Médio que oferece informações seguras sobre avanços, aprendizagem e a qualidade do ensino.

Consolidado, a partir do arcabouço teórico das competências e a comprovação da capacidade da TRI de estabelecer a comparabilidade das proficiências médias de um ano para outro, um número cada vez maior de estados investiu na implantação de sistemas censitários próprios que englobava todos os alunos e escola (Brooke *et al.*, 2015).

¹ O modelo da TCT, ou modelo linear clássico, foi inicialmente desenvolvido por Spearman (Muñiz, 1994; Pasquali, 2009) e seus fundamentos são: escore empírico é a soma do escore verdadeiro mais o erro, que se define como $T = \text{escore bruto ou empírico do sujeito}$, que é a soma dos escores obtidos no teste; $V = \text{escore verdadeiro}$, que seria a magnitude real daquilo que o teste quer medir no sujeito e que seria o próprio T se não houvesse erro de medida e ; $E = \text{o erro cometido nesta medida}$. Resumidamente ela avalia o desempenho dos estudantes com base em sua pontuação total em uma prova. Alguns de seus principais pontos são: Pontuação bruta: a nota final do aluno é calculada somando o número de acertos. Dependência do teste: a análise dos resultados depende diretamente da prova aplicada. Comparabilidade limitada: como a dificuldade da prova influencia os resultados, não é possível comparar desempenhos entre diferentes testes com confiança. É mais utilizada em avaliações escolares internas, pois permite que professores acompanhem o progresso dos estudantes de forma simples e direta.

Conclui-se que, por meio da avaliação, tem-se a possibilidade de repensar os modelos e as práticas docentes, na medida em que ela permite remodelar e aprimorar essas práticas, sendo, assim, corresponsável pela melhoria da qualidade educacional. Desse modo, a avaliação em larga escala busca desenvolver elementos que contribuam para a formulação de políticas públicas e para a definição de caminhos que orientem as práticas pedagógicas (Cavalcante *et al.*, 2020).

Neste sentido estudos mais recentes indicam que a consolidação de uma educação de qualidade depende, entre outros fatores, do uso sistemático de instrumentos de avaliação externa em larga escala, compreendidos como fundamentais para o monitoramento das aprendizagens, o diagnóstico das desigualdades educacionais e o planejamento de políticas públicas baseadas em evidências. Assim, a avaliação externa constitui uma contribuição relevante no esforço de melhoria da educação no país, entretanto, é fundamental conhecer o sistema antes de modificá-lo, uma vez que sua função é indicar a natureza dos problemas para fundamentar as políticas educacionais, sendo também essencial para subsidiar diagnósticos precisos sobre a aprendizagem e orientar intervenções pedagógicas mais eficazes, como ressalta Castro (2009), ao afirmar que:

um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações indispensáveis para aprofundar o debate sobre a situação educacional de um país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo (Castro, 2009, p. 9).

Assim, buscar qualidade na educação pode ser considerada um dos elementos que motiva a implementação de políticas públicas educacionais, juntamente com o crescimento de processos de avaliação. Nessa visão, gestão democrática, processos de avaliação e qualidade de ensino se constituem como elementos centrais na ação do Estado na educação brasileira (Werle, 2011).

Dessa forma, ao relacionarem a avaliação em larga escala à formulação de políticas públicas e ao fortalecimento da qualidade da educação, os autores Brooke *et al.* (2015), Castro (2009) e Werle (2011) convergem na defesa de um modelo de gestão educacional que utilize os dados avaliativos como base para decisões mais equitativas, eficazes e alinhadas às necessidades reais das redes de ensino.

2.1 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O CONTEXTO PARANAENSE

No contexto paranaense, destaca-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) cujos resultados têm contribuído para uma visão panorâmica da educação paranaense e, segundo a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) (Paraná, 2025), auxiliam gestores e professores em suas práticas.

Desde 2012, o SAEP vem sendo utilizado para verificar a aprendizagem e orientar ações educacionais, caracterizando-se como um instrumento pedagógico que permite a professores e estudantes superarem os desafios enfrentados no cotidiano da escola, principalmente no que se refere à defasagem da aprendizagem.

A escola é o espaço fundamental para proporcionar acesso ao conhecimento de forma crítica e coletiva, objetivando uma aprendizagem significativa na busca de uma educação de qualidade, e para Vasconcelos (2009):

a não-aprendizagem dos alunos significa a negação do direito fundamental do ser humano de acesso a determinados elementos de cultura, saberes elaborados, categorias, que dificilmente terá acesso fora da escola, pelo menos não de forma intencional, sistemática, crítica, coletiva e mediada, como acontece ou deveria acontecer na escola (Vasconcelos, 2009, p. 01).

O acesso à escola é primordial, mas garanti-lo não é suficiente; é preciso oferecer um ensino de qualidade com equidade, e para tal, faz-se necessário conhecer, por meio de dados, que tipo de ensino está estabelecido e em quais condições se encontra a escola pública. Conforme Sousa e Oliveira (2010):

a partir da década de 1990, a avaliação de sistemas escolares passou a ocupar posição central nas políticas públicas de educação, sendo recomendada e promovida por agências internacionais, pelo Ministério da Educação e por Secretarias de Educação de numerosos estados brasileiros, como elemento privilegiado para a realização das expectativas de promoção da melhoria da qualidade do ensino básico e superior (Sousa; Oliveira, 2010, p.794).

Paralelamente aos sistemas nacionais, os estados e municípios passaram a organizar sistemas locais e regionais de avaliação das aprendizagens, com iniciativas que indicavam a institucionalização da avaliação como importante mecanismo para

monitorar políticas públicas e nortear o aprimoramento de ações (Brooke *et al.*, 2015, p.131).

Dessa forma, os sistemas próprios de avaliação dos estados começaram a surgir com vistas a obter dados que possibilitassem a elaboração de políticas públicas educacionais voltadas ao ensino e à aprendizagem, além de oportunizar um estudo mais detalhado considerando as necessidades e especificidades de cada estado, pois:

nas avaliações estaduais há maior proximidade e possibilidade de interação entre as equipes de especialistas e os professores das escolas examinadas; isso dá oportunidade para se refletir, nas provas, características do ensino praticado cotidianamente no ambiente das salas de aula locais. (...) Essa maior proximidade é também vantajosa no caso de se pretender alcançar os objetivos de uma avaliação formativa, pois a escola se encontra, com mais facilidade, retratada nos resultados de uma avaliação local (Bonamino; Bessa; Franco, 2004, p. 76-77).

No ano de 1988, como extensão à iniciativa do MEC, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná realizou uma avaliação dos alunos de 2ª e 4ª séries, com provas específicas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais que foram elaboradas a partir de itens produzidos por professores locais, fundamentados em documentos vigentes do estado. Depois, houve um ciclo de avaliações exploradoras proposto pelo MEC, e realizou-se o mesmo tipo de avaliação feito nas escolas públicas, também em escolas privadas, em 11 Estados e no Distrito Federal (Gatti, Vianna, Davis, 1991).

Nessa perspectiva, a qualidade da educação passou a ocupar um lugar de centralidade nas redes estaduais de ensino em todo o Brasil. Nesse contexto, em 2012, o Estado do Paraná implementou o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), com o objetivo de estabelecer um sistema próprio para verificar a aprendizagem dos estudantes e orientar as ações educacionais. Posteriormente, em 2015, com a aprovação do Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR), instituído pela Lei Estadual nº 18.492, de 24 de junho de 2015, o SAEP foi formalmente incorporado à estrutura da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), consolidando-se como um mecanismo fundamental para a gestão educacional do estado (Paraná, 2024).

A institucionalização de sistemas próprios de avaliação fortaleceu o uso dos resultados como referência para a gestão educacional e para a prática pedagógica nas escolas. Segundo Brooke *et al.* (2015) é a partir daí que os resultados dos estudantes passaram a ocupar um novo lugar de preocupação relacionado à performance dos professores, uma vez que o desempenho dos estudantes está vinculado à prática docente. Assim, a cultura do melhor desempenho, ou preocupação excessiva por bons resultados passou a atribuir a responsabilidade à escola e aos professores, deslocando o professor para além do centro do processo de ensino-aprendizagem.

Esse lugar de preocupação faz parte também de uma reflexão quanto ao caminho de legitimação do processo e sua importância para as mudanças que melhoram a qualidade do ensino, colocando os professores, gestores e comunidade escolar para discutir os indicadores e buscar soluções em conjunto para problemas de aprendizagem que são reais. Essa discussão se alinha à perspectiva dos autores que reconhecem, nas avaliações externas, um instrumento estratégico para compreender e enfrentar os desafios educacionais. Brooke *et al.* (2015) ressaltam que:

independentemente dos motivos que levam à criação de sistemas de avaliação parece haver concordância quanto ao seu importante papel como instrumento de melhoria da qualidade. Como os resultados da educação não são diretamente observáveis nem imediatos, dada a heterogeneidade do corpo docente e da situação socioeconômica familiar dos alunos, só é possível obter uma visão geral do desempenho dos sistemas educacionais mediante uma avaliação externa em larga escala (Brooke *et al.*, 2015, p. 133).

Destaca-se que, no Paraná, a avaliação é também considerada como instrumento pedagógico, uma vez que por meio de seus resultados pode-se analisar a aquisição do conhecimento, o desenvolvimento das habilidades cognitivas, ajustar o planejamento pedagógico, as metodologias e viabilizar a melhoria do ensino por metas preestabelecidas a serem alcançadas através de ações estratégicas, focadas nas necessidades dos estudantes (UFJF/CAEd, 2025).

Nesse sentido, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) fundamenta o apoio pedagógico aos professores com a produção de materiais informativos que traçam um diagnóstico sobre o nível de aprendizagem dos

estudantes, como os boletins pedagógicos, gráficos de desempenho e relatórios oficiais com os resultados de cada escola, que são entregues periodicamente conforme o processo de avaliação, além da promoção de formação continuada de professores. Isso denota a evolução das políticas educacionais atribuídas ao processo de devolução dos resultados (Paraná, 2025) e, para além disso, a efetividade dessas ações pode ser observada pelo replanejamento das aulas, uma vez que os professores utilizam os gráficos dos resultados e do desempenho para identificar lacunas de aprendizagem; para adequação dos planos de aula e, em paralelo, das metodologias; e pela recuperação da aprendizagem, devido às novas estratégias criadas. Considerando a aquisição do conhecimento proporcionado por meio dessas ações, destaca-se a grande importância desse processo na formação profissional, pois o apoio propicia o aprimoramento do trabalho pedagógico, tendo como consequência o reconhecimento das boas práticas, tanto da gestão quanto da prática docente.

Esse apoio também se dá por meio de programas estruturados de formação continuada, como o Estudo e Planejamento que acontece duas vezes ao ano, o Seminário de Avaliação do SAEP e outras formações aos professores por meio do Grupo de Estudo dos Formadores em Ação. Em alguns casos, as estratégias de formação ultrapassam as oficinas voltadas para a explicação dos resultados das avaliações para se tornarem programas permanentes de intervenção junto aos professores, como é o caso do Programa Formadores em Ação² que é um programa de formação continuada para profissionais da Educação que busca a aprendizagem entre pares.

A seguir, apresenta-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), instrumento central na política educacional do estado, cuja estrutura e funcionamento foram detalhados a fim de contextualizar sua relevância no cenário das avaliações externas.

² O Formadores em Ação é uma formação continuada em serviço que oportuniza a realização de trocas de experiências e aprendizados entre pares. Ele começou em 2020 com apenas 04 trilhas formativas e atualmente tem mais de 70 temáticas. O objetivo é a melhoria da aprendizagem e o protagonismo dos estudantes por meio de formação continuada, pautada na valorização de saberes e troca de experiências, entre os profissionais da educação do Paraná. O público-alvo são os professores e pedagogos da Rede Estadual de Educação do Paraná.

Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/programa/formadores-acao>. Acesso em: 06 jun. 2025.

2.2 SAEP – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ

O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) foi pensado para monitorar a qualidade da educação e do ensino paranaense, tendo sido criado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) em 2012, em parceria com o CAEd/UFJF. Neste contexto, o SAEP foi implementado concomitante às ações educacionais nacionais, alinhado com o SAEB.

Neste mesmo ano foi realizada a primeira aplicação dos testes, os quais avaliaram as escolas estaduais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Cerca de 193 mil estudantes matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio participaram da avaliação (UFJF/CAEd, 2025).

O objetivo, no início, estava voltado à obtenção e divulgação de informações sobre o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, bem como “fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade” (Paraná, 2012, p. 10).

Em 2013 o SAEP ampliou seu desenho avaliativo, realizando duas avaliações ao longo do ano letivo, incluindo também o 6º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio entre as etapas avaliadas. Os estudantes foram avaliados em ambas as etapas de escolaridade no primeiro semestre de 2013, a fim de que as equipes pedagógicas pudessem identificar quais eram suas principais necessidades de aprendizagem, para que elas pudessem ser atendidas ao longo do ano (Paraná, 2025). Nesta primeira etapa foram cerca de 270 mil alunos participando da avaliação.

Ao final deste mesmo ano foi aplicada a segunda etapa, a qual avaliou os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, aferindo o desempenho de, aproximadamente, 199 mil jovens paranaenses. Nas duas avaliações de 2013, o SAEP avaliou o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática nos 6º anos do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio (1ª Etapa); o 9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio (2ª Etapa) nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2017 o SAEP aplicou apenas uma avaliação ao final do ano letivo, avaliando os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e das 3ª séries do Ensino Médio. Cerca de 172 mil jovens paranaenses responderam aos testes de Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de identificar quais eram os principais pontos de atenção no processo de ensino-aprendizagem do estado.

Em 2018, o SAEP aplicou ao final do ano letivo, os testes de Língua Portuguesa e Matemática aos estudantes matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio, ampliando a avaliação também para a EJA Ensino Fundamental - Fase II e EJA Ensino Médio, com a participação de aproximadamente 249 mil alunos.

Com a reestruturação do sistema, em 2019, surgiram a Prova Paraná Diagnóstica, Prova Paraná Mais e a Avaliação de Fluência Leitora como ações planejadas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED, para melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do estado (Savaris, 2022).

Neste novo desenho, as redes municipais aderiram à aplicação dos testes, avaliando os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. A rede estadual, por sua vez, além de avaliar essas etapas, também aferiu o desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Dessa forma, nesta edição, foram avaliados aproximadamente 269 mil crianças e jovens em todo o estado do Paraná.

Em 2022, após a pandemia da covid-19, houve a retomada do SAEP que além de suas atribuições anteriores passou também a identificar quais os maiores pontos de atenção a serem trabalhados pelos gestores de rede e equipes pedagógicas paranaenses, para assegurar que todos os estudantes desenvolvessem as habilidades esperadas em cada etapa de escolaridade. Manteve-se o mesmo modelo de 2019 e foram avaliados os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, redes municipais e estadual e a 3ª série do Ensino Médio na rede estadual. Neste ano, cerca de 331 mil estudantes participaram do SAEP nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2023 o estado do Paraná aderiu ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada³, assumindo a missão de alfabetizar os estudantes paranaenses ao final

³ Compromisso baseado na colaboração entre os entes federativos para garantir a alfabetização de todas as crianças do Brasil até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, além de recuperar aprendizagens de alunos do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia. Acontece nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Lançado em 2023 pela Secretaria de Educação Básica (SEB). A adesão dos estados é Voluntária, por meio de termo acessível no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec). Para além, tem a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras até o final do 2º ano do Ensino Fundamental e foca a recuperação das aprendizagens das crianças do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia, promovendo como princípio a promoção da equidade educacional, considerando aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero; a colaboração entre os entes federativos; e o fortalecimento das formas de cooperação entre estados e municípios. Suas metas de

do 2º ano do Ensino Fundamental. A partir deste ano passou a avaliar também o 2º ano das redes municipais. Em 2023, cerca de 236 mil crianças participaram da avaliação no 2º e 5º anos do Ensino Fundamental nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Atualmente, o principal objetivo do SAEP é identificar o desempenho dos estudantes, possibilitando que escolas e professores analisem as áreas de maior dificuldade e planejem ações mais eficazes para garantir melhorias no ensino. Essa finalidade também faz parte dos objetivos desta avaliação, uma vez que o Sistema é parte integrante da política do Paraná e que seus resultados são utilizados pela Secretaria de Estado da Educação e pelas Secretarias Municipais de Educação para elaboração de políticas educacionais, bem como panorama do desempenho estudantil em nível estadual (Paraná, 2025).

A aplicação dos testes de Língua Portuguesa e de Matemática fornece também subsídios para os gestores de rede e de escolas pensarem em diretrizes que promovam a melhoria da educação ofertada aos estudantes.

Na edição mais recente, realizada em 2024, o SAEP avaliou, por meio da Prova Paraná Mais, os 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e as 3ª séries do Ensino Médio, utilizando instrumentos compostos por itens de múltipla escolha nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Nesta edição, para o 2º ano do Ensino Fundamental, foram inseridos também itens de resposta construída em ambos os componentes curriculares.

Diante desse panorama, é fundamental compreender os instrumentos que integram o SAEP e suas especificidades, como a Prova Paraná Diagnóstica, a Avaliação de Fluência Leitora e a Prova Paraná Mais, que serão contextualizados a seguir.

compromisso são direcionar os esforços do MEC para alfabetizar na idade certa e recompor a alfabetização nos anos iniciais por meio de: organização de um regime de colaboração e corresponsabilização entre a União, os estados e os municípios; metas pactuadas de resultado de alfabetização com monitoramento e acompanhamento; estratégias de apoio técnico e financeiro da União para melhorar a infraestrutura física e pedagógica das escolas públicas; oferta de materiais didáticos complementares para estudantes e de materiais pedagógicos para professores; sistemas de avaliação da alfabetização; estratégias formativas e orientações curriculares.

Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>
Acesso em: 06 jun. 2025.

2.2.1 Contextualizando SAEP: Prova Paraná Diagnóstica, Avaliação de Fluência e Prova Paraná Mais

A Prova Paraná Diagnóstica é uma avaliação formativa trimestral com o objetivo de identificar dificuldades e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com o Paraná (2025), esta é uma ferramenta avaliativa utilizada para instrumentalizar professores e equipes gestoras para que, a partir de evidências, as redes estadual e municipal do Paraná possam planejar ações de melhoria. Visto que, enquanto instrumento de avaliação, tem o objetivo de identificar dificuldades apresentadas pelos estudantes, bem como habilidades já desenvolvidas durante o processo de ensino e aprendizagem. Com a aplicação da Prova Paraná, a SEED espera obter dados relevantes sobre a aprendizagem dos estudantes e, com isso, definir ações para apoiar pedagogicamente os Núcleos Regionais de Educação (NRE), as Secretarias Municipais de Educação e as instituições de ensino.

Por meio dela, obtém-se informações sobre o nível de apropriação dos conhecimentos, em relação aos conteúdos e habilidades considerados essenciais para aquela etapa de ensino, além de apoiar professores, equipes gestoras e pedagógicas na organização de ações e estratégias que contribuem para o ensino-aprendizagem dos estudantes. As provas avaliam todos os componentes curriculares, com exceção de Arte e Educação Física, nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e nas 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, assim como na Educação Profissional no Ensino Médio Integrado e no curso de Formação de Docentes.

Complementando as iniciativas avaliativas desenvolvidas no estado, a Avaliação de Fluência é uma avaliação de leitura, que tem como foco a fluência da leitura e a compreensão de textos e está voltada para os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental (Paraná, 2025). Por meio desta avaliação, verifica-se a fluência em leitura dos estudantes em fase de alfabetização. Os testes buscam mapear as dificuldades dos leitores em formação ou identificar seus avanços no campo da leitura. A partir dos resultados dessa avaliação é possível elaborar estratégias para melhorar o processo de aprendizagem, desde as práticas em sala de aula até o planejamento por parte dos docentes, gestores das escolas e das Secretarias de Educação.

Essa Prova consiste em uma avaliação que busca identificar a fluência da leitura dos estudantes na fase de alfabetização. Ela foi aplicada pela primeira vez em

2023 e visa a avaliar desde a oralidade, incluindo características sonoras (acentos, entonação) até a capacidade de interpretar textos, sendo que seus resultados possibilitam a elaboração de estratégias de melhoria no processo de aprendizagem, da prática docente, do planejamento por parte de gestores e professores e da própria gestão das Secretarias de Educação. É importante ressaltar que essa ação integra o Programa Educa Juntos⁴ da SEED, que prevê uma série de medidas para o regime de colaboração entre a rede estadual e as redes municipais (Paraná, 2025). Os testes utilizam um aplicativo *off-line* para *smartphones*, criado pela equipe de desenvolvimento do CAEd/UFJF. A aplicação é realizada de maneira individual, envolvendo apenas o aplicador e o estudante, em ambiente externo ao da sala de aula e sem interferências sonoras que possam afetar a captação do áudio.

Outra frente importante de avaliação promovida pelo SAEP é a Prova Paraná Mais, que avalia os componentes de Língua Portuguesa e Matemática no 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Na 3ª série do Ensino Médio, são avaliados os componentes de Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Redação em um primeiro momento, depois os componentes de Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Biologia, Física e Química.

Por meio da Prova Paraná Mais, o SAEP obtém informações sobre como está o processo de ensino-aprendizagem em todo o estado, aplicando testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática para variadas etapas ao longo dos anos. Na sua edição mais recente, realizada em 2023, o SAEP avaliou os 2º e 5º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentando itens de múltipla escolha para Matemática e Língua Portuguesa. Este último foi avaliado também em itens de resposta construída, aplicados para o 2º ano. A partir desta edição o SAEP consolida-se como uma ferramenta importante para acompanhar o avanço deste processo na rede estadual de ensino.

⁴ Programa Educa Juntos é um Programa instituído pelo Decreto Governamental n.º 5.857, de 05 de outubro de 2020, em parceria entre o Governo do Estado do Paraná e as Prefeituras Municipais, por meio da Secretaria de Estado da Educação e das Secretarias Municipais de Educação (SME). O objetivo principal é assegurar educação de qualidade aos estudantes da rede pública de ensino por meio de ações conjuntas com os municípios, a fim de superar a fragmentação das políticas públicas educacionais. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/programa/educa-juntos>. Acesso em: 08 mai. 2025.

Para compreender melhor os critérios utilizados na avaliação e a forma como os resultados são interpretados, é fundamental conhecer a estrutura da Prova Paraná Mais, como sua Matriz de Referência, as escalas de proficiência e os padrões de desempenho.

2.2.2 Características da Prova Paraná Mais: Matriz de Referência, Escalas de proficiência e Padrões de Desempenho

Em 2019, a avaliação até então denominada SAEF passou a ser designada como Prova Paraná Mais, estruturada como uma avaliação externa de caráter somativo, aplicada de forma censitária aos estudantes do 2º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais; do 9º ano – Anos Finais; e das 3ª séries do Ensino Médio. Com base na Teoria da Resposta ao Item (TRI)⁵, a avaliação mensura os níveis de aprendizagem por meio de uma escala de proficiência alinhada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), possibilitando o acompanhamento da evolução da aprendizagem ao longo do tempo, além de subsidiar intervenções pedagógicas que visem ao aprimoramento da gestão da aprendizagem. Esta Prova é também utilizada como instrumento de acesso às universidades estaduais do Paraná (Paraná, 2025).

Por meio da Prova Paraná Mais é possível medir o desempenho dos estudantes em diferentes níveis de aprendizagem e seus resultados fornecem dados que influenciam na tomada de decisão da Secretaria de Estado da Educação no que se refere às políticas de educação.

Em 2024, como parte dos avanços na área da avaliação, e a partir da publicação do Decreto n.º 5835, de 20 de maio de 2024, a Prova Paraná Mais foi

⁵ A TRI surge no âmbito da psicometria moderna como resposta aos problemas apresentados pela TCT e como complemento a esta e não como modelo substitutivo. Esse modelo trabalha com o traço latente, que é o teta (θ), fenômeno psíquico, como critério a partir dos itens do teste (variáveis observáveis), assim, a qualidade do teste é determinada em função dos itens, com isso, ela objetiva construir itens de qualidade. Possui foco individualizado nos itens de um teste ou banco de itens. A TRI sugere que a probabilidade de acertar o item decorra dos seus parâmetros e do traço latente (ou aptidão) do indivíduo exigida em um teste. Dessa forma, esse modelo apresenta uma contribuição importante em relação ao clássico, a possibilidade de comparabilidade dos resultados de indivíduos de uma mesma população, mesmo que submetidos a itens diferentes. Para essa teoria, a probabilidade de acerto a um item aumenta em indivíduos que apresentam maior aptidão e vice-versa (Sousa, Braga, 2020).

instituída como um dos instrumentos oficiais de avaliação de desempenho dos estudantes da rede pública estadual e, adicionalmente, como critério de acesso às vagas ofertadas pelas universidades estaduais do Paraná. Essa possibilidade surge a partir do programa Aprova Paraná Universidades⁶, que é um sistema de gestão de inscrições nas universidades estaduais do Paraná e pretende potencializar o processo de democratização do acesso ao ensino superior. Dessa forma, os estudantes matriculados no último ano do Ensino Médio na rede pública poderão utilizar seu desempenho na avaliação para concorrer às vagas nessas instituições.

A Prova Paraná Mais desempenha um papel fundamental na gestão educacional, permitindo que os resultados obtidos orientem ações voltadas para a recomposição das aprendizagens, ao aprimoramento das práticas de ensino e ao fortalecimento de políticas educacionais baseadas em evidências. Dessa forma, a avaliação, ao ir além de sua função meramente diagnóstica, consolida-se como um instrumento permanente no acompanhamento do ensino e da aprendizagem da rede, apoiando de forma contínua o trabalho pedagógico.

A Prova Paraná Mais é composta por itens, que são questões criadas para medir o desempenho dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento e são utilizados para identificar padrões de aprendizagem e lacunas no ensino. Esses itens são elaborados a partir de uma matriz de referência. O item é “a unidade básica de observação em um teste, por meio da qual o estudante recebe uma instrução que o induz a uma resposta, cuja pontuação pode seguir métodos variados e se inserir em diferentes escalas” (Palácios, Oliveira (2022), *apud* Haladyna, 2004, p.3).

⁶ O Aprova Paraná Universidades é um sistema de gestão de inscrições das universidades estaduais do Paraná que visa democratizar o acesso ao ensino superior, garantindo que 20% das vagas sejam destinadas a estudantes concluintes de escolas públicas que realizaram a Prova Paraná Mais a partir de 2024. Conforme Decreto Estadual n.º 5.835, de 20 de Maio de 2024, a Prova Paraná Mais foi instituída como meio de acesso às vagas ofertadas pelas universidades estaduais do Paraná. Ele foi desenvolvido para ser intuitivo e acessível, facilitando o processo de inscrição, acompanhamento e seleção dos candidatos que se enquadram nas cotas de escola pública, alinhando-se com a política de inclusão e diversidade das universidades estaduais. O critério é o desempenho na Prova Paraná Mais. Os estudantes recebem também um subsídio para auxiliar a permanência no curso superior Paraná. Secretaria do Estado de Educação.

Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/aprova_parana_universidades. Acesso em: 06 jun. 2025.

Cada item é também uma questão, cujo enunciado busca verificar se o estudante desenvolve determinadas habilidades. Geralmente, em uma avaliação em larga escala, os itens são de múltipla escolha e possuem quatro alternativas de resposta, sendo uma denominada gabarito e as demais, distratores.

Para orientar a elaboração desses itens, a Matriz de Referência é que define as habilidades e competências específicas que serão avaliadas para cada componente curricular em ano e/ou etapa de escolarização. Ela é composta por um conjunto de descritores, que descrevem cada uma das habilidades a serem testadas. Esses documentos agrupam os descritores em tópicos ou temas, que representam uma subdivisão de acordo com conteúdo, competências de área e habilidades (Paraná, 2025).

Como documento, a matriz é construída por especialistas da área e consiste em um “extrato representativo do conjunto de conhecimentos que fazem parte do currículo de determinada área”, ela não avalia os tópicos do currículo, mas reflete o esperado como essencial no processo de ensino-aprendizagem para determinado ano ou etapa que esteja sendo avaliado (Palácios; Oliveira, 2022, p.17). Ela é o guia do processo de elaboração dos itens que compõem os testes.

Está baseada no currículo, considerando cada componente curricular e etapa da escolaridade, especificando quais objetivos educacionais devem ser alcançados, determinando quais habilidades podem aferir o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, tanto em avaliações internas, como externas, assim se torna um recorte do currículo, mas não o substitui (Paraná, 2024).

Nesse processo de elaboração, alguns critérios são fundamentais e orientam as escolhas feitas pelos especialistas, como ressaltam Palácios e Oliveira (2022, p. 17), “ao elaborar a Matriz de Referência, os especialistas consideram, essencialmente, dois aspectos: (a) o arcabouço de conhecimentos da área a ser avaliada; e (b) o tipo de teste que será elaborado: objetivo e/ou discursivo, e/ou prático”. Também destaca-se a importância da definição de modelo teórico de estudo minucioso do currículo do ano ou etapa a ser avaliado por componente curricular; a eleição de competências, com objetivos educacionais e a BNCC com suas respectivas habilidades e objetos de conhecimento.

Nesse contexto, é igualmente relevante compreender a estrutura dos itens avaliativos, já que seu formato influencia diretamente a maneira como as habilidades

dos estudantes são aferidas. É preciso ressaltar ainda que com relação aos itens, esses apresentam níveis de dificuldade que podem ser diferentes e uma estrutura que se divide em enunciado e alternativas. O enunciado propõe o estímulo ao estudante, fazendo com que mobilize recursos cognitivos, apresentando também recursos, imagens chamadas de suporte, ou uma situação-problema ou uma contextualização. Depois as alternativas também são divididas em distratores e gabarito. Conforme explicam Palácios e Oliveira (2022):

os distratores são as alternativas incorretas, de modo que qualquer alternativa que não seja um gabarito é um distrator. O distrator é uma das partes mais importantes ou habilidades e competências essenciais para determinada etapa da escolaridade, demandando esforços na aprendizagem. No Abaixo do básico estão reunidos os mais difíceis na hora da elaboração do item, pois deve ser plausível – para quem ainda não desenvolveu a habilidade avaliada (Palácios; Oliveira, 2022, p. 50).

Em relação à Matemática, os itens podem ou não ser contextualizados. Segundo Palácios e Oliveira (2022, p.64) “as habilidades estão focadas em domínio de processos, conceitos ou algoritmos, em relação às quais o item deverá avaliar o domínio que o estudante tem sobre uma determinada técnica, conhecimento ou conceito, podendo, eventualmente, ser elaborado sem contexto algum”. Por meio desses itens, observa-se, por exemplo, a capacidade de o estudante fazer construções geométricas com régua e compasso, construir argumentações e elaborar propostas de intervenção na realidade, utilizando objetos de conhecimento próprios da disciplina.

Nesse sentido, os níveis de desempenho do SAEP são definidos em quatro categorias: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Esses níveis são estabelecidos por pontos de corte na escala de proficiência em cada componente curricular, que varia de 0 a 500 pontos, descritos conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Níveis de desempenho do SAEP

Nível de Desempenho	Descrição
Abaixo do Básico	o estudante tem dificuldades significativas em dominar os conteúdos e habilidades esperados para aquela faixa etária ou série
Básico	o estudante possui um nível mínimo de proficiência, mas ainda precisa desenvolver mais habilidades e conhecimentos
Adequado	implica que o estudante domina os conteúdos e habilidades esperados para aquela faixa etária ou série, demonstrando um nível satisfatório de aprendizagem
Avançado	indica que o estudante possui um desempenho superior ao esperado, mostrando que domina os conteúdos e habilidades de forma aprofundada e com autonomia

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A partir da descrição dos níveis de desempenho apresentada no Quadro 1, é possível compreender como os padrões definidos orientam a análise do desenvolvimento dos estudantes, aferido por meio de testes de proficiência. Esses padrões correspondem a conjuntos de determinadas tarefas que os estudantes são capazes de realizar, de acordo com as habilidades que desenvolveram (SAEP, 2024). Para melhor contextualizar, segue abaixo uma tabela a respeito da proficiência e o padrão de desempenho da Prova Paraná Mais Matemática dos 9º anos e 3ª séries das edições 2022 e 2024.

Tabela 1 - Proficiência e Padrões de Desempenho - Matemática

Proficiência e Padrões de Desempenho - Matemática						
Etapa	Edições	Proficiência Média	Abaixo do Básico %	Básico %	Adequado %	Avançado %
9º ano	2022	249	33	54	12	2
	2024	246	35	51	12	2
3ª série	2022	265	60	35	3	2
	2024	268	62	29	3	2

Fonte: SEED/2024.

A Tabela 1 refere-se à proficiência e padrões de desempenho em Matemática do 9º ano e da 3ª série. Observa-se que da edição de 2022 para a edição de 2024 há uma queda na proficiência média dos 9º anos, um aumento de estudantes no nível abaixo do básico, uma diminuição do número de estudantes no nível básico. De uma edição para outra, não há mudança no número de estudantes do 9º ano no nível adequado e no nível avançado.

Para complementar a análise dos dados apresentados, a Figura 1 traz as legendas utilizadas na representação dos padrões de desempenho dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, permitindo uma melhor visualização e interpretação dos resultados obtidos.

Figura 1 - Legendas dos Padrões de Desempenho do 9º ano do Ensino Fundamental

Legenda – Padrões de desempenho – 9º ano – Ensino Fundamental			
Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Até 225	226 a 300	301 a 350	Acima de 350

Fonte: SEED/2024.

A Figura 1 apresenta a legenda dos padrões de desempenho do 9º ano do Ensino Fundamental: o valor de 225 para o nível abaixo do básico, 226 a 300 para o nível básico, 301 a 350 para o nível adequado e acima de 350 no nível avançado.

De modo similar, a Figura 2 apresenta as legendas dos padrões de desempenho referentes à 3ª série do Ensino Médio, permitindo a comparação entre as diferentes etapas avaliadas.

Figura 2 - Legendas dos Padrões de Desempenho do 3ª série do Ensino Médio

Legenda – Padrões de desempenho – 3ª série – Ensino Médio			
Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Até 275	276 a 350	351 a 375	Acima de 375

Fonte: SEED/PR.

A Figura 2 apresenta a legenda dos padrões de desempenho da 3ª série do Ensino Médio: o valor de 275 para o nível abaixo do básico, 276 a 350 para o nível básico, 351 a 375 para o nível adequado e acima de 375 para o nível avançado.

Ressalta-se que, para que uma escola seja considerada eficaz por meio da avaliação, ela precisa proporcionar padrões de aprendizagem adequados a todos os

estudantes, independente de características individuais, familiares e sociais (SEED, 2025).

Nesta reflexão, cabe ressaltar que, se apenas um grupo de estudantes consegue aprender com qualidade o que lhe é ensinado, fica evidenciada uma desigualdade educacional, fator que pode contribuir para o aumento de indicadores de repetência, evasão e abandono escolar.

Nesse contexto, a proficiência corresponde à medida do desempenho do estudante. Ela é representada por um valor calculado a partir da Teoria da Resposta ao Item (TRI) e trata, em síntese, dos saberes (ou conhecimentos) estimados a partir das tarefas que o estudante é capaz de realizar na resolução dos itens do teste. Por sua vez, a Escala de Proficiência traduz as medidas de proficiência em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar, orientando o trabalho do professor com relação às competências que seus estudantes desenvolveram, apresentando os resultados em uma espécie de régua em que os valores de proficiência obtidos são ordenados e categorizados em intervalos, indicando o grau de desenvolvimento das habilidades para os estudantes que alcançaram determinado nível de desempenho (Paraná, 2022).

Com base nesta lógica, para cada componente curricular avaliado, é preciso criar uma escala de proficiência, no nível intervalar. Isso significa que nesta escala o ponto zero é arbitrário, e ao mesmo tempo supõe que intervalos de duas proficiências diferentes – ou entre os parâmetros de dificuldade de dois itens – são mensuráveis. Além disso:

também é possível criar intervalos nessa mesma escala que definem determinados níveis de habilidade ou proficiência, segundo uma interpretação a ser feita por especialistas em cada disciplina, eventualmente auxiliados tecnicamente pelos estatísticos que produziram os parâmetros dos itens e as proficiências dos alunos nos testes. Com base nisso, pode-se, por exemplo, para um determinado ano escolar, dividir o possível desempenho dos estudantes em níveis. Isso tem, por sua vez, o potencial de auxiliar na interpretação dos resultados e, conseqüentemente, em eventuais ações e esforços em prol da melhoria do ensino e aprendizado nas escolas (Palácios; Oliveira, 2022, p. 211).

Dessa forma, numa avaliação é fundamental conhecer e interpretar os resultados alcançados no teste utilizando, como parâmetro, a escala de proficiência construída para cada componente. A leitura qualificada permite não apenas

compreender em que nível de habilidade os estudantes se encontram, mas também subsidiar as decisões e intervenções pedagógicas.

A partir dessa compreensão dos níveis de proficiência, torna-se igualmente essencial refletir sobre como os resultados são divulgados e apropriados pelas escolas, professores e gestores, aspecto central da próxima seção.

2.3 O PROCESSO DE DIVULGAÇÃO E APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DA PROVA PARANÁ MAIS

Todo o processo que envolve a aplicação da Prova Paraná Mais e a divulgação dos resultados, envolve investimento de recursos tanto na elaboração, suporte e estrutura para realização das provas, como também na organização de cada uma das etapas, demandando um imenso contingente de pessoas, num esforço integrado de todos que compõem a comunidade escolar para assegurar a aplicação da Prova, correção e posterior divulgação dos resultados. Todo o processo de aplicação e treinamento de coordenadores e aplicadores é realizado pelo CAEd, instituição contratada, responsável pelo processo de avaliação em parceria com a SEED.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná informa, por meio de ofícios circulares encaminhados aos e-mails dos Núcleos Regionais de Educação, os quais repassam as orientações às escolas, sobre o início da aplicação da prova, bem como sobre as regras de aplicação, as datas, os horários, os materiais a serem utilizados e as orientações destinadas aos estudantes com necessidades educacionais especiais, transtornos de aprendizagem e altas habilidades. Ressalta-se que, durante o período de aplicação, a SEED pode emitir outros ofícios ou documentos com o objetivo de esclarecer dúvidas ou fornecer informações complementares relativas à aplicação.

O processo de divulgação e aplicação sistematizado garante que todos os estudantes, público-alvo da avaliação, tenham acesso à Prova e que as escolas possam se preparar adequadamente para sua realização. Após a aplicação, todos os cadernos, assim como os cartões-resposta, são encaminhados para processamento e tratamento, pela instituição contratada, visando à posterior emissão dos resultados pela metodologia da TRI.

No ano de 2024, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

(CAEd/UFJF), desenvolveu diversas ações voltadas à divulgação e à apropriação dos resultados da Prova Paraná Mais, com o objetivo de fortalecer o uso pedagógico das avaliações e subsidiar o planejamento escolar. Entre essas ações, destacam-se a disponibilização dos resultados na plataforma *online*, o Seminário de Divulgação e Apropriação dos Resultados e as formações voltadas ao desenvolvimento profissional em Análise e Apropriação de Resultados. Além disso, foram elaboradas as Revistas do Gestor Escolar, as Revistas do Professor de Língua Portuguesa e Matemática e a Revista do Sistema, publicações que apresentaram análises, interpretações e orientações pedagógicas baseadas nos dados da avaliação.

2.3.1 Resultados da Prova Paraná Mais na rede estadual de ensino

Neste tópico, apresenta-se um histórico da aplicação da Prova Paraná Mais de Matemática nos 9º anos do Ensino Fundamental e nas 3ª séries do Ensino Médio, desde 2012, com ênfase nos resultados de 2022 e 2024, que constituem o objeto de estudo desta pesquisa.

A Prova Paraná Mais vem sendo aplicada desde 2012, com foco inicial nas séries finais de cada etapa de ensino: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Entre os anos de 2012 e 2018, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) foi implementado em diferentes formatos e com periodicidade variável, contemplando ora as séries de entrada, como o 6º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio, ora as séries de saída, como o 9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, no âmbito da rede estadual de ensino.

Em 2019, o sistema foi ampliado para abranger também o 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com participação predominante das redes municipais. A partir desse período, o SAEP passou a integrar avaliações de natureza formativa e somativa, consolidando dois instrumentos principais: a Prova Paraná, de caráter diagnóstico e aplicação trimestral, e a Prova Paraná Mais, destinada à aferição do desempenho por etapa de ensino. Ambas as avaliações passaram a envolver as redes estadual e municipais, mediante processo de adesão voluntária, fortalecendo a articulação entre os diferentes níveis da gestão educacional.

Nos anos de 2020 e 2021, em razão da pandemia de covid-19, não houve aplicação das avaliações. Em 2022, a Prova Paraná Mais foi retomada, abrangendo os 5º anos das redes municipais e os 9º anos e 3ª séries da rede estadual.

Já em 2023, com a implementação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo Decreto n.º 11.556/2023 e regulamentado pela Portaria n.º 351/2023, as aplicações passaram a contemplar também os 2º anos do Ensino Fundamental das redes municipais.

A partir dessa integração, os resultados da avaliação passaram a ser utilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no âmbito do regime de colaboração federativa, para o monitoramento do desempenho dos estudantes em fase de alfabetização.

Tabela 2 - Histórico de aplicação de saída da Prova Paraná Mais

HISTÓRICO DE APLICAÇÃO DE SAÍDA- PROVA PARANÁ MAIS					
ETAPA	ANO	Nº ESTUDANTES PREVISTOS	Nº ESTUDANTES AVALIADOS	PARTICIPAÇÃO %	PROFICIÊNCIA MÉDIA EM MATEMÁTICA
9º ANO	2012	154.998	122.068	78	248,9
	2013	156.000	124.340	79,7	249
	2017	128.064	100.328	78,3	257,6
	2019	120.051	98.586	82	255,9
	2022	134.408	121.049	90	249
	2024	125.479	110.242	88	246
3ª SÉRIE	2012	110.287	71.210	64,6	271,3
	2013	104.862	74.363	70,9	270,6
	2017	111.825	71.934	64,3	260,9
	2019	90.688	65.972	73	257
	2022	113.245	94.807	84	265
	2024	107.850	78.777	73	268

Fonte: SEED/PR.

Os dados indicam que, no 9º ano, a proficiência média apresentou redução, passando de 249 pontos em 2022 para 246 em 2024. Observa-se, concomitantemente, aumento no percentual de estudantes no nível abaixo do básico (de 33% para 35%) e redução no nível básico (de 54% para 51%), enquanto os níveis adequado (12%) e avançado (2%) permaneceram estáveis. Embora tenha ocorrido

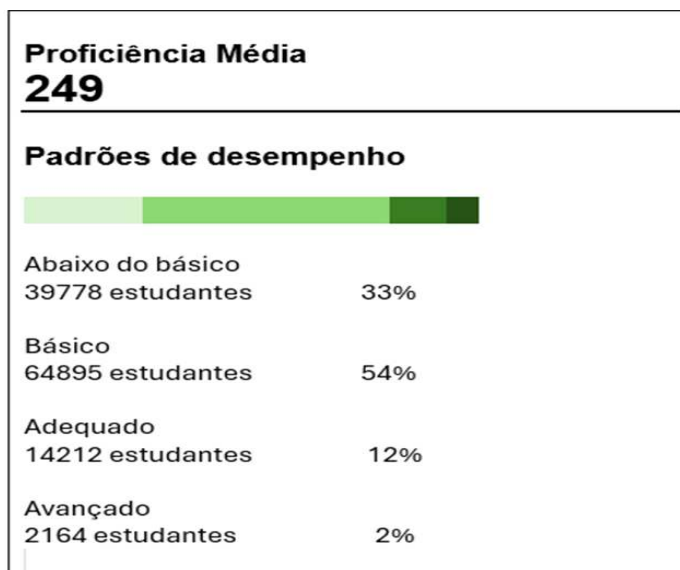
uma leve queda na taxa de participação (de 90% para 88%), o número absoluto de estudantes avaliados manteve-se expressivo.

Na 3ª série do Ensino Médio, apesar do aumento da proficiência média, de 265 para 268 pontos, verificou-se crescimento significativo do percentual de estudantes no nível abaixo do básico (de 60% para 65%), acompanhado de redução no nível básico (de 35% para 29%). Os níveis adequado (3%) e avançado (de 2% para 3%) mantiveram-se relativamente estáveis. Por sua vez, a taxa de participação apresentou queda acentuada, passando de 84% para 73%, o que evidencia um desafio adicional relacionado ao engajamento dos estudantes concluintes do Ensino Médio.

A análise comparativa dos dados de 2022 e 2024 revela tendências distintas entre as etapas: enquanto no 9º ano observa-se uma leve regressão na proficiência média, com estabilidade nas faixas superiores de desempenho, na 3ª série, o crescimento da proficiência média ocorre simultaneamente a um aumento preocupante da proporção de estudantes nos níveis mais baixos de desempenho.

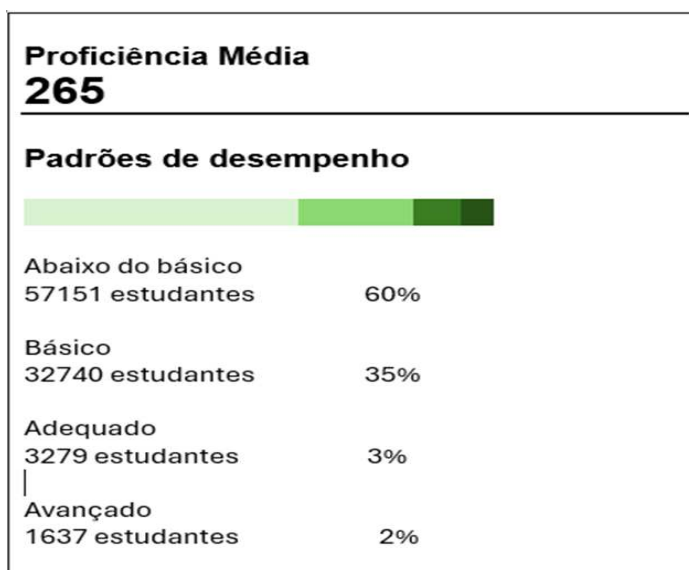
Esses dados evidenciam a importância de ações pedagógicas mais direcionadas e eficazes, especialmente no Ensino Médio, bem como o fortalecimento da apropriação dos resultados por parte dos professores. Essa apropriação é fundamental para transformar os dados em estratégias que possam efetivamente contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Em 2022, a Prova Paraná Mais de Matemática dos 9º anos tinha a participação prevista de 134.408 estudantes. Desse total, foram avaliados 121.049, o que corresponde a uma taxa de participação efetiva de 90%. Considerando a proficiência média de 249 pontos, observa-se que 33% dos estudantes dos 9º anos foram classificados no nível abaixo do básico, 54% no nível básico, 12% no nível adequado e 2% no nível avançado. O total de estudantes em cada padrão de desempenho pode ser visualizado na figura a seguir:

Figura 3 - Proficiência Média 2022 - 9º anos

Fonte: SEED/PR

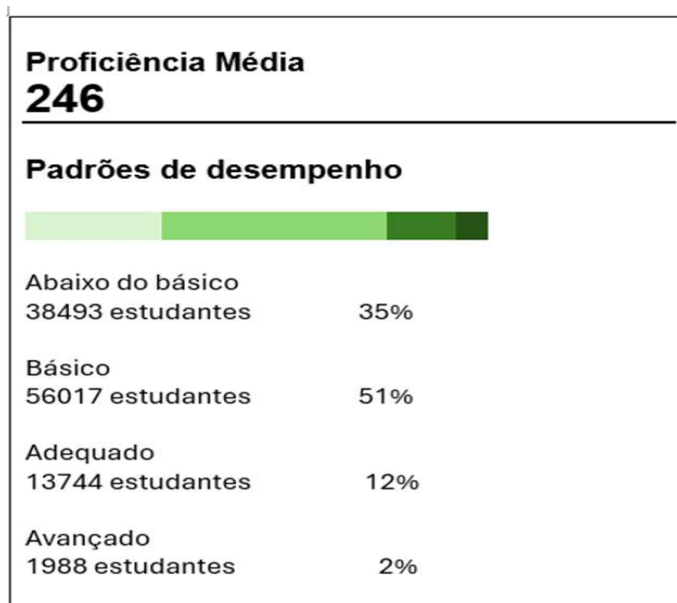
No mesmo ano de 2022, a previsão de participação da 3ª série era de 113.245 estudantes, dos quais foram avaliados 94.807, correspondendo a uma taxa de participação efetiva de 84%. Considerando a proficiência média de 265 pontos, 60% dos estudantes da 3ª série foram classificados no nível abaixo do básico, 35% dos estudantes no básico, 3% no adequado e 2% no padrão avançado. O total de estudantes em cada padrão de desempenho pode ser visualizado na figura a seguir:

Figura 4 - Proficiência Média 2022 - 3ª série

Fonte: SEED/PR.

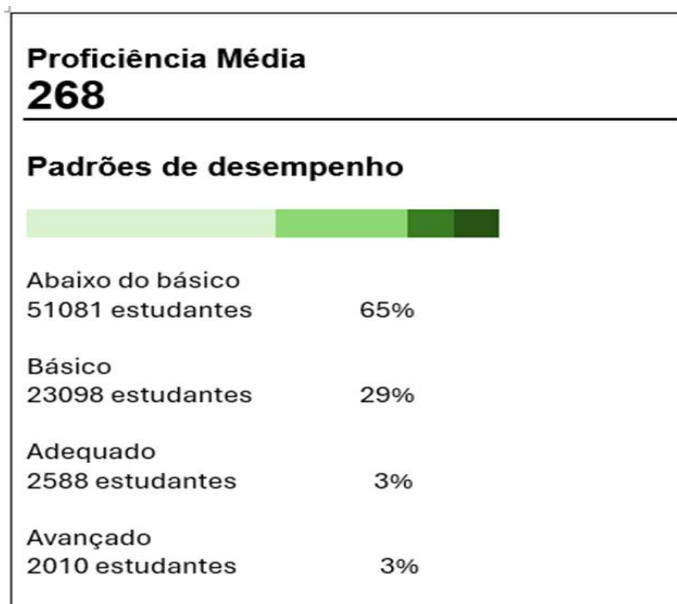
No ano de 2024, a Prova Paraná Mais Matemática dos 9º anos teve uma taxa de participação prevista em 125.479 estudantes. Desse total, foram avaliados 110.242. A proficiência média foi de 246. Dentre os estudantes avaliados, 35% dos estudantes ficaram no nível abaixo do básico, 51% dos estudantes no básico, 12% no adequado e 2% no padrão avançado. O total de estudantes em cada padrão de desempenho pode ser visualizado na figura a seguir:

Figura 5 - Proficiência Média 2024 - 9º ano



Fonte: SEED/PR/2024.

A previsão de participação dos estudantes das 3ª séries na Prova Paraná Mais de Matemática, em 2024, foi de 73%, o que corresponde a aproximadamente 110.850 estudantes. Desse total, foram efetivamente avaliados 78.777 estudantes. A proficiência média alcançada foi de 268 pontos. Entre os estudantes avaliados, 65% situaram-se no nível abaixo do básico, 29% no nível básico, 3% no nível adequado e 3% no nível avançado. O total de estudantes em cada padrão de desempenho pode ser visualizado na figura a seguir:

Figura 6 - Proficiência média 2024 - 3ª série

Fonte: SEED/PR/2024.

A partir da análise dos dados de proficiência, é igualmente relevante observar o número de estudantes participantes por etapa nas edições da Prova Paraná Mais. Essa informação complementa a interpretação dos resultados, pois permite avaliar a abrangência da avaliação e a efetividade da mobilização das redes escolares. A seguir, apresenta-se a Tabela 3, que mostra a quantidade de estudantes avaliados em cada uma das etapas contempladas pela aplicação.

Tabela 3 - Número de estudantes participantes por etapa

Participação dos estudantes				
Etapa	Edições	Previstos	Efetivos	Participação
9º ano	2022	134.436	121.049	90%
	2024	125.479	110.242	88%
3ª série	2022	113.272	94.807	84%
	2024	107.850	78.777	73%

Fonte: SEED/PR/2024.

Na Tabela 3 apresenta-se a participação dos estudantes por etapa, edições, nº de estudantes previstos e efetivos dos 9º anos e 3ª séries nas edições de 2022 e 2024. Observa-se que houve uma diminuição de estudantes previstos para a Prova de 2022 para 2024, tal qual os números de estudantes que efetivamente realizaram a Prova, tendo-se uma participação efetiva de 90% de estudantes do 9º ano em 2022 e 88% em 2024.

No ano de 2022 o número de estudantes da 3ª série em 2022 também teve queda em relação a 2024, tal qual o número efetivo de estudantes que realizaram a Prova, sendo que em 2022 houve uma participação de 84% e uma queda para 73% em 2024.

Para melhor visualizar essas variações nos níveis de participação e desempenho entre os anos de 2022 e 2024, a tabela a seguir apresenta os dados consolidados de proficiência média e padrões de desempenho em Matemática para o 9º ano e a 3ª série.

Tabela 4 - Proficiência e Padrões de Desempenho Matemática

Proficiência e Padrões de Desempenho Matemática						
Etapa	Edições	Proficiência Média	Abaixo do Básico %	Básico %	Adequado %	Avançado %
9º ano	2022	249	33	54	12	2
	2024	246	35	51	12	2
3ª série	2022	265	60	35	3	2
	2024	268	65	29	3	3

Fonte: SEED/PR/2024.

Quanto a Proficiência Média na etapa do 9º ano, em 2022, os resultados indicaram 33% dos estudantes no nível abaixo do básico, 54% no básico, 12% no adequado e 2% no avançado, demonstrando uma queda na Proficiência Média em 2024, nos níveis básico e adequado, mas com um aumento de estudantes no nível abaixo do básico e manutenção do percentual no nível avançado.

Já a proficiência média dos estudantes da 3ª série teve um aumento em 2024 em relação a 2022, acompanhado de um crescimento no percentual de estudantes no nível abaixo do básico, além de uma queda no número de estudantes no nível básico e estabilidade nos níveis adequado e avançado.

Diante desse panorama, torna-se essencial compreender como os professores de Matemática da rede estadual se apropriam e interpretam os resultados da Prova Paraná Mais, utilizando essas informações para planejar intervenções pedagógicas e promover a aprendizagem dos estudantes.

2.3.2 Apropriação e interpretação dos resultados da Prova Paraná Mais pelos professores de Matemática

O problema da pesquisa se caracteriza pela prática de leitura, apropriação e interpretação dos resultados da Prova Paraná Mais pelos professores de Matemática, e busca compreender como os docentes leem, se apropriam, interpretam e utilizam os resultados da Prova Paraná Mais em suas aulas, se adaptam, ou não às suas estratégias de ensino após se apropriarem desses resultados e como é possível aprimorar a prática docente para que também melhore a aprendizagem dos estudantes.

Assim, torna-se relevante a discussão sobre o uso pedagógico dos resultados que são inerentes ao trabalho dos professores, bem como os resultados que são considerados evidências de aprendizagem no que se refere ao desenvolvimento de habilidades essenciais dos estudantes.

Diante desse contexto torna-se essencial o desenvolvimento de intervenções pedagógicas contextualizadas, alinhadas às especificidades de cada instituição, a fim de promover maior equidade na aprendizagem. Embora a SEED-PR desenvolva várias ações para divulgação e apropriação dos resultados destaca-se que os resultados ainda não são usados de forma eficiente, seja como um diagnóstico da aprendizagem, seja para o planejamento de ações e/ou intervenções pedagógicas. Neste sentido, faz-se necessário aprimorar as Instruções e Orientações que dão o direcionamento do trabalho, sobretudo no que se refere à sistematização das informações e a promoção de formação continuada aos professores, capaz de sanar as dificuldades encontradas.

Assim, o objetivo de investigar como ocorre a apropriação e interpretação dos resultados da Prova Paraná Mais em Matemática é coerente com a proposta de ações que fundamentam e orientam o trabalho do professor, fornecendo subsídios efetivos para o aprimoramento de suas práticas e da melhoria do ensino.

Com base nessas reflexões, passa-se à apresentação dos fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a análise da apropriação dos resultados da Prova Paraná Mais em Matemática, os quais embasam esta investigação.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA ANALISAR A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DA PROVA PARANÁ MAIS EM MATEMÁTICA

A Prova Paraná Mais constitui-se como um instrumento relevante no acompanhamento das aprendizagens e na identificação de padrões de desempenho dos estudantes da rede estadual. Inserida em um ciclo contínuo de avaliação, seus resultados oferecem subsídios para a reflexão pedagógica e para o planejamento escolar, contribuindo para a compreensão dos indicadores educacionais e para o monitoramento do direito à aprendizagem.

A proposta neste capítulo foi apresentar os conceitos teóricos que fundamentaram a pesquisa e descrever a metodologia utilizada na pesquisa de campo que incluiu 108 professores de Matemática da rede estadual de ensino do Paraná, sendo 52 deles professores que lecionam nos 9º anos do Ensino Fundamental e 56 que lecionam na 3ª série do Ensino Fundamental.

Quando se fala em dados e resultados, não é possível se referir apenas aos números, mas a todas as evidências de aprendizagem geradas na escola, por relatórios, depoimentos orais e observação de sala de aula (Boudett *et al.*, 2020). Para que esses dados se tornem efetivamente úteis no planejamento pedagógico, é necessário interpretá-los com base em referenciais que permitam reconhecer diferentes níveis de desenvolvimento das aprendizagens. Nesse sentido, a taxonomia contribui neste sentido, pois possibilita identificar e categorizar níveis, por exemplo, “um indivíduo seria capaz de analisar somente após aplicar”, como exemplificam Palácios e Oliveira (2022, p.25), ao apontarem que um indivíduo só seria capaz de analisar um conceito depois de aplicá-lo.

Essa ordenação hierárquica das habilidades cognitivas é fundamental para o trabalho pedagógico, pois, como destaca Palácios e Oliveira (2022) *apud* Anderson *et al.* (2001) um dos principais propósitos da taxonomia é concentrar atenção em objetivos específicos que são necessários para orientação das ações prioritárias. Assim, ao integrar essas perspectivas, observa-se que a leitura qualificada e a interpretação dos dados permitem compreender o nível de desempenho em que o estudante se encontra e definir estratégias pedagógicas de intervenção mais efetivas.

No contexto de análise de resultados, é preciso considerar o objeto da análise, no caso, a aprendizagem, que também ocorre de forma progressiva, permeando o

desenvolvimento de habilidades e conhecimentos essenciais para aquisição de outras aprendizagens. Esse processo se torna, assim, um percurso cada vez mais complexo, à medida que o estudante se desenvolve. Neste sentido, torna-se possível nivelar, classificar e definir metas. Durante esse percurso formativo da aprendizagem, é possível que alguma habilidade “escape” ao estudante, o que seria diagnosticado por meio da avaliação desse percurso, do nivelamento e da classificação. Brooke *et al.* (2015) reforçam essa perspectiva ao demonstrarem que:

a partir de metodologias para medir o nível socioeconômico e ajustar os ganhos de aprendizagem de acordo com o desempenho inicial dos alunos, estas pesquisas deixaram patente que havia diferenças importantes na capacidade das escolas de promoverem o progresso de seus alunos e, dependendo da sua organização interna e competência pedagógica, que algumas escolas, as mais eficazes, poderiam superar as expectativas em relação às trajetórias de seus educandos (Brooke *et al.*, 2015, p. 19).

De acordo com os autores, dependendo da organização interna das instituições de ensino, os estudantes podem superar as expectativas e impulsionar trajetórias de aprendizagem mais exitosas. Nesse caso, a análise dos resultados está implícita no processo, na prática cotidiana, mas se concretiza por meio de avaliações aplicadas ao longo do ano letivo, que, como instrumentos, desenvolvem habilidades e competências. Palácios e Oliveira (2022) *apud* Anderson *et al.* (2001) veem esse desenvolvimento como objetivos educacionais constituídos como mobilizadores de ações para melhorar o ensino.

Boudett *et al.*, (2020, p.12) complementam essa visão ao afirmarem que usar sabiamente as evidências (dados e resultados) geradas na escola não é utilizá-las para culpabilizar, e nem funcionaria, mas sim para melhorar a partir de um objetivo em cada uma das áreas avaliadas. Assim, os resultados só ganham sentido quando integrados a um processo reflexivo e propositivo que oriente o planejamento e fortaleça a prática docente.

Quanto à apropriação dos resultados da Prova Paraná Mais em Matemática será importante também classificar alguns objetivos para análise, distinguindo-os em globais, educacionais e instrucionais. Os objetivos globais possibilitarão uma ideia da situação; os educacionais estarão relacionados aos resultados complexos e multifacetados, requerendo tempo para serem alcançados e os instrucionais são

instrutivos e estão focados em partes específicas do aprendizado diário (Palácios; Oliveira, 2022).

Neste sentido, analisar a apropriação dos resultados não pode estar dissociado da análise da gestão do currículo, não apenas o que se apresenta na Matriz de Referência, mas as habilidades essenciais propostas.

Para Palácios e Oliveira (2022, p. 160), no sentido de compreender a utilização dos resultados das avaliações, é preciso perceber os limites reais do aprendizado. Segundo eles, uma avaliação tanto externa quanto interna está em um contexto amplo do fenômeno educacional, sendo que escolas e estudantes avaliados não se encontram em pé de igualdade, ou de condições de aprendizado e os números podem ser influenciados por diversos fatores.

É relevante aqui explicar sobre o uso da Teoria de Resposta ao Item que adota uma abordagem conceitual desenvolvendo a partir da ideia das escalas cumulativas. Nessa Teoria utiliza-se uma família de modelos matemáticos que descrevem a relação entre o nível de habilidade ou o traço latente de um indivíduo e o padrão de respostas aos itens de um teste ou escala.

A TRI estabelece uma correspondência entre as variáveis latentes (habilidades dos participantes) e suas manifestações observáveis (respostas aos itens). Ela assume que a probabilidade de acertar ou endossar um item depende tanto da habilidade do respondente quanto da dificuldade do item. Por exemplo, o item " $2 + 3 \times 8$ " tende a ser mais difícil do que " 4×6 " (Lima, 2023, recurso *online*). O primeiro item envolve duas operações matemáticas exigindo, portanto, conhecimento sobre a ordem de precedência das operações. Entretanto, para um participante acertar ou não o item, depende também de suas habilidades.

Palácios e Oliveira (2022) destacam que no tratamento dos itens pela TRI a Unidimensionalidade se caracteriza pela avaliação em uma única dimensão (um construto-alvo), não em duas ou mais simultaneamente.

Os mesmos autores também dizem não ser possível obter itens unidimensionais puros, mas "há certas maneiras de se aumentar a unidimensionalidade, como deixar os enunciados dos itens mais simples e diretos" (Palácios, Oliveira, 2022, p. 205). Se uma avaliação de matemática tiver enunciados na forma de textos muito longos e/ou rebuscados, será testado não apenas o

conhecimento matemático, mas também a capacidade de o estudante ler e entender o significado das instruções em português, pois:

é certo que a partir da incorporação da TRI e da criação de instrumentos bem mais completos no grau de abrangência dos conhecimentos e habilidades demandadas pelo currículo, tornou-se possível oferecer informações aos professores sobre o desempenho médio dos alunos avaliados no nível de cada estabelecimento (Brooke, *et al.*, 2015, p.343).

Dessa forma, ao considerar as limitações da unidimensionalidade e a importância da clareza dos enunciados nos itens avaliativos, evidencia-se a relevância da Teoria de Resposta ao Item (TRI) como possibilidade para oferecer diagnósticos mais precisos sobre o desempenho dos estudantes, subsidiando intervenções pedagógicas fundamentadas e contextualizadas.

É nesse contexto que se insere a discussão sobre o currículo paranaense à luz da BNCC, suas diretrizes, competências e implicações pedagógicas para a prática em sala de aula.

3.1 CURRÍCULO PARANAENSE À LUZ DA BNCC: DIRETRIZES, COMPETÊNCIAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Quando se fala em Educação é preciso pensar para além da transmissão de conhecimento teórico de componentes curriculares. É preciso pensar na formação cidadã dos estudantes e na importância desta para a transformação da sociedade e para o bem comum, sendo esta também uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano.

Nesta perspectiva, a escola é o espaço principal da educação formal, sendo também o ambiente social no qual crianças, adolescentes e jovens vivenciam suas primeiras interações e aprendem a conviver em sociedade.

Dessa forma, pensando neste espaço de interação e transformação, o currículo é fundamental, pois é composto por um conjunto sistematizado de conhecimentos, habilidades e valores, interferindo na maneira como os processos de ensino, aprendizagem e avaliação são organizados, instituindo questões como “o que”, “por que”, “quando” e “como” os alunos devem aprender. Souza e Oliveira (2022) destacam que o currículo é:

compreendido como acordo político e social, reflete a visão de uma sociedade, levando em consideração as necessidades e expectativas locais, nacionais e globais. O currículo, em outras palavras, incorpora os objetivos e propósitos educacionais de toda uma sociedade (Souza; Oliveira, 2022, p. 11).

Com base nisso, percebe-se a complexidade dos processos de desenvolvimento do currículo e a variedade de questões que informam "o quê" e "como" ensino, aprendizagem e avaliação devem ocorrer, apresentando principalmente os grandes desafios que podem ser enfrentados partindo dos resultados das avaliações propostas. As questões relacionadas ao currículo estão associadas às diversas concepções históricas e a fatores socioeconômicos, políticos e culturais que para Moreira e Candau (2008), contribuem a fim de que o currículo seja entendido como:

a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (Moreira; Candau, 2008, p.18).

No Estado do Paraná, pensar o currículo é ter como norte o documento normativo em vigor, desde 2018, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta apresenta em seu marco legal a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB de 1996), que juntas se articulam em promover sentidos à educação e à escola em uma perspectiva conjunta com outras políticas públicas, pautadas pela reestruturação curricular, por sistemas de avaliação centralizados e por intervenções diretas na formação de professores.

Além disso, é importante destacar que, ao elaborar uma Matriz de Referência, esta precisa estar fundamentada no currículo para que as competências e habilidades pré-definidas neste documento não sejam esquecidas, enquanto se prioriza habilidades não alcançadas nas avaliações.

Nesse sentido, é a partir do currículo que se estabelece a formação mínima comum exigida para os diferentes anos e componentes da educação básica nas unidades da federação, sendo que a orientação e formação mínima comum para os

diferentes componentes da educação básica são preconizadas pela BNCC, que embasa todos os currículos, determinando quais competências, habilidades e conhecimentos espera-se que os estudantes desenvolvam ao longo do percurso formativo (Palácios, Oliveira, 2022, P.22).

Segundo o MEC, a definição de competência é “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p.8) e efetivamente se concretiza nos recursos que são mobilizados e articulados, quando por exemplo, um estudante diante de uma situação-problema necessita mobilizar recursos (conhecimentos, comportamentos etc.) e articulá-los de maneira a solucionar problemas, enfrentar situações e/ou tomar posicionamento.

Considerando essa definição de desenvolver competências como “saber mobilizar”, a aprendizagem se torna um grande desafio: o raciocínio precisa ser instigado e estimulado. Não se trata apenas de memorizar uma fórmula, mas de compreender para quê ela serve e, mais do que isso, saber em que contextos e de que forma é possível aplicá-la.

Por conseguinte, A BNCC define as competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos estudantes e Lopes (2019) dispõe que essa visão é prescritiva porque se baseia na associação entre conhecimento e igualdade, mas a pretensa limitação do que pode ou deve ser ensinado nas escolas não corrobora com as realidades e contextos existentes. Para se estabelecer o que deve ou não ser ensinado, ainda que fira o sentido do que tem preconizado a base, na visão de Lopes (2019), é preciso diagnosticar, avaliar o que já se aprendeu.

Dessa maneira, identificar lacunas e necessidades por meio de avaliações possibilita um panorama da prática pedagógica, do ensino e das necessidades das escolas, assim como dos direitos dos estudantes com relação à aprendizagem que ainda não foram alcançados. Aqui cabe uma reflexão: compreende-se a BNCC como norte para a construção dos currículos, mas não o fechamento da significação dele, pois pela flexibilidade inerente às realidades, não se impede o livre exercício de investigar o que foi aprendido.

Ademais, a BNCC aponta para realidades, ao falar de igualdade, diversidade e equidade e reconhece que os sistemas, redes de ensino e as instituições escolares

devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (Brasil, 2018, p.15). Neste sentido, pode-se apontar o SAEP como uma ferramenta que, por diagnosticar problemas de aprendizagem, vem ao encontro das necessidades apontadas, pois, por meio dele, é possível observar as diferentes necessidades dos estudantes e personalizar o ensino.

Quando a BNCC enfatiza que as avaliações são elementos fundamentais para garantir aprendizagens essenciais a serem alcançadas pelos estudantes (Brasil, 2018) pressupõe-se, no contexto das avaliações, um processo contínuo, um acompanhamento do progresso do estudante em todo o ano letivo e quiçá por todo o período formativo escolar. Avaliações como a Prova Paraná Mais podem ser utilizadas para monitorar as realidades da rede continuamente, desde que não seja desconsiderado a priorização curricular.

Com base em Brooke e Rezende (2020), observa-se que currículos, isoladamente, não são suficientes para orientar a prática docente nem para responder às múltiplas necessidades que emergem das realidades escolares. Os autores destacam que a própria avaliação externa enfrenta limites quando não está articulada a propostas curriculares sistematizadas e compartilhadas entre os professores, o que evidencia a necessidade de processos de gestão, normatização e organização que sustentem o uso pedagógico dos resultados. Assim, a sistematização das práticas de avaliação e o alinhamento entre currículo, gestão e formação docente constituem condições essenciais para enfrentar as dificuldades de aprendizagem e aprimorar o trabalho pedagógico.

Nesse viés os, dados do SAEP ajudam a identificar lacunas na aprendizagem e identificar as habilidades e competências previstas na BNCC que ainda não foram desenvolvidas, possibilitando uma visão panorâmica da aprendizagem do estudante ou da escola, mas não é possível resolver situações de aprendizagem restringindo-se apenas ao que é prescritivo, isso seria desconsiderar a realidade no processo de ensino.

Em acordo com Lopes (2019) no contexto da aplicação do SAEP, é preciso entender o currículo como dinâmico, flexível e fundamental para a aprendizagem, priorizando-o na análise de uma realidade escolar.

As propostas da BNCC, segundo Lopes (2019) podem também se tornar inalcançáveis, primeiro devido à falta de debate nas escolas e depois pela falta de um

sistema de monitoramento do currículo. Com relação a isso, as avaliações contínuas ampliam a compreensão da realidade da educação (Paraná, 2025). Nesse sentido, Brooke *et al.* (2015) destacam que:

a mudança radical operada nas políticas de currículo na última década tem levado à reificação do papel da avaliação como promotora da qualidade do ensino, subsumindo as questões de fundo ligadas à qualidade e ao sentido da educação que se quer oferecer às crianças e adolescentes e às suas potencialidades para enfrentar as desigualdades escolares e sociais, bem como estreitando o escopo do currículo (Brooke *et al.*, 2015, p.379-380).

Após a pandemia percebeu-se uma maior dificuldade de aprendizagem nos estudantes por meio das avaliações diagnósticas e essas dificuldades continuam sendo monitoradas por meio dos resultados de outras avaliações, com o objetivo de superar defasagens (SEED/2025). Neste sentido, a gestão do currículo, com um olhar voltado para a recomposição da aprendizagem, exige a adaptação curricular possibilitada pelo diagnóstico, o ajuste das práticas pedagógicas, formação de professores, adequação do material didático e a adaptação do tempo de instrução. Por fim, segundo Paraná (2023):

é preciso levar em conta que, embora possa ser abordado com menor ênfase ou em outro momento, é fundamental não esquecer que todos os estudantes têm direito a uma educação de qualidade. Esse direito corresponde a uma abordagem curricular que permita, a esses estudantes, o acesso a todos os conhecimentos imprescindíveis para o seu progresso escolar e para o exercício de sua cidadania com dignidade, seja no ingresso no ensino superior e/ou no mundo do trabalho (Paraná, 2023, p. 7).

Quanto a adaptação ou priorização curricular, diz respeito à necessidade de estabelecer em relação ao currículo adaptado pelas redes, aquelas habilidades consideradas essenciais para que os estudantes possam avançar com sucesso, em sua trajetória escolar.

Além disso, a priorização curricular busca identificar habilidades essenciais para serem adquiridas e as avaliações externas podem influenciar essa priorização, determinando quais áreas do currículo serão mais importantes, uma vez que enfatiza habilidades que os educadores devem priorizar em suas aulas.

Nesse cenário, compreender como os resultados das avaliações externas, como a Prova Paraná Mais, são utilizados no cotidiano escolar permite refletir sobre as práticas docentes, os processos de formação e os impactos na qualidade do ensino.

3.2 USO PEDAGÓGICO DOS RESULTADOS DA PROVA PARANÁ MAIS: PRÁTICA DOCENTE, FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE DE ENSINO

O uso pedagógico dos resultados da Prova Paraná Mais é uma expressão que se refere ao processo de utilização dos resultados da Prova pelos professores de Matemática. Esse processo não inclui somente a leitura: envolve a apropriação e a interpretação dos resultados, a análise individual do desempenho de cada estudante e/ou turma, para que seja possível o planejamento ou replanejamento, e/ou ajustes nas estratégias pedagógicas e nas práticas docentes, visando a atender as necessidades dos estudantes, buscando desenvolver habilidades ainda não adquiridas e superar a defasagem da aprendizagem.

Quando os resultados são utilizados de maneira pedagógica, possibilita-se que a rede e as escolas planejem intervenções mais efetivas, favorecendo o progresso na personalização do atendimento pedagógico e, por consequência, na promoção da equidade. Quando se fala em orientar o trabalho dos professores com base em evidências, o uso de dados ajuda a garantir que as estratégias de ensino estejam mais sintonizadas com as verdadeiras necessidades dos alunos. Nesse sentido, é essencial que o professor tenha um profundo conhecimento do currículo, já que esse documento deve, antes de tudo, guiar a prática pedagógica e garantir que todas as aprendizagens previstas estejam ao alcance de todos os estudantes.

A mesma compreensão deve-se ter a respeito das avaliações internas da escola, pois compõem o processo de ensino e aprendizagem e seus resultados devem complementar a análise dos resultados das avaliações externas. Um resultado não pode estar dissociado do outro. O professor tem o panorama da aprendizagem, do quanto o estudante aprendeu, olhando para o resultado da avaliação externa e comparando com as internas. Quando uma mesma habilidade é avaliada tanto em instrumentos internos quanto externos e o desempenho dos estudantes diverge apresentando acertos apenas em um dos contextos, o docente pode identificar essas

discrepâncias e, com base nelas, ajustar seu planejamento e suas práticas pedagógicas, de modo a responder de forma mais precisa às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Neste contexto, a SEED tem incentivado os docentes a utilizar os resultados para melhorar as suas práticas por meio de oficinas em dias de Estudo e Planejamento, pelo acompanhamento pedagógico em hora-atividade, cursos de formação do Programa Formadores em Ação e em Encontros Pedagógicos periódicos no qual é destacado o processo do uso dos resultados da Prova Paraná Mais que envolve: a) leitura e apropriação dos dados e resultados; b) refletir sobre a prática docente; c) interpretar dados e resultados; d) identificar dificuldades e necessidades de aprendizagem; e) adequar e ajustar a prática pedagógica para atender necessidades específicas; f) desenvolver estratégias pedagógicas; g) monitorar o progresso dos estudantes ao longo do tempo; h) melhorar a qualidade da educação; i) garantir o direito à aprendizagem (Paraná, 2025).

Diante disso, a formação continuada é uma constante para o trabalho do professor e que segundo Brook *et al.*, (2015, p. 441) são ações possíveis após o diagnóstico, “os resultados das avaliações externas vêm pautando ações de formação de professores, que se voltam prioritariamente para as lacunas constatadas na proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, por meio de provas”.

Assim, evidencia-se que a leitura, apropriação e interpretação dos dados, aliadas ao desenvolvimento profissional docente, são fundamentais para garantir a efetividade das ações pedagógicas e a equidade no acesso à aprendizagem.

Nesse cenário, é preciso também reconhecer os desafios enfrentados pelos professores da rede estadual na apropriação e uso desses resultados, especialmente na área de Matemática.

3.2.1 Desafios enfrentados pelos professores de Matemática da rede estadual na apropriação dos resultados

A pesquisa mostra que os professores acreditam que avaliar é importante e que o uso pedagógico dos resultados das avaliações é fundamental para melhorar a aprendizagem dos estudantes, porém o trabalho de identificar dificuldades dos estudantes, habilidades não desenvolvidas e estabelecer estratégias para suprimir

essas dificuldades necessita de uma adequação, que precisa ser iniciada pela mantenedora.

Por outro lado, quando se pensa no trabalho do professor com vistas às avaliações externas, tem-se um temor quanto ao estreitamento curricular fazendo com que professores se concentrem mais no conteúdo que é avaliado no SAEP, por exemplo, e menos no desenvolvimento de habilidades essenciais à formação integral do estudante, levando sucessivamente à perda da autonomia docente.

Se a avaliação está associada à melhoria da qualidade do ensino, a qualidade é dependente, por um lado dos gestores do sistema, mas por outro das escolas, em particular pelo desempenho dos estudantes (Bonamino, Sousa, 2012).

Faz-se necessária a reflexão por parte dos professores sobre as relações entre a avaliação e a organização do trabalho pedagógico, também no sentido de articulá-las às avaliações internas, que estão mais relacionadas ao conhecimento individual do desempenho do estudante e mais próximo da realidade do professor.

Neste sentido, o uso pedagógico dos resultados de avaliações é um desafio para a toda a comunidade escolar, maior aos professores, que por estarem vinculados à prática que leva à aprendizagem, precisam identificar por meio da leitura, interpretação e apropriação dos dados, as dificuldades dos estudantes, as habilidades não desenvolvidas e estabelecer estratégias para suprimir dificuldades, melhorar a aprendizagem, sobretudo melhorando suas práticas.

Em um estudo sobre a temática da apropriação de dados por professores, Correa e Santos (2018) destacam a necessidade de organizar comissões e propostas voltadas à análise dos dados, de modo a estruturá-los e sistematizá-los para melhor auxiliar os docentes. Além disso, mencionam a importância da formação continuada, com o objetivo de aprimorar os métodos de análise e adequar as práticas de ensino, as quais podem contribuir para a aprendizagem.

Mesmo com as ações promovidas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) — tanto na divulgação dos resultados quanto nas orientações pedagógicas direcionadas aos professores — é possível perceber, a partir dos resultados de algumas escolas, que nem todos os docentes conseguem se apropriar desses índices a ponto de utilizá-los de forma efetiva. Talvez o material elaborado seja pouco didático e instrutivo, também em razão do momento em que os resultados chegam às escolas, uma vez que o fator tempo não favorece ajustes no planejamento, quando necessário.

De modo geral, as Secretarias acreditam que o problema principal reside nas inúmeras dificuldades dos professores para entender as matrizes de referência dos testes, associá-las aos conteúdos ministrados e trabalhá-las em sala de aula. Observam-se tentativas de criar um diálogo que possa superar estas dificuldades (Brooke *et al.*, 2015).

Ainda assim, há esforços em curso para construir diálogos e estratégias que enfrentem essas limitações, buscando aproximar cada vez mais os dados avaliativos da prática docente.

Nesse sentido, é fundamental destacar o papel dos professores de Matemática no processo de apropriação pedagógica dos resultados da Prova Paraná Mais em Matemática.

3.2.2 O papel dos professores de Matemática no processo de apropriação pedagógica dos resultados da Prova Paraná Mais em Matemática

O ensino e a aprendizagem dos estudantes têm sido amplamente discutidos, sobretudo no que se refere aos índices de desempenho. Não é pretensão deste estudo aprofundar os múltiplos fatores que dificultam o trabalho docente, mas dialogar com autores como Brooke e Rezende (2020), Bonamino e Sousa (2012) e Gatti (2010), que destacam a centralidade do professor na leitura e no uso pedagógico dos dados das avaliações externas. No contexto paranaense, documentos da SEED/PR, como os Informativos do SAEP, reforçam que os resultados da Prova Paraná Mais apontam habilidades não consolidadas e padrões de desempenho específicos, elementos que permitem sugerir ajustes nas estratégias de ensino adotadas pelas escolas. Assim, ao relacionar o papel do professor aos resultados dessa avaliação, considera-se que a análise dos dados fornece evidências objetivas sobre quais competências precisam ser retomadas, aprofundadas ou replanejadas, orientando o trabalho pedagógico de forma mais intencional.

As estratégias de ensino e as metodologias dos professores vêm se inovando desde que a função do professor se vinculou à educação com teorias e técnicas científicas, e desde então espera-se dele, não apenas a mera transmissão do conhecimento, mas um direcionamento do estudante para o seu próprio desenvolvimento. “Não é suficiente que ele saiba o conteúdo de sua disciplina, ele

precisa interagir com outras disciplinas, conhecer o aluno, necessita saber o que ensinar, para quê e para quem, e como o aluno vai utilizar o que aprendeu na escola” (UNESCO, 2025, recurso *online*)

O professor tem a sua responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem, a sua presença é importante no ato educativo como mediador da formação do aluno e está comprometido no sentido de estabelecer diálogo entre o conhecimento difundido no contexto escolar e as práticas sociais (UNESCO, 2019, recurso *online*). É ele quem irá proporcionar experiências que possibilitarão aos estudantes a construção do próprio conhecimento, atuando como guia, e não como alguém que espera pelo fenômeno da aprendizagem, mas como aquele que prepara o estudante tanto para avaliações internas e externas quanto para situações do cotidiano, nas quais é necessário comunicar-se de forma assertiva, solucionar problemas ou tomar decisões.

A Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394 de 1996 dispõe que cabe ao professor mais que transmitir informações, mas elaborar em conjunto com os demais atores da escola a proposta pedagógica, estabelecendo objetivos e metas que se possam alcançar, bem como analisar o perfil do estudante e sua aprendizagem para construir o seu planejamento de ensino.

Orientar o estudante para a participação na sociedade é também de sua responsabilidade, buscando meios que favoreçam aqueles que apresentam dificuldades no processo (Brasil, 1996).

Cabe aqui ressaltar que tanto diagnosticar a aprendizagem quanto saber quem são os estudantes que mais necessitam de apoio, é possível dentro do processo de avaliar, e são avaliações como a Prova Paraná Mais que possibilitam esse diagnóstico.

Diante do exposto, cabe destacar que a leitura e a apropriação dos resultados das provas facilitam o trabalho docente, pois permitem identificar quais estudantes necessitam de apoio na aprendizagem, organizar o trabalho pedagógico, ajustar a prática às necessidades e melhorar a qualidade das aulas.

Quando se trata da apropriação dos resultados da Prova Paraná Mais e do uso pedagógico desses resultados, faz-se necessário aos professores o desenvolvimento de planos de ação que abordem as áreas identificadas como pontos de melhoria, no caso, os estudantes com baixo desempenho, por exemplo. É imprescindível que o

professor esteja disposto a acompanhar o progresso dos estudantes utilizando esses resultados como ferramenta para monitorar o desenvolvimento e que haja uma autoavaliação sobre sua prática, a partir da análise desses resultados.

Nesse sentido, cabe mencionar a necessidade de incluir, na prática pedagógica, a verificação do nível de aprendizagem das turmas, a fim de proceder às adaptações necessárias e garantir o progresso dos estudantes; a análise das defasagens nos conceitos básicos, visando à sua retomada; e a seleção de materiais que possam subsidiar o planejamento e o trabalho pedagógico com os estudantes (Paraná, 2025).

Diante dessas exigências, compreender como os professores têm se apropriado dos resultados da Prova Paraná Mais e como esses dados influenciam suas práticas demanda uma investigação sistematizada. É nesse contexto que se apresenta, a seguir, o planejamento metodológico da pesquisa, com a definição de seu tipo e abordagem adotada.

3.3 PLANEJAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA, TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM ADOTADA

A pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, apoiada em investigação bibliográfica e documental, consultando fontes primárias e secundárias, que incluem legislações, normativas e documentos institucionais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), bem como a análise de compilações de relatórios de resultados da Prova Paraná Mais de Matemática das escolas, dos estudantes do 9º ano e da 3ª série.

O planejamento da pesquisa teve como ponto de partida o seguinte problema: como aprimorar o processo de apropriação e interpretação pedagógica dos resultados da Prova Paraná Mais pelos professores de Matemática dos 9º anos do Ensino Fundamental e das 3ª séries do Ensino Médio da rede estadual do Paraná?

Visando o objetivo principal, que é investigar como ocorre a apropriação e interpretação dos resultados da Prova Paraná Mais pelos professores de Matemática dos 9º anos do Ensino Fundamental e das 3ª séries do Ensino Médio da rede estadual do Paraná e propor ações para seu aprimoramento e para a melhoria da

aprendizagem, é que se deu o planejamento desta pesquisa, primeiramente em análise documental e depois com a utilização de dois instrumentos: o questionário e o grupo focal.

Os objetivos específicos são: descrever a Prova Paraná Mais e seus processos de aplicação e divulgação de resultados, com ênfase nos mecanismos voltados para os professores de Matemática; analisar os desafios enfrentados pelos professores de Matemática da Rede Estadual do Paraná na leitura, apropriação e interpretação dos resultados da Prova Paraná Mais, considerando os aspectos pedagógicos e estruturais do processo avaliativo e propor um protocolo estruturado para orientar os professores de Matemática na leitura, interpretação e aplicação pedagógica dos resultados da Prova Paraná Mais.

Para o embasamento teórico desta pesquisa, recorreu-se à literatura especializada sobre avaliação em larga escala, currículo e uso pedagógico de resultados, contemplando autores que discutem esses temas no contexto nacional. Complementarmente, realizou-se o levantamento de documentos institucionais, como Resoluções, Instruções, Orientações, Informativos e Ofícios da Secretaria de Estado da Educação, além de materiais produzidos pelo Centro de Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que serviram como base normativa e técnica para compreender o funcionamento da Prova Paraná Mais e os procedimentos de acompanhamento pedagógico adotados pela rede. Esses documentos contribuíram para contextualizar a política avaliativa e apoiar a análise dos aspectos pedagógicos investigados.

A pesquisa de campo iniciou-se por meio do encaminhamento do Ofício Circular n.º 058/2025 – DEDUC/SEED para as Chefias dos Núcleos Regionais de Educação – NRE, assinado pela Chefe do Departamento de Acompanhamento Pedagógico, no dia 05 de agosto de 2025, o qual divulgava a “A influência das avaliações externas na educação paranaense: a Prova Paraná Mais e a apropriação pedagógica dos resultados pelos professores de Matemática na rede estadual de ensino” e solicitava que os NRE encaminhassem às escolas listadas no Anexo, para que os professores de Matemática pudessem participar. O Ofício informava que a pesquisa estava em conformidade com a Lei Geral de Proteção aos Dados Pessoais n.º 13.709/2018, garantindo o sigilo, a privacidade e a voluntariedade dos

participantes, bem como o *link* de acesso e prazo para a participação, que seria entre os dias 6 e 15 de agosto de 2025.

O questionário foi divulgado com o *link* aberto para respostas por dez dias consecutivos. Foi constituído de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido o qual era necessário que o participante assinalasse para ter acesso às 22 questões que abordavam: as perspectivas de como o acesso e os resultados da Prova Paraná Mais influenciam as estratégias de ensino dos professores de Matemática; a forma como esses dados são utilizados e o uso pedagógico dos resultados; as dificuldades enfrentadas na interpretação dos resultados e solicitava que os professores dessem sugestões de como aprimorar a apropriação pedagógica dos dados (resultados da Prova Paraná Mais).

Os aspectos éticos da pesquisa foram assegurados conforme as orientações vigentes, sendo que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o questionário aplicado encontram-se disponibilizados nos anexos. Ambos apresentam claramente os objetivos do estudo, as condições de participação, os procedimentos adotados, as garantias de anonimato e sigilo, bem como os riscos mínimos envolvidos. Todas as etapas (aplicação do questionário, seleção dos participantes e realização do grupo focal) seguiram rigorosamente os princípios éticos previstos, garantindo a proteção dos participantes e o adequado tratamento das informações coletadas.

Foram 20 questões objetivas estruturadas com escala Likert, oferecendo as seguintes opções de resposta: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo parcialmente; 3. Concordo parcialmente; 4. Concordo totalmente. A questão 21 era dissertativa e perguntava “como poderia ser melhorada a forma como os resultados da Prova Paraná Mais são divulgados e utilizados?”. No mesmo *link* do questionário a questão 22 perguntava aos participantes sobre a intenção de responder ou não à participação no grupo focal. Para tanto, a introdução inserida propunha uma seleção de 12 professores, 6 do Ensino Fundamental e 6 do Ensino Médio para discutir “a avaliação Prova Paraná Mais e as perspectivas de melhorias para a aprendizagem em Matemática”. Se o participante optasse por participar, deveria responder a próxima questão que se tratava de incluir seus dados de contato (*e-mail* e nome).

Destaca-se que o participante que optasse por não participar do grupo permaneceria no anonimato, em razão do caráter sigiloso da pesquisa, uma vez que,

ao responder “não”, a seção era encerrada e o questionário enviado automaticamente. Caso a resposta fosse “sim”, o participante era encaminhado à próxima seção, na qual deveria responder inserindo seus dados pessoais.

Assim, foram 108 participantes que responderam às 22 questões do questionário, sendo que 58 deram aceite para participar do grupo focal.

Para a segunda etapa da pesquisa, dos 58 participantes que responderam “sim”, foram selecionados 12 professores de escolas com os melhores resultados na Prova Paraná Mais nos anos de 2022 e 2024. Esses 12 professores foram convidados por e-mail para participar do grupo focal no dia 23 de setembro de 2025, etapa que será detalhada no item referente ao grupo focal.

3.3.1 Critérios de seleção dos participantes

A fim de garantir a coerência e a relevância dos dados coletados, torna-se necessário explicitar os critérios utilizados para a seleção dos participantes da pesquisa, conforme descrito a seguir.

Os participantes deveriam ser professores de Matemática, atuantes nos 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª séries do Ensino Médio de turmas da rede estadual de ensino que foram avaliadas pela Prova Paraná Mais em Matemática nos anos de 2022 e 2024. Deveriam também estar lotados em uma das 50 escolas selecionadas com melhor desempenho na Prova nas edições de 2022 e 2024.

Os critérios fundamentaram-se na necessidade de investigar as práticas pedagógicas que possivelmente contribuíram para os resultados destas turmas nos anos de avaliação e a escolha desse público tem como objetivo identificar estratégias eficazes de apropriação e uso dos dados da avaliação, além de compreender os desafios e potencialidades desse processo.

Quanto à exclusão, foram excluídos professores pertencentes ao grupo de escolas selecionadas que não estivessem em exercício no momento da pesquisa e escolas que tivessem menos de 10 estudantes avaliados na etapa.

A partir desses critérios de seleção, a etapa seguinte envolve a definição das técnicas de análise de dados adequadas para compreender as informações coletadas e aprofundar a investigação sobre as práticas pedagógicas. Buscou-se uma análise criteriosa dos resultados obtidos tanto no questionário, quanto no grupo focal.

3.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A presente seção tem como finalidade apresentar e discutir os resultados obtidos a partir da pesquisa empírica realizada, buscando compreender como os professores de Matemática da rede estadual do Paraná se apropriam e interpretam os dados da Prova Paraná Mais. A análise dos resultados possibilita evidenciar percepções, práticas e desafios enfrentados pelos docentes no uso pedagógico das informações provenientes da avaliação em larga escala, contribuindo para identificar aspectos que podem subsidiar a formulação de ações de melhoria no ensino. Nesse sentido, os dados coletados foram organizados e interpretados de modo a revelar padrões de comportamento e níveis de concordância que expressam o grau de compreensão, apropriação e aplicação dos resultados pelos participantes da pesquisa.

A pesquisa se desenvolveu por meio de dois instrumentos: um questionário contendo 22 questões em escala Likert - 1 a 4 e um grupo focal com a participação de 12 professores de Matemática.

Os resultados do questionário foram interpretados buscando categorizar os padrões de informação, analisando esses padrões e a frequência das inferências significativas dos participantes, classificando as frequências de respostas em “Baixa concordância” e “Alta concordância”. Esta análise está embasada nos estudos de Bardin (2016) sobre a interpretação de dados de pesquisa definindo padrões, categorizando inferências e classificando respostas.

Destaca-se que tanto nessa etapa, quanto na segunda, foram consideradas a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, ou Lei nº 13.709/2018, que controla a privacidade, o uso e tratamento de dados pessoais, e que o pesquisador tem o compromisso de manter os participantes no anonimato.

A partir do tópico sobre os resultados, apresenta-se a análise das respostas obtidas. A média de concordância por questão foi calculada, permitindo identificar níveis de percepção, apropriação e práticas relacionadas à Prova Paraná Mais.

3.4.1 Resultados do questionário

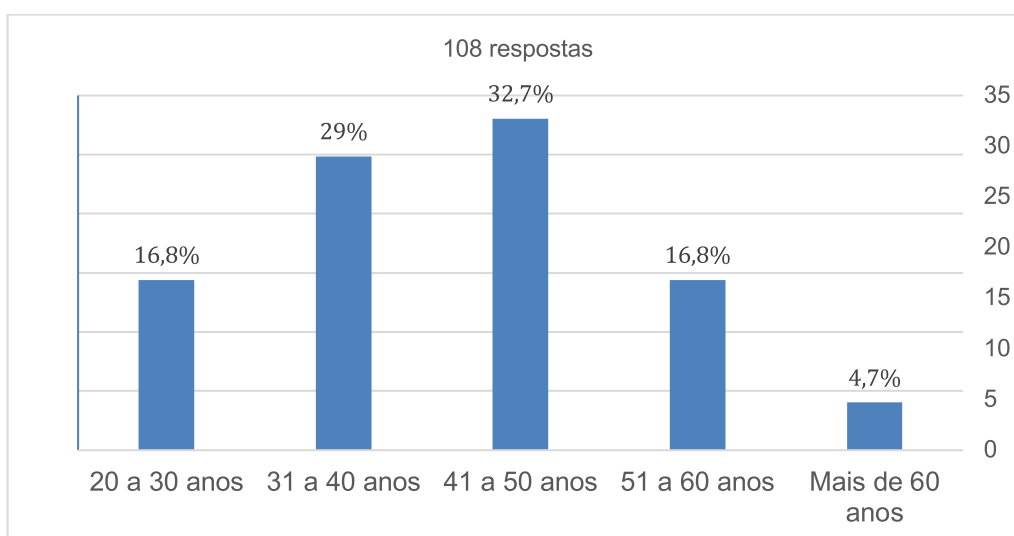
O questionário foi o instrumento que diagnosticou como ocorre a apropriação e interpretação dos resultados, bem como se os professores de Matemática habitualmente utilizam esses resultados em suas práticas pedagógicas cotidianamente e/ou os utilizam para inovar suas estratégias de ensino.

Os resultados são apresentados divididos em Dimensões, abordando as respostas e relacionando a perspectiva diagnóstica e o objetivo da pesquisa, ao que se pretendeu responder como aprimorar o processo de apropriação e interpretação pedagógica dos resultados da Prova Paraná Mais pelos professores de Matemática, tanto dos 9º anos como das 3ª séries do Ensino do Médio.

Ressalta-se que a discussão dos resultados é um ponto central desta investigação, uma vez que permite entender de que maneira os professores de Matemática da rede estadual paranaense têm se apropriado dos resultados da Prova Paraná Mais e como esses dados são interpretados e aplicados em sua prática docente. Porém essa análise não se limita à descrição quantitativa das respostas, mas visa evidenciar os padrões de concordância e discordância que se manifestam nas percepções dos docentes, contextualizando-os à luz do referencial teórico desenvolvido.

Neste sentido, a análise das questões tem início a partir do Gráfico 1 que trata da faixa etária dos participantes.

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quanto à faixa etária dos professores, dos 108 que responderam é possível observar que 32,7% de professores com idade entre 41 e 50 anos representam a maioria na pesquisa. Somando-se a esse grupo os 18 professores com idade entre 51 e 60 anos e os 5 com mais de 60 anos, obtém-se um total de 59 participantes que, em geral, apresentam maior tempo de atuação em sala de aula.

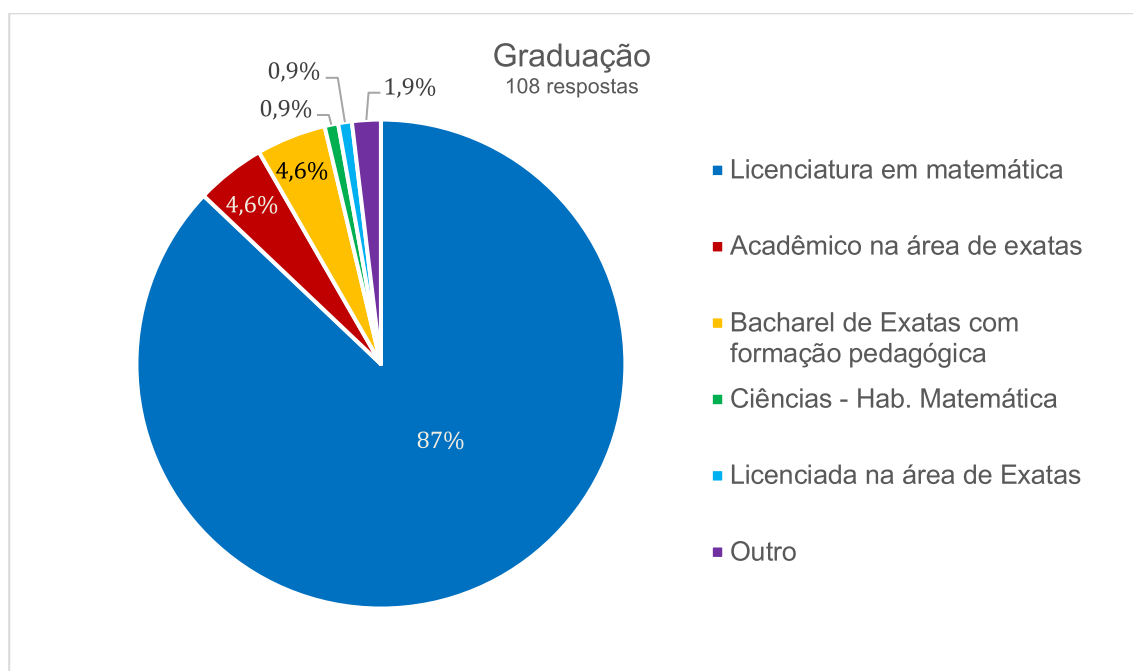
Apesar de o foco da pesquisa não estar centrado na faixa etária, é possível relacionar esse dado à dimensão da experiência profissional, entendida aqui não como sinônimo de qualidade docente, mas como um dos fatores que podem influenciar a aprendizagem e as práticas pedagógicas. Conforme discutem Romanowski e Martins (2013), diferentes trajetórias profissionais tendem a produzir modos distintos de atuação, o que inclui tanto professores com mais tempo de carreira, que podem ter vivenciado situações diversas de defasagem e dificuldades de aprendizagem, quanto docentes mais jovens, que costumam se aproximar de novas perspectivas formativas e do uso de tecnologias. No Gráfico 1 os professores mais novos entre 20 e 30 são 18, que somados aos 31 que responderam ter entre 31 e 40 anos, tem-se uma representação de 49 professores mais jovens que, nesta análise, podem estar em processo de consolidação profissional de aprimoramento quanto às necessidades dos estudantes.

Romanowski e Martins (2013, p.8), neste sentido, dispõem que a formação de professores mais jovens e iniciantes deve buscar a contribuição daqueles que têm mais experiência e “que podem oportunizar orientação para a carreira, contribuindo para um trabalho que vai além do ensaio e erro” pois os autores acreditam que “os desafios da prática geram no professor conflitos e insegurança, pois percebe a incompletude de sua formação inicial como referência para as decisões sobre o que fazer e entender ‘o que se passa’”. Já situações experienciadas por outros profissionais e “o acúmulo de vivências anteriores”, traria mais amparo nas tomadas de decisões e na prática docente. Assim, não se trata de igualar faixa etária e experiência profissional, mas de reconhecer que, na prática, os professores com mais tempo de atuação podem contribuir apoiando os mais jovens no seu processo de formação, compartilhando vivências e ajustando práticas consolidadas às novas demandas e possibilidades tecnológicas. Para Romanowski e Martins (2013, p.12)

“[...] o início da docência é marcado por intensas descobertas sobre a prática e seus problemas, e sobre as alternativas possíveis para resolvê-los”.

Compreender o nível de formação acadêmica dos professores participantes torna-se mais relevante para esta análise do que a faixa etária, uma vez que, diferentemente desta última, a formação está diretamente relacionada à ampliação dos saberes docentes, sem que isso signifique necessariamente maior qualidade ou melhor desempenho profissional. Trata-se, portanto, de um indicador que pode influenciar a forma como os docentes acessam, interpretam e utilizam os resultados das avaliações externas em suas práticas pedagógicas. O percurso formativo dos docentes revela o investimento na construção de competências profissionais que fortalecem o ensino e refletem o compromisso com o próprio desenvolvimento e com a melhoria da aprendizagem. A seguir, apresenta-se o Gráfico 2, que demonstra os níveis de formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa.

Gráfico 2 - Nível de ensino dos participantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O Gráfico 2 apresenta o nível de ensino em que se encontram os participantes da pesquisa e suas respectivas áreas de formação acadêmica.

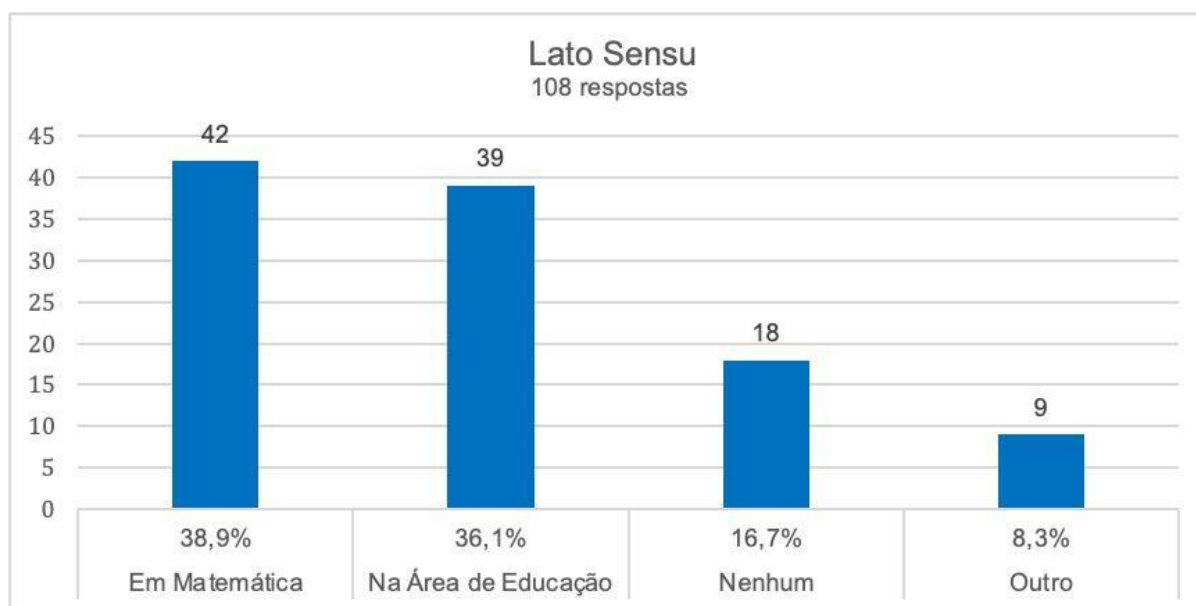
Dos 108 respondentes, 87%, que equivalem a 94 participantes disseram que são licenciados em Matemática, porém em contraponto, essa é a formação mínima

exigida para o ingresso na educação básica no Estado do Paraná. Os demais participantes correspondem a 12,96% do total, sendo que 5 declararam ser acadêmicos na área de Exatas, 5 informaram possuir formação em Bacharelado na área de Exatas com complementação pedagógica, 1 possui formação em Ciências com habilitação em Matemática, 1 é licenciado na área de Exatas, e 2 não especificaram a respectiva área de formação.

Verifica-se, portanto, que a formação mínima exigida para o exercício da docência é atendida pela maioria dos participantes, uma vez que 100 dos 108 respondentes apresentam essa qualificação, incluindo aqui, todos que apresentam licenciatura, habilitação e/ou Bacharel com formação pedagógica.

O Gráfico 3 refere-se à formação em nível de pós-graduação *Lato Sensu*. Neste observa-se que 81 participantes entre os 108, declararam ser especialistas, o que representa um número expressivo.

Gráfico 3 - Formação Lato Sensu



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

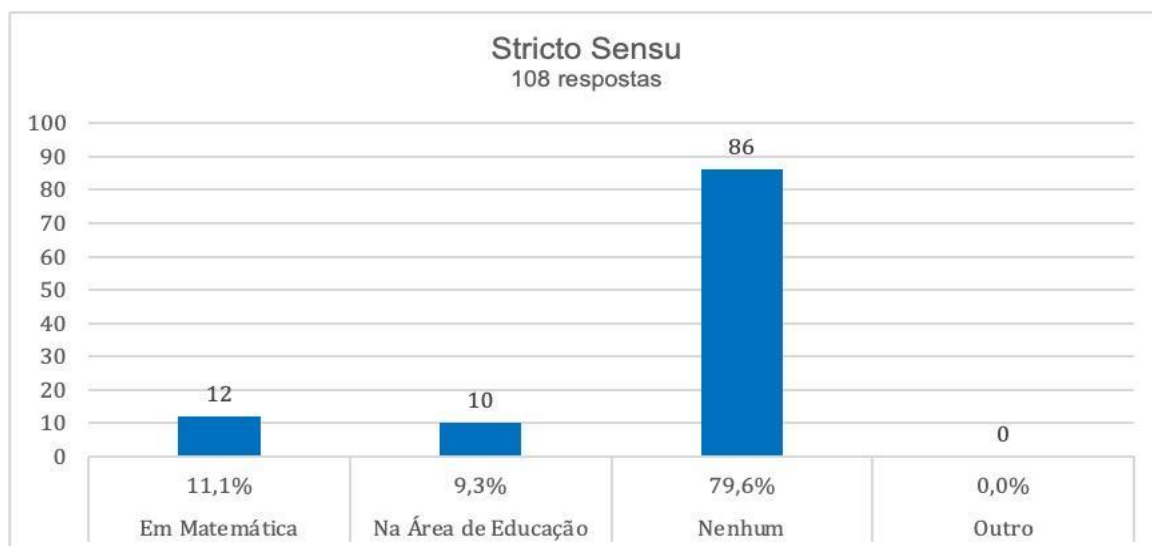
O nível de formação de professores é discutido desde 1996 a partir da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.396/96, que aponta o nível superior em cursos de graduação de forma obrigatória, sobretudo a licenciatura plena que passou a ser exigência para o ingresso na educação básica. Em decorrência da exigência, elevou-se o número de professores graduados. Segundo Romanowski e Martins (2013) diminuiu-se o número

de professores sem formação em nível superior em decorrência desta política da década.

Destaca-se que o sistema de qualificação para a carreira de professor no Estado do Paraná possui uma classificação por níveis de escolarização, da qual o primeiro nível está instituído pela licenciatura plena, o segundo pela especialização, pós-graduação ou formação *Lato Sensu*, o que leva a maioria dos professores da carreira profissional do magistério concluírem um curso de pós-graduação.

Neste sentido, quando perguntado aos participantes se tinham Mestrado, o nível de formação *Stricto Sensu*, 86 pessoas (79,6%) responderam não ter Mestrado em nenhuma Área, conforme apresentado no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Maior nível de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No que se refere à formação em nível *lato sensu*, o resultado mostrou-se esperado, especialmente porque essa titulação atende à exigência mínima para a progressão automática ao nível II da carreira docente no estado do Paraná, a qual se efetiva mediante a apresentação do respectivo certificado. Contudo, ao analisar a formação em nível *stricto sensu*, observa-se uma certa estagnação no avanço dos professores nesse tipo de qualificação. Essa baixa incidência, diferentemente do que se verifica no *lato sensu*, provavelmente decorre do fato de que a titulação *stricto sensu* não assegura, de forma automática, aproveitamento para ascensão na carreira. O acesso ao Nível III somente ocorre mediante ingresso em programa específico de

formação continuada, o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), instituído pela Lei n.º 103/2004, que estabelece o Plano de Carreira dos Professores da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná.

A procura por formação é vista como um dos diversos desafios na educação, sobretudo porque, muitas vezes, essa busca não resulta em benefícios ou vantagens financeiras aos professores nem implica progressão no *status* da carreira docente no Estado do Paraná.

Santos e Souza (2024, p. 192) dispõem que a LDB/96 corrobora “com essa ideia de centralidade do papel do professor para o sucesso ou não da escola” o que neste sentido, a busca pelo aperfeiçoamento profissional para a prática docente se faz necessária, mas a formação acadêmica tem se tornado de responsabilidade e promoção do docente, que para além da formação mínima exigida para a docência, busca a atualização do conhecimento de forma a investir em sua vida profissional.

Para Imbernóm (2010):

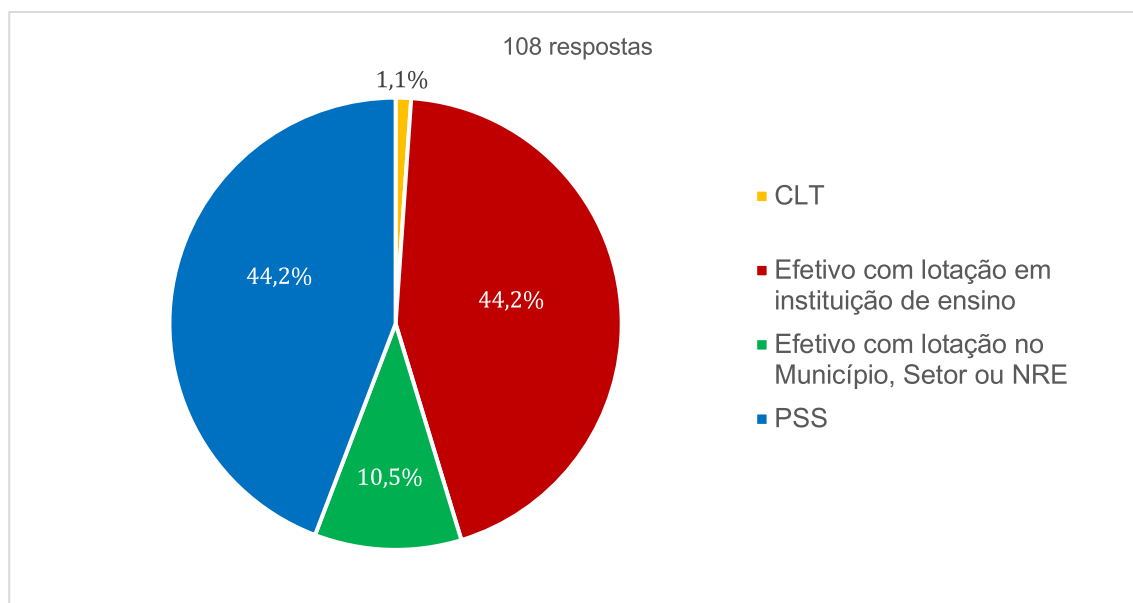
[...] a formação docente além de promover a expressão de um saber mais atual, ainda “possibilita a troca de experiências entre docentes/alunos, numa construção coletiva do conhecimento, resultante de inúmeras visões/identidades”, o que na verdade, resulta em um grande enriquecimento no ambiente escolar, que é um local carregado de contradições (Imbernóm, 2010, p. 18-19).

Os estudos até aqui apresentados, não deixam dúvidas sobre a necessidade de aprimoramento nos conhecimentos do professor, e colocam a formação continuada como um dos pilares fundamentais na educação, pois tanto o aperfeiçoamento oferecido por meio da mantenedora, quanto o acadêmico favorecem o desenvolvimento profissional, na medida que promovem a autonomia, a reflexão e o empenho em desenvolver competências e melhores condições de trabalho (Santos, Souza, 2024).

Nesse contexto, compreender o vínculo dos participantes com a rede estadual de ensino torna-se essencial para interpretar os resultados da pesquisa, uma vez que o tempo de atuação e a relação profissional estabelecida com a rede influenciam diretamente o modo como os professores se apropriam das formações e aplicam os conhecimentos adquiridos em sua prática docente. A seguir, apresenta-se o Gráfico 5, que ilustra o tipo de vínculo dos professores participantes com a rede estadual de

ensino, fornecendo um panorama importante sobre a representatividade e a experiência do grupo investigado.

Gráfico 5 - Vínculo dos participantes com a rede estadual de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Gráfico 5 apresenta-se o vínculo profissional dos participantes com a rede estadual de ensino. Dentre os que responderam, 44,2% têm vínculo efetivo e estão lotados na instituição de ensino. 44,2% são professores considerados com vínculo temporário, 10,5%, os quais declaram ter vínculo efetivo com lotação no município nos Núcleos Regionais de Educação. Os demais 1,1% se declararam serem professores com vínculo de CLT.

O resultado de 44,2% representa o número de professores contratados, apresentado no Gráfico 5 como PSS. Esses profissionais integram o quadro docente das escolas, embora não sejam efetivos na rede estadual de ensino. Sobre eles recaem as mesmas responsabilidades, tarefas e exigências, não apenas relacionadas à aprendizagem, mas também a todo o contexto educacional, tal como ocorre com os professores efetivos (44,2%). Ou seja, independentemente do tipo de vínculo, todos respondem, em sua prática, pela trajetória escolar dos estudantes e pela efetivação do currículo.

Ainda que o vínculo temporário não assegure a mesma estabilidade dos professores efetivos, a alta rotatividade que caracteriza esse tipo de contratação impacta diretamente a continuidade do trabalho pedagógico, uma vez que dificulta o

acompanhamento sistemático das ações e a apropriação consistente dos resultados das avaliações externas. Essa rotatividade recorrente exige da gestão escolar esforços adicionais para garantir a manutenção das estratégias de ensino e o alinhamento das práticas pedagógicas entre diferentes profissionais.

Romanowski e Martins (2013) destacam em seus estudos que há um número elevado de professores temporários no Brasil, e que essa condição pode indicar, em muitos casos, o início da carreira docente, situação semelhante à dos acadêmicos das licenciaturas apresentados no Gráfico 2, que tratou do nível de formação. Nesse sentido, é possível estabelecer uma relação entre a faixa etária dos professores e a necessidade apontada por Romanowski e Martins (2013, p. 12), que enfatizam a importância do apoio ao professor iniciante, oferecido pelos docentes mais experientes, como um processo formativo essencial no âmbito da formação continuada.

Nos últimos dez anos, entre 2013 e 2023, observa-se em nível nacional uma redução no número de professores concursados e um crescimento proporcional de docentes contratados temporariamente. Esse cenário, embora não tenha como objetivo explicar a situação específica do Paraná, oferece um pano de fundo importante para compreender tendências que também repercutem nas redes estaduais. Uma pesquisa do Instituto SEMESP, que discute o chamado “apagão de professores”, aponta que o país poderá chegar a um déficit de 235 mil docentes até 2040 (Castilho, 2025). Assim, o dado não é utilizado como justificativa para a realidade analisada, mas como elemento contextual que ajuda a situar a discussão sobre vínculos e provimento docente no Brasil.

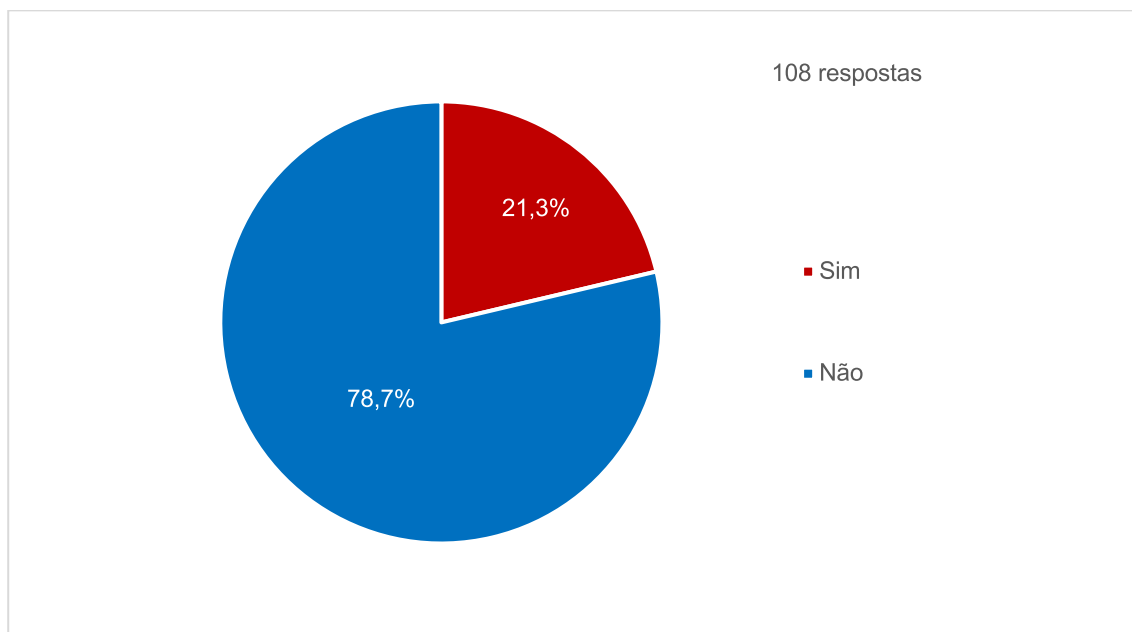
Constata-se que os resultados dessa pesquisa refletem a realidade do Estado do Paraná. De acordo com os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2023 (INEP, 2024), o índice de professores temporários contratados pelo Governo do Estado do Paraná, atingiu 51,38% do total de docentes da rede estadual, superando o número de professores efetivos, que representaram 48,62% do quadro, contratados por meio de concurso público.

É importante observar, contudo, que muitas dessas pesquisas desconsideram as especificidades das redes de ensino, uma vez que, em diversos casos, há um número expressivo de docentes temporários que atuam exclusivamente na substituição de professores efetivos em afastamento temporário. Esse modelo de

contratação, embora necessário para garantir o funcionamento das escolas, traz implicações concretas para a continuidade do trabalho pedagógico, especialmente devido à rotatividade e à dificuldade de manter processos formativos e estratégias de ensino de forma estável ao longo do tempo. Assim, torna-se fundamental reconhecer que a presença de professores temporários é um elemento que impacta diretamente a apropriação dos resultados das avaliações externas, exigindo das redes e das escolas ações consistentes de formação, acompanhamento e apoio pedagógico.

Assim, a análise e uso dos resultados das avaliações externas devem ser compreendidos como parte integrante da prática docente, e não como um aspecto condicionado ao tipo de vínculo profissional. Brook *et al.* (2015) dispõe que avaliar pode ter um significado extremamente ameaçador, mas que é uma possibilidade de aprimoramento do trabalho docente e que interfere no futuro profissional. Reforça-se aqui a importância de que as práticas avaliativas estejam articuladas às políticas de formação continuada e valorização docente, de modo que sejam percebidas como instrumentos de apoio ao aprimoramento da prática pedagógica e à melhoria da aprendizagem, contribuindo, inclusive, para a permanência e o fortalecimento dos profissionais na carreira.

Santos e Souza (2024) descrevem que há uma crescente demanda por aperfeiçoamento acadêmico e formação continuada, ao mesmo tempo em que se observa um número expressivo de professores em início de carreira, com vínculo temporário e formação acadêmica mínima exigida para a docência e, na opinião dos autores “a formação dos professores se mostra em dissonância com as necessidades sociais e educacionais em face das mudanças em curso” (Santos, Souza, 2024, p. 199).

Gráfico 6 – Participação em formações sobre a Prova Paraná Mais

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ainda nesse contexto, a pesquisa perguntou aos participantes na questão 8, se já tinham participado de formações sobre a Prova Paraná Mais. Dos 108 respondentes, o resultado de 21,3% é tido como mais um desafio, tanto para a Secretaria enquanto mantenedora que demanda à formação, quanto no contexto da carreira profissional dos professores. Pela importância da formação específica na Prova Paraná Mais, indaga-se aqui sobre ser necessário um processo de reflexão a ser iniciado prioritariamente sobre a prática docente e essa indagação está relacionada aos estudos de Kailer, Santos e Santos (2024, p. 295) que despontam para necessidade desse processo reflexivo que instiga a busca por mudanças, adequações e novas estratégias, que nasce no entusiasmo e se perpetua na “articulação entre a teoria e a prática e um certo aprofundamento de estudos para que haja uma mudança da prática docente”.

Um outro fator destacado neste estudo, é ter as formações específicas para a Prova Paraná Mais, como ações pontuais direcionadas aos professores que compõem o grupo dos envolvidos no processo de apropriação dos resultados, aqueles que lecionam para os 9º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e as 3ª séries do Ensino Médio, pois o resultado de 78,7%, destaca a necessidade de mais ações voltadas para esta necessidade. Neste sentido, Rezende (2020) discorre que nem todos os problemas enfrentados no contexto educacional podem ser resolvidos pela avaliação externa ou são decorrentes deles, sendo que apesar de afetarem a prática

de forma substancial, não é nelas que se encerra o sentido de resolução dos problemas educacionais.

Por outro lado, há de se considerar que a avaliação é também o elemento capaz de contornar e superar os problemas da educação, adquirindo, nas palavras do próprio autor, (Rezende, 2020, p. 889), “um caráter soteriológico e redentor, com um status antitético ao proposto pelo outro viés interpretativo. Assim, a avaliação deixa de ser uma pessoa de caráter duvidoso e adquire, ao contrário, um caráter de tons heroicos”.

Diante dessas considerações sobre o papel da avaliação e sua relevância no aprimoramento das práticas educacionais, torna-se necessário compreender como esses princípios se materializam na realidade investigada. A partir deste ponto, a análise volta-se aos instrumentos empíricos aplicados na pesquisa, especialmente ao questionário, cujas dimensões permitem identificar percepções, práticas e níveis de apropriação dos resultados da Prova Paraná Mais pelos professores de Matemática. Assim, a próxima seção apresenta as dimensões abordadas no questionário, destacando a organização das questões e os critérios adotados para a interpretação dos dados coletados.

3.5 DIMENSÕES ABORDADAS NO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

O objetivo deste tópico é apresentar a divisão por dimensões trabalhadas no questionário, dispor em tabela a frequência com que as alternativas para respostas: “1.Discordo totalmente”, “2.Discordo parcialmente”, “3.Concordo parcialmente” e “4.Concordo totalmente” aparece nos resultados, bem como classificar nos quadros de cada Dimensão, as questões como sendo de “alta concordância” ou “baixa concordância”, relacionando-as com o diagnóstico proposto nesse estudo, o consenso entre as respostas e as análises teóricas abordadas.

Sendo assim, levando em conta a relevância das avaliações externas para o diagnóstico e planejamento pedagógico, esta fase da pesquisa busca identificar como a Prova Paraná Mais é utilizada em sala de aula, quais são os seus pontos positivos e negativos, e onde há espaço para melhorias.

Neste sentido, foram calculadas médias de concordância das respostas na escala Likert (1 a 4) e, em seguida, convertidas em percentuais, para que fosse mais simples interpretar e comparar as questões. Com isso, os resultados foram

organizados em dois grandes grupos: Alta Concordância ($\geq 80\%$) e Baixa Concordância ($< 80\%$), permitindo uma análise crítica entre os aspectos que são mais consolidados e aqueles que ainda necessitam de ações formativas e gerenciais.

A seguir apresenta-se as Dimensões nas quais foram divididas as questões no questionário de pesquisa e suas análises.

3.5.1 Dimensão 1: Conhecimento e compreensão da Prova Paraná Mais

A primeira dimensão analisada refere-se ao conhecimento e à compreensão dos professores sobre a Prova Paraná Mais, aspecto essencial para avaliar em que medida os docentes entendem os objetivos, a estrutura e o propósito pedagógico dessa avaliação em larga escala. Esse conhecimento é um ponto de partida indispensável para o uso efetivo dos resultados, pois somente a partir da compreensão clara do que é avaliado e como os resultados são produzidos é possível transformar os dados em ações pedagógicas significativas. Essa dimensão busca, portanto, identificar o grau de familiaridade dos professores com os princípios da Prova Paraná Mais e verificar se reconhecem seu potencial como instrumento de apoio à aprendizagem e à melhoria da prática docente.

Nesse contexto, a Tabela 5 apresenta as respostas dos participantes à afirmação “Conheço e compreendo os objetivos da Prova Paraná Mais e o que ela mensura”, permitindo observar o nível de conhecimento declarado pelos professores em relação à avaliação. A análise desse indicador contribui para compreender se a compreensão sobre o exame está consolidada entre os docentes e de que forma isso pode impactar a apropriação e o uso pedagógico dos resultados.

Tabela 5 - Conheço e compreendo os objetivos da Prova Paraná Mais e o que ela mensura

Frequência: Conheço e compreendo os objetivos da Prova Paraná Mais e o que ela mensura			
Resposta	Valor	Frequência	Porcentagem
1. Discordo totalmente	1	3	3%
2. Discordo parcialmente	2	5	5%
3. Concordo parcialmente	3	46	43%
4. Concordo totalmente	4	54	50%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A Tabela 5 apresentada acima trata da Dimensão 1: Conhecimento e Compreensão da Prova Paraná Mais e junto à questão 1 perguntava aos participantes se os “professores conhecem e compreendem os objetivos da Prova Paraná Mais e o que eles mensuram”. Os resultados para esta questão foram analisados no sentido de mostrar a frequência em que aparecem as respostas. Assim, na Tabela 5, em que se apresenta esse resultado, pode-se perceber que 50% dos participantes (54) dizem compreender os objetivos da Prova Paraná Mais e o que eles mensuram e 43% (46) concordam parcialmente.

Depreende-se deste resultado, que os professores não estão totalmente seguros de uma temática que deveria ser de seu domínio, tal como os conteúdos que ensinam e as habilidades que precisam ser desenvolvidas por seus estudantes. Isso é percebido porque um dos objetivos da Prova Paraná Mais é avaliar as habilidades da BNCC que estão sendo desenvolvidas e aquelas que apresentam lacunas de aprendizagem, objetivos que ainda não estão claros para a maioria.

Para sintetizar esses resultados e evidenciar o nível de concordância dos participantes em relação à afirmação apresentada, o Quadro 2 a seguir apresenta a classificação da Dimensão 1: Conhecimento e Compreensão da Prova Paraná Mais, permitindo visualizar de forma objetiva a média de concordância e a categorização atribuída às respostas.

Quadro 2 - Classificação da Questão 1

Dimensão 1: Conhecimento e Compreensão da Prova Paraná Mais			
Questão	Média de concordância	Concordância (%)	Classificação
1. Conheço e compreendo os objetivos da Prova Paraná Mais e o que ela mensura	3,40	85%	Alta Concordância*

*As questões classificadas como 'Alta Concordância' indicam consenso entre os respondentes quanto às práticas, compreensões ou percepções abordadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

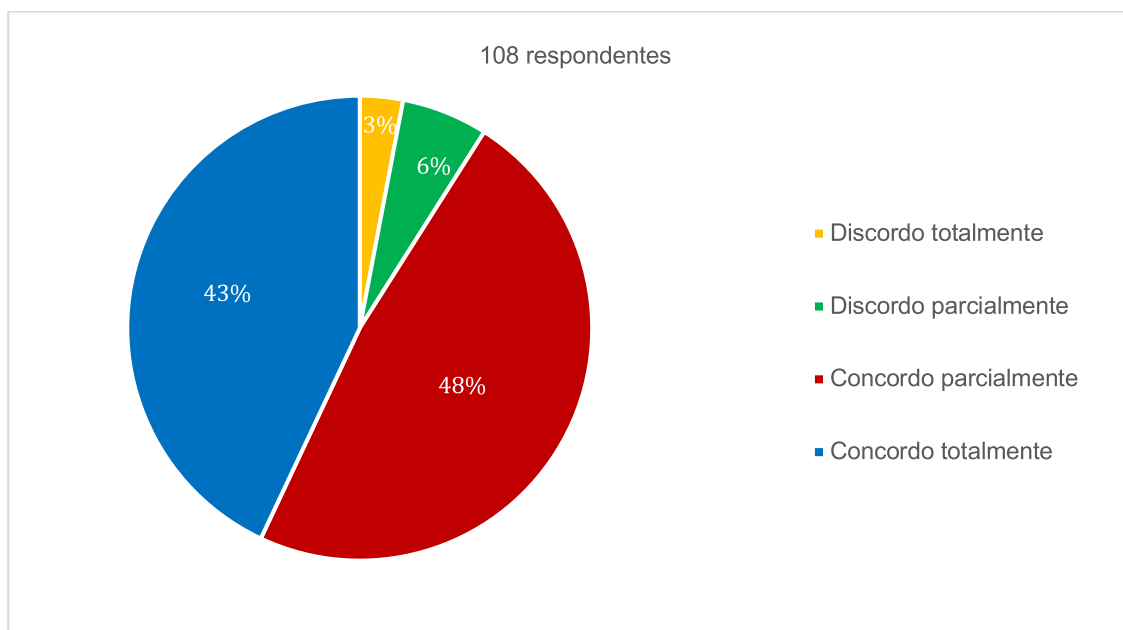
Conforme o que está disposto na Tabela 5 e no Quadro 2, 50% responderam que conhecem e compreendem os objetivos da Prova Paraná Mais em uma média de concordância de 3,40 o que mensura uma classificação de alta concordância. Com

essa classificação é possível dizer que os respondentes compreendem os objetivos e o que ele mensura, porém as avaliações em larga escala têm aspectos positivos e negativos, e ao mesmo tempo que sabendo que 43% concordam parcialmente, também é possível dizer que há uma lacuna a ser preenchida, provavelmente envolvendo os aspectos negativos da avaliação. Quanto a esses aspectos, Capelletti (2012) apresenta uma concepção que o lado negativo da avaliação pode estar voltado para a perspectiva de controle e regulação no contexto escolar, e que, em respostas de concordância parcial, pode levar à análise de uma perspectiva de emancipação quanto à responsabilidade.

Quando nos referimos aos resultados e ao uso dele, objeto de estudo desta pesquisa, conclui-se que sempre há necessidade de se buscar o conhecimento e de que os resultados das avaliações externas podem levar à qualidade da educação. Sendo assim, o ponto de partida é o diagnóstico, ou as avaliações. Segundo Capelletti (2012), elas também são uma oportunidade de repensar as práticas pedagógicas tanto individuais, como no coletivo.

Nesse sentido, compreender o grau de familiaridade dos professores com a política de avaliação em larga escala adotada pela rede estadual de educação torna-se fundamental para analisar como o conhecimento sobre o sistema influencia o uso pedagógico dos resultados. Essa compreensão revela não apenas o nível de informação dos docentes sobre a política vigente, mas também a forma como percebem sua relevância no processo de ensino e aprendizagem. A seguir, apresenta-se o Gráfico 7, que demonstra o nível de concordância dos participantes em relação ao conhecimento da política de avaliação em larga escala implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Gráfico 7 - Conheço a política de avaliação em larga escala adotada pela rede estadual de educação



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O resultado apresentado no Gráfico 7 refere-se a Dimensão 1: Conhecimento e Compreensão da Prova Paraná Mais e à questão 2 que perguntou “Conheço a política de avaliação em larga escala adotada pela rede estadual de educação”. Dos respondentes, 43% dizem concordar totalmente no que se refere ao conhecimento da política de avaliação em larga escala e 48% concordam parcialmente. Aqui, o que cabe ressaltar é a possível confusão entre a política de avaliação em larga escala e a Prova Paraná Mais. Apresenta-se o embasamento de Rezende (2017) que em uma perspectiva soteriológica em torno da avaliação, aponta a evidência de uma certa ingenuidade dos autores na escola nesse contexto, pois para além da Prova Paraná Mais e outras provas, a política de avaliação externa é um fator importante para identificar falhas educacionais em um âmbito maior que a sala de aula e que o desempenho do estudante. “Enquanto política, a avaliação é uma ferramenta para promover a melhoria da qualidade da educação e do ensino, mas que precisa ser aperfeiçoada e ser bem utilizada” (Rezende, 2017, p.160).

A análise dos dados apresentados no Gráfico 7 indica que, embora a maioria dos professores declare conhecer a política de avaliação em larga escala da rede estadual, ainda há um grupo que demonstra desconhecimento parcial sobre seus objetivos e diretrizes. Esse resultado evidencia a necessidade de fortalecer as ações

formativas voltadas à compreensão dos princípios que orientam as avaliações externas, especialmente no que diz respeito à sua função diagnóstica e pedagógica. A familiaridade com essa política é essencial para que os docentes possam interpretar adequadamente os resultados, compreender sua relação com as metas de aprendizagem e utilizá-los de maneira efetiva no planejamento das aulas. Assim, o conhecimento da política de avaliação não se limita a um aspecto informativo, mas constitui um elemento central para o aprimoramento da prática docente e para a consolidação de uma cultura avaliativa comprometida com a melhoria da qualidade da educação.

As equipes escolares, por vezes, compreendem as avaliações como instrumentos voltados apenas à mensuração de índices elevados ou baixos. Nesse sentido, conforme aponta Capelletti (2012), essas práticas “acabam engendrando esforços apenas para melhorar os resultados e não os processos de ensino-aprendizagem”, o que pode gerar, segundo o autor, um “fenômeno de afunilamento curricular”, além de fazer com que as políticas públicas passem a retratar injustiças, uma vez que não se estabelece um processo sistemático de reflexão sobre os resultados (Capelletti, 2012, p. 291–292). Nessa perspectiva, é possível articular essa análise à fundamentação de Kailer, Santos e Santos (2024), já apresentada anteriormente, que ressalta a necessidade da reflexão sobre o processo avaliativo, compreendendo que somente por meio dele é possível promover mudanças e adequações pedagógicas.

Assim, quando se trata do conhecimento sobre a política de avaliação externa, é preciso primeiro compreender o contexto em que os sujeitos estão inseridos e como isso influencia a forma em que as avaliações são concebidas, pois neste contexto são geradas informações, padrões, especulações e expectativas que podem ou não subsidiar o entendimento sobre a avaliação e as tomadas de decisões.

Na Tabela 6, apresenta-se a análise da frequência das respostas dadas a essa questão.

Tabela 6 - Conheço a política de avaliação em larga escala adotada pela rede estadual de educação

Frequência: Conheço a política de avaliação em larga escala adotada pela rede estadual de educação			
Resposta	Valor	Frequência	Porcentagem
1. Discordo totalmente	1	3	3%
2. Discordo parcialmente	2	7	6%
3. Concordo parcialmente	3	52	48%
4. Concordo totalmente	4	46	43%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Tanto os resultados apresentados na Tabela 6 quanto no Quadro 3 evidenciam que 48% dos professores concordam parcialmente e 43% concordam totalmente que conhecem a política de avaliação em larga escala adotada pela rede estadual. Esse dado revela um nível elevado de familiaridade dos docentes com a política avaliativa, o que é especialmente relevante para esta pesquisa, pois a apropriação dos resultados da Prova Paraná Mais depende, em grande medida, da compreensão que o professor tem sobre o sistema e sobre os objetivos que orientam a avaliação.

O percentual expressivo de respostas positivas indica que a rede estadual do Paraná tem conseguido promover o acesso às informações sobre suas políticas avaliativas, seja por meio das formações continuadas, seja pelos materiais de devolutiva pedagógica disponibilizados pela SEED/PR. No entanto, a predominância da opção “concordo parcialmente” (48%) sugere que, embora os docentes reconheçam a existência da política e seus princípios gerais, ainda pode haver lacunas em relação à compreensão mais aprofundada de seus instrumentos, finalidades e implicações pedagógicas, o que impacta diretamente o uso dos dados na prática cotidiana. Isso fica evidenciado no Quadro 3, com a redução no índice geral de concordância.

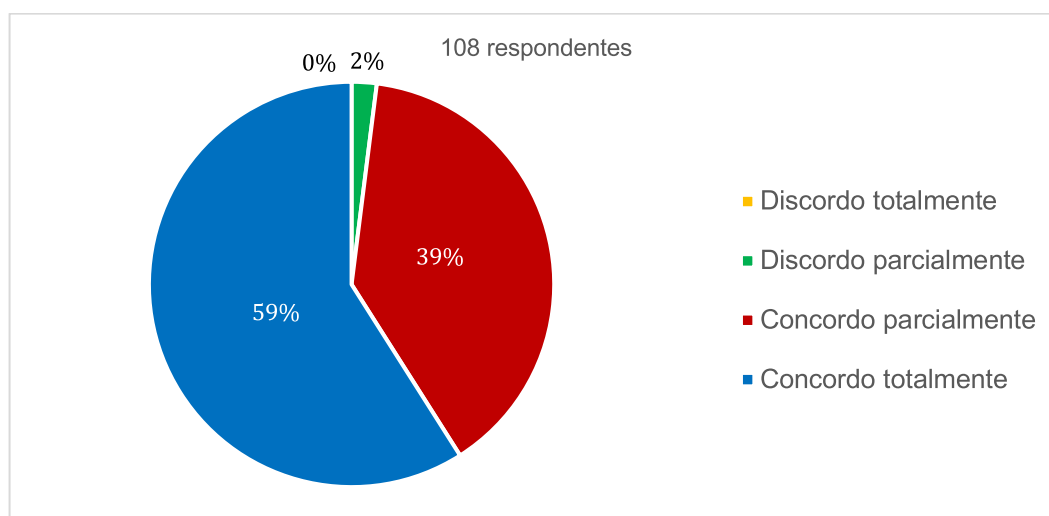
Quadro 3 - Classificação da Questão 2

Dimensão 1: Conhecimento e Compreensão da Prova Paraná Mais			
Questão	Média de concordância	Concordância (%)	Classificação
2. Conheço a política de avaliação em larga escala adotada pela rede estadual de educação.	3,31	83%	Alta Concordância*

*As questões classificadas como 'Alta Concordância' indicam consenso entre os respondentes quanto às práticas, compreensões ou percepções abordadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Considerando os resultados apresentados, observa-se que a maioria dos professores demonstra um nível satisfatório de familiaridade com a política de avaliação em larga escala da rede estadual, o que reflete uma compreensão geral sobre sua estrutura e objetivos. No entanto, conhecer a política de avaliação não necessariamente implica em compreender a profundidade dos elementos que a compõem e o modo como cada um deles contribui para a construção e interpretação dos resultados. Nesse sentido, torna-se relevante verificar se os docentes compreendem aspectos técnicos da avaliação, como a Matriz de Referência, os Descritores e os Distratores, que são fundamentais para a leitura pedagógica dos instrumentos avaliativos. A seguir, apresenta-se o Gráfico 8, que ilustra o grau de entendimento dos professores em relação aos componentes de uma avaliação externa e sua finalidade.

Gráfico 8 - Entendo os elementos que compõem uma avaliação externa e sua finalidade (Matriz de Referência, Descritores, Distratores etc.)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Gráfico 8 apresenta-se os resultados que se referem a Dimensão 1: Conhecimento e Compreensão da Prova Paraná Mais e à questão 3 que perguntou aos participantes se “entendiam os elementos que compõem uma avaliação externa e sua finalidade (Matriz de Referência, Descritores, Distratores etc.). Apesar da maioria 59% (64) responderem que concordam totalmente porque entendem os elementos que compõem uma avaliação externa e sua finalidade, em confronto com a questão anterior, presume-se que no contexto escolar os professores têm a compreensão dos elementos e conseguiriam então perceber a importância deles para o planejamento, trazendo uma perspectiva de que conseguem planejar suas aulas voltadas para as situações críticas evidenciadas após a análise da Matriz de Referência, por exemplo, cumprindo o objetivo que é gerar conhecimento que leve a decisões que tenham consequências imediatas. Esta análise pode ser traduzida como o ato de observar o baixo desempenho e intervir para melhorar a aprendizagem, que aliás, segundo Brooke *et al.* (2015), é uma consequência imediata do estudo dos resultados de uma avaliação. Busca-se assim, obter dados que possibilitem a tomada de decisões relativas ao desempenho do estudante: “a partir dos elementos empiricamente coletados, a avaliação procura descrever, da melhor forma possível, o fenômeno considerado, para possibilitar a fundamentação do processo decisório com base em dados da realidade” (Brooke, *et al.*, 2015, p.57).

Para complementar a análise apresentada no Gráfico 8, é pertinente observar a distribuição detalhada das respostas referentes à compreensão dos elementos que compõem uma avaliação externa. Essa observação permite visualizar com maior precisão o grau de concordância dos professores e identificar nuances na percepção dos participantes sobre o tema. A Tabela 7, a seguir, apresenta a frequência das respostas à questão 3, evidenciando a proporção de docentes que declararam compreender a Matriz de Referência, os Descritores, os Distratores e demais componentes que estruturam a avaliação em larga escala.

Tabela 7 - Entendo os elementos que compõem uma avaliação externa e sua finalidade (Matriz de Referência, Descritores, Distratores etc.)

Frequência: Entendo os elementos que compõem uma avaliação externa e sua finalidade (Matriz de Referência, Descritores, Distratores etc.)

Resposta	Valor	Frequência	Porcentagem
1. Discordo totalmente	1	0	0%
2. Discordo parcialmente	2	2	2%
3. Concordo parcialmente	3	42	39%
4. Concordo totalmente	4	64	59%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A Tabela 7 apresenta a frequência das respostas referentes ao entendimento dos elementos que compõem uma avaliação externa, como Matriz de Referência, Descritores e Distratores e sua finalidade. Os dados mostram que 59% dos participantes afirmam compreender totalmente esses elementos, enquanto 39% declararam concordar parcialmente.

Esse percentual intermediário (39%) merece atenção, pois indica que uma parcela significativa dos professores reconhece ter algum nível de familiaridade com os componentes da avaliação, mas ainda não domina plenamente conceitos fundamentais para a leitura e interpretação qualificada dos resultados. A concordância parcial pode refletir: conhecimento fragmentado sobre a estrutura da Matriz de Referência; dificuldades na identificação da função dos descritores na organização das habilidades avaliadas; desconhecimento sobre o papel dos distratores na aferição de competências; insegurança em relacionar tais elementos com a prática pedagógica cotidiana; ou ainda formação insuficiente ou pouco sistemática sobre o modelo avaliativo adotado pela rede.

Em termos de gestão pedagógica, a existência desse grupo intermediário revela uma lacuna importante: embora a maioria compreenda os elementos da avaliação, quase metade dos professores ainda necessita de esclarecimentos, aprofundamento conceitual e oportunidades mais consistentes de formação continuada para consolidar esse conhecimento.

Esses resultados são particularmente relevantes para o objetivo da pesquisa, pois indicam que a apropriação plena dos resultados da Prova Paraná Mais depende

diretamente da compreensão desses elementos estruturantes, reforçando a necessidade de ações formativas intencionais e contínuas.

Para consolidar esses achados e evidenciar o grau geral de concordância obtido na questão 3, o Quadro 4 a seguir apresenta a classificação da Dimensão 1: Conhecimento e Compreensão da Prova Paraná Mais, sintetizando a média de concordância e a respectiva categorização atribuída às respostas.

Quadro 4 – Classificação da Questão 3

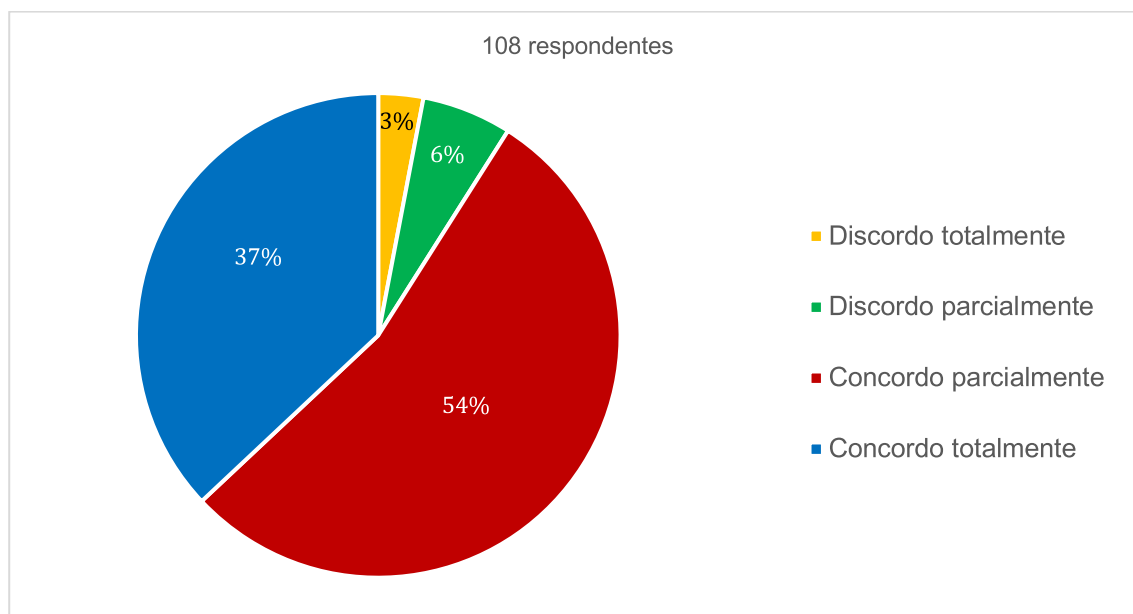
Dimensão 1: Conhecimento e Compreensão da Prova Paraná Mais			
Questão	Média de concordância	Concordância (%)	Classificação
3. Entendo os elementos que compõem uma avaliação externa e sua finalidade (Matriz de Referência, Descritores, Distratores etc.	3,57	89%	Alta Concordância*

*As questões classificadas como 'Alta Concordância' indicam consenso entre os respondentes quanto às práticas, compreensões ou percepções abordadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A partir dos resultados apresentados, observa-se que os professores demonstram no geral, um bom nível de compreensão sobre os elementos que estruturam uma avaliação externa, o que representa um avanço importante em relação ao entendimento conceitual da Prova Paraná Mais. No entanto, compreender os componentes da avaliação é apenas um dos aspectos necessários para a apropriação pedagógica dos resultados. É igualmente relevante que os docentes conheçam os Padrões de Desempenho, uma vez que esses indicadores permitem correlacionar as habilidades avaliadas ao nível de proficiência dos estudantes e orientar intervenções mais precisas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o Gráfico 9 apresenta os resultados referentes à questão que investigou o conhecimento dos professores sobre os Padrões de Desempenho da Prova Paraná Mais e sua capacidade de relacioná-los ao desempenho dos alunos de suas escolas.

Gráfico 9 - Tenho conhecimento sobre os Padrões de Desempenho da Prova Paraná Mais



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Observa-se, a partir dos dados do Gráfico 9, que a concordância total diminui quando a pergunta aborda aspectos mais específicos da Prova Paraná Mais, como os Padrões de Desempenho e sua relação com a proficiência dos estudantes.

Esse movimento é significativo: indica que, quanto maior o nível de concretude da questão, maior a insegurança docente em afirmar domínio pleno do conteúdo. Enquanto nas perguntas mais gerais sobre a política avaliativa a concordância total é elevada, nas questões que exigem conhecimento técnico, como correlacionar padrões e proficiência, o percentual de concordância total diminui.

Isso sugere que existe um conhecimento geral sobre a avaliação, mas não necessariamente uma apropriação aprofundada dos elementos que orientam a análise pedagógica dos resultados, o que reforça os desafios identificados ao longo da pesquisa.

No Gráfico 9 apresenta-se os resultados que se referem a Dimensão 1: Conhecimento e Compreensão da Prova Paraná Mais e à questão 4 que pediu aos participantes que concordassem ou não com a afirmativa “Tenho conhecimento sobre os Padrões de Desempenho da Prova Paraná Mais e consigo correlacioná-los ao nível de proficiência dos estudantes da escola onde atuo”.

O trabalho com a avaliação gera um certo grau de insegurança, o que pode ser inferido do resultado de 54% concordando parcialmente, principalmente por necessitar de um conjunto de operações: o levantamento de informações, a análise de dados, a interpretação dos resultados e as intervenções que envolvem tomadas de decisões e adequações na prática pedagógica. Brooke e Rezende (2020) dispõem que as necessidades visam ajustar o processo de ensino aprendizagem, partindo de uma análise das deficiências até a modificação no currículo.

Independentemente dos resultados, a escola constitui-se como o espaço no qual o estudante é preparado para compreender aspectos que vão além dos conteúdos programáticos. Espera-se, nesse contexto, “o domínio de instrumentos que estão interligados, como os culturais, intelectuais e sociais, que emergem em sua própria vida” (Oliveira e Vasconcelos, 2024, p. 97). Nesse sentido, insere-se a avaliação como uma ferramenta de diagnóstico da aprendizagem, a qual, segundo os autores, relaciona-se à formação, ao embasamento teórico e às competências que precisam ser desenvolvidas para atender às demandas do cotidiano.

Tabela 8 - Tenho conhecimento sobre os Padrões de Desempenho da Prova Paraná Mais

Frequência: Tenho conhecimento sobre os Padrões de Desempenho da Prova Paraná Mais e consigo correlacioná-los ao nível de proficiência dos estudantes da escola onde atuo			
Resposta	Valor	Frequência	Porcentagem
1. Discordo totalmente	1	3	3%
2. Discordo parcialmente	2	7	6%
3. Concordo parcialmente	3	58	54%
4. Concordo totalmente	4	40	37%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Na Tabela 8 tem-se a frequência de respostas dadas à questão 4 que apresentam a frequência de 40 para os respondentes que concordam totalmente com a afirmativa “Tenho conhecimento sobre os Padrões de Desempenho da Prova Paraná Mais e consigo correlacioná-los ao nível de proficiência dos estudantes da escola onde atuo” e o maior número dos respondentes dizendo concordar parcialmente com essa afirmativa.

Quadro 5 – Classificação da Questão 4

Dimensão 1: Conhecimento e Compreensão da Prova Paraná Mais			
Questão	Média de concordância	Concordância (%)	Classificação
4. Tenho conhecimento sobre os Padrões de Desempenho da Prova Paraná Mais e consigo correlacioná-los ao nível de proficiência dos estudantes da escola onde atuo.	3,25	81%	Alta Concordância*

*As questões classificadas como 'Alta Concordância' indicam consenso entre os respondentes quanto às práticas, compreensões ou percepções abordadas.

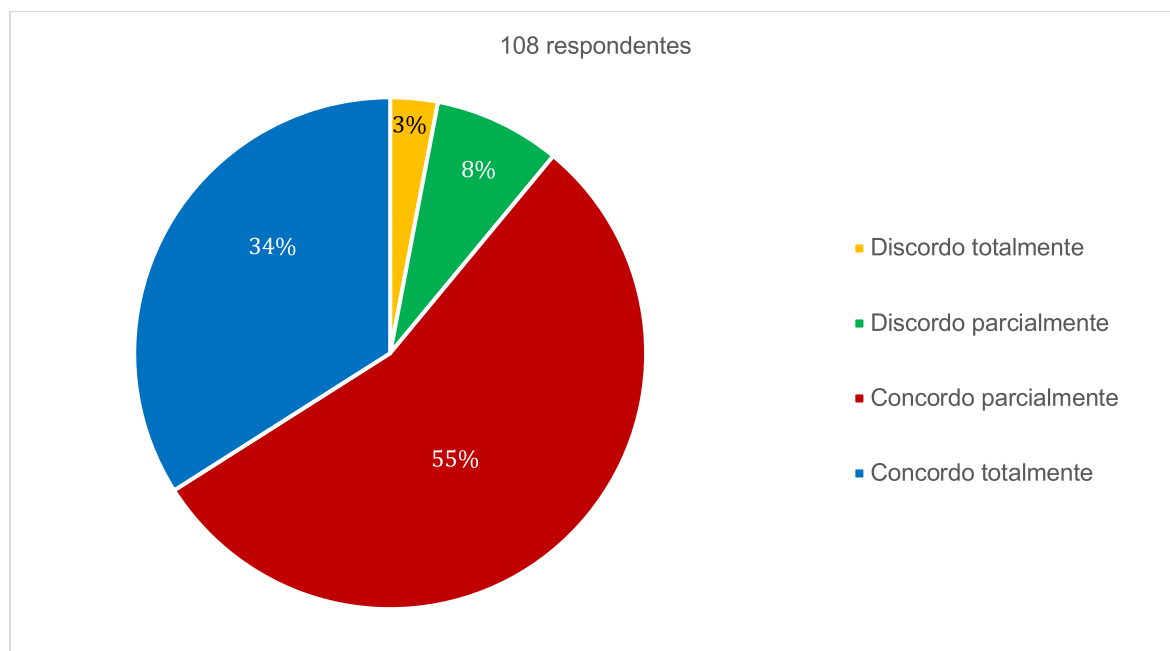
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A análise dos resultados apresentados no Quadro 5 demonstra que, embora a maioria dos professores afirme ter conhecimento sobre os Padrões de Desempenho da Prova Paraná Mais, parte considerável ainda revela um conhecimento parcial quanto à correlação desses padrões com os níveis de proficiência dos estudantes, uma retração de 8% em relação ao percentual de concordância da afirmativa anterior, Quadro 4, que tratava dos elementos da avaliação. A média de concordância aqui foi de 3,25 classificada como “Alta Concordância”, o que demonstra que os docentes, de alguma forma, reconhecem entender esse componente da avaliação. Contudo, a distribuição das respostas traz nuances relevantes: enquanto 37% dos entrevistados expressaram total concordância, mais da metade (54%) apenas concordou parcialmente com a afirmativa. Esse dado é relevante, pois indica que, mesmo com um certo conhecimento dos Padrões de Desempenho, uma parte significativa dos professores ainda não se sente à vontade para fazer, de maneira consistente, a relação entre esses padrões e os níveis de proficiência que os alunos atingem.

A presença dessa concordância parcial de 54% da Tabela 8, somada aos 9% que apresentaram discordância (total ou parcial), reforça a hipótese de que compreender a estrutura dos Padrões de Desempenho demanda mais do que o simples conhecimento de sua existência. Exige apropriação técnica, leitura qualificada dos relatórios e domínio da lógica de progressão que organiza os níveis de proficiência. Assim, evidencia-se a necessidade de Formações que auxiliem os docentes a interpretar com mais profundidade os resultados e a traduzi-los em estratégias pedagógicas. Nesse contexto, o Gráfico 10 apresenta as respostas referentes à questão que buscou verificar se os professores compreendem os resultados da Prova Paraná Mais e sua relação com o nível de aprendizagem dos

estudantes, permitindo ampliar a análise sobre o grau de apropriação e entendimento dos dados gerados pela avaliação.

Gráfico 10 - Compreendo os resultados da Prova Paraná Mais e sua relação com o nível de aprendizagem dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Gráfico 10 apresenta-se os resultados que se referem a Dimensão 1: Conhecimento e Compreensão da Prova Paraná Mais e à questão 5 que apresentou aos respondentes a afirmativa “Compreendo os resultados da Prova Paraná Mais e sua relação com o nível de aprendizagem dos estudantes”. No resultado, 55% dizem concordar parcialmente em compreender os resultados e 34% discordam da afirmativa. Em uma análise diagnóstica, percebe-se que há um número elevado que não compreendem os resultados e da mesma forma um número maior ainda que compreendem parcialmente.

É preciso lembrar que o objeto de estudo dessa pesquisa é o uso dos resultados da Prova Paraná Mais na prática docente, que requer uma apropriação, interpretação e compreensão dos dados para que isso ocorra. A “apropriação”, “interpretação” representam um nível de compreensão, ou de entendimento que está além da “memorização” o que exige do professor também um nível elevado, para além do memorizar. Trazendo como aporte a Taxonomia de Bloom, compreender/entender está em um nível de demonstrar com ideias e aferições o que se entende dos

resultados da Prova, por exemplo. Interpretar os resultados, ainda observando o aporte, está em um nível de explicar para si e para os demais o que são os resultados da Prova, “resumindo informações”, comparando e identificando semelhanças entre conceitos que divergem entre si, “resumindo” a ideia quando necessário. Neste mesmo sentido, a “apropriação” é o resultado final do nível de compreensão, então quando um estudante se “apropria” de determinado conhecimento, este conhecimento se torna seu. Da mesma forma o professor, quando se apropria do conhecimento, não mais precisa apenas lembrar, mas o conhecimento está incorporado a qualquer informação adicional disponível, ele se torna o dono do conhecimento em tal nível a ponto de usá-lo, explicando com suas próprias palavras (Corcoran, 2024).

Considerando essa relação entre compreensão, interpretação e apropriação do conhecimento, torna-se pertinente verificar em que medida os professores conseguem aplicar esses níveis cognitivos na leitura e utilização dos resultados da Prova Paraná Mais. Essa análise permite identificar se o entendimento declarado pelos docentes se traduz efetivamente em práticas pedagógicas orientadas pelos dados da avaliação. A Tabela 9, a seguir, apresenta a frequência das respostas referentes à afirmativa “Compreendo os resultados da Prova Paraná Mais e sua relação com o nível de aprendizagem dos estudantes”, possibilitando observar o grau de concordância dos participantes quanto à capacidade de interpretar e estabelecer conexões entre os resultados e o desempenho dos alunos.

Tabela 9 - Compreendo os resultados da Prova Paraná Mais e sua relação com o nível de aprendizagem dos estudantes

Frequência: Compreendo os resultados da Prova Paraná Mais e sua relação com o nível de aprendizagem dos estudantes			
Resposta	Valor	Frequência	Porcentagem
1. Discordo totalmente	1	3	3%
2. Discordo parcialmente	2	9	8%
3. Concordo parcialmente	3	59	55%
4. Concordo totalmente	4	37	34%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A Tabela 9 evidencia que, embora a maioria dos professores afirme compreender os resultados da Prova Paraná Mais e sua relação com o nível de aprendizagem dos estudantes, essa compreensão tende a ser reconhecida de forma mais parcial (55%) do que plena (34%). O número relativamente mais baixo de respondentes que concordam totalmente (37 professores) indica que, mesmo entre docentes familiarizados com o processo avaliativo, persistem inseguranças quanto à interpretação aprofundada dos resultados, especialmente no que se refere à capacidade de relacioná-los de maneira sistemática às práticas pedagógicas. Esse padrão reforça uma tendência observada em outras questões da Dimensão 1: conforme as perguntas exigem maior domínio conceitual e maior precisão na leitura dos dados avaliativos, a concordância total diminui, sugerindo que a apropriação pedagógica dos resultados ainda não está plenamente consolidada entre parte significativa dos professores.

Quadro 6 - Classificação da Questão 5

Dimensão 1: Conhecimento e Compreensão da Prova Paraná Mais			
Questão	Média de concordância	Concordância (%)	Classificação
5. Compreendo os resultados da Prova Paraná Mais e sua relação com o nível de aprendizagem dos estudantes.	3,20	80%	Alta Concordância*

*As questões classificadas como 'Alta Concordância' indicam consenso entre os respondentes quanto às práticas, compreensões ou percepções abordadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados apresentados na Tabela 9 evidenciam que a maioria dos professores declara compreender parcialmente os resultados da Prova Paraná Mais e sua relação com o nível de aprendizagem dos estudantes. Esse dado revela que, embora exista familiaridade com os resultados, ainda há limitações na interpretação aprofundada dos dados e em sua aplicação prática no contexto pedagógico. O percentual de 34% que afirma compreender totalmente os resultados indica avanços significativos, porém restritos a um grupo menor de docentes. A predominância de respostas parciais (55%) sugere que muitos professores se encontram em um processo intermediário de apropriação do conhecimento, conforme os níveis propostos pela Taxonomia de Bloom, que pressupõem uma evolução entre recordar, compreender e aplicar. Assim,

compreender os resultados requer não apenas reconhecer as informações, mas interpretá-las criticamente e utilizá-las como subsídio para o replanejamento das ações pedagógicas e a promoção da aprendizagem. Essa leitura é reforçada pela classificação de concordância apresentada no Quadro 6, que, embora tenha sido categorizada como de Alta Concordância (80%), revela uma queda em relação à questão anterior. Esse movimento reforça que, à medida que avançamos para aspectos mais específicos do instrumento avaliativo, tornam-se mais evidentes certas fragilidades na sua compreensão por parte dos professores.

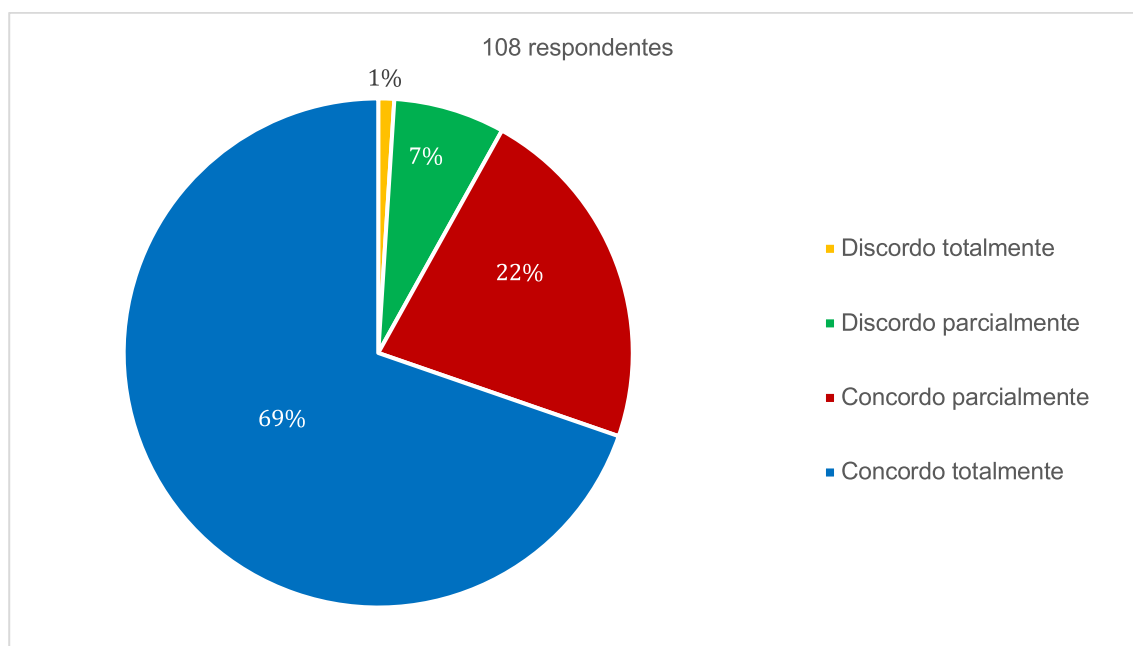
Diante dos resultados apresentados na Dimensão 1, observa-se que, embora os professores demonstrem compreender os objetivos e elementos estruturantes da Prova Paraná Mais, ainda enfrentam desafios no que se refere à interpretação e utilização efetiva dos dados para o aprimoramento da prática pedagógica. Essa constatação conduz à necessidade de aprofundar a análise sobre como esses profissionais têm acesso aos resultados da avaliação e de que maneira se apropriam dessas informações para planejar intervenções e promover a aprendizagem. Nesse sentido, a próxima seção aborda a Dimensão 2: Acesso e apropriação dos resultados da Prova Paraná Mais, com o objetivo de identificar as condições de acesso, os meios de divulgação e o nível de envolvimento docente na leitura e no uso pedagógico dos resultados.

3.5.2 Dimensão 2: Acesso e apropriação dos resultados da Prova Paraná Mais

A segunda dimensão da pesquisa busca compreender de que forma os professores têm acesso aos resultados da Prova Paraná Mais e como ocorre o processo de apropriação dessas informações no cotidiano escolar. O acesso aos resultados é condição essencial para que o uso pedagógico da avaliação se concretize, pois somente quando os docentes conseguem consultar, analisar e interpretar os dados é que se torna possível planejar intervenções que atendam às reais necessidades de aprendizagem dos estudantes. Além disso, a apropriação dos resultados envolve não apenas o recebimento das informações, mas também a capacidade de compreender seus significados, identificar lacunas e transformá-las em estratégias didáticas eficazes.

Nesse contexto, o Gráfico 11 apresenta as respostas dos participantes à afirmativa “Tenho acesso aos resultados da Prova Paraná Mais da minha escola”, permitindo observar o grau de acesso declarado pelos professores e verificar se as condições de disseminação e compartilhamento dos resultados favorecem a apropriação pedagógica e o replanejamento das práticas de ensino.

Gráfico 11 - Tenho acesso aos resultados da Prova Paraná Mais da minha escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Gráfico 11 apresenta-se os resultados que se referem à Dimensão 2: Acesso e Apropriação dos Resultados da Prova Paraná Mais e à questão 6 que perguntou quanto ao “acesso aos resultados da Prova Paraná Mais da minha escola”. O resultado apresentado é de 69% para os respondentes que concordam totalmente quanto a esse acesso aos resultados.

De grande importância é essa análise porque os resultados subsidiam os profissionais, por meio deles conseguem adequar as suas práticas. Buscando aporte em Kailer, Santos e Santos (2024), concorda-se que os governantes conseguem um “(re)direcionamento das políticas públicas” pois na avaliação e no nível de apropriação dos resultados, encontram respaldo para o aprimoramento das práticas pedagógicas que devem ocorrer no contexto escolar. Entretanto, o acesso aos resultados não garante sua análise, se quer o uso em adequações de práticas pedagógicas, faz-se

necessário momentos de formação continuada para os docentes, voltados ao desenvolvimento do trabalho, como já abordado neste estudo.

A Tabela 10 apresenta uma análise sobre a frequência das respostas dadas a esta questão.

Tabela 10 - Tenho acesso aos resultados da Prova Paraná Mais da minha escola

Frequência: Tenho acesso aos resultados da Prova Paraná Mais da minha escola			
Resposta	Valor	Frequência	Porcentagem
1. Discordo totalmente	1	1	1%
2. Discordo parcialmente	2	8	7%
3. Concordo parcialmente	3	24	22%
4. Concordo totalmente	4	75	69%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados apresentados na Tabela 10 evidenciam que a maioria dos professores afirma ter acesso aos resultados da Prova Paraná Mais em suas escolas, o que demonstra um aspecto positivo no que se refere à transparência e à disponibilidade das informações. A predominância de respostas de concordância total (69%) indica que os resultados chegam aos docentes de forma sistemática, favorecendo a possibilidade de análise e reflexão sobre o desempenho dos estudantes. Ainda assim, o percentual de 22% que declara concordar parcialmente sugere que o acesso pode ocorrer de maneira desigual entre as instituições ou que nem todos os professores conseguem utilizar plenamente essas informações em sua prática pedagógica. O Quadro 7, a seguir, apresenta a classificação dessa questão dentro da Dimensão 2: Acesso e Apropriação dos Resultados da Prova Paraná Mais, consolidando os índices de concordância e a média obtida, que confirmam a presença de Alta Concordância (90%) entre os respondentes.

Quadro 7 – Classificação da Questão 6

Dimensão 2: Acesso e Apropriação dos Resultados da Prova Paraná Mais			
Questão	Média de concordância	Concordância (%)	Classificação
6. Tenho acesso aos resultados da Prova Paraná Mais da minha escola.	3,60	90%	Alta Concordância*

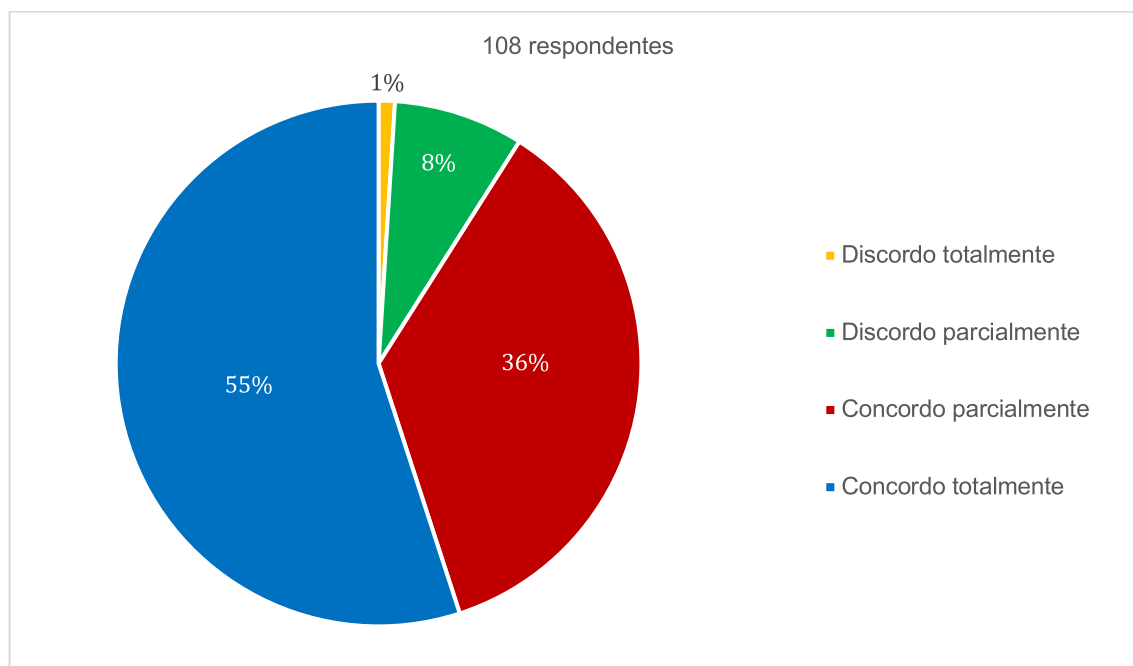
*As questões classificadas como 'Alta Concordância' indicam consenso entre os respondentes quanto às práticas, compreensões ou percepções abordadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Este resultado mostra que houve progresso na democratização das informações avaliativas, permitindo que os professores acompanhem os indicadores de desempenho de suas turmas. Contudo, mesmo que o acesso esteja consolidado, o desafio persiste na apropriação pedagógica e no uso regular dessas informações para planejar e reorientar a prática pedagógica, o que evidencia a necessidade da formulação e melhoria das propostas de formação continuada voltadas para leitura e apropriação dos resultados.

Dessa forma, compreender se o acesso às informações avaliativas têm se convertido em uso efetivo dos resultados torna-se essencial para avaliar o impacto pedagógico da Prova Paraná Mais nas práticas docentes. Ter acesso aos dados é apenas o primeiro passo; o verdadeiro avanço ocorre quando o professor é capaz de interpretar as informações, transformá-las em conhecimento e aplicá-las no planejamento pedagógico. Nesse sentido, o Gráfico 12 apresenta as respostas dos participantes à afirmativa “Sei interpretar os dados da Prova Paraná Mais e utilizá-los no planejamento pedagógico”, permitindo analisar o nível de apropriação e de uso dos resultados como instrumento de reflexão e reorientação das práticas de ensino.

Gráfico 12 - Sei interpretar os dados da Prova Paraná Mais e utilizá-los no planejamento pedagógico



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Gráfico 12 apresenta-se os resultados que se referem à Dimensão 2: Acesso e Apropriação dos Resultados da Prova Paraná Mais e à questão 7 que apresentou a afirmativa: “Sei interpretar os dados da Prova Paraná Mais e utilizá-los no planejamento pedagógico”. O resultado para esta questão é de extrema importância, uma vez que sob a fundamentação da Taxonomia de Bloom, busca-se ancorar que a compreensão dos dados de forma a conseguir utilizá-los, está em um nível de compreensão em que o conhecimento se torna seu, a ponto de não mais precisar lembrar, apenas usar. Então quando a maioria concorda totalmente, informando que sabe interpretar esses dados, supõe-se que é o argumento perfeito para que os atores escolares colaborem favoravelmente nos resultados cognitivos dos estudantes.

A tendência de queda na opção “concordo totalmente” torna-se ainda mais evidente quando os professores são questionados sobre habilidades mais complexas, como interpretar os dados da Prova Paraná Mais e utilizá-los efetivamente no planejamento pedagógico. Esse movimento demonstra que, embora o acesso às informações avaliativas seja amplo e garantido pela rede estadual, o domínio interpretativo dos professores ainda não acompanha, na mesma proporção, a complexidade que a análise dos dados exige. Ou seja, não basta ter acesso aos

relatórios: é necessário compreender suas implicações pedagógicas e saber transformar evidências em ações concretas de ensino. Essa queda na concordância total reforça que a apropriação pedagógica dos resultados permanece como um dos principais pontos de atenção no processo avaliativo.

Na percepção de Brooke e Soares (2008), quando há interpretação dos dados há problematização e questionamento, a análise e estímulo para o uso dos dados em ações consistentes que contribuirão para aprimorar a aprendizagem por meio da avaliação.

Nesse sentido, Souza (2013) menciona que:

[...] a avaliação deve ser o grande elo entre a escola e comunidade, pois um dos aspectos relevantes na constituição da qualidade da educação, é a participação e cooperação coletiva entre profissionais da escola e a comunidade que a cerca. Assim, as avaliações devem produzir informações não só a respeito do desempenho dos alunos, mas também sobre o andamento dos trabalhos da própria escola, de forma que facilite a compreensão das práticas pedagógicas e seus respectivos sucessos, ou insucessos (Souza, 2013, p.164).

Portanto, é a avaliação, a ferramenta que pode organizar e fazer funcionar as ações que norteiam o trabalho pedagógico, tornando-se um instrumento de diagnóstico e de tomada de decisão no processo de ensino e aprendizagem.

A Tabela 11, a seguir, apresenta a análise da frequência das respostas à questão 7, que buscou verificar o grau de concordância dos professores em relação à sua capacidade de interpretar os dados da Prova Paraná Mais e utilizá-los no planejamento pedagógico.

Tabela 11- Sei interpretar os dados da Prova Paraná Mais e utilizá-los no planejamento pedagógico

Frequência: Sei interpretar os dados da Prova Paraná Mais e utilizá-los no planejamento pedagógico			
Resposta	Valor	Frequência	Porcentagem
1. Discordo totalmente	1	1	1%
2. Discordo parcialmente	2	9	8%
3. Concordo parcialmente	3	39	36%
4. Concordo totalmente	4	59	55%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados evidenciam que uma parcela expressiva dos professores (55%) afirma concordar totalmente com a afirmativa, enquanto 36% concordam parcialmente, o que demonstra um nível significativo de envolvimento com a leitura e a aplicação dos resultados. Esses percentuais indicam que a maioria dos docentes afirma saber interpretar os dados da Prova Paraná Mais e utilizá-los no replanejamento pedagógico e já busca incorporar essa prática em seu cotidiano escolar. No entanto, o percentual de respostas parciais sugere que ainda há espaço para o fortalecimento das competências analíticas e interpretativas, o que reforça a necessidade de políticas de formação continuada voltadas à leitura crítica dos resultados e à utilização das avaliações como instrumentos de melhoria do ensino. O Quadro 8, a seguir, consolida esses dados, apresentando a média de concordância e a classificação final atribuída à questão.

Quadro 8 – Classificação da Questão 7

Dimensão 2: Acesso e Apropriação dos Resultados da Prova Paraná Mais			
Questão	Média de concordância	Concordância (%)	Classificação
7. Sei interpretar os dados da Prova Paraná Mais e utilizá-los no planejamento pedagógico.	3,44	86%	Alta Concordância*

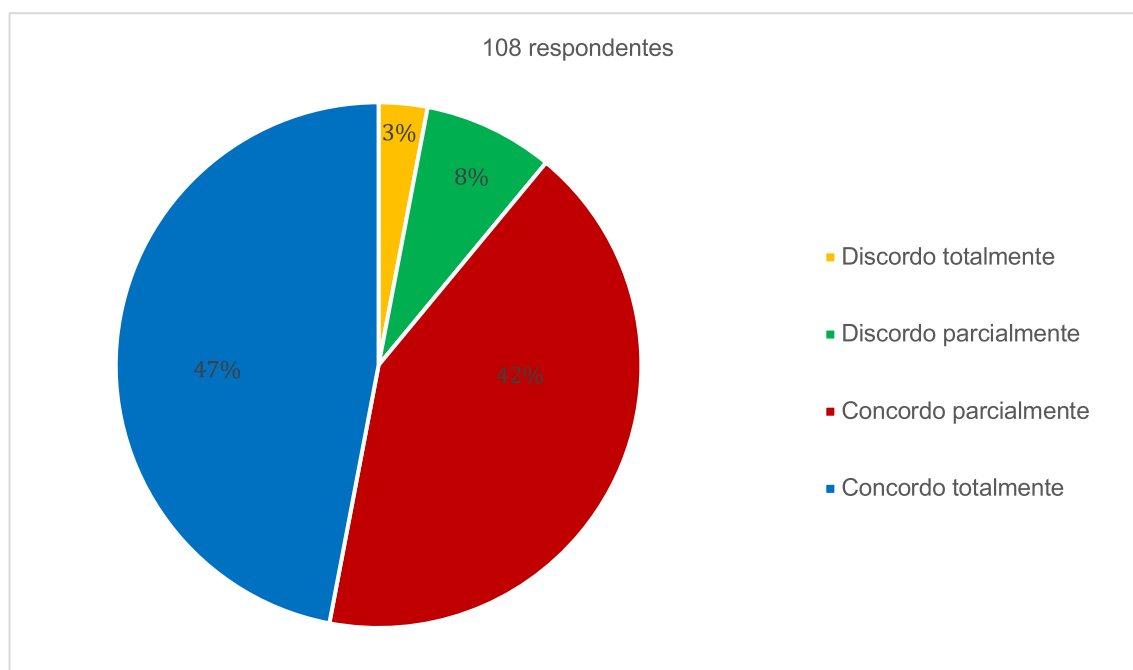
*As questões classificadas como 'Alta Concordância' indicam consenso entre os respondentes quanto às práticas, compreensões ou percepções abordadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os resultados consolidados no Quadro 8 confirmam um alto nível de concordância entre os professores quanto à capacidade de interpretar os dados da Prova Paraná Mais e utilizá-los no planejamento pedagógico. Esse resultado demonstra avanços significativos na apropriação das informações avaliativas, evidenciando que os docentes reconhecem o potencial da avaliação como ferramenta de diagnóstico e de replanejamento. No entanto, compreender e interpretar os dados é apenas o primeiro passo para que a avaliação cumpra sua função pedagógica. É fundamental que os professores consigam transformar essas interpretações em ações concretas, identificando as habilidades que ainda não foram consolidadas pelos estudantes e direcionando suas práticas para o enfrentamento dessas lacunas. Nessa perspectiva, o Gráfico 13 apresenta as respostas à afirmativa “Os resultados da Prova

Paraná Mais me ajudam a identificar habilidades que não foram consolidadas pelos estudantes da escola onde trabalho”, ampliando a análise sobre o uso efetivo dos resultados na condução das intervenções pedagógicas.

Gráfico 13 - Os resultados da Prova Paraná Mais me ajudam a identificar habilidades que não foram consolidadas pelos estudantes da escola onde trabalho



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Gráfico 13 apresenta-se os resultados que se referem à Dimensão 2: Acesso e Apropriação dos Resultados da Prova Paraná Mais e à questão 8, na qual perguntou-se aos professores se “Os resultados da Prova Paraná Mais me ajudam a identificar habilidades que não foram consolidadas pelos estudantes da escola onde trabalho”.

A porcentagem de 47% demonstra que há uma concordância no sentido de que os resultados ajudam a identificar habilidades não consolidadas, porém há de se fazer uma reflexão quanto à porcentagem de 42% que concorda parcialmente, demonstrando não serem totalmente capazes de dizer que os auxiliam nesta identificação.

Os resultados, neste sentido, são indicadores de que existem habilidades não consolidadas, portanto sinônimos de que há um problema a ser sanado. Há tempos a relevância entre o indicador que demonstra um problema e suscita uma solução faz

parte do debate sobre o sistema de avaliação, sendo os resultados de desempenho usados tipicamente para aferir impacto nas políticas ou programas que comparam o desempenho institucional ou profissional, ou segundo Brooke *et al.* (2015, p. 312) são usados em políticas de responsabilização, prestação de contas, “o que faz, muitas vezes que o governo assuma o duplo papel de monitorar o desempenho das instituições públicas e ser ele monitorizado pelos indicadores de desempenho”.

Dessa forma, compreender como os professores percebem a utilidade dos resultados para identificar habilidades não consolidadas é fundamental para avaliar o potencial formativo da Prova Paraná Mais. Essa percepção revela se os dados produzidos pela avaliação estão de fato sendo utilizados como instrumentos diagnósticos capazes de orientar intervenções pedagógicas e promover a melhoria da aprendizagem. A Tabela 12, a seguir, apresenta a frequência das respostas à questão que investigou em que medida os resultados da Prova Paraná Mais auxiliam os docentes a reconhecer as habilidades que ainda não foram desenvolvidas pelos estudantes.

Tabela 12 - Os resultados da Prova Paraná Mais me ajudam a identificar habilidades que não foram consolidadas pelos estudantes da escola onde trabalho

Frequência: Os resultados da Prova Paraná Mais me ajudam a identificar habilidades que não foram consolidadas pelos estudantes da escola onde trabalho			
Resposta	Valor	Frequência	Porcentagem
1. Discordo totalmente	1	3	3%
2. Discordo parcialmente	2	9	8%
3. Concordo parcialmente	3	45	42%
4. Concordo totalmente	4	51	47%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados da Tabela 12 indicam que a maior parte dos professores reconhece o potencial da Prova Paraná Mais para identificar habilidades que ainda não foram consolidadas pelos estudantes, uma vez que 47% dos respondentes afirmam concordar totalmente com essa afirmativa e 42% concordam parcialmente. Esse resultado demonstra que os docentes percebem a avaliação como um instrumento

relevante para diagnosticar lacunas de aprendizagem e orientar ações pedagógicas mais direcionadas. Ainda assim, o fato de uma parcela dos participantes apresentar apenas concordância parcial sugere que a interpretação e o uso dos resultados ainda podem ser fortalecidos por meio de formações continuadas voltadas à leitura pedagógica dos dados. O Quadro 9, a seguir, consolida essas informações, apresentando a média de concordância e a classificação geral atribuída à questão, que obteve Alta Concordância (83%), reforçando a importância da avaliação como ferramenta diagnóstica e de apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 9 – Classificação da Questão 8

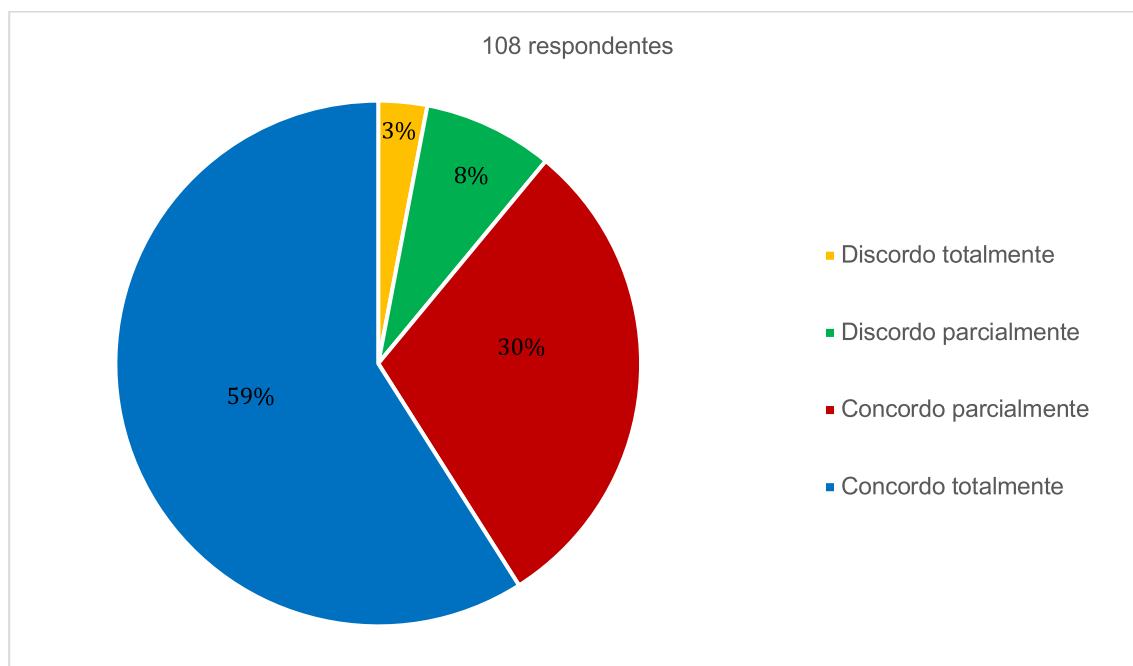
Dimensão 2: Acesso e Apropriação dos Resultados da Prova Paraná Mais			
Questão	Média de concordância	Concordância (%)	Classificação
8. Os resultados da Prova Paraná Mais me ajudam a identificar habilidades que não foram consolidadas pelos estudantes da escola onde trabalho.	3,33	83%	Alta Concordância*

*As questões classificadas como 'Alta Concordância' indicam consenso entre os respondentes quanto às práticas, compreensões ou percepções abordadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os resultados consolidados no Quadro 9 reforçam a percepção de que os professores compreendem a relevância da Prova Paraná Mais como instrumento diagnóstico capaz de evidenciar as habilidades não consolidadas pelos estudantes. Essa compreensão representa um passo importante em direção à apropriação pedagógica dos resultados, pois indica que os docentes reconhecem o potencial da avaliação para orientar intervenções e aperfeiçoar as práticas de ensino. Entretanto, para que essa apropriação se traduza em ações efetivas, é fundamental que os professores também atribuam valor e significado aos processos de aplicação e análise dos resultados, reconhecendo neles uma oportunidade de reflexão sobre o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, o Gráfico 14 apresenta as respostas à afirmativa “Considero importantes os processos de aplicação e análise dos resultados da Prova Paraná Mais”, permitindo verificar o nível de engajamento e a percepção docente quanto à importância desses procedimentos no contexto escolar.

Gráfico 14 - Considero importantes os processos de aplicação e análise dos resultados da Prova Paraná Mais



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Gráfico 14 apresenta-se os resultados que se referem à Dimensão 2: Acesso e Apropriação dos Resultados da Prova Paraná Mais e à questão 9, que apresentou a afirmativa “Considero importantes os processos de aplicação e análise dos resultados da Prova Paraná Mais”. Os respondentes em sua maioria 59% disseram que concordam totalmente sobre a importância do processo de aplicação e da análise da Prova Paraná Mais.

Nesse resultado, credita-se à importância que tem a Prova para o estudante do Paraná. Primeiro por ser uma avaliação diagnóstica capaz de identificar as lacunas da aprendizagem e possibilitar que essas venham a ser sanadas, por meio da adequação da prática docente, depois por ser atualmente um instrumento de acesso ao ensino superior, pelo qual se reserva até 20% das vagas nas universidades estaduais para quem fez a Prova e depois por subsidiar o avanço, enquanto critério no Programa Ganhando o Mundo no Paraná, que é um programa de intercâmbio estudantil e por fim, a Prova proporciona o aprimoramento da prática pedagógica (Paraná, 2025).

Por outro lado, a importância da Prova também remete a abrangência dos conhecimentos e habilidades demandados pelo currículo que são abordados e

explicitados de tal forma a dar vazão ao conhecimento e segundo Brooke *et al.* (2015, p.343) quando fala das avaliações essas podem “fornecer *feedback* aos professores de sala de aula e ajudar na busca de soluções para superar as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos”. Além disso, segundo Brooke (2015):

do ponto de vista do grande contingente de educadores envolvidos em todas as fases da avaliação externa, seria um desperdício não extrair lições sobre as dificuldades de aprendizagem refletidas nas diferentes proficiências por matéria e série. E, para muitos professores, a avaliação externa só se justificava pela promessa de produção e uso de informações para ajudar a compreender a situação dos alunos (Brooke *et al.*, 2015, p.343-344).

Considerando esse panorama, é possível inferir que a relevância atribuída à Prova Paraná Mais ultrapassa o simples cumprimento de uma exigência institucional. Ela se consolida como um instrumento de reflexão sobre as práticas pedagógicas, capaz de promover a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem. Essa percepção é fortalecida quando os docentes reconhecem a importância dos processos que envolvem a aplicação e a análise dos resultados, compreendendo que tais etapas são essenciais para a construção de uma cultura avaliativa sólida e participativa. A Tabela 13, a seguir, apresenta a frequência das respostas dos professores à questão que investigou em que medida eles consideram importantes os processos de aplicação e análise dos resultados da Prova Paraná Mais, permitindo observar o grau de valorização docente em relação a esses procedimentos.

Tabela 13 - Considero importantes os processos de aplicação e análise dos resultados da Prova Paraná Mais

Frequência: Considero importantes os processos de aplicação e análise dos resultados da Prova Paraná Mais			
Resposta	Valor	Frequência	Porcentagem
1. Discordo totalmente	1	3	3%
2. Discordo parcialmente	2	9	8%
3. Concordo parcialmente	3	32	30%
4. Concordo totalmente	4	64	59%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os resultados da Tabela 13 revelam que a maioria dos professores reconhece a importância dos processos de aplicação e análise da Prova Paraná Mais, com 59% dos respondentes afirmando concordar totalmente e 30% concordando parcialmente com a afirmativa. Esse dado reforça a percepção de que os docentes compreendem a avaliação não apenas como um instrumento de mensuração, mas como um mecanismo de apoio à reflexão pedagógica e à reorientação das práticas de ensino. As respostas que expressam algum grau de discordância (11%) evidenciam, contudo, que ainda há espaços a serem preenchidos quanto ao entendimento do papel formativo da avaliação, o que reforça a necessidade de ações de formação continuada voltadas para a leitura crítica e o uso pedagógico dos resultados. O Quadro 10, a seguir, apresenta a média de concordância e a classificação geral atribuída a essa questão.

Quadro 10 – Classificação da Questão 9

Dimensão 2: Acesso e Apropriação dos Resultados da Prova Paraná Mais			
Questão	Média de concordância	Concordância (%)	Classificação
9. Considero importantes os processos de aplicação e análise dos resultados da Prova Paraná Mais.	3,45	86%	Alta Concordância*

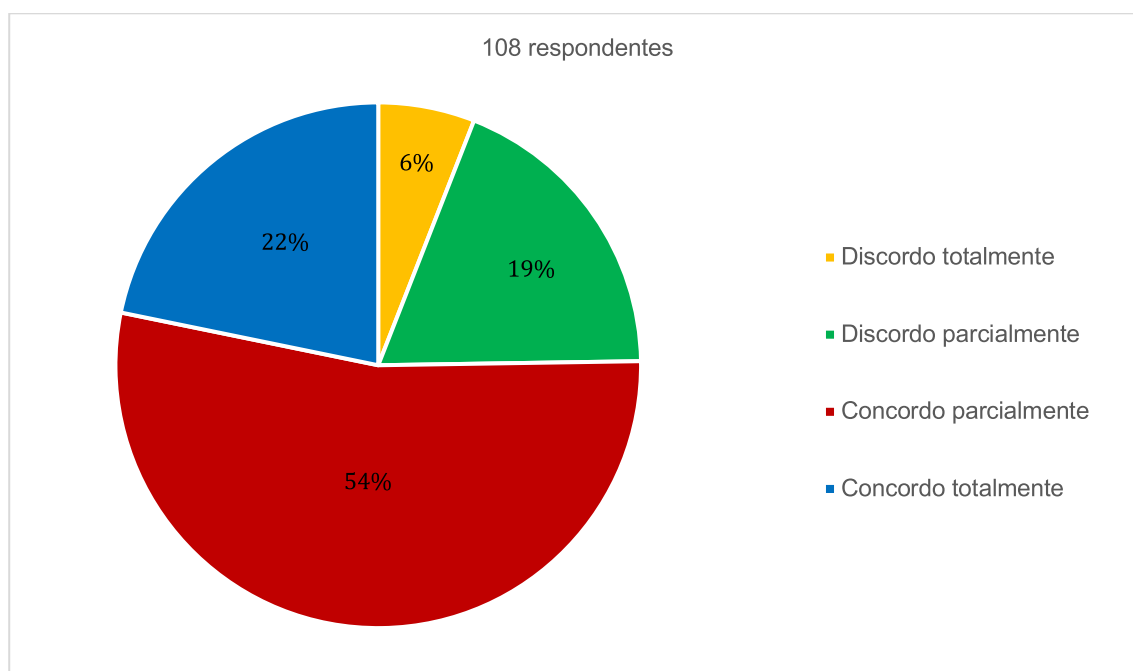
*As questões classificadas como 'Alta Concordância' indicam consenso entre os respondentes quanto às práticas, compreensões ou percepções abordadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A classificação apresentada no Quadro 10, com média de concordância de 3,45 e 86% de concordância geral, confirma o elevado grau de valorização dos professores em relação aos processos de aplicação e análise da Prova Paraná Mais, enquadrando essa questão na categoria de Alta Concordância. Esse resultado demonstra que os docentes reconhecem o potencial pedagógico da avaliação como um instrumento que promove o aprimoramento da prática educativa e incentiva o diálogo sobre a aprendizagem. No entanto, reconhecer a importância da avaliação não significa necessariamente compreender em profundidade seus reflexos sobre a aprendizagem. Para avançar nessa reflexão, o Gráfico 15 apresenta as respostas à afirmativa “Os resultados da Prova Paraná Mais refletem a aprendizagem dos estudantes”,

permitindo observar a percepção docente sobre a relação entre desempenho avaliado e efetiva construção do conhecimento.

Gráfico 15 - Os resultados da Prova Paraná Mais refletem a aprendizagem dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Gráfico 15 apresenta-se os resultados que se referem à Dimensão 2: Acesso e Apropriação dos Resultados da Prova Paraná Mais e à questão 10 que apresentou a afirmativa “Os resultados da Prova Paraná Mais refletem a aprendizagem dos estudantes”. A distribuição das respostas revela um dado particularmente interessante: embora a maioria dos participantes concorde, em algum grau, com a afirmativa apresentada, observa-se que apenas 22% assinalaram “concordo totalmente”, enquanto 54% optaram por “concordo parcialmente” e 25% declararam algum nível de discordância. Esse comportamento indica que, mesmo reconhecendo aspectos positivos da avaliação, uma parte relevante dos docentes demonstra reservas quanto à sua aplicabilidade, ao modo como os resultados são utilizados ou ao alinhamento da prova com as práticas pedagógicas cotidianas. Esse movimento de concordância parcial reforça a existência de percepções mais cautelosas ou críticas, que merecem atenção no processo de interpretação e apropriação dos dados avaliativos.

A afirmativa não pode ser analisada apenas no contexto da aprendizagem enquanto apropriação do conhecimento estanque, fixo e isolado, que não permita novas informações, que seja imutável, totalmente incapaz de ser adaptado, principalmente dentro do percurso formativo contínuo e flexível, em meio às diversas interações com outros indivíduos e com outros saberes. Da mesma forma, os resultados de uma avaliação externa não representam a totalidade da aprendizagem dos estudantes, pois traduzem apenas um recorte específico do processo educativo, condicionado tanto ao foco da avaliação quanto às condições e adversidades presentes no contexto de ensino, além de fatores externos que influenciam o desempenho.

A avaliação é reconhecida como um instrumento de melhoria e, como tal, ela deve funcionar como um suporte para as ações pedagógicas (Machado, 2012), e neste sentido, trazendo um resultado que reflete ou não a aprendizagem exata, ela parte dos diagnósticos quantitativos que devem promover reflexões e ações de melhorias.

A Tabela 14 apresenta uma análise sobre a frequência das respostas referentes à questão que investigou se os professores percebem os resultados da Prova Paraná Mais como um reflexo da aprendizagem dos estudantes.

Tabela 14 - Os resultados da Prova Paraná Mais refletem a aprendizagem dos estudantes

Frequência: Os resultados da Prova Paraná Mais refletem a aprendizagem dos estudantes a			
Resposta	Valor	Frequência	Porcentagem
1. Discordo totalmente	1	6	6%
2. Discordo parcialmente	2	20	19%
3. Concordo parcialmente	3	58	54%
4. Concordo totalmente	4	24	22%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados apresentados na Tabela 14 revelam uma distribuição mais equilibrada das respostas, com 54% dos docentes afirmando concordar parcialmente e apenas 22% concordando totalmente que os resultados da Prova Paraná Mais refletem a aprendizagem dos estudantes. Essa tendência sugere que, embora a

maioria reconheça algum grau de correspondência entre o desempenho avaliado e o processo de aprendizagem, prevalece uma certa reserva quanto à representatividade dos resultados. O percentual de 25% de discordância total ou parcial reforça a percepção de que os professores identificam limitações na avaliação em larga escala para mensurar, de forma integral, os processos cognitivos e formativos vivenciados em sala de aula. O Quadro 11, a seguir, consolida esses dados, apresentando a média de concordância e a classificação geral, que se enquadra em Baixa Concordância (73%), indicando a necessidade de maior alinhamento entre os resultados das avaliações externas e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Quadro 11 – Classificação da Questão 10

Dimensão 2: Acesso e Apropriação dos Resultados da Prova Paraná Mais			
Questão	Média de concordância	Concordância (%)	Classificação
10. Os resultados da Prova Paraná Mais refletem a aprendizagem dos estudantes.	2,93	73%	Baixa Concordância*

*As questões classificadas como de 'Baixa Concordância' sugerem pontos de atenção para futuras intervenções formativas e melhorias nas estratégias de apropriação dos resultados da avaliação externa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

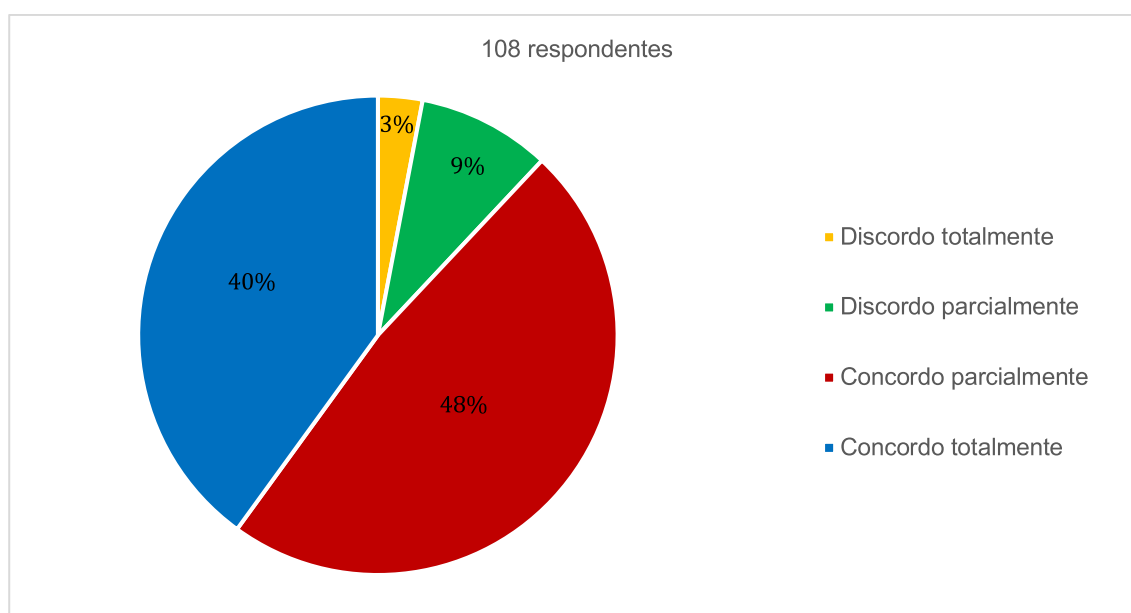
Os resultados da Dimensão 2 revelam que, embora os professores reconheçam a importância da Prova Paraná Mais e consigam acessar seus resultados, ainda existem limitações quanto à percepção de que esses dados refletem integralmente a aprendizagem dos estudantes. Essa constatação aponta para a necessidade de avançar no processo de ressignificação da avaliação, de modo que ela não seja vista apenas como um instrumento de mensuração, mas como um recurso pedagógico estratégico, capaz de sustentar o planejamento e a reflexão docente. Diante desse cenário, torna-se pertinente compreender em que medida os professores utilizam os resultados da avaliação em suas práticas pedagógicas, aspecto que constitui o foco da Dimensão 3: Uso pedagógico dos resultados da Prova Paraná Mais, apresentada a seguir.

3.5.3 Dimensão 3: Uso pedagógico dos resultados da Prova Paraná Mais

A terceira dimensão desta pesquisa aborda o uso pedagógico dos resultados da Prova Paraná Mais, aspecto que se relaciona diretamente ao objetivo central do estudo. Nessa etapa, busca-se compreender se os professores de Matemática da rede estadual do Paraná conseguem, de fato, transformar os dados obtidos na avaliação em ações concretas de replanejamento e aprimoramento da prática docente. Avaliar, segundo Machado (2012), é um processo contínuo que ultrapassa a mensuração de resultados e deve conduzir à reflexão e à tomada de decisões que promovam melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, investigar como os docentes utilizam as informações provenientes da Prova Paraná Mais possibilita compreender o grau de apropriação e a efetividade dessa avaliação como instrumento de transformação pedagógica.

Nesse contexto, o Gráfico 16 apresenta as respostas à afirmativa “Repenso minhas práticas pedagógicas com base na análise dos resultados da Prova Paraná Mais”, permitindo verificar se os professores reconhecem e incorporam os resultados da avaliação em suas práticas, demonstrando, assim, o uso pedagógico efetivo dos dados na condução do processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 16 - Repenso minhas práticas pedagógicas com base na análise dos resultados da Prova Paraná Mais



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Gráfico 16 apresenta-se os resultados que se referem à Dimensão 3: Uso pedagógico dos resultados da Prova Paraná Mais que perguntou aos participantes sobre a afirmativa “Repenso minhas práticas pedagógicas com base na análise dos resultados da Prova Paraná Mais”.

Esta é a questão que trata diretamente do objeto de estudo da pesquisa, que é saber se os professores de Matemática do estado do Paraná conseguem usar os resultados da Prova Paraná em suas práticas pedagógicas. Dos 108 respondentes 48% dizem concordar parcialmente com esta afirmação, 40% concordam totalmente, dizendo repensar as suas práticas a partir do uso pedagógico dos resultados e 9% dizem discordar parcialmente.

Avaliar, segundo Machado (2012, p.71) é um processo contínuo que “tem o levantamento sistemático de informações dos estudantes em testes, mas não se esgota nele”. As informações precisam transcender o caráter de mensuração e partir para análise profunda e interpretação, como já mencionado anteriormente. Por meio dos subsídios repensar a prática e os processos de ensino e aprendizagem. O autor diz que é preciso ir além de averiguar o que deu errado, mas planejar para aperfeiçoar. Kailer, Santos e Santos (2024) dispõe que:

o uso dos resultados pode depender, também, de um trabalho coletivo no contexto da prática pedagógica, pois para efetivar os momentos de reflexão e ação, é imprescindível que a comunidade escolar (equipe de gestão, professores, funcionários, alunos, pais, entre outros) estabeleçam um trabalho conjunto em que possam buscar coletivamente meios para suprir as dificuldades levantadas por meio das avaliações em larga escala e assim, sejam empregados esforços para que se atinjam as finalidades educativas em comum, as quais não podem se desvincular da aprendizagem dos alunos (Kailer, Santos e Santos 2024, p. 291).

A reflexão apresentada por Kailer, Santos e Santos (2024) reforça a importância do trabalho coletivo na interpretação e no uso dos resultados das avaliações, destacando que a efetividade das ações pedagógicas depende do engajamento de toda a comunidade escolar. A apropriação dos dados da Prova Paraná Mais, portanto, não se restringe à leitura individual, mas exige um processo colaborativo que envolva diálogo, partilha e corresponsabilidade entre os atores educacionais. A Tabela 15, a seguir, apresenta a frequência das respostas à questão

11, que buscou identificar se os professores repensam suas práticas pedagógicas com base na análise dos resultados da Prova Paraná Mais.

Tabela 15 - Repenso minhas práticas pedagógicas com base na análise dos resultados da Prova Paraná Mais

Frequência: Repenso minhas práticas pedagógicas com base na análise dos resultados da Prova Paraná Mais			
Resposta	Valor	Frequência	Porcentagem
1. Discordo totalmente	1	3	3%
2. Discordo parcialmente	2	10	9%
3. Concordo parcialmente	3	52	48%
4. Concordo totalmente	4	43	40%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os resultados da Tabela 15 indicam que a maioria dos professores demonstra atitude reflexiva diante dos resultados da avaliação, com 48% afirmando concordar parcialmente e 40% concordando totalmente com a afirmativa. Esse cenário revela que grande parte dos docentes reconhece o potencial da Prova Paraná Mais como instrumento de apoio à revisão de suas práticas pedagógicas. Entretanto, o percentual de respostas parciais e as ocorrências de discordância (12%) evidenciam que nem todos os professores conseguem transformar as análises dos resultados em ações efetivas de replanejamento, o que pode estar relacionado a limitações de tempo, condições institucionais ou mesmo à ausência de formação continuada específica para leitura e uso dos dados. O Quadro 12, a seguir, sintetiza esses resultados, apresentando a média de concordância e a classificação atribuída à questão.

Quadro 12 - Classificação da Questão 11

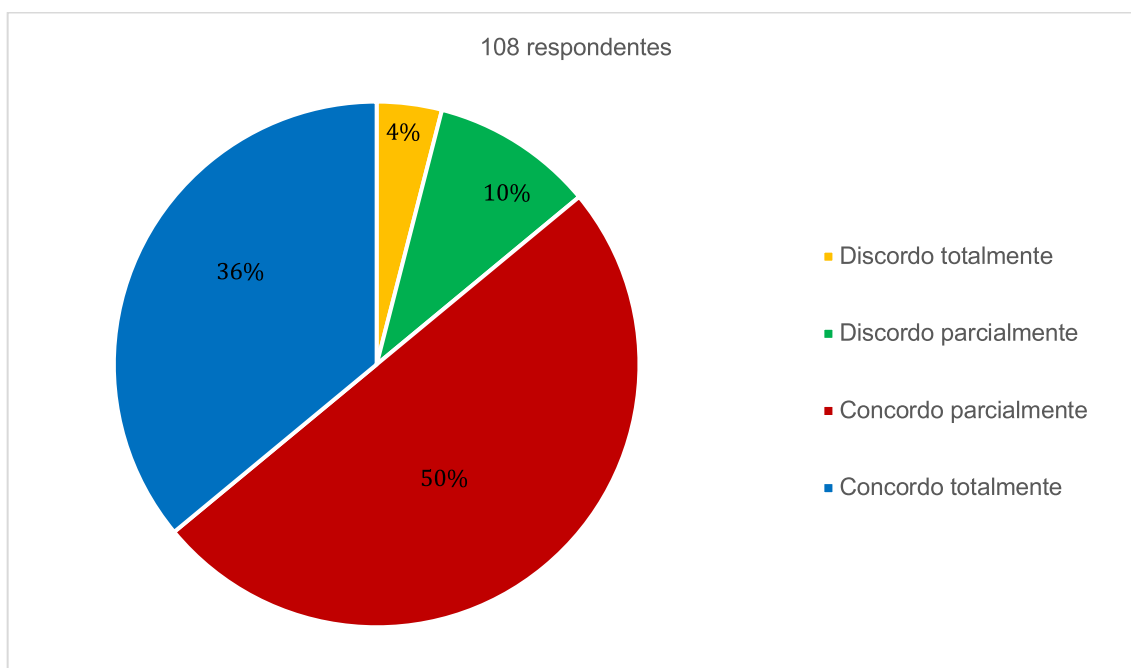
Dimensão 3: Uso pedagógico dos resultados da Prova Paraná Mais			
Questão	Média de concordância	Concordância (%)	Classificação
11. Repenso minhas práticas pedagógicas com base na análise dos resultados da Prova Paraná Mais	3,25	81%	Alta Concordância*

*As questões classificadas como 'Alta Concordância' indicam consenso entre os respondentes quanto às práticas, compreensões ou percepções abordadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A classificação de Alta Concordância (81%), apresentada no Quadro 12, confirma a tendência positiva observada, indicando que os professores participantes reconhecem a importância de refletir sobre sua prática pedagógica a partir dos resultados da Prova Paraná Mais. Esse dado reforça a ideia de que a avaliação, quando bem compreendida, pode impulsionar o aperfeiçoamento do ensino e promover a autoavaliação docente como prática permanente. No entanto, para que esse movimento de reflexão se traduza em planejamento pedagógico consistente, é necessário que os resultados sejam utilizados como base para a definição de prioridades de ensino e desenvolvimento de habilidades essenciais. Nessa perspectiva, o Gráfico 17 apresenta as respostas dos professores à afirmativa “Utilizo os resultados da Prova Paraná Mais para definir quais habilidades são essenciais para serem desenvolvidas pelos estudantes”, ampliando a análise sobre o uso dos dados da avaliação como ferramenta orientadora da prática pedagógica.

Gráfico 17 - Utilizo os resultados da Prova Paraná Mais para definir quais habilidades são essenciais para serem desenvolvidas pelos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Gráfico 17 apresenta-se os resultados que se referem à Dimensão 3: Uso pedagógico dos resultados da Prova Paraná Mais que tratou da questão 12 que perguntou aos participantes sobre a afirmativa “Utilizo os resultados da Prova Paraná Mais para definir quais habilidades são essenciais para serem desenvolvidas pelos

estudantes”. Dentre os respondentes, 50% declararam concordar parcialmente e tendo em vista a resposta da questão 11 em que 48% também disse concordar parcialmente, e dentro da mesma perspectiva em que primeiramente se apropria e faz uso dos resultados para depois repensar a prática, a questão 12 demonstra o contexto em que o professor enquanto define quais habilidades são essenciais, está se utilizando do resultado da Prova para repensar sua prática.

A análise sugere que o trabalho precisa ser baseado no diagnóstico realizado após a compreensão quanto a necessidade do estudante, mas cabe a reflexão proposta por Santos e Souza (2024) quanto à mudança de atitude necessária a cada pessoa com relação à escola, que precisa ser baseada “num sentimento de responsabilidade mútua”, pois a escola é o espaço privilegiado para mudar a realidade de qualquer pessoa. A Tabela 16 apresenta uma análise sobre a frequência das respostas dadas a esta questão 12.

Tabela 16 - Utilizo os resultados da Prova Paraná Mais para definir quais habilidades são essenciais para serem desenvolvidas pelos estudantes

Frequência: Utilizo os resultados da Prova Paraná Mais para definir quais habilidades são essenciais para serem desenvolvidas pelos estudantes			
Resposta	Valor	Frequência	Porcentagem
1. Discordo totalmente	1	4	4%
2. Discordo parcialmente	2	11	10%
3. Concordo parcialmente	3	54	50%
4. Concordo totalmente	4	39	36%
Total de Participantes		108	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os resultados apresentados na Tabela 16 indicam que a maioria dos professores reconhece a utilidade dos resultados da Prova Paraná Mais para definir as habilidades essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes. A soma das respostas de concordância parcial (50%) e total (36%) revela uma tendência positiva quanto ao uso pedagógico das informações geradas pela avaliação. Ainda assim, os 14% que expressam discordância total ou parcial sugerem que parte dos docentes enfrenta desafios na tradução dos dados avaliativos em ações pedagógicas

concretas, possivelmente em função da ausência de formação continuada voltada ao uso dos resultados ou da dificuldade de integração entre currículo e avaliação. O Quadro 13, a seguir, apresenta a média e o índice de concordância obtidos, classificando esta questão como de Alta Concordância (80%).

Quadro 13 – Classificação da Questão 12

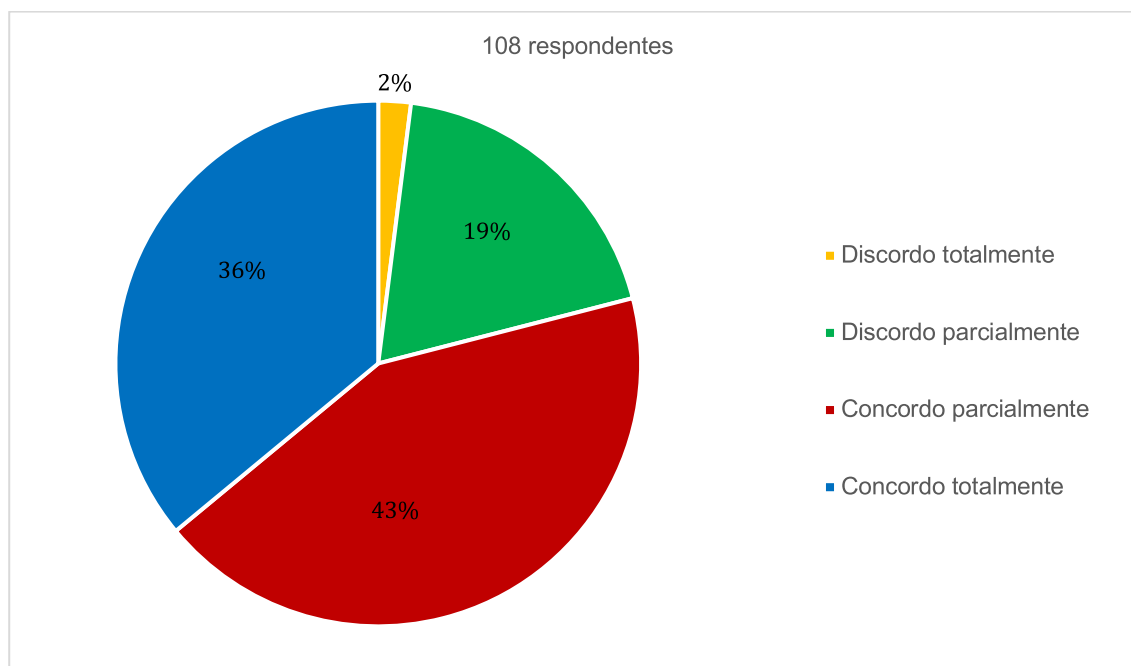
Dimensão 3: Uso pedagógico dos resultados da Prova Paraná Mais			
Questão	Média de concordância	Concordância (%)	Classificação
12. Utilizo os resultados da Prova Paraná Mais para definir quais habilidades são essenciais para serem desenvolvidas pelos estudantes.	3,19	80%	Alta Concordância*

*As questões classificadas como 'Alta Concordância' indicam consenso entre os respondentes quanto às práticas, compreensões ou percepções abordadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A classificação de Alta Concordância demonstra que os professores não apenas compreendem a importância da Prova Paraná Mais, mas também a utilizam como referência para o planejamento e para o desenvolvimento das habilidades previstas no currículo. Essa apropriação dos resultados evidencia um movimento de amadurecimento na prática docente, em que a avaliação é incorporada como instrumento formativo e não apenas como mecanismo de mensuração. Contudo, para que essa integração se consolide, é fundamental que os docentes reconheçam também a influência da estrutura da avaliação externa sobre as práticas internas da escola, especialmente no modo como elaboram e aplicam suas próprias avaliações. Nessa perspectiva, o Gráfico 18 apresenta as respostas à afirmativa “A estrutura da Prova Paraná Mais influencia a construção das avaliações internas na escola”, permitindo compreender até que ponto os professores transpõem as referências da avaliação estadual para o contexto avaliativo interno.

Gráfico 18 - A estrutura da Prova Paraná Mais influencia a construção das avaliações internas na escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Gráfico 18 apresenta-se os resultados que se referem à Dimensão 3: Uso pedagógico dos resultados da Prova Paraná Mais que tratou da questão 13 que perguntou aos participantes se “A estrutura da Prova Paraná Mais influencia a construção das avaliações internas na escola”. O resultado de 43% indica que a maioria concorda parcialmente com essa afirmativa e 36% concordam totalmente.

Ao se perguntar pela influência nas avaliações externas, tem-se em mente que o professor olha, por exemplo, para um item, como ele está disposto, suas 5 opções de escolha, as habilidades da Matriz de Referência e como ela se relaciona com o currículo priorizado, e, buscando uma estratégia para desenvolver habilidade em uma avaliação interna de Matemática e pelo resultado na Figura 24, pode-se presumir que o professor está realizando este trabalho. A análise da questão 5 “Compreendo os resultados da Prova Paraná Mais e sua relação com o nível de aprendizagem dos estudantes” que está classificada como alta concordância; do Quadro 5; a questão 7 “Sei interpretar os dados da Prova Paraná Mais e utilizá-los no planejamento pedagógico” também como alta concordância no Quadro 7 e da questão 8 “Os resultados da Prova Paraná Mais me ajudam a identificar habilidades que não foram consolidadas pelos estudantes da escola onde trabalho”, no Quadro 8 que tem uma

classificação de alta concordância levam à conclusão que há uma dinâmica de trabalho ocorrendo no sentido de melhorar a aprendizagem, adequando-se às estratégias pedagógicas e que se há o acesso e a competência para interpretar e se apropriar dos dados, os professores conseguem utilizar os resultados em suas práticas docentes de maneira assertiva.

A Tabela 17 apresenta uma análise sobre a frequência das respostas dadas a esta questão 13.

Tabela 17 - A estrutura da Prova Paraná Mais influencia a construção das avaliações internas na escola

Frequência: A estrutura da Prova Paraná Mais influencia a construção das avaliações internas na escola			
Resposta	Valor	Frequência	Porcentagem
1. Discordo totalmente	1	2	2%
2. Discordo parcialmente	2	21	19%
3. Concordo parcialmente	3	46	43%
4. Concordo totalmente	4	39	36%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os resultados da Tabela 17 revelam que a maioria dos professores reconhece a influência da estrutura da Prova Paraná Mais na construção das avaliações internas das escolas. Somando-se os percentuais de concordância total (36%) e parcial (43%), constata-se que mais de dois terços dos participantes percebem alguma correspondência entre o formato da avaliação externa e as práticas avaliativas internas. Esse dado sugere que o modelo da Prova Paraná Mais tem servido como referência para a elaboração das atividades avaliativas escolares, especialmente no que se refere à definição de descritores e ao alinhamento das habilidades avaliadas. Entretanto, os 21% que expressam discordância total ou parcial indicam que ainda há autonomia e diversidade nas práticas avaliativas internas, o que pode refletir diferentes concepções de avaliação ou o desejo de adaptar os instrumentos às especificidades das turmas e contextos escolares. O Quadro 14, a seguir, apresenta a média de concordância e a classificação geral da questão.

Quadro 14 - Classificação da Questão 13

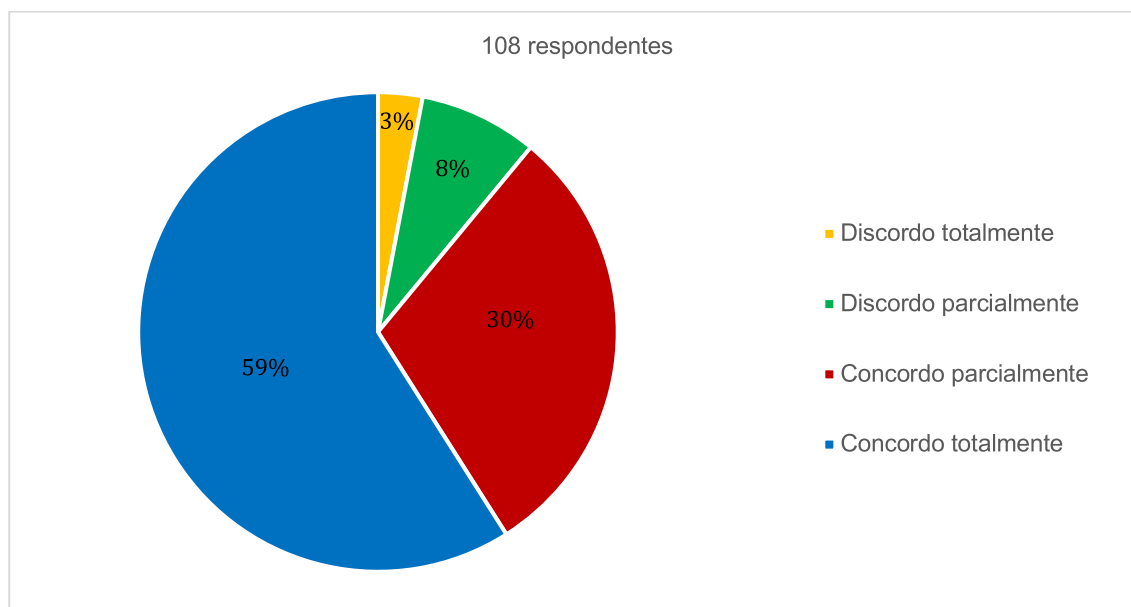
Dimensão 3: Uso pedagógico dos resultados da Prova Paraná Mais			
Questão	Média de concordância	Concordância (%)	Classificação
13. A estrutura da Prova Paraná Mais influencia a construção das avaliações internas na escola.	3,13	78%	Baixa Concordância*

*As questões classificadas como 'Alta Concordância' indicam consenso entre os respondentes quanto às práticas, compreensões ou percepções abordadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A classificação de Baixa Concordância (78%), apresentada no Quadro 14, sugere que, embora exista reconhecimento parcial da influência da Prova Paraná Mais sobre as avaliações internas, essa relação ainda não se mostra consolidada entre os professores. Essa variação pode estar associada à busca por equilíbrio entre padronização e autonomia docente, uma vez que muitos professores utilizam as referências da avaliação externa como apoio, mas preservam a liberdade de construir instrumentos próprios, mais adequados à realidade de suas turmas. Nesse contexto, torna-se relevante compreender se os resultados da avaliação são efetivamente compartilhados e discutidos no coletivo escolar, fortalecendo a cultura de reflexão conjunta sobre o ensino e a aprendizagem. Assim, o Gráfico 19 apresenta as respostas à afirmativa “Os resultados da Prova Paraná Mais são discutidos com professores e a equipe pedagógica da escola”, permitindo observar o grau de interação e colaboração existente nesse processo.

Gráfico 19 - Os resultados da Prova Paraná Mais são discutidos com professores e a equipe pedagógica da escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Gráfico 19 apresenta-se os resultados que se referem à Dimensão 3: Uso pedagógico dos resultados da Prova Paraná Mais. A questão 14 desta Dimensão perguntou aos participantes sobre a afirmativa "Os resultados da Prova Paraná Mais são discutidos com professores e a equipe pedagógica da escola." Olhando para os resultados e para os 59% que concordam totalmente com a afirmativa, para os 30% que concordam parcialmente e para o Quadro 15 que apresenta uma alta concordância com essa afirmativa em 86%, conclui-se que tanto professores quanto equipe pedagógica têm se apropriado desses resultados e discutido entre si.

A possibilidade de reflexão durante as discussões coletivas proporciona uma renovação na prática pedagógica como um todo, pois são apresentadas estratégias diferenciadas, ideias de utilização dos dados e, no coletivo, analisam o desempenho dos estudantes. Mas esse ritual na prática escolar pode não proporcionar a discussão aprofundada sobre a política de avaliação e política de gestão como um todo, que não está no âmbito da escola. Esta relação, segundo Brooke *et al.* (2015) não é a do uso dos resultados do sistema de avaliação para estabelecer os critérios para uma política de gestão. Em vez disso, ela reflete uma interpretação da dificuldade em fazer uso mais produtivo dos resultados como consequência da ausência de uma política

curricular. Portanto, é mais a compreensão da fragilidade da avaliação externa em servir de instrumento pedagógico do que da sua utilidade.

Quando Brooke *et al.* (2015), traz essa concepção das discussões sobre as avaliações externas, proporciona uma reflexão a ausência de consenso entre professores e pedagogos sobre os conteúdos curriculares aplicados, se estes estão seguindo o currículo, ou seguindo a Matriz de Referência, falta um alinhamento sobre quais os objetivos da escola e do processo de ensino e o que o sistema de avaliação em larga escala contribui para a qualidade da educação e para a vida do estudante, dentro dos seus direitos de aprendizagem constituídos por lei, os quais são sinônimos de objetivos de aprendizagem e objetos do conhecimento.

Para Santos e Souza (2024) permanece um “cenário de contradições” principalmente no que se refere às necessidades educacionais e formação dos professores em face das mudanças proporcionadas pela política de avaliação externa.

A Tabela 18 apresenta uma análise sobre a frequência das respostas dadas a esta questão 14.

Tabela 18 - Os resultados da Prova Paraná Mais são discutidos com professores e a equipe pedagógica da escola

Frequência: Os resultados da Prova Paraná Mais são discutidos com professores e a equipe pedagógica da escola			
Resposta	Valor	Frequência	Porcentagem
1. Discordo totalmente	1	3	3%
2. Discordo parcialmente	2	9	8%
3. Concordo parcialmente	3	32	30%
4. Concordo totalmente	4	64	59%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados apresentados na Tabela 18 evidenciam que há uma participação efetiva de professores e equipes pedagógicas na discussão dos resultados da Prova Paraná Mais, uma vez que 59% dos respondentes afirmaram concordar totalmente com essa prática e 30% declararam concordar parcialmente. Essa expressiva adesão demonstra o fortalecimento da cultura de análise coletiva, fundamental para o uso pedagógico das avaliações externas. As discussões em grupo promovem a troca de

experiências, o reconhecimento de dificuldades comuns e a construção de estratégias compartilhadas para superar as lacunas de aprendizagem. No entanto, os 11% que discordam total ou parcialmente revelam que ainda existem escolas onde esse processo não está consolidado, indicando a necessidade de incentivo à criação de espaços institucionais de reflexão colaborativa. O Quadro 15, a seguir, sintetiza esses dados e apresenta o índice de concordância geral referente à questão.

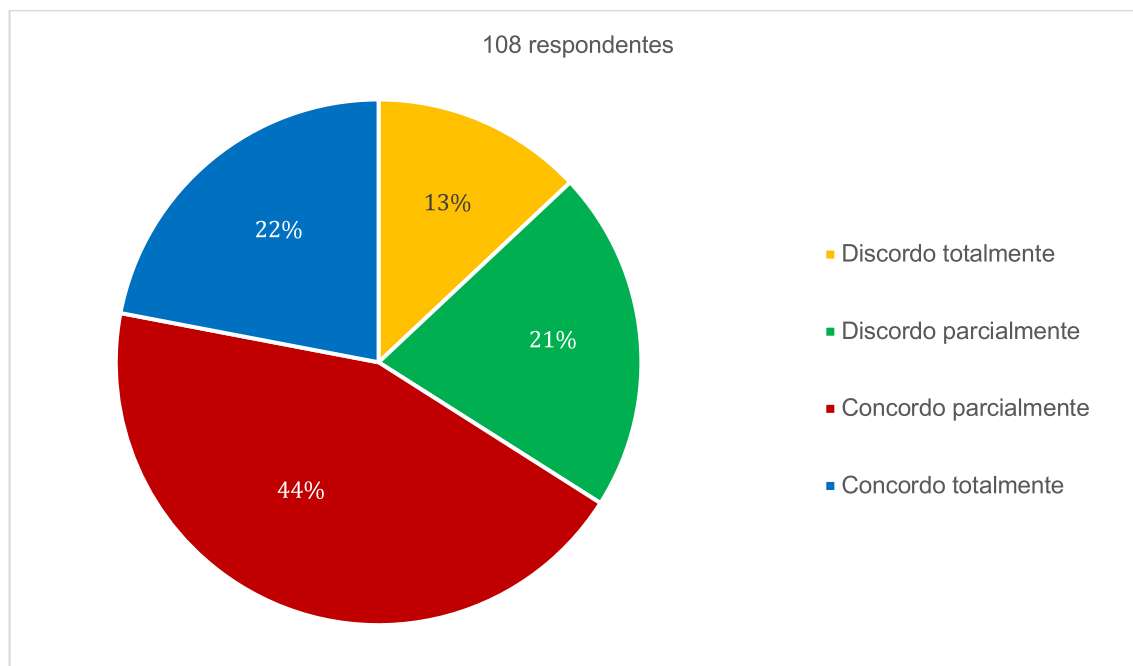
Quadro 15 – Classificação da Questão 14

Dimensão 3: Uso pedagógico dos resultados da Prova Paraná Mais			
Questão	Média de concordância	Concordância (%)	Classificação
14. Os resultados da Prova Paraná Mais são discutidos com professores e a equipe pedagógica da escola.	3,45	86%	Alta Concordância*

*As questões classificadas como 'Alta Concordância' indicam consenso entre os respondentes quanto às práticas, compreensões ou percepções abordadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A classificação de Alta Concordância (86%), apresentada no Quadro 15, reforça a percepção de que as escolas participantes vêm consolidando práticas de discussão e análise dos resultados entre professores e equipes pedagógicas. Esse resultado aponta para uma apropriação mais consciente e compartilhada dos dados, o que favorece o alinhamento das ações pedagógicas às reais necessidades dos estudantes. Entretanto, as discussões sobre os resultados nem sempre se traduzem em mudanças efetivas no cotidiano da sala de aula, podendo, em alguns casos, se restringir ao cumprimento de exigências administrativas. É nesse contexto que se torna pertinente investigar até que ponto as práticas docentes estão sendo direcionadas por essas avaliações. Assim, o Gráfico 20 apresenta as respostas à afirmativa “Treino meus estudantes especificamente para a Prova Paraná Mais”, permitindo compreender como a relação entre avaliação externa e prática pedagógica se manifesta de forma concreta no processo de ensino.

Gráfico 20 - Treino meus estudantes especificamente para a Prova Paraná Mais

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Gráfico 20 apresenta-se os resultados que se referem à Dimensão 3: Uso pedagógico dos resultados da Prova Paraná Mais que tratou da questão 15 que perguntou aos participantes sobre a afirmativa “Treino meus estudantes especificamente para a Prova Paraná Mais” e teve como resultado 44% dos respondentes dizendo concordarem parcialmente e no Quadro de classificação 15 tem-se para essa questão uma concordância de 69%, classificada como baixa concordância.

Os dados do Gráfico 20 chamam atenção por evidenciarem que uma parcela expressiva dos professores realiza algum nível de treinamento específico para a Prova Paraná Mais: 44% concordam parcialmente e 22% concordam totalmente com essa prática. Isso significa que 66% dos respondentes, de algum modo, incorporam estratégias de preparação voltadas para o formato da avaliação.

Ao mesmo tempo, o percentual somado de discordância (13% discordam totalmente e 21% discordam parcialmente) indica que 34% dos professores não utilizam essa abordagem. Essa divisão revela uma heterogeneidade significativa nas práticas pedagógicas relacionadas à prova.

O dado é relevante porque sugere que, embora a Prova Paraná Mais não tenha como finalidade explícita orientar treino específico, ela acaba influenciando parte das práticas docentes. Essa influência pode estar ligada a fatores como: a pressão por

resultados; a busca por familiarização dos estudantes com o modelo de itens; ou a tentativa de reduzir inseguranças relacionadas ao formato da avaliação.

Essa dispersão nas respostas reforça a necessidade de discutir, no âmbito da rede, qual é o papel pedagógico esperado da avaliação externa e de que forma ela deve, ou não, orientar as práticas de sala de aula.

Destaca-se o resultado da questão 13, que trata da influência da estrutura da Prova Paraná Mais na construção das avaliações internas: “A estrutura da Prova Paraná Mais influencia a construção das avaliações internas na escola”. No Quadro 14, essa questão foi classificada como de baixa concordância (78%). Apesar dessa classificação, em virtude da incidência de respostas de concordância parcial, observa-se que a maior parte dos professores concorda quanto à influência, de forma direta, do formato ou da organização da avaliação externa sobre as avaliações internas. Esse resultado sugere, inicialmente, a existência de um alinhamento intencional entre ambas.

Contudo, ao analisar a questão 12 — “Utilizo os resultados da Prova Paraná Mais para definir quais habilidades são essenciais para serem desenvolvidas pelos estudantes” — apresentada no Quadro 13, observa-se uma classificação de alta concordância (80%). Esse resultado evidencia que os docentes se apropriam dos dados da avaliação para identificar lacunas de aprendizagem e orientar o planejamento das habilidades que precisam ser fortalecidas, o que não implica, entretanto, um movimento de direcionamento ou de preparação específica para a Prova.

Nesse sentido, não se trata de treinar os estudantes, mas de utilizar as evidências produzidas pela avaliação externa para organizar intervenções pedagógicas alinhadas às necessidades identificadas. A diferença central está na intencionalidade: enquanto treinar remete à preparação focada em maximizar resultados, o uso pedagógico dos dados se relaciona ao objetivo de promover a aprendizagem efetiva, independentemente do desempenho na avaliação. Assim, embora as habilidades da Matriz de Referência se mantenham constantes ao longo dos anos, o trabalho do professor orientado por dados não pode ser confundido com práticas de preparação para o teste, mas sim com ações de ensino que respondem às demandas reais dos estudantes.

A Tabela 19 apresenta uma análise sobre a frequência das respostas dadas a esta questão 15.

Tabela 19 - Treino meus estudantes especificamente para a Prova Paraná Mais

Frequência: Treino meus estudantes especificamente para a Prova Paraná Mais			
Resposta	Valor	Frequência	Porcentagem
1. Discordo totalmente	1	14	13%
2. Discordo parcialmente	2	23	21%
3. Concordo parcialmente	3	47	44%
4. Concordo totalmente	4	24	22%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados da Tabela 19 demonstram que a maioria dos professores não direciona suas práticas exclusivamente para o treinamento dos estudantes com foco na Prova Paraná Mais. Embora 44% afirmem concordar parcialmente e 22% concordarem totalmente, observa-se um número expressivo de docentes (34%) que discordam total ou parcialmente dessa prática. Esse resultado indica uma postura equilibrada entre preparar os alunos para a familiarização com o formato da prova e preservar o foco no desenvolvimento integral das competências previstas no currículo. Tal cenário sugere que os professores compreendem a avaliação como um meio de diagnóstico e aprimoramento, e não como um fim em si mesma. O Quadro 16, a seguir, sintetiza esses dados e apresenta a média de concordância obtida para esta questão.

Quadro 16 – Classificação da Questão 15

Dimensão 3: Uso pedagógico dos resultados da Prova Paraná Mais			
Questão	Média de concordância	Concordância (%)	Classificação
15. Treino meus estudantes especificamente para a Prova Paraná Mais.	2,75	69%	Baixa Concordância*

*As questões classificadas como de 'Baixa Concordância' sugerem pontos de atenção para futuras intervenções formativas e melhorias nas estratégias de apropriação dos resultados da avaliação externa.

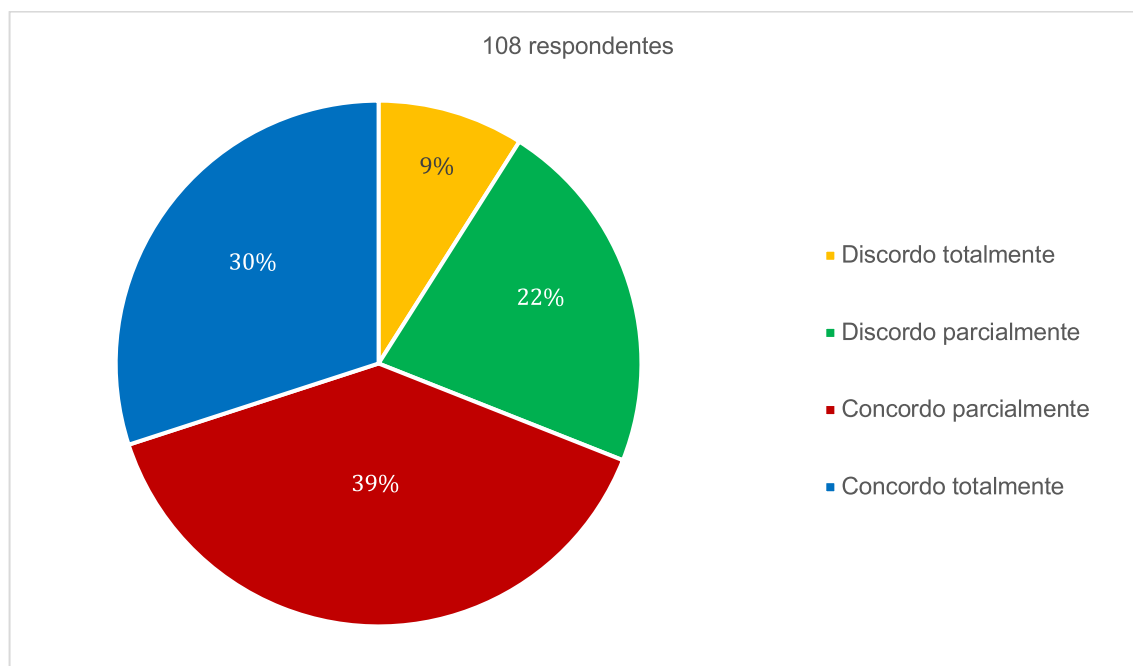
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A classificação de Baixa Concordância (69%), apresentada no Quadro 16, reforça a ideia de que o ensino voltado exclusivamente ao treinamento para a Prova Paraná Mais não é uma prática dominante entre os professores participantes. Esse resultado é positivo na medida em que demonstra uma compreensão mais ampla do papel das avaliações externas, situando-as como instrumentos de apoio à aprendizagem e não como objetivos centrais do processo educativo. Ainda assim, ele aponta para a necessidade de se fortalecer o uso pedagógico dos resultados de forma colaborativa, estimulando o diálogo entre os profissionais da escola sobre como as informações produzidas podem contribuir para o replanejamento coletivo e a melhoria do ensino. Nessa direção, a próxima seção aprofunda a análise sobre como as práticas de socialização e cooperação entre docentes e equipe pedagógica potencializam o uso formativo das avaliações.

3.5.4 Dimensão 4: Compartilhamento e colaboração no uso dos dados da Prova Paraná Mais

A quarta dimensão da pesquisa aborda o compartilhamento e a colaboração no uso dos dados da Prova Paraná Mais, com o propósito de compreender de que forma os resultados da avaliação são socializados no ambiente escolar e como essa partilha contribui para a construção de uma cultura avaliativa participativa. O compartilhamento dos dados não se restringe à equipe docente, mas envolve também a gestão escolar, os estudantes e suas famílias, configurando-se como um processo que fortalece a corresponsabilidade pela aprendizagem. A transparência e o diálogo sobre os resultados permitem que a comunidade escolar reconheça os avanços e desafios do processo educativo, favorecendo a tomada de decisões coletivas em prol da melhoria do ensino. Nesse contexto, o Gráfico 21 apresenta as respostas à afirmativa “Os resultados da Prova Paraná Mais são compartilhados com os pais em reuniões escolares”, permitindo analisar o grau de envolvimento da comunidade no acompanhamento dos indicadores de aprendizagem.

Gráfico 21 - Os resultados da Prova Paraná Mais são compartilhados com os pais em reuniões escolares



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Gráfico 21 apresenta-se os resultados que se referem à Dimensão 4: Compartilhamento e Colaboração no Uso dos Dados da Avaliação e pela questão 16, perguntou aos participantes se “Os resultados da Prova Paraná Mais são compartilhados com os pais em reuniões escolares”. Dos 108 respondentes 39% concordam parcialmente, 30% concordam totalmente e 22% discordam totalmente e no Quadro 17 tem-se a classificação em baixa concordância de 72%. Esse resultado pode indicar diferenças importantes na forma como o compartilhamento é conduzido dentro da própria rede, visto que algumas escolas parecem manter práticas sistemáticas de devolutiva às famílias, enquanto outras realizam esse processo de maneira mais pontual ou limitada. Isso sugere que não há um padrão único de atuação, o que impacta diretamente a percepção dos docentes sobre esse tipo de diálogo com a comunidade.

Se há um espaço propício para cultivar bons hábitos, não há dúvidas, que este seja a escola, na escola é que se revoluciona pela aprendizagem e de maneira coletiva, é o espaço em que o indivíduo toma consciência de sua história e assume o controle da sua trajetória (Freire, 1977).

A Tabela 20 apresenta uma análise sobre a frequência das respostas dadas a esta questão 16.

Tabela 20 - Os resultados da Prova Paraná Mais são compartilhados com os pais em reuniões escolares

Frequência: Os resultados da Prova Paraná Mais são compartilhados com os pais em reunião escolares			
Resposta	Valor	Frequência	Porcentagem
1. Discordo totalmente	1	10	9%
2. Discordo parcialmente	2	24	22%
3. Concordo parcialmente	3	42	39%
4. Concordo totalmente	4	32	30%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os resultados apresentados na Tabela 20 indicam que há uma participação relevante, ainda que não majoritária, no compartilhamento dos resultados da Prova Paraná Mais com os pais. Observa-se que 39% dos professores afirmam concordar parcialmente e 30% concordam totalmente com essa prática, enquanto 31% manifestam algum grau de discordância. Esses números revelam que, embora a socialização dos resultados com as famílias esteja presente em muitas escolas, ela ainda não se encontra consolidada como uma ação sistemática e contínua. O envolvimento dos pais na discussão sobre os resultados é essencial, pois amplia a compreensão da comunidade sobre os desafios de aprendizagem e estimula a corresponsabilidade na trajetória escolar dos estudantes. O Quadro 17, a seguir, sintetiza esses dados, apresentando a média de concordância e a classificação geral atribuída à questão

Quadro 17 – Classificação da Questão 16

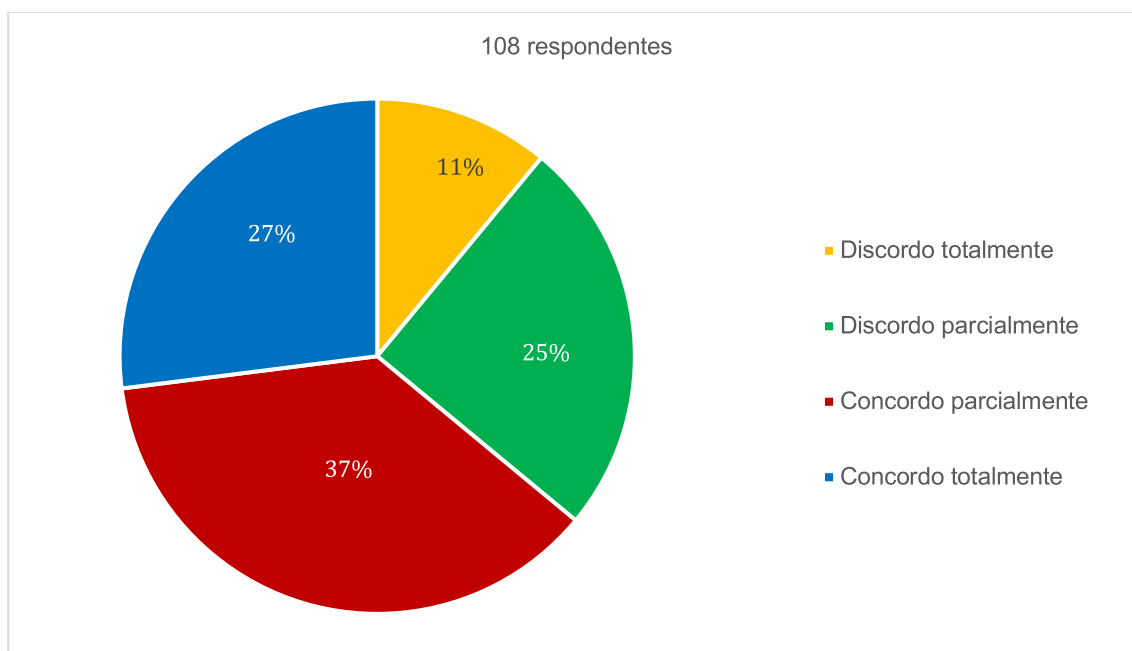
Dimensão 4: Compartilhamento e Colaboração no Uso dos Dados da Avaliação Externa.			
Questão	Média de concordância	Concordância (%)	Classificação
16. Os resultados da Prova Paraná Mais são compartilhados com os pais em reuniões escolares.	2,89	72%	Baixa Concordância*

*As questões classificadas como de 'Baixa Concordância' sugerem pontos de atenção para futuras intervenções formativas e melhorias nas estratégias de apropriação dos resultados da avaliação externa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A classificação de Baixa Concordância (72%), apresentada no Quadro 17, reforça a percepção de que o compartilhamento dos resultados da Prova Paraná Mais com os pais ainda é um desafio a ser fortalecido nas escolas. Essa fragilidade pode estar associada à ausência de espaços institucionais voltados à discussão da aprendizagem com as famílias, à falta de estratégias de comunicação mais acessíveis ou ao próprio distanciamento dos responsáveis em relação às práticas avaliativas. Ampliar esse diálogo é fundamental para promover uma cultura de transparência e corresponsabilidade educativa, na qual escola e família atuem de forma articulada na busca por melhorias no processo de ensino. Dando continuidade à análise sobre o envolvimento coletivo na apropriação dos resultados, o Gráfico 22 apresenta as respostas à afirmativa “Professores de outros componentes curriculares se sentem corresponsáveis pelos resultados apresentados pelas avaliações externas, como Prova Paraná Mais, Prova Paraná e SAEB”, explorando a percepção dos docentes sobre a responsabilidade compartilhada entre diferentes áreas do conhecimento.

Gráfico 22- Professores de outros componentes curriculares se sentem corresponsáveis pelos resultados apresentados pelas avaliações externas como exemplo: Prova Paraná Mais, Prova Paraná, SAEB etc.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Gráfico 22 apresenta-se os resultados que se referem à Dimensão 4: Compartilhamento e Colaboração no Uso dos Dados da Avaliação. A questão 17 perguntou aos participantes se “Professores de outros componentes curriculares se sentem corresponsáveis pelos resultados apresentados pelas avaliações externas como por exemplo: Prova Paraná Mais, Prova Paraná, SAEB etc.”

As respostas a essa pergunta, conforme apresentado na Tabela 21, evidenciam uma distribuição percentual bastante variada quanto à percepção dos 108 respondentes em relação à responsabilidade de professores de outras disciplinas, que não Matemática ou Língua Portuguesa, no que se refere à Prova Paraná Mais. Tendo em vista o resultado, observa-se que os respondentes expressam percepções sobre o que outros professores sentem; contudo, a responsabilidade em relação à Prova deveria perpassar o conhecimento sobre os resultados de aprendizagem dos estudantes, uma vez que as habilidades desenvolvidas em Língua Portuguesa incidem diretamente sobre a aprendizagem de todos os componentes curriculares, enquanto as de Matemática impactam de forma significativa o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de resolução de problemas e da interpretação de situações do cotidiano. Tais competências são essenciais, pois permeiam tanto o processo de aprendizagem quanto a interação com as pessoas, as inovações do mundo contemporâneo e o sucesso no percurso acadêmico de modo geral.

Neste sentido, a responsabilidade dos professores de qualquer componente curricular com a apropriação dos dados da Prova Paraná Mais e outras avaliações externas é inerente ao trabalho pedagógico realizado por ele, pois para a realização do seu trabalho, há uma necessidade de “afinamento” com as prescrições do currículo, com os processos de formação docente, tanto a inicial, quanto a formação em serviço (Brooke *et al.*, 2015). As avaliações externas, enquanto ferramenta diagnóstica, podem garantir ação pedagógica qualificada, o que para tanto, requer a responsabilização de todos os autores. São esses autores que identificarão em conjunto as necessidades dos estudantes, no tocante ao baixo desempenho, aos descritores de menor e maior acerto, às dificuldades de apropriação e as adequações nas metodologias, ou na prática. Não cabe apenas aos professores de Matemática as tomadas de decisão, mas sim ao coletivo em conjunto com a gestão escolar.

Nessa perspectiva, Oliveira, Vasconcelos, Justi (2024) dispõem que não são apenas os resultados que importam, quando se trata de qualidade na educação, mas

o processo educativo vivido na escola, no qual está implícito a formação para a cidadania, o desenvolvimento integral do estudante, a gestão escolar e o diálogo entre todos os autores.

A Tabela 21 apresenta uma análise sobre a frequência das respostas dadas a esta questão 17.

Tabela 21 - Professores de outros componentes curriculares se sentem corresponsáveis pelos resultados apresentados pelas avaliações externas

Frequência: Professores de outros componentes curriculares se sentem corresponsáveis pelos resultados apresentados pelas avaliações externas como por exemplo: Prova Paraná Mais, Prova Paraná, SAEB etc.			
Resposta	Valor	Frequência	Porcentagem
1. Discordo totalmente	1	12	11%
2. Discordo parcialmente	2	27	25%
3. Concordo parcialmente	3	40	37%
4. Concordo totalmente	4	29	27%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os resultados apresentados na Tabela 21 revelam que a corresponsabilidade pelos resultados das avaliações externas ainda é percebida de forma limitada entre os professores de diferentes componentes curriculares. Embora 37% afirmem concordar parcialmente e 27% concordem totalmente com a afirmativa, observa-se um percentual considerável (36%) de docentes que discordam total ou parcialmente. Esse dado sugere que o entendimento sobre o caráter coletivo da aprendizagem varia entre as escolas, indicando diferentes formas de organização interna e de engajamento entre os profissionais no compartilhamento de responsabilidades pedagógicas. As avaliações externas, como a Prova Paraná Mais, refletem o desempenho global da instituição e não apenas das disciplinas avaliadas, o que torna essencial a articulação interdisciplinar e o trabalho colaborativo entre todas as áreas do conhecimento. O Quadro 18, a seguir, consolida esses resultados, apresentando a média de concordância e a classificação obtida para esta questão.

Quadro 18 – Classificação da Questão 17

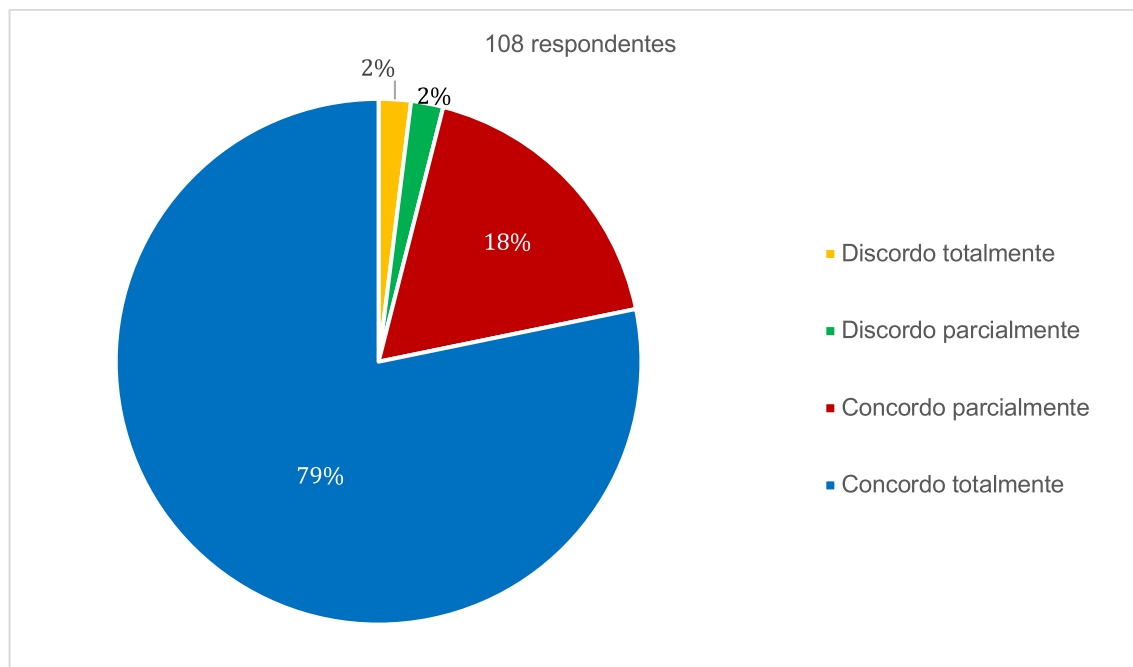
Dimensão 4: Compartilhamento e Colaboração no Uso dos Dados da Avaliação Externa			
Questão	Média de concordância	Concordância (%)	Classificação
17. Professores de outros componentes curriculares se sentem corresponsáveis pelos resultados apresentados pelas avaliações externas como por exemplo: Prova Paraná Mais, Prova Paraná, SAEB etc.	2,80	70%	Baixa Concordância*

*As questões classificadas como de 'Baixa Concordância' sugerem pontos de atenção para futuras intervenções formativas e melhorias nas estratégias de apropriação dos resultados da avaliação externa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A classificação de Baixa Concordância (70%), apresentada no Quadro 18, evidencia que a percepção de responsabilidade compartilhada pelos resultados das avaliações externas ainda é frágil no contexto escolar. Essa constatação reforça a necessidade de fortalecer o diálogo entre os diferentes componentes curriculares, promovendo ações conjuntas que integrem as competências de leitura, escrita, raciocínio lógico e outras habilidades transversais presentes nas matrizes de referência das avaliações. A baixa corresponsabilidade pode contribuir para a sobrecarga dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, frequentemente vistos como os únicos responsáveis pelos índices obtidos. Nesse sentido, o Gráfico 23 apresenta as respostas à afirmativa “Os professores de Língua Portuguesa e Matemática são mais cobrados em relação aos resultados das avaliações externas aplicadas nas instituições de ensino”, aprofundando a discussão sobre a distribuição das responsabilidades e pressões no âmbito escolar.

Gráfico 23 - Os professores de Língua Portuguesa e Matemática são mais cobrados em relação aos resultados das avaliações externas aplicadas nas instituições de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Gráfico 23, apresentam-se os resultados referentes à Dimensão 4: Compartilhamento e Colaboração no Uso dos Dados da Avaliação. A questão 18 investigou a percepção dos participantes acerca da afirmativa: “Os professores de Língua Portuguesa e Matemática são mais cobrados em relação aos resultados das avaliações externas aplicadas nas instituições de ensino”. Diante do resultado, em que 79% dos respondentes concordam totalmente com a afirmativa, é possível afirmar que há uma maior cobrança direcionada aos professores de Língua Portuguesa e Matemática.

Quando esse resultado é analisado conjuntamente com o da questão 17, apresentada no Quadro 18, classificada como de baixa concordância (70%), observa-se que professores de outros componentes curriculares não se percebem como corresponsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações externas, como a Prova Paraná Mais, a Prova Paraná e o SAEB. A análise articulada das questões 17 e 18 permite inferir que os professores de Matemática e Língua Portuguesa, tendem a assumir maior responsabilidade pelos resultados da Prova e, consequentemente,

pelos baixos índices do IDEB, o que se insere em um contexto mais amplo de responsabilização baseado em resultados, conforme discutem Brooke et al. (2015):

nos termos em que são propostos os indicadores de desenvolvimento da educação, escolas e redes de ensino passam a ser mais pressionadas a apresentar resultados com base nas medidas padronizadas de rendimento. Estas reforçam os indicadores numéricos, induzindo a uma progressão orientada por metas quantitativas com vistas ao alcance de um determinado padrão de qualidade, que não é, contudo, claramente definido. A melhoria da qualidade do ensino tende, assim, a se traduzir, em última análise, no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do IDEB (Brooke *et al.*, 2015, p.377).

A Tabela 22 apresenta uma análise sobre a frequência das respostas dadas a esta questão 18.

Tabela 22 - Os professores de Língua Portuguesa e Matemática são mais cobrados em relação aos resultados das avaliações externas aplicadas nas instituições de ensino

Frequência: Os professores de Língua Portuguesa e Matemática são mais cobrados em relação aos resultados das avaliações externas aplicadas nas instituições de ensino

Resposta	Valor	Frequência	Porcentagem
1. Discordo totalmente	1	2	2%
2. Discordo parcialmente	2	2	2%
3. Concordo parcialmente	3	19	18%
4. Concordo totalmente	4	85	79%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados apresentados na Tabela 22 demonstram um forte consenso entre os professores quanto à percepção de que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são mais cobradas pelos resultados das avaliações externas. Com 79% de concordância total e 18% parcial, o total de 97% de respostas positivas evidencia que a responsabilidade pelos índices de desempenho recai predominantemente sobre os docentes dessas áreas. Essa percepção confirma o papel central que essas disciplinas assumem nas avaliações de larga escala, mas também revela um desequilíbrio nas expectativas e pressões institucionais, já que o desempenho dos

estudantes reflete o conjunto das práticas pedagógicas da escola como um todo. O Quadro 19, a seguir, apresenta a média de concordância e a classificação correspondente, consolidando essa tendência identificada entre os participantes.

Quadro 19 – Classificação da Questão 18

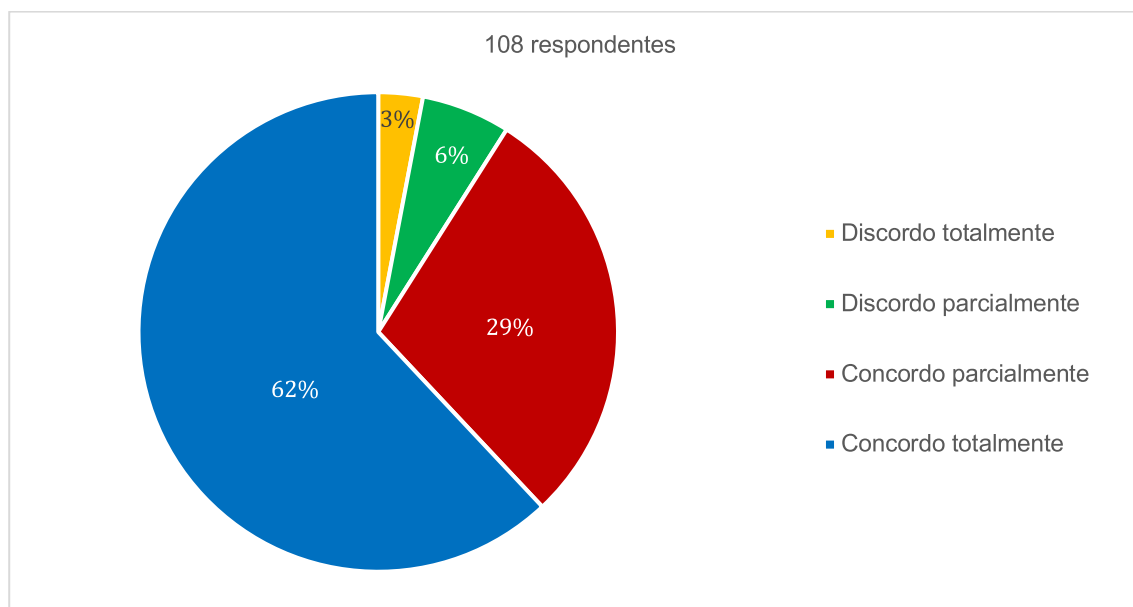
Dimensão 4: Compartilhamento e Colaboração no Uso dos Dados da Avaliação Externa.			
Questão	Média de concordância	Concordância (%)	Classificação
18. Os professores de Língua Portuguesa e Matemática são mais cobrados em relação aos resultados das avaliações externas aplicadas nas instituições de ensino.	3,73	93%	Alta Concordância*

*As questões classificadas como 'Alta Concordância' indicam consenso entre os respondentes quanto às práticas, compreensões ou percepções abordadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A classificação de Alta Concordância (93%), apresentada no Quadro 19, reforça a ideia de que os professores de Língua Portuguesa e Matemática são os principais alvos das cobranças associadas aos resultados das avaliações externas. Essa concentração de responsabilidade pode gerar sobrecarga e sentimentos de isolamento entre esses docentes, ao mesmo tempo em que reduz o engajamento de professores de outras áreas no enfrentamento coletivo dos desafios de aprendizagem. Para que a avaliação cumpra efetivamente seu papel formativo, é essencial que os resultados sejam discutidos de forma colaborativa, envolvendo todos os segmentos da escola em um processo de reflexão compartilhada. Nesse contexto, o Gráfico 24 apresenta as respostas à afirmativa “Os resultados da Prova Paraná Mais são discutidos com os professores e a equipe pedagógica”, ampliando o olhar sobre o grau de colaboração e o comprometimento coletivo na utilização pedagógica das avaliações.

Gráfico 24 - Os resultados da Prova Paraná Mais são discutidos com professores e a equipe pedagógica



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Gráfico 24, apresentam-se os resultados referentes à Dimensão 4: Compartilhamento e Colaboração no Uso dos Dados da Avaliação. A questão 19 investigou a percepção dos participantes a partir da afirmativa: “Os resultados da Prova Paraná Mais são discutidos com os professores pela equipe pedagógica”. A perspectiva evidenciada por essa questão diz respeito à necessidade de que as discussões sobre a Prova Paraná Mais sejam propostas e conduzidas pela equipe pedagógica. Nesse sentido, o resultado de 62% dos participantes que concordam totalmente com a afirmativa, bem como a classificação de alta concordância (88%), indicam que as ações formativas têm se estruturado a partir da mediação dessa equipe.

Tanto Oliveira (2024) quanto Kailer, Santos e Santos (2024) convergem em suas análises ao afirmar que a avaliação e seus resultados não devem ser compreendidos como um elemento de cunho meramente burocrático no âmbito educacional, mas, sim, integrados de forma consistente ao processo de transformação do ensino e da aprendizagem, contribuindo para o aprimoramento da prática pedagógica e sendo incorporados ao cotidiano escolar.

O aprimoramento das discussões pedagógicas pode ocorrer por meio de formações continuadas ou de formações em serviço, que muitas vezes independem

de ações formais e sistematizadas promovidas pela mantenedora. Kailer, Santos e Santos (2024, p. 221) apresentam a formação como um processo contínuo, no qual ela está implícita e se concretiza em diálogos, palestras e outras ações que, não raramente, são promovidas no próprio âmbito da escola.

Oliveira (2006) destaca a formação no contexto escolar como espaço privilegiado para o uso dos resultados das avaliações em larga escala, com vistas ao aprimoramento da prática pedagógica, seja por meio de ações internas, seja por eventos externos à escola. Nessa mesma direção, Imbernón (2010) ressalta a necessidade de desvincular a formação continuada exclusivamente de cursos e seminários, reconhecendo as atividades desenvolvidas no ambiente escolar como meios efetivos de formação para a melhoria do trabalho pedagógico. Nesse contexto,

a formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora da jornada de trabalho. Ela se faz por meio de estudo, da reflexão, discussão e confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação. (Libâneo, 2008, p. 229)

A Tabela 23 apresenta uma análise sobre a frequência das respostas dadas a esta questão 19.

Tabela 23 - Os resultados da Prova Paraná Mais são discutidos com professores e a equipe pedagógica

Frequência: Os resultados da Prova Paraná Mais são discutidos com os professores e a equipe pedagógica			
Resposta	Valor	Frequência	Porcentagem
1. Discordo totalmente	1	3	3%
2. Discordo parcialmente	2	7	6%
3. Concordo parcialmente	3	31	29%
4. Concordo totalmente	4	67	62%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados apresentados na Tabela 23 revelam que a maioria dos professores reconhece o protagonismo da equipe pedagógica nas discussões sobre os resultados

da Prova Paraná Mais. Observa-se que 62% dos participantes afirmam concordar totalmente e 29% concordam parcialmente com essa afirmativa, o que demonstra que a prática de análise coletiva dos dados está presente na rotina escolar. Apenas 9% discordam em algum grau, o que reforça a consolidação de um movimento interno de reflexão conduzido pela equipe pedagógica. Esses resultados indicam que a mediação pedagógica desempenha papel essencial na articulação entre avaliação e replanejamento, fortalecendo o caráter formativo das avaliações externas e favorecendo o aprimoramento contínuo do trabalho docente. O Quadro 20, a seguir, sintetiza esses dados, apresentando a média de concordância e a classificação geral obtida para a questão.

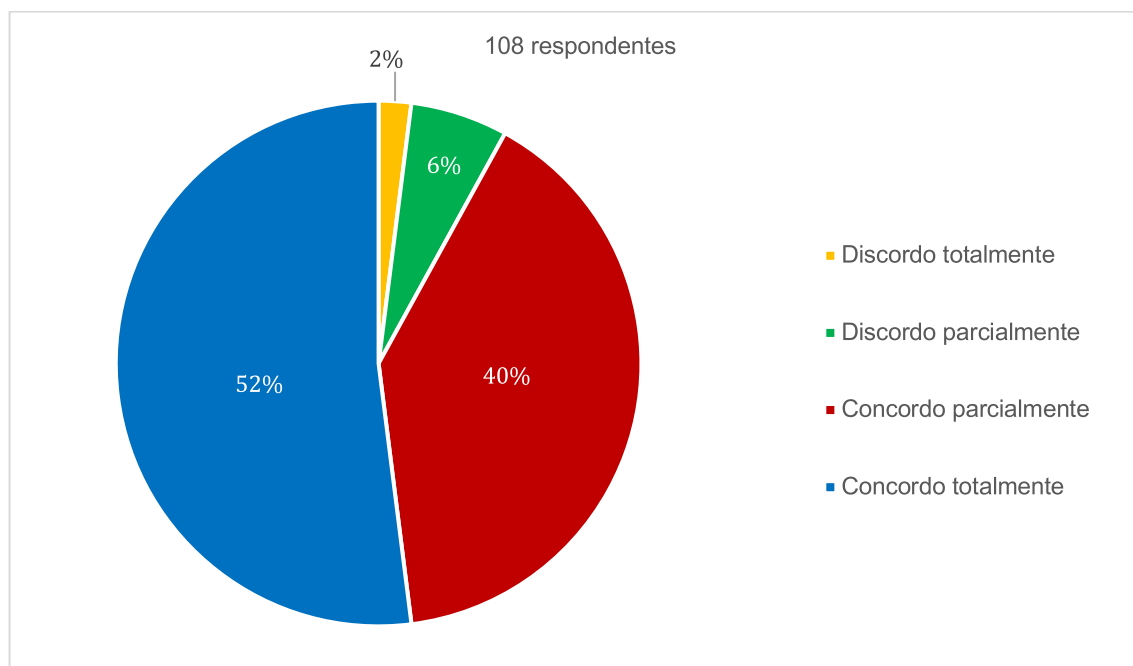
Quadro 20 – Classificação da Questão 19

Dimensão 4: Compartilhamento e Colaboração no Uso dos Dados da Avaliação Externa.			
Questão	Média de concordância	Concordância (%)	Classificação
19. Os resultados da Prova Paraná Mais são discutidos com os professores pela equipe pedagógica.	3,50	88%	Alta Concordância*

*As questões classificadas como 'Alta Concordância' indicam consenso entre os respondentes quanto às práticas, compreensões ou percepções abordadas.
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A classificação de Alta Concordância (88%), evidenciada no Quadro 19, confirma que as equipes pedagógicas têm assumido um papel estratégico na promoção de espaços de diálogo e reflexão coletiva sobre os resultados da Prova Paraná Mais. Essa liderança pedagógica é fundamental para transformar os dados avaliativos em ações concretas de replanejamento e formação continuada, ampliando a compreensão dos professores sobre o potencial pedagógico das avaliações externas. No entanto, o envolvimento ativo das equipes gestoras também traz implicações quanto à responsabilidade pelos resultados obtidos, especialmente quando esses passam a ser utilizados como indicadores de desempenho institucional. Nesse contexto, o Gráfico 25 apresenta as respostas à afirmativa “Os diretores e professores, de alguma forma, são responsabilizados pelos resultados nas avaliações externas”, permitindo analisar como essa percepção de responsabilização se distribui entre os profissionais da escola.

Gráfico 25 - Os diretores e professores, de alguma forma, são responsabilizados pelos resultados nas avaliações externas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Gráfico 25 apresenta-se os resultados que se referem à Dimensão 4: Compartilhamento e Colaboração no Uso dos Dados da Avaliação que pela questão 20 se perguntou aos participantes se “Os diretores e professores, de alguma forma, são responsabilizados pelos resultados nas avaliações externas”. O resultado de 52% dizendo que concordam totalmente com a assertiva remete às análises propostas por Gatti (2005) e Brooke e Cunha (2011) quando dizem que o peso dos indicadores de rendimento do aluno nas políticas da educação básica leva a intensificar os usos das avaliações padronizadas na gestão das redes escolares e direcionar a elas a responsabilização, por meio de políticas que as responsabilizam. Nesse sentido, Brooke (2015) afirma:

a criação de sistemas de avaliação em alguns estados e em uns poucos municípios leva essas redes a um esforço de construção de uma base curricular comum própria, no intuito de possibilitar o diálogo dos docentes com o que se espera das escolas. As iniciativas são motivadas pelo desapontamento das gestões diante da falta de impacto sobre a melhoria do desempenho dos alunos, seja da devolução dos resultados das avaliações às escolas, seja da formação continuada (Brooke *et al.*, 2015, p. 377).

A afirmação “Os diretores e professores, de alguma forma, são responsabilizados pelos resultados nas avaliações externas” já apresenta uma modalização (de alguma forma), o que suaviza a ideia de responsabilização. Mesmo assim, observa-se que uma parcela significativa dos respondentes concorda apenas parcialmente, o que sugere que, embora reconheçam a existência de processos de responsabilização, eles os percebem como condicionados, difusos ou dependentes do contexto de cada escola. Essa concordância parcial, diante de uma frase já relativizada, indica que a responsabilização não é vivenciada de maneira uniforme na rede e pode assumir nuances distintas conforme práticas de gestão, cultura escolar e relações internas de cada instituição.

A Tabela 24 apresenta uma análise sobre a frequência das respostas dadas a esta questão 20.

Tabela 24 - Os diretores e professores, de alguma forma, são responsabilizados pelos resultados nas avaliações externas

Frequência: Os diretores e professores, de alguma forma, são responsabilizados pelos resultados nas avaliações externas			
Resposta	Valor	Frequência	Porcentagem
1. Discordo totalmente	1	2	2%
2. Discordo parcialmente	2	7	6%
3. Concordo parcialmente	3	43	40%
4. Concordo totalmente	4	56	52%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados da Tabela 24 evidenciam que a responsabilização de diretores e professores pelos resultados das avaliações externas é amplamente reconhecida pelos participantes. Com 52% dos respondentes concordando totalmente e 40% parcialmente, observa-se que a grande maioria percebe algum grau de cobrança institucional vinculada ao desempenho obtido nessas avaliações. Apenas 8% afirmam discordar dessa afirmação, o que reforça a ideia de que os resultados das provas em larga escala são utilizados não apenas como instrumentos diagnósticos, mas também como indicadores de responsabilização e desempenho profissional. Essa percepção

reflete a crescente presença de mecanismos de *accountability* na educação pública, nos quais a avaliação passa a influenciar decisões pedagógicas, administrativas e até formativas. O Quadro 21, a seguir, consolida esses dados, apresentando a média de concordância e a classificação geral atribuída à questão.

Quadro 21 – Classificação da Questão 20

Dimensão 4: Compartilhamento e Colaboração no Uso dos Dados da Avaliação Externa.			
Questão	Média de concordância	Concordância (%)	Classificação
20. Os diretores e professores, de alguma forma, são responsabilizados pelos resultados nas avaliações externas.	3,42	85%	Alta Concordância*

*As questões classificadas como 'Alta Concordância' indicam consenso entre os respondentes quanto às práticas, compreensões ou percepções abordadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A classificação de Alta Concordância (85%), apresentada no Quadro 21, confirma que a responsabilização por resultados avaliativos é uma realidade percebida nas escolas, especialmente entre professores e diretores. Embora esse processo possa contribuir para o acompanhamento sistemático do desempenho, ele também gera tensões e pressões no ambiente escolar, podendo deslocar o foco pedagógico da aprendizagem para o cumprimento de metas. Essa dualidade ressalta a importância de equilibrar a responsabilização com o apoio formativo, de modo que os resultados das avaliações externas sejam compreendidos como ferramentas de diagnóstico e não como instrumentos punitivos. Essa reflexão serve de ponte para a próxima seção, que aprofunda a leitura dos dados quantitativos e busca compreender como esses resultados dialogam com as dimensões pedagógicas e interpretativas abordadas ao longo do estudo.

3.6 DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE DAS QUESTÕES OBJETIVAS

A presente seção tem como objetivo aprofundar o desenvolvimento da análise das questões objetivas aplicadas no instrumento de pesquisa, buscando interpretar os dados quantitativos à luz das dimensões teóricas que sustentam o estudo. Essa etapa consiste em articular os resultados numéricos obtidos por meio da escala Likert

com as inferências pedagógicas e conceituais sobre o uso dos resultados da Prova Paraná Mais no contexto escolar. A análise das respostas visa identificar padrões de percepção, apropriação e prática docente relacionados às políticas de avaliação em larga escala, permitindo compreender como os professores interpretam e utilizam as informações produzidas por essas avaliações em seu cotidiano pedagógico. Trata-se, portanto, de um momento de síntese interpretativa, no qual os dados objetivos dialogam com as categorias analíticas estabelecidas, contribuindo para evidenciar o papel da avaliação como instrumento de reflexão e transformação das práticas educativas.

Os resultados mostraram um panorama majoritariamente positivo, visto que 15 das 20 assertivas obtiveram ampla concordância, indicando que os docentes apresentam uma compreensão considerável em relação aos aspectos que envolvem a avaliação. Os pontos que obtiveram as melhores avaliações incluem o entendimento dos elementos que constituem a avaliação externa (89%), o acesso e a apropriação dos resultados (90%) e a responsabilização dos Professores de Língua Portuguesa e Matemática pelos resultados da avaliação (93%). Esses índices indicam que a política de avaliação tem se concentrado mais nos professores dessas disciplinas.

Em contrapartida, 25% das questões receberam a classificação de baixa concordância, com percentuais que variaram de 69% a 78%. Em meio às respostas, apesar de uma clara maioria de médias classificadas como de alta concordância, algumas assertivas apresentaram índices de baixa concordância, indicando fragilidades que requerem uma análise mais atenta.

No que se refere ao conhecimento e à compreensão da Prova Paraná Mais, a questão que investigou se os resultados da avaliação refletem a aprendizagem dos alunos apresentou média de 2,93, correspondente a 73% de concordância. Esse resultado aponta que, para parte dos docentes, a avaliação externa não reflete plenamente o nível de aprendizagem dos estudantes, o que sugere a existência de fatores condicionantes que podem influenciar a precisão dos resultados, tais como o envolvimento dos alunos, o contexto escolar e as condições de aplicação da avaliação.

Com relação ao uso pedagógico dos resultados, duas afirmações tiveram índices baixos. A primeira diz respeito à percepção de que a Prova Paraná Mais serve como um modelo para a elaboração das avaliações internas da escola, cuja média foi

de 3,13 (78%). Apesar de estar perto do ponto de corte 3,28 (80%), esse indicador ainda demonstra baixa concordância, o que sugere que a integração entre a avaliação externa e as práticas avaliativas internas ainda não é uma realidade no dia a dia das escolas. A segunda, com maior peso negativo, foi a assertiva que tratou do treino de alunos especificamente para a Prova Paraná Mais, que obteve média de 2,75 (69%), sendo o menor índice entre todas as questões. Isso indica uma certa resistência por parte dos professores em relação à prática de treinamento voltado, sugerindo acreditar que a avaliação deve ser um reflexo de competências mais amplas estabelecidas no currículo, e não da simples reprodução de exercícios focados na prova.

No que se refere à partilha e colaboração em torno dos dados, os resultados também mostraram grandes fragilidades. A questão que versa sobre a devolutiva dos resultados da Prova Paraná Mais aos pais, durante reuniões na escola, obteve média de 2,89 (72%), evidenciando que essa devolutiva ainda é pouco frequente, o que pode comprometer o engajamento das famílias no acompanhamento da aprendizagem dos filhos. De maneira similar, a questão que tratou da corresponsabilização de professores de outras disciplinas obteve uma média de 2,80 (70%). Isso nos leva a crer que a avaliação externa ainda é vista como um recurso limitado às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, sem ser encarada como uma ferramenta de responsabilidade compartilhada entre todos os professores.

Em suma, o exame das assertivas que apresentaram baixa concordância revela que ainda existem desafios de ordem estrutural e cultural a serem superados para que o processo de apropriação pedagógica da Prova Paraná Mais se fortaleça. Entre eles, sobressaem a dificuldade em relacionar os resultados com a aprendizagem efetiva dos alunos, a fraca articulação da avaliação externa com as práticas internas da escola, a falta de uma estratégia sistemática de devolutiva às famílias e a baixa percepção de corresponsabilidade entre professores de diferentes áreas do conhecimento. Todos esses fatores evidenciam que, mesmo sendo reconhecida como um instrumento de grande relevância, ainda não é possível dizer que pela avaliação se capta totalmente a prática docente em todos os aspectos, e sim que há grandes desafios a serem enfrentados por políticas de formação, de gestão escolar e pelo fortalecimento da cultura colaborativa interdisciplinar.

Dando continuidade à análise dos resultados, a próxima seção dedica-se à interpretação qualitativa da questão dissertativa n.º 21, cuja proposta buscou captar percepções mais amplas e reflexivas dos participantes acerca do uso pedagógico dos resultados da Prova Paraná Mais.

3.7 QUESTÃO DISSERTATIVA N.º 21

A questão 21 do questionário teve caráter dissertativo e buscou compreender de maneira mais aprofundada as percepções e sugestões dos professores participantes sobre como os resultados da Prova Paraná Mais são divulgados e utilizados. A pergunta “O que poderia ser melhorado na forma como os resultados da Prova Paraná Mais são divulgados e utilizados?” teve o propósito de captar reflexões espontâneas e críticas sobre o processo de devolutiva e apropriação dos dados, ampliando a análise além das respostas objetivas apresentadas nas seções anteriores. Essa abordagem qualitativa possibilita identificar elementos subjetivos e práticos que interferem diretamente na efetividade da avaliação, revelando como os professores interpretam, aplicam e percebem o impacto das informações avaliativas no cotidiano pedagógico. A análise dessa questão, portanto, oferece uma visão complementar à dimensão quantitativa, evidenciando as potencialidades, limitações e caminhos possíveis para o aprimoramento da política de devolutiva e uso pedagógico dos resultados.

No sentido de legitimar as respostas dadas pelos 108 participantes da pesquisa apresenta-se essa análise. Dos 108 respondentes, 59 sugerem que os resultados possibilitam reflexões e “que os resultados teriam mais eficácia se fossem divulgados logo após a aplicação, apresentando os descritores em que precisam ser mais trabalhados com os alunos”. Ainda sobre os resultados, a “divulgação mais clara” poderia “melhorar as abordagens dos professores”, assim como “mais agilidade na divulgação dos resultados” e “reunir a comunidade escolar reforçando a importância dos resultados das avaliações internas e externas realizadas pela escola”. As respostas também apontam para o fato dos resultados não se correlacionarem ao nível de aprendizagem dos estudantes.

É importante destacar que apontam para a necessidade de os professores terem clareza quanto aos objetivos da leitura das avaliações e consideram as avaliações como ferramentas essenciais no processo de ensino e aprendizagem.

Algumas sugestões, como “aulas específicas de revisão que antecedem a Prova Paraná Mais”, o replanejamento pedagógico após a leitura dos resultados — incluindo a devolutiva e a elaboração de planos de intervenção pedagógica claros e padronizados — já são realizadas pela mantenedora e dialogam com a lógica de preparação para a avaliação. Embora tais práticas não configurem, necessariamente, um “treinamento” no sentido estrito, associado exclusivamente à intenção de elevar resultados, elas evidenciam uma aproximação com estratégias voltadas à revisão direcionada de habilidades que serão avaliadas.

Esse tipo de sugestão reforça a necessidade de distinguir, no âmbito desta pesquisa, as práticas orientadas ao desenvolvimento efetivo das aprendizagens daquelas mais próximas à preparação específica para a prova, uma vez que ambas podem emergir no cotidiano das escolas.

A formação de professores é citada algumas vezes dentre a resposta dos 59 respondentes desta questão, indicando que os dados podem ser melhor aplicados em suas estratégias de ensino, se houver “orientações específicas do processo de interpretação dos resultados abrangendo um número maior de professores que lecionam no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio”, dizem que há necessidade de “Criar formações para professores sobre como interpretar e aplicar essas informações no planejamento ajudaria a transformar os resultados em ações efetivas de melhoria da aprendizagem”, e que deveriam ter “mais formações de qualidade”, e “realizar oficinas com todos os professores que estão à frente do processo”.

Dentre as preocupações destacadas nesta questão estão a “falta de conhecimento dos elementos que compõem a Prova: Matriz de Referência, Descritores, Distratores etc.,” também a “desinformação dos estudantes e professores, sobretudo dos professores, que responderam sobre não compreenderem totalmente a importância da avaliação”.

Sobre o uso dos resultados na prática pedagógica, foi possível compreender, por meio da resposta à questão dissertativa, que é necessário uma “retomada dos conteúdos”, que há uma pressão por parte da mantenedora em “seguir os conteúdos”;

“é preciso abrir caminhos no planejamento para que as habilidades menos desenvolvidas possam ser retomadas, pois se não houver espaço no planejamento para retomar as habilidades menos desenvolvidas, a avaliação acaba ficando apenas como registro e não como ferramenta de intervenção”.

Os respondentes ressaltam a necessidade de “comunicação mais eficaz dos resultados com os docentes” e dizem que “poderia ser melhorado na questão do prazo de divulgação dos resultados, pois há uma demora muito grande em relação a aplicação e a divulgação dos resultados”.

É importante dizer que entre as sugestões destaca-se que “não é preciso melhorar nada”, mas que “esses dados são de suma importância para nortear o trabalho de nivelamento e recomposição da aprendizagem”, porém há necessidade de aproveitar os resultados: “Para que os resultados da Prova Paraná Mais sejam melhor aproveitados, é necessário conceder mais autonomia e recursos aos colégios, principalmente àqueles com notas mais baixas”.

A sistematização dos depoimentos concedidos ocorreu de acordo com a técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2016), que possibilita a interpretação e a classificação dos discursos segundo categorias.

Nesse contexto, torna-se pertinente aprofundar essas percepções por meio de uma abordagem mais interativa e dialógica, em que os participantes possam expressar coletivamente suas experiências e interpretações acerca do processo avaliativo. É com esse propósito que se apresenta, a seguir, sobre o Grupo Focal, que reúne as contribuições e reflexões emergentes das discussões realizadas entre os professores participantes, enriquecendo a análise com uma dimensão qualitativa colaborativa.

3.8 GRUPO FOCAL

A realização do grupo focal constituiu uma etapa fundamental da pesquisa, por possibilitar a compreensão aprofundada das percepções e experiências dos professores participantes em relação à Prova Paraná Mais e ao uso pedagógico de seus resultados. Essa técnica, de natureza qualitativa e dialógica, favorece a construção coletiva de sentidos e permite explorar com maior riqueza de detalhes as representações, sentimentos e interpretações associadas ao processo avaliativo. De

acordo com Gatti (2005), o grupo focal tem como objetivo promover a interação entre os participantes para que, por meio da troca de ideias e vivências, emergjam concepções e significados compartilhados sobre o tema investigado. Assim, este instrumento complementa as análises quantitativas e dissertativas apresentadas nas seções anteriores, oferecendo subsídios valiosos para compreender como os professores se apropriam dos resultados da Prova Paraná Mais, refletem sobre suas práticas e percebem o impacto da avaliação na rotina escolar.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, sendo a segunda constituída por um grupo focal, cujo objetivo principal foi analisar, de maneira mais aprofundada, o uso e a apropriação dos resultados da Prova Paraná Mais pelos professores de Matemática da rede estadual de ensino.

A questão 22 do questionário apresentava uma introdução explicando que para a segunda parte da pesquisa seriam selecionados 12 professores (6 professores do Ensino Fundamental e 6 do Ensino Médio) para participar de um grupo focal que discutiria "a Avaliação Prova Paraná Mais e as perspectivas de melhorias para aprendizagem em Matemática". Àqueles que respondiam "sim" à pergunta eram direcionados automaticamente para inserirem seus dados pessoais como nome, *e-mail* e telefone. Quando o participante respondia "não", automaticamente eram enviadas suas respostas e encerrado o questionário. Essa questão teve 53 respostas sim e 53 participantes inseriram seus dados.

Os dados de respostas foram compilados e analisados com o objetivo de escolher 12 participantes de escolas com os maiores resultados na Prova Paraná Mais de Matemática em 2022 e 2024, somando-se o resultado dos dois anos. Após, os dados foram compilados em uma planilha que constava também a escola desses professores e foi encaminhada aos Núcleos Regionais de Educação - NRE como Anexo do Ofício Circular n.º 069/2025 – DEDUC/SEED, assinado pela Chefe do Departamento de Acompanhamento Pedagógico. Neste Ofício solicitava que fosse encaminhado às escolas o convite aos professores para a continuidade da 2ª etapa da pesquisa. Os professores das melhores escolas foram convidados por *e-mail* a participar de uma formação continuada sobre a Prova Paraná Mais em Curitiba. A formação docente ocorreu no dia 23 de setembro de 2025 estruturada pela Diretoria de Educação por meio do Departamento de Acompanhamento Pedagógico e pela Coordenação de Avaliação. A formação ocorreu em dois momentos, pela manhã

sobre os itens da Prova Paraná Mais e suas características e no período da tarde o grupo focal. A discussão do grupo focal foi gravada e transcrita em texto de forma a captar as opiniões e percepções dos professores quanto às temáticas apontadas.

A análise das respostas do grupo focal foi realizada na mesma perspectiva da autora Bardin (2016) e de Valle e Ferreira (2023) que dispõem sobre o grupo focal, como sendo além de uma metodologia, uma técnica para a coleta de dados que, enquanto observa, o participante possibilita a categorização e classificação de respostas.

Da mesma forma que na etapa anterior, para a realização do grupo focal foram observados os preceitos da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, que dispõe sobre a proteção da privacidade, o uso e o tratamento de dados pessoais. Nesse sentido, o pesquisador assumiu o compromisso de garantir o anonimato dos participantes. Por esse motivo, os participantes não se identificaram nominalmente e utilizaram crachás numerados durante a atividade.

Os dados obtidos no grupo focal contribuíram para identificar o nível de apropriação dos resultados pelos professores e a possibilidade de ações e políticas públicas que são possíveis após os estudos no contexto da educação, sobretudo no contexto da gestão educacional.

Sobre a organização do grupo focal Gatti (2005) esclarece que

visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a doze pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também dos registros (Gatti, 2005, p. 22).

Dessa forma, a constituição do grupo focal nesta pesquisa seguiu as orientações metodológicas propostas por Gatti (2005), garantindo condições favoráveis à interação, à escuta e ao aprofundamento das discussões. O número de participantes foi definido de modo a permitir a diversidade de perspectivas, sem comprometer a qualidade do diálogo e o registro das contribuições. A organização cuidadosa desse momento buscou criar um ambiente propício à reflexão coletiva e à troca de experiências, em que cada participante pudesse expressar suas percepções sobre a Prova Paraná Mais e o uso de seus resultados na prática pedagógica. A partir

dessa etapa, foi possível sistematizar as principais ideias emergentes das falas, analisando as convergências e divergências nos discursos dos professores. Com base nessas considerações, apresenta-se a subseção a seguir, na qual são explorados os principais eixos temáticos identificados durante as sessões de diálogo.

3.8.1 Análise e sistematização das discussões no grupo focal

A análise das discussões realizadas no grupo focal permitiu identificar percepções, significados e experiências compartilhadas pelos professores participantes em relação à Prova Paraná Mais e ao uso de seus resultados no cotidiano escolar. As falas foram sistematizadas segundo categorias emergentes, buscando evidenciar as principais convergências e divergências nos discursos e compreender de que forma os docentes interpretam, apropriam-se e aplicam os dados oriundos da avaliação externa em suas práticas pedagógicas.

A perspectiva de análise preditiva, apontada nos estudos de Bardin (2016) foi uma referência para esta análise, que possibilitou verificar no grupo focal, que as competências de leitura, interpretação e uso pedagógico dos resultados da avaliação da Prova Paraná Mais, devem ser desenvolvidas pelos professores, de tal forma, ou com tal aprofundamento até se torne uma prioridade tanto para os docentes, quanto para equipe gestoras, pedagogos e estudantes.

O grupo focal se realizou no dia 23 de setembro de 2025 e possibilitou a discussão com base nos 6 Momentos do questionário: 1º Momento: “Conhecimento e compreensão da Prova Paraná Mais”; 2º Momento: “Percepção sobre conhecimento e compreensão da Prova Mais Paraná”, 3º Momento: “Acesso e apropriação dos resultados”, o 4º Momento: “Compartilhamento e colaboração no uso dos dados da Avaliação”, o 5º Momento: “Estratégias para aprimorar o uso pedagógico dos resultados” e o 6º Momento: “Acesso e apropriação dos resultados”.

O 1º Momento: Conhecimento e compreensão da Prova Paraná Mais e por 4 questões base: 1 - Como vocês interpretam esses resultados? 2 - Quais elementos podem influenciar o nível de compreensão dos professores sobre a Prova Paraná Mais? 3 - Quais são os principais desafios e as possíveis estratégias para ampliar esse entendimento? 4 - Na sua opinião, o que ainda falta para que a percepção dos

respondentes seja de total concordância em relação à compreensão dos objetivos da Prova Paraná Mais?

Sobre os elementos da Prova Paraná, o Distrator, a Matriz de Referência, os Descritores e os itens da Prova, os participantes concordam que há influência desses elementos no nível de compreensão dos professores sobre a Prova Paraná Mais. O participante 2 diz não ter compreensão sobre avaliação e a Teoria de Resposta ao Item, que até o momento não diferenciava os descritores. Perguntado pelo mediador quais elementos podem influenciar a aprendizagem, o participante número 12 disse que “ao meu ponto de vista, o fato de nós não termos o acesso à Prova para poder compreender realmente qual o nível que os alunos estão seria importante”. O participante 2 diz ser necessário transparência e acesso mais fácil aos dados, pois as informações ficam muito descentralizadas entre os pedagogos e os diretores. “A gente vive vendo pedagogos e diretores em palestras, em reuniões”. “Na nossa escola, nessa região, é a primeira vez que os professores estão sendo chamados para falar sobre isso”. Essa fala é particularmente significativa, pois evidencia não apenas a percepção dos docentes sobre sua participação limitada nos processos decisórios, mas também revela uma lacuna histórica no diálogo sobre avaliação e uso pedagógico dos resultados. Ao destacar que este é um momento inédito de escuta, o grupo focal reforça a necessidade de consolidar espaços institucionais de participação docente, condição essencial para fortalecer a cultura avaliativa e qualificar as práticas pedagógicas.

Há outras falas nesse sentido: “Então, talvez, centralizar um pouco mais no professor”, porque segundo este participante é o professor que está em sala de aula e que sabe a realidade dos nossos alunos, da cultura das escolas. “Então, acho que centralizar mais nos professores, e não nos pedagogos”.

Pela discussão foi possível perceber que buscam atrelar a habilidade com o descritor, mas se concentram no descritor e não na habilidade. O participante 7 diz que consegue compreender algumas características dos itens que ainda não entendia bem, principalmente relacionadas à questão das habilidades, considerando que foi boa a formação da qual participaram “Acho que foi muito positiva a explicação”.

De forma sintética, os resultados gerais da pesquisa *survey* referentes a assertiva “Conheço e compreendo os objetivos da Prova Paraná Mais e o que ela mensura” apresentaram a seguinte distribuição: 2,8% dos professores discordaram

totalmente; 4,6% discordaram parcialmente; 42,6% concordaram parcialmente; e 50% concordaram totalmente. Esses percentuais indicam que a maioria dos respondentes expressou algum nível de concordância, ainda que com intensidades distintas.

A discussão dos professores girou em torno da falta de conhecimento sobre os objetivos da Prova Paraná Mais e o que eles mensuram; as dificuldades na associação entre descritores e habilidades; a necessidade de formação específica nos elementos da Prova Paraná Mais: matriz, distratores, a Teoria de Resposta ao Item; a necessidade de ter mais tempo para os professores conseguirem estudar, as avaliações externas e suas características; os *feedbacks* tardios aos professores; a falta de acesso rápido e fácil aos dados e mais transparência às plataformas.

Os professores apontaram como desafios o fato de não dominarem plenamente a Teoria de Resposta ao Item (TRI); a ausência de acesso aos cadernos da Prova Paraná Mais; a dificuldade de compreensão da construção dos itens; a rotatividade de professores contratados via PSS; o limitado entendimento acerca das avaliações externas; a oferta esporádica de Formações Continuidas; e o acúmulo de demandas no período de aplicação das avaliações externas.

Esses relatos contribuem para explicar os percentuais elevados de “concordo parcialmente” observados no questionário, uma vez que grande parte dos docentes reconhece a importância da avaliação e busca utilizar seus resultados, mas ainda enfrenta limites de ordem conceitual, prática e estrutural para uma apropriação mais consistente. A triangulação entre os dados do survey e do grupo focal evidencia, portanto, que as fragilidades formativas, as lacunas metodológicas e a ausência de processos sistematizados de devolutiva pedagógica contribuem para restringir o uso pedagógico dos dados, elementos que fundamentam diretamente as propostas estruturadas no PAE.

Os participantes sugeriram algumas estratégias como o aumento de tempo nas Formações e mais foco na Prova Paraná Mais; Formações centralizadas nos professores e não em pedagogos e diretores, melhorar as tabelas de associação entre descritores e habilidades; realizar grupos de formadores específicos para Matemática com maior participação e divulgação, principalmente com as famílias.

Para finalizar, foram selecionadas algumas falas representativas dos participantes do grupo focal. O Participante 12 afirmou: “No meu ponto de vista, o fato de nós não termos acesso à Prova para poder compreender realmente qual é o nível

em que os alunos estão seria importante”. O Participante 2 destacou: “A gente vive vendo pedagogos e diretores em palestras, em reuniões. Na nossa escola, nessa região, é a primeira vez que os professores estão sendo chamados para falar sobre isso”. Já o Participante 9 relatou: “Descobri só este ano como acessar a plataforma”.

É importante destacar que essas percepções foram manifestadas por docentes de escolas que apresentam os melhores desempenhos na Prova Paraná Mais, o que torna ainda mais expressivo o fato de relatarem dificuldades relacionadas ao acesso, à compreensão ou à participação nos processos avaliativos. Esse achado reforça a necessidade de ações formativas sistemáticas, bem como de uma maior aproximação e articulação entre a gestão escolar, os pedagogos e os professores.

O 2º Momento tratou da “Percepção sobre conhecimento e compreensão da Prova Mais Paraná resultados” e possibilitou a discussão norteadas pelas seguintes questões: 1- Com base nesses dados e considerando os fatores que impactam a rede estadual de ensino, como vocês interpretam esses resultados? 2 - Quais desafios os professores enfrentam para compreender esses componentes? 3 - Que estratégias poderiam ser adotadas para aprimorar a compreensão desses elementos e favorecer uma melhor apropriação dos dados da Prova Paraná Mais? 4 - "Sei interpretar os dados da Prova Paraná Mais e utilizá-los no planejamento pedagógico", 5 - "Entendo os elementos que compõem uma avaliação externa e sua funcionalidade (Matriz, Descritores, Distratores etc.) e 6 - Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores ao interpretar os resultados da Prova Paraná Mais?

O participante 7 considera uma estratégia positiva usar “sempre o material que nós já temos também”. “Porque, muitas vezes, a gente produz em sala de aula materiais excelentes”. Os participantes acreditam que há necessidade de uma programação para formação com tempo maior para discutir esse assunto, desconhecem alguns elementos como a Matriz e dizem não conseguir trabalhar tudo de uma vez. Perguntado sobre as estratégias que podem aprimorar a compreensão desses elementos, o participante 2 destaca que é necessário a simplificação do acesso aos dados, porque alguns professores não têm acesso, mesmo com a senha informada pela escola, até porque algumas escolas liberam a senha para professores. Esse relato evidencia um ponto central: sem acesso efetivo às informações, não há possibilidade de apropriação dos resultados, o que limita diretamente a capacidade docente de utilizá-los no planejamento pedagógico. O participante 12, falando sobre

os resultados, diz que os dados precisam ser entregues “na primeira semana”. Acredita ser um pouco tarde, pelo tempo que leva para os professores associarem os descritores com as habilidades e ainda prepararem as aulas com esses descritores, “talvez ter uma tabela”. A associação facilitaria a identificação do descritor de menor acerto como a habilidade. O participante 7 fala de duas estratégias: “fazer o trabalho mais interdisciplinar, que é um desafio muito grande, porque ficam na zona de conforto na nossa área mesmo”. Um dos participantes diz que nos 15 dias trabalhados é preciso parar um pouco e focar mais nesses elementos. Buscar ter um cronograma para esses 15 dias. O participante 7 diz estarem acostumados a ter avaliações externas e acredita que todos entendem o que é uma avaliação externa, os critérios de uma avaliação externa, também menciona ser um desafio a questão dos elementos como as matrizes, diz ser “uma salada de frutas”. “Ora, o D minúsculo, o D minúsculo, o H realmente é bem confuso”. Essa fala evidencia a dificuldade de alguns professores em compreender a nomenclatura, os códigos e a estrutura dos descritores presentes nos relatórios da Prova Paraná Mais. A menção às letras e símbolos demonstra que, para parte dos docentes, a forma como as informações são organizadas pode gerar dúvidas na interpretação dos resultados, o que reforça a necessidade de formações específicas e de materiais explicativos mais acessíveis. O participante 2 reforça a questão dos descritores que devem ser trabalhados. “Então, talvez a divulgação disso tenha que ser desde o início do ano para conseguir trabalhar com mais tempo, para conseguir recompor a aprendizagem”. O participante 1 também infere que os descritores têm o seu ponto positivo para ser o parâmetro de como está a aprendizagem”.

Pela fala dos participantes é possível perceber que, embora haja avanços na forma como a avaliação externa é estruturada e utilizada, esses aprimoramentos nem sempre se traduzem automaticamente em mudanças nas práticas de ensino. As afirmações de que “não estamos melhorando o jeito de ensinar” e “Cada vez tem mais ferramentas, tem mais plataforma” sinaliza que, para os docentes, os processos avaliativos e seus resultados ainda não estão sendo suficientemente integrados ao cotidiano pedagógico, ou seja, a avaliação melhora, mas o impacto dela na sala de aula permanece limitado, porque não fazem os estudantes entenderem o propósito da avaliação. Neste sentido, há uma cobrança aparente sobre as diversas tarefas dos professores, os prazos etc. e aí falta tempo para analisar os descritores.

A discussão também é direcionada para a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa e de Matemática e porque estes estão mais envolvidos. “Todos os professores deveriam estar fazendo parte, junto, não centralizar”. O participante 3 fala da divulgação no modo geral, porque pouco se diz sobre ela tempos antes”. Disseram sobre a pouca formação, acredita que no contexto das avaliações externas “somos como o pato: Ele corre, mas já não corre bem. Voa, voa mais ou menos”. Fica compreendido que talvez não estejam fazendo algo direito, não estão ensinando bem, mas avaliam muito. O participante 3 acredita que, em suma, “a maior parte dos nossos problemas com relação à Prova Paraná Mais é o tempo, então falta de tempo”. O participante 6 infere sobre a Matriz SAEB e os desafios em compreendê-la, principalmente quanto às siglas e códigos utilizados para identificar os descritores, por exemplo, o descritor H maiúsculo, D minúsculo, que correspondem às categorias que organizam as habilidades avaliadas, sendo “H” utilizado para indicar habilidades e “D” para descritores específicos. A fala evidencia que parte dos docentes ainda encontra obstáculos para interpretar corretamente esses códigos, o que impacta a apropriação plena dos resultados da avaliação. Então nesse sentido os componentes da Prova e as habilidades são o maior desafio para a compreensão.

O relato do professor retoma a discussão sobre os resultados do *survey* referentes à compreensão dos elementos que estruturam a Prova Paraná Mais. Na questão analisada, observou-se que nenhum participante discordou totalmente; 2% discordaram parcialmente; 39% concordaram parcialmente; e 59% concordaram totalmente.

Esses dados indicam que a maioria dos docentes declara compreender os componentes essenciais de uma avaliação externa e sua finalidade. Contudo, durante a condução do grupo focal, tornou-se evidente a insegurança dos participantes quanto ao uso e à abordagem dos termos e elementos que compõem o instrumento avaliativo, revelando uma possível distância entre a compreensão declarada e a segurança conceitual necessária para a apropriação pedagógica dos resultados.

Quanto ao conhecimento sobre a Prova Paraná Mais ele existe, mas é superficial, principalmente quanto a leitura e apropriação dos distratores. Há muitas confusões quanto às nomenclaturas das Matrizes, terminologias do SAEB, Prova Paraná Mais, LRCO, habilidades e os símbolos: H, D etc.

As dificuldades encontradas pelos professores são o acesso restrito aos cadernos das Provas, a análise pedagógica e a discussão dos distratores.

Das citações no grupo focal, foram selecionadas as seguintes citações: participante 7 “sempre o material que nós já temos também”. “Porque, muitas vezes, a gente produz em sala de aula materiais excelentes”, “fazer o trabalho mais interdisciplinar, que é um desafio muito grande, porque ficam na zona de conforto na nossa área mesmo”. Participante 2 “Então, talvez a divulgação disso tenha que ser desde o início do ano para conseguir trabalhar com mais tempo, para conseguir recompor a aprendizagem”.

O 3º Momento tratou do Acesso e apropriação dos resultados e foi norteado pelas seguintes questões: 1- Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores ao interpretar os resultados da Prova Paraná Mais?; 2- Em que medida esses resultados impactam o planejamento das aulas e as intervenções pedagógicas?; 3- Que ações ou formações poderiam ser desenvolvidas para auxiliar no uso mais efetivo desses dados?

A discussão permeou a necessidade de um grupo de formadores específicos para tratar da Prova Paraná Mais e/ou das avaliações externas, direcionados aos professores de Matemática e/ou de Língua Portuguesa. Seria uma medida que impactaria o planejamento das aulas e dessa forma a aprendizagem dos estudantes.

Respondendo sobre quem sabe interpretar os resultados e utilizá-los, os participantes acreditam que saber interpretar interfere na análise do descritor de menor acerto e na retomada da aprendizagem. O participante 12 responde que com os dados em mão, consegue planejar melhor. O número 6 diz só ter entendido algumas coisas no dia de hoje, por isso é importante as formações “que eu imaginava ter um conhecimento, hoje mudou completamente a minha visão”, “agora vai me dar uma direção de que maneira que eu posso melhorar isso”.

Na questão das ações ou formações que poderiam ser desenvolvidas para auxiliar no uso mais efetivo desses dados, o participante 9 acredita que nesse sentido, o tempo para o trabalho com os dados não é suficiente e o participante 10 diz que nas formações participam os pedagogos, que não dão conta de explicar aos professores, “então, eles são treinados, são capacitados para depois passarem para os demais professores”. Acreditam que a formação para os professores, os faria compreender melhor e ter maior percepção para trabalhar com os estudantes.

Os participantes disseram entender os elementos que compõem uma avaliação externa e a sua funcionalidade: a matriz, o descritor etc. O número 11 diz que são muitos termos diferentes e que deveria ter um momento específico, para isso. Mesmo no estudo e planejamento, admitem ser pouco o tempo para discutir o assunto, por isso a necessidade de um grupo de formador específico. O participante 7 diz “coloquei aqui duas observações bem pontuais, que é a parceria com uma formação mais ampla, ou seja, uma parceria com a universidade”.

Os professores apresentaram uma reflexão coletiva revisando algumas questões como a orientação que tem recebido, principalmente quanto aos descritores de menor acerto e habilidades não consolidadas.

Encontraram algumas dificuldades quanto aos distratores, porque eles podem nortear a prática docente, o atraso na chegada dos resultados e dados para possibilitar as intervenções.

Para finalizar, algumas falas representativas foram selecionadas. O Participante 6 afirmou: “Eu imaginava ter um conhecimento; hoje, minha visão mudou completamente” e “Agora isso vai me dar uma direção sobre de que maneira posso melhorar”. O Participante 10 destacou que “as aulas já vêm organizadas e preparadas para que sejam trabalhadas com os professores”, fazendo menção ao material elaborado e disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação por meio do LRCO. Já o Participante 7 registrou: “Coloquei aqui duas observações bem pontuais, que é a parceria com uma formação mais ampla, ou seja, uma parceria com a universidade”.

O 4º Momento tratou do Acesso e apropriação dos resultados, que foi norteadado pelas seguintes questões: 1- Os resultados da Prova Paraná Mais são discutidos com os professores e a equipe pedagógica da escola; 2 - Comentem como ocorre atualmente o compartilhamento dos resultados da Prova Paraná Mais dentro da escola em que atuam?; 3 - Quais dificuldades vocês percebem nesse processo?; 4 - Quais estratégias poderiam ser implementadas para promover um diálogo mais produtivo entre professores e equipe pedagógica sobre os dados da avaliação?

A discussão parte do acesso aos resultados da Prova. O primeiro participante diz que descobriu como acessar apenas hoje, “e muitos dos meus colegas acabaram descobrindo também esse ano”. “A gente não sabia onde acessar esses resultados”. Concordam que as orientações devem fazer parte das formações. O participante 10

diz que os resultados ficam muito centralizados entre os pedagogos e os diretores. “A gente vive vendo pedagogos e diretores em palestras, em reuniões. Na nossa escola, nessa região, é a primeira vez que os professores estão sendo chamados para falar sobre isso”, “porque é a gente que está em sala de aula, é a gente que sabe a realidade dos nossos alunos, da cultura das nossas escolas”. “Às vezes, tem um diretor que mal conhece a nossa escola”. O participante 9 fala de que precisa de reuniões para essas discussões, mas outro participante diz que mesmo em reunião de fluxo do integral, nem sempre todos estão presentes e que isso ocorre porque a maioria dos professores acreditam que os problemas com resultados é dos professores de Língua Portuguesa e Matemática. O participante 6 diz que tudo está relacionado ao tempo, ao planejamento e aos alinhamentos. O participante 11 disse:

na minha escola, fomos chamadas na sala diretora. Eu, professora de Matemática no ano passado e a professora de Português, só nós conversamos sobre os resultados da Prova Paraná Mais, bem por cima, só com aquela planilha de uma linha, olhando proficiência geral, foi isso que a gente olhou.

“Na minha escola não era só uma linha, tinha uma planilha, e foi apresentada em alguns minutos. Foi falado em português, teve tantos alunos avançados em Matemática, mas foi questão de uns 10, 15 minutos”. Os participantes acreditam que tanto a direção quanto as pedagogas não dão tanta importância para a Prova Paraná Mais, porque “foi falado daqueles dados e depois o foco sai deles e não foi mais retomado”. O participante 7 diz que na sua escola compartilham esses dados, mas precisam compartilhar um infográfico, com mais tempo e uma pausa, “se possível um tempo interdisciplinar”. Porque eu acho que cada disciplina tem como contribuir alguma coisa com algum descritor. “E, às vezes, tem um descritor ótimo lá para trabalhar em filosofia, para trabalhar em projeto de vida, para trabalhar em pensamento computacional”. Destacam que os professores trabalham com descritores, que tem algum conhecimento, mas são muito cobrados e não tem preparo. E alguns professores até trabalharam os descritores de menor acerto dentro de uma perspectiva para melhorar o conhecimento dos alunos. Quanto ao compartilhamento, “são feitos em grupos do *WhatsApp*, colado no mural e passado superficialmente na reunião antes das aulas”. Essa fala evidencia limitações importantes nos canais e na profundidade das devolutivas, indicando que o compartilhamento ocorre, mas de forma fragmentada, pouco sistematizada e sem

espaços de discussão pedagógica estruturada. O participante 5 disse que o foco desse momento é dos professores, mas que seria interessante que os estudantes também ouvissem isso, eles precisam adquirir essas habilidades também. Esses elementos apontam diretamente para a necessidade de protocolos mais claros, momentos formais de devolutiva e mecanismos de diálogo com a comunidade escolar, questões que serão retomadas nas ações propositivas do PAE. O participante 7 expõe sobre o diálogo mais produtivo e acredita ser uma necessidade esse alinhamento entre a direção e pedagogos. Os pedagogos estão sempre ocupados quando os professores precisam de ajuda. “E daí você não consegue conversar com o pedagógico para resolver essas questões, para alinhar, para colocar a tua ideia em dia e as tuas outras atividades”, “E às vezes, na outra semana, tem jogos no colégio, tem não sei o que, tem visita a tal lugar e vai e passa o mês, e a gente não consegue alinhar”.

Os resultados do *survey* referentes à questão que trata da discussão dos resultados da Prova Paraná Mais foram apresentados ao grupo como estratégia para fomentar o debate com os professores e a equipe pedagógica. As respostas distribuíram-se da seguinte forma: 2,8% discordaram totalmente; 8,3% discordaram parcialmente; 29,6% concordaram parcialmente; e 59,3% concordaram totalmente.

Nesta análise os participantes dizem quanto à divulgação dos resultados, que acabam sendo inacessíveis e informais, por meio de murais, *whats* e planilhas. Discutiram sobre a interdisciplinaridade e sobre a responsabilidade não recair apenas para os professores de Língua Portuguesa e Matemática e sobre as reuniões serem em pouco tempo e a sobrecarga do trabalho dos professores e pedagogos.

Quanto às estratégias, os professores acreditam precisar de tempo exclusivo para analisar os resultados e outros dados da Prova Paraná Mais e a necessidade de fazer formações em conjunto com a direção, pedagogos e professores. Acreditam ser necessária a criação de espaço para o diálogo interdisciplinar para os professores de todos os componentes.

Para finalizar, destacamos a fala do Participante 11:

na minha escola, fomos chamadas na sala diretora. Eu, professora de Matemática no ano passado e a professora de Português, só nós conversamos sobre os resultados da Prova Paraná Mais, bem por cima, só com aquela planilha de uma linha, olhando proficiência geral, foi isso que a gente olhou.

A declaração do Participante 11 corrobora os achados desta seção ao apontar que a discussão dos dados da Prova Paraná Mais é limitada, focada principalmente nos professores de Matemática e Língua Portuguesa e restrita a uma análise superficial dos resultados. Esse relato destaca deficiências na partilha e na cooperação no uso dos dados avaliativos, o que compromete seu potencial formativo e sua incorporação ao planejamento pedagógico coletivo.

O Momento 5 que tratou das Estratégias para aprimorar o uso pedagógico dos resultados, foi mediado com base nas seguintes questões: 1 - Utilizo os resultados da Prova Paraná Mais para planejar intervenções pedagógicas?"; 2 - Reflitam sobre os seguintes pontos: quais práticas pedagógicas vocês já adotaram com base nos resultados da Prova Paraná Mais?; 3 - Há exemplos de estratégias que tenham trazido impacto positivo no aprendizado dos estudantes? 4 - Quais mudanças ou formações poderiam ser promovidas para fortalecer o uso da avaliação no planejamento escolar?

Durante as discussões, os participantes inferiram sobre o conhecimento dos pais sobre as habilidades que o filho está adquirindo na escola e acreditam que precisa ser divulgado a eles. O participante 7 diz precisar de um tempo maior de formação e de hora atividade, pois os pais não têm o conhecimento e informações e os professores não dão conta de como trabalhar com os elementos da Prova, tão pouco com os descritores. O participante 8 fala da necessidade de formação e mais especialização, uma vez que os professores são muito cobrados e não têm tempo para aprender. O participante 9 diz ter utilizado bastante os resultados para a recomposição da aprendizagem, descobriram por meio dos resultados a defasagem dos estudantes e concluiu dizendo "Eu consegui planejar aulas e atividades que fossem trabalhar aquele descritor e aquela habilidade que eles tinham dificuldade no ano anterior, que foi identificado nessa avaliação". O participante 6 diz que "acho que a gente não entendeu a prova Paraná Mais".

Neste momento também, foram apresentados os resultados do *survey* para a assertiva "Utilizo os resultados da Prova Paraná Mais para planejar intervenções pedagógicas" foram os seguintes: 3,7% dos participantes discordaram totalmente; 10,2% discordaram parcialmente; 36,1% concordaram parcialmente; e 50% concordaram totalmente.

Na análise os participantes discutem sobre os impactos dos resultados da Prova Paraná Mais e o uso dos resultados na prática dos professores, principalmente

sobre a recomposição da aprendizagem após a análise dos resultados, o trabalho com metodologias ativas para o diagnóstico da aprendizagem.

E quanto às mudanças esperadas pelos professores, acreditam que é necessário expandir a recomposição para outras séries, a aplicação da avaliação diagnóstica para as séries do Ensino Médio e o engajamento dos professores de outros componentes curriculares.

Para finalizar, foram selecionadas algumas citações: participante 9: “Eu consegui planejar aulas e atividades que fossem trabalhar aquele escritor e aquela habilidade que eles tinham dificuldade no ano anterior, que foi identificado nessa avaliação”. Participante 6: “acho que a gente não entendeu a prova Paraná Mais”.

O 6º Momento tratou do Acesso e apropriação dos resultados e foi mediado com base nas seguintes questões: 1- Os resultados da Prova Paraná Mais ajudam a identificar habilidades que não foram consolidadas pelos estudantes? 2- Como os resultados da Prova Paraná Mais podem contribuir para a identificação de lacunas de aprendizagem em Matemática? 3- Quais estratégias vocês utilizam para trabalhar habilidades não consolidadas a partir desses resultados?

Os participantes inferem sobre não conhecerem a fundo e tão pouco terem percepção sobre o conhecimento e a compreensão da Prova Paraná Mais, “mas assim, já todo mundo tem um conhecimento superficial”.

O participante 9 concorda que conhecem superficialmente os descritores e que isso impacta na aprendizagem, porque por desconhecimento “acabam não trabalhando como se deve” ou “trabalhando superficialmente”, “eu vi que a gente não analisa tudo, a gente analisa o descritor, porque eu vou preparar a minha aula em cima desse descritor, mas eu não estou olhando todas as habilidades que são desenvolvidas ali dentro ou que eu ainda posso desenvolver, que eles precisam desenvolver mais”.

Os participantes dizem que, se a pesquisa fosse hoje, responderiam diferente. O Participante 6 diz que um fator importante é preparar os estudantes para a Prova. O Participante 10 diz que costumam planejar para recompor, retomar o tempo todo, “isso nos pressiona um pouquinho e os resultados bons a gente sabe que, em meia pressão e com pouco tempo, não vão acontecer”. O participante 11 diz “eu não entendia como que a avaliação era estruturada”, “falta também compreender melhor os dados, entender as habilidades, que é tão difícil”. O mesmo participante diz que os

descritores são muito fáceis, mas falta compreensão geral de como ela é criada até como interpretar os resultados. O Participante 12 diz que o principal objetivo “é fornecer esse diagnóstico do aprendizado, como ele vem acontecendo para a gente evoluir na questão de melhora dos nossos planos”. O grupo também comenta que a rotatividade dos professores prejudica o acompanhamento contínuo das turmas, sobretudo nos períodos de recomposição da aprendizagem. Nesse contexto, os participantes mencionam o Programa Aluno Monitor, iniciativa existente em diversas escolas da rede, na qual estudantes com maior domínio de determinadas habilidades auxiliam seus colegas em atividades de reforço e revisão. Embora não substitua o trabalho docente, o programa é percebido pelos participantes como um apoio importante, especialmente em momentos de troca frequente de professores, pois contribui para manter certa continuidade no acompanhamento pedagógico e favorece a colaboração entre os próprios estudantes. Acreditam que os resultados são excelentes para identificar a habilidade que não foi consolidada. Falam que a aprendizagem está associada às plataformas como o *Khan Academy*, aos *feedbacks* das atividades, aos simulados e o *WordWall*. O Participante 11 diz ser “óbvio que os resultados contribuem para identificar as lacunas de aprendizagem”, “mas às vezes a gente pensa que aquele aluno é excelente, ele foi super mal na prova. Não é o resultado dele, é porque o aluno não está bem psicologicamente”. O Participante 6 diz trabalhar com metodologias ativas, usando a parte de tecnologia e estão colocando muita ênfase no SAEB e resultados dos simulados. “Eu acho que a Prova Paraná Mais é feita uma vez no ano e que tem que ter alguma ação diferente para a gente poder medir como que estão esses alunos e fazer algumas ações semelhantes”.

Ainda no 6º momento, foram apresentados os resultados do *survey* relacionados a essa etapa da discussão, especificamente à afirmação “Os resultados da Prova Paraná Mais ajudam a identificar habilidades que não foram consolidadas pelos estudantes”. As respostas distribuíram-se da seguinte forma: 2,8% discordaram totalmente; 8,3% discordaram parcialmente; 41,7% concordaram parcialmente; e 47,2% concordaram totalmente.

Quanto a análise, as discussões dos professores direcionam para o planejamento de aulas mais assertivas, conforme proficiência e desempenho dos estudantes. Destacaram na discussão o trabalho com os distratores e a necessidade de aprimorar as estratégias de sala de aula e práticas tradicionais.

Para finalizar, foram selecionadas algumas citações: Participante 9 “eu vi que a gente não analisa tudo, a gente analisa o descritor, porque eu vou preparar a minha aula em cima desse descritor, mas eu não estou olhando todas as habilidades que são desenvolvidas ali dentro ou que eu ainda posso desenvolver”; Participante 12 “é fornecer esse diagnóstico do aprendizado, como ele vem acontecendo para a gente evoluir na questão de melhora dos nossos planos”.

Os Momentos 5 e 6 evidenciam que, embora os professores reconheçam o potencial da Prova Paraná Mais como instrumento diagnóstico e utilizem seus resultados para a recomposição da aprendizagem, ainda há fragilidades relacionadas à compreensão da estrutura da avaliação.

3.9 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

No Capítulo 3 destaca-se os fundamentos teóricos para uma análise sobre a apropriação dos resultados da Prova Paraná Mais Matemática a qual, por meio desse estudo, se configurou como mecanismo de aprimoramento da qualidade da educação.

A Prova Paraná Mais está vinculada a um ciclo contínuo de avaliação no Estado, pelo qual se propõe a reflexão da ação pedagógica inerente aos resultados que indicam a melhoria da aprendizagem. Neste sentido, os conceitos teóricos estudados promoveram uma reflexão sobre a necessidade de planejamento estratégico no que se refere a aprendizagem de Matemática no Estado do Paraná, planejamento de ações voltadas à formação continuada dos professores e outras análises sobre o monitoramento do processo de ensino aprendizagem nas instituições de ensino da rede estadual.

Embora o objetivo fosse apontar perspectivas para qualificar a leitura, a interpretação e o uso dos resultados pelos professores, ao longo do estudo — a partir das possibilidades de análise da pesquisa e do grupo focal — ficou evidente que, quando se considera a aprendizagem como resultado do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos essenciais, os professores também precisam desenvolver competências para o uso pedagógico dos resultados em sua prática. Isso não se limita apenas a esse objetivo, mas visa ao aprimoramento de todo o processo que envolve o ensinar e o aprender.

Nesse sentido, a análise e gestão do currículo, destacada no item 3.1 é uma importante abordagem, pois no currículo está a origem do que se está ensinando, para quê, para quem e por quê. E, não obstante, a Matriz de Referência da avaliação externa depende do currículo, que não é pensado para que o conhecimento seja transmitido, mas para que o conhecimento seja integrado às habilidades necessárias tidas como direito do estudante, sendo o currículo fundamental pela composição e conjunto sistematizado dos conhecimentos que interferem nos processos de ensino, ainda que compreendido como acordo político e social, refletindo a visão de uma sociedade. E enquanto os resultados podem ser utilizados como diagnóstico da aprendizagem, podem também ser o diagnóstico das necessidades dos estudantes, não contempladas no currículo, e que podem sugerir escolhas que irão embasar a aprendizagem articuladas para toda a vida.

Neste capítulo, refletiu-se sobre as lacunas de aprendizagem que podem ser identificadas por meio dos resultados da avaliação, a garantia de direitos que não estão sendo observados, o monitoramento da aprendizagem necessário às instituições de ensino, aos professores e também à Secretaria de Educação, mas sobretudo a análise de possibilidades de mudanças por meio de algumas ações pertinentes que já ocorrem.

A expressão do uso pedagógico dos resultados pelos professores tornou-se, nesse capítulo, uma expressão forte, para todos os envolvidos, pois percebeu-se que é possível desenvolver a competência para analisar, interpretar e utilizar esses resultados pelo aprimoramento da leitura e interpretação, ou pela necessidade de melhorar os índices, que ficou claro que refletem a prática docente e espelham o trabalho árduo do estudante e do docente.

São pontos de destaque também no capítulo, o estreitamento curricular, que pode suprimir o caráter prioritário do currículo, as cobranças por melhores resultados, que não são características apenas no Paraná e definitivamente a análise que aponta para a ideia de que não é possível mais dissociar a melhoria da aprendizagem, do papel do professor e das avaliações externas.

Sendo assim, tanto as falhas na metodologia, quanto a falta de políticas educacionais efetivas, a falta de planejamento educacional e o desenvolvimento de habilidades voltadas ao ensino e a aprendizagem por todos os profissionais da educação estão relacionadas aos baixos resultados de aprendizagem.

Cumpru-se o objetivo de investigar como ocorre o uso, a apropriação e interpretação dos resultados da Prova Paraná Mais e desenhar ações de aprimoramento da aprendizagem, bem como procedimentos inerentes à qualidade do ensino.

Apesar dos elevados índices de concordância observados no *survey*, que, em muitos itens, superaram 50% de respostas em “concordo totalmente”, a análise conjunta com o grupo focal revela um cenário mais complexo e menos consolidado do que os números sugerem. A participação dos 12 professores provenientes das escolas com melhor desempenho na Prova Paraná Mais mostrou que parte dessas concordâncias expressa muito mais uma *disposição* em utilizar os resultados da avaliação do que, de fato, um domínio pleno dos instrumentos, descritores, padrões de desempenho ou da lógica de construção da prova. Elementos como a dificuldade de acessar a plataforma, a falta de compreensão sobre a TRI, as incertezas quanto à matriz e aos descritores, a rotatividade docente e a rarefação das formações continuadas relativizam significativamente a leitura dos percentuais obtidos no questionário.

Nesse sentido, o grupo focal funcionou como um contraponto essencial, pois evidenciou fragilidades que não apareceram com a mesma nitidez na pesquisa *survey*. Mesmo entre docentes atuantes nas escolas que apresentam os melhores resultados da rede, observou-se a presença de lacunas importantes na apropriação pedagógica dos dados, na leitura técnica da prova e na capacidade de transformar essas informações em práticas concretas de ensino. Isso indica que, embora exista um movimento favorável à utilização da avaliação externa, ainda não se trata de uma prática consolidada, sistemática ou plenamente integrada ao planejamento pedagógico. Essa dissonância reforça a necessidade de ações estruturais, como as propostas no PAE, voltadas à formação continuada, ao fortalecimento dos protocolos de devolutiva e à consolidação de práticas de intervenção pedagógica que assegurem que os resultados da avaliação externa se convertam, de fato, em melhorias sustentadas da aprendizagem.

Nesse sentido, a partir das evidências coletadas, delineia-se o Plano de Ação Educacional (PAE), apresentado no capítulo seguinte, cujo propósito é propor estratégias que favoreçam a personalização da prática docente dos professores de

Matemática da rede estadual do Paraná, utilizando a Prova Paraná Mais como instrumento de apoio à reflexão e ao aprimoramento do trabalho pedagógico.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROVA PARANÁ MAIS COMO INSTRUMENTO PARA PERSONALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

A pesquisa buscou apresentar as avaliações externas a partir da criação de sistemas nacionais e estaduais que têm o intuito de diagnosticar o desempenho dos estudantes, fornecendo subsídios importantes para as tomadas de decisões educacionais. Tornou-se evidente que as avaliações externas têm se constituído como um dos principais instrumentos utilizados pelos gestores educacionais na formulação de políticas de ensino, principalmente aquelas que possibilitam não apenas a aferição do desempenho, mas também o planejamento de ações direcionadas à equidade e à qualidade do ensino.

Foi importante demonstrar que as avaliações asseguram que medidas de intervenção sejam tomadas em tempo hábil e, neste contexto, conclui-se que a Prova Paraná Mais, o objeto de estudo, é uma avaliação que mensura as habilidades dos estudantes, de forma que seja possível o acompanhamento contínuo e a intervenções pedagógicas em tempo de se realizar a recomposição da aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades em defasagem.

O objetivo principal era responder ao questionamento de como aprimorar o uso pedagógico dos resultados da Prova Paraná Mais pelos professores de Matemática dos 9º anos do Ensino Fundamental e das 3ª séries do Ensino Médio da rede estadual do Paraná e para isso, o aprofundamento nos estudos dos autores que compõem o referencial teórico da pesquisa, trouxe à luz alguns fatores que corroboram para essa apropriação e outros que são incorrências nesse processo de apropriação e interpretação dos resultados, e que de certa forma corroboram para não apropriação. Assim, por meio da pesquisa e das análises bibliográficas documentais foram obtidos dados que inspiraram esse Plano de Ação Educacional - PAE.

A partir do segundo capítulo da pesquisa mostra-se um panorama sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) e como foi o processo de consolidação da avaliação como ferramenta para verificar a aprendizagem e como isso articula-se às propostas de reformas políticas educacionais e estratégias de ensino. O objetivo principal da pesquisa era investigar como ocorre a apropriação e interpretação dos resultados da Prova Paraná Mais, para além, os estudos possibilitaram perceber a importância dessas avaliações, principalmente a Prova

Paraná Mais, para diagnosticar a qualidade da educação que é ofertada, fornecendo insumos para o aprimoramento, a elaboração e o monitoramento dessas políticas, se constituindo como um abrangente instrumento de avaliação pautado no diagnóstico do desenvolvimento de habilidades que possibilita a inferência para tomada de decisões intervindo na mudança do processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo principal da pesquisa foi investigar como ocorre a apropriação e a interpretação dos resultados da Prova Paraná Mais pelos professores de Matemática dos 9º anos do Ensino Fundamental e das 3ª séries do Ensino Médio da rede estadual do Paraná, bem como propor ações para o seu aprimoramento. Além disso, o estudo possibilitou compreender a importância dessas avaliações, especialmente da Prova Paraná Mais, para o diagnóstico da qualidade da educação ofertada, ao fornecer insumos para o aprimoramento, a elaboração e o monitoramento das políticas educacionais. Nesse sentido, a avaliação se constitui como um instrumento abrangente, pautado no diagnóstico do desenvolvimento de habilidades, que possibilita inferências e a tomada de decisões, contribuindo para intervenções no processo de ensino e aprendizagem.

As respostas dos participantes possibilitaram reflexões sobre como as intervenções a serem realizadas na prática docente e na metodologia podem transformar o processo de ensino e aprendizagem, diagnosticando e identificando falhas no percurso formativo, na formação docente e nas formas como ocorre a apropriação dos resultados. Neste sentido, é importante uma observação na perspectiva de Chagas (2014) que dispõe sobre os professores precisarem incluir em sua rotina a discussão e a reflexão sobre as notas dos estudantes. Esse momento pode ser considerado um aprofundamento do conhecimento, e neste sentido, retoma-se o conceito de avaliação como um instrumento importante ao apresentar resultados significativos que serão utilizados tanto na implementação de políticas públicas, quanto na melhoria da aprendizagem.

Assim como o uso dos resultados pelos professores acabam por se tornar instrumentos para a melhoria da aprendizagem, o uso da avaliação é também de grande importância na reforma educacional em relação ao monitoramento dos avanços alcançados e como meio para a execução de mudanças nos resultados de proficiências dos estudantes (Brooke, Rezende, 2020).

A partir da análise dos dados quantitativos e qualitativos, identificaram-se desafios recorrentes na apropriação e uso pedagógico dos resultados da *Prova Paraná Mais*. Esses desafios, relacionados tanto à formação docente quanto à estrutura organizacional das escolas, evidenciam a necessidade de intervenções sistemáticas e articuladas. Com base nessas constatações, elaborou-se o quadro a seguir, que sintetiza os principais problemas diagnosticados e as ações propositivas correspondentes, estruturadas de modo a orientar práticas pedagógicas e formativas que contribuam para a melhoria da aprendizagem e o fortalecimento da cultura avaliativa.

Quadro 22 – Problemas Identificados e Ações Propositivas do PAE

Eixo Estruturante	Problemas Identificados	Ações Propositivas
1. FORMAÇÃO CONTINUADA	1. Dificuldade dos professores em interpretar e se apropriar dos resultados da Prova Paraná Mais.	Promover formações continuadas específicas sobre leitura, análise e uso pedagógico dos resultados, articuladas a programas como Formadores em Ação.
	2. Distanciamento entre teoria e prática no trabalho docente.	Desenvolver trilhas formativas e oficinas reflexivas que articulem fundamentos teóricos com experiências práticas de sala de aula.
	3. Fragilidade na cultura colaborativa e na discussão dos resultados entre docentes e equipe pedagógica.	Instituir grupos de estudo e acompanhamento pedagógico coordenados pelas equipes escolares, fortalecendo o trabalho coletivo e interdisciplinar.
2. PROTOCOLOS E DEVOLUTIVAS	4. Falta de sistematização no uso dos resultados para o replanejamento pedagógico.	Criar protocolos institucionais de devolutiva com momentos fixos de estudo e replanejamento coletivo após cada aplicação da prova.
	5. Falta de integração entre as ações da SEED e a prática escolar.	Garantir alinhamento entre as diretrizes da SEED e o cotidiano docente, com devolutivas técnicas e pedagógicas periódicas.
	6. Carência de <i>feedback</i> formativo e acompanhamento das ações após as avaliações.	Criar ciclos avaliativos formativos, com observação de aulas, acompanhamento e <i>feedback</i> contínuo por parte da equipe pedagógica.
3. RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS / INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	7. Ausência de personalização das estratégias de ensino com base nos diagnósticos da avaliação.	Implementar planos de intervenção pedagógica personalizados, orientados pelos relatórios de desempenho e matrizes de referência.
	8. Necessidade de melhoria nos indicadores de aprendizagem e redução da defasagem escolar.	Implementar ações de recomposição da aprendizagem com base nas evidências da Prova Paraná Mais, priorizando habilidades críticas e defasadas.
	9. Dificuldade de assegurar o acompanhamento individualizado dos estudantes em turmas de recomposição da aprendizagem.	Implementar a docência compartilhada em turmas de recomposição da aprendizagem, com a atuação conjunta de dois docentes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, promovendo intervenções mais contextualizadas e colaborativas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As ações propostas visam consolidar uma prática docente mais reflexiva e orientada por evidências, em consonância com as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação e com os resultados obtidos nas avaliações externas. A articulação entre diagnóstico, intervenção e monitoramento torna-se, portanto, o eixo estruturante do Plano de Ação Educacional, assegurando que os resultados da *Prova Paraná Mais*

ultrapassem a função meramente avaliativa e se convertam em instrumentos efetivos de aprimoramento da aprendizagem e da gestão pedagógica.

Neste Plano de Ação Educacional pretende-se estabelecer que os resultados da Prova Paraná Mais são a possibilidade não apenas para repensar as práticas e metodologias, mas adequar as estratégias pedagógicas instituindo-a como instrumento para personalização da prática docente dos professores de Matemática da rede estadual do Paraná e remodelando práticas já consolidadas e até tradicionais.

Destaca-se nesse PAE também as possibilidades que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), por meio da Diretoria de Educação, apresenta como apoio pedagógico aos professores que são os programas estruturados de formação continuada; as formações específicas sobre a Prova Paraná Mais; a observação de sala de aula e *feedbacks* formativos; as orientações pedagógicas voltadas às práticas docentes; webinários direcionadas, o Estudo e Planejamento; o Seminário de Avaliação do SAEP; o Grupo de Estudos Formadores em Ação e a produção de materiais diversos que compõem as ações de recomposição das aprendizagens do qual todos têm o objetivo de fazer da formação docente uma ação efetiva e contínua na busca da melhoria da aprendizagem.

A intencionalidade deste PAE está voltada para propor e efetivar ações de melhoria das práticas docentes no intuito de garantir o avanço na aprendizagem de Matemática e por meio de adequações nas estratégias de ensino, também possibilitar a evolução dos indicadores educacionais relacionados ao componente curricular de Matemática tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Para cumprir esse intuito, os professores devem ser incentivados a se apropriarem e interpretarem os resultados da Prova Paraná Mais direcionando suas expectativas sobre o desempenho para o trabalho de adequar estratégias legitimando assim, os resultados, como um instrumento permanente no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, justifica-se esse PAE pela necessidade de sistematizar ações a serem incluídas periodicamente na rotina dos professores e da escola.

A seguir estão descritos os objetivos pretendidos por meio desse Plano de Ação Educacional, a justificativa para a implementação na rede estadual de ensino, a proposta metodológica que dispõem os compromissos da Secretaria e o cronograma das atividades.

Quadro 23 – Definições do PAE

Prova Paraná Mais como instrumento para personalização da prática docente dos professores de Matemática da rede estadual do Paraná	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprimorar o processo de apropriação pedagógica e interpretação dos resultados da Prova Paraná Mais pelos professores de Matemática da rede estadual de ensino; - Constituir a avaliação Prova Paraná Mais como instrumento de aprimoramento da formação docente; - Diagnosticar o desempenho da rede e adequar as práticas pedagógicas dos professores, tendo como ponto de partida os resultados obtidos na Prova Paraná Mais e nos relatórios de intervenção pedagógica; - Desenvolver trilhas formativas voltadas à análise e uso pedagógico dos resultados, especialmente no âmbito de programas como o <i>Formadores em Ação</i>; - Desenvolver e implementar estratégias de personalização do ensino, fundamentadas nas evidências das avaliações externas, de modo a favorecer a adaptação e o aprimoramento da prática docente. - Proporcionar o sucesso escolar, superando desafios como a defasagem e a evasão de estudantes;
Justificativa	<p>Este PAE deve contribuir para que os professores possam se apropriar e interpretar os resultados da Prova Paraná Mais, tratando-os como evidências tanto de bom desempenho quanto de lacunas de aprendizagem, de modo a estabelecer adequações em suas práticas com o objetivo de melhorar os resultados dos estudantes. A partir dessa interpretação, o docente é convidado a refletir sobre os desafios identificados, diagnosticar as fragilidades e promover mudanças ou inovações em sua postura e em seu trabalho pedagógico.</p> <p>Os resultados da pesquisa e as discussões realizadas no grupo focal evidenciaram a necessidade de formações específicas voltadas aos professores de Matemática. Assim, justifica-se a elaboração do PAE pela necessidade de promover ações formativas que consolidem, de forma efetiva, o uso dos resultados da Prova Paraná Mais na rotina pedagógica desses docentes. Nesse sentido, as ações do PAE são elaboradas e executadas com o propósito de fomentar o processo de apropriação dos resultados e de incentivar a reflexão sobre esse trabalho, como base para o planejamento e o aprimoramento da prática docente.</p>
Proposta metodológica	<p>Para a elaboração do PAE, buscou-se a ferramenta de planejamento gerencial 5W2H, a qual foi eficiente norteando as questões: “O quê?”, “Quem?”, “Quando?”, “Como” e “Quanto?”. Os questionamentos que direcionarão a organização das atividades propostas como as formações pedagógicas, reuniões, seminários, palestras etc, bem como o cronograma e demais movimentos em prol dessas atividades. A execução das ações do PAE está pautada em resoluções da Diretoria de Educação, por meio de documentos oficiais, da Secretaria de Estado da Educação propostas às instituições de ensino, as quais contam com a organização do Departamentos de Acompanhamento Pedagógico (DAP) e a Coordenação de Avaliação (CAV), Desenvolvimento Curricular (DDC) e Núcleo de Formadores em Ação.</p>
Estratégias de implementação	<p>As atividades foram divididas em três fases: uma fase denominada Diagnóstica em que se diagnosticou os problemas por meio dos resultados da Prova Paraná Mais, utilizando a escuta ativa em reuniões quinzenais, de alinhamento semanais com os Departamentos e visita às instituições de ensino. O compromisso nessa fase foi a análise e identificação das falhas em ações implementadas, em que se conseguiu prever os possíveis erros nas próximas fases e o planejamento para a fase de Intervenção. A fase de Intervenção foram colocadas em prática as ações propostas na primeira fase que influenciam diretamente a prática docente, a gestão escolar, o processo de ensino e aprendizagem como um todo e indiretamente a qualidade do ensino. As ações estão centradas no processo pedagógico do uso dos resultados para a melhoria da aprendizagem, bem como na adequação de estratégias para o desenvolvimento das habilidades essenciais e aquelas ainda não desenvolvidas. A fase de Monitoramento deve ocorrer sob a responsabilidade da Diretoria de Educação que juntamente com os Departamentos acompanha e monitora as ações implementadas, adequando-as quando necessário, delimitando-as às competências de cada Departamento, analisando a efetividade e encerrando aquelas que se tornam sem efeito por meio de reuniões para leitura dos gráficos, pesquisa e visita às instituições de ensino.</p>
Monitoramento das ações	<p>Durante o ano letivo de 2026 tanto o monitoramento quanto às adequações</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Para a elaboração deste PAE, foi utilizada a metodologia 5W2H, que constitui uma abordagem sistemática para estruturar o planejamento de ações ou a análise de problemas, por meio da resposta a sete perguntas fundamentais – What (o que), Why (por que), Where (onde), When (quando), Who (quem), How (como) e How Much (quanto) – conforme explicações especializadas (Paula, 2020). Essa técnica permite mapear todos os elementos relevantes de um projeto ou de um diagnóstico: define-se o que deve ser feito, por que é necessário, onde e quando acontecerá, quem será responsável, como será executado e qual será o custo ou os recursos envolvidos. Ao utilizar essa “*check-list*” interrogativa, evita-se que etapas, atores ou recursos sejam negligenciados, o que amplia tanto a clareza quanto a eficácia do plano de ação.

Além disso, o 5W2H destaca-se pela sua aplicabilidade em diferentes contextos, desde a melhoria de processos empresariais à gestão de projetos educativos, justamente por oferecer uma estrutura simples, porém abrangente, que pode ser compreendida e utilizada por equipes com distintos níveis de familiaridade técnica (Paula, 2020). No âmbito educativo, por exemplo, ao elaborar um Plano de Ação Educacional (PAE), a ferramenta possibilita que sejam claramente identificados os responsáveis, os prazos, os locais, os recursos e os custos associados a cada intervenção, o que fortalece o alinhamento entre diagnóstico, implementação e monitoramento. Esse grau de sistematização favorece o acompanhamento mais efetivo das ações, a responsabilidade institucional e a comunicação entre os envolvidos, contribuindo para que os resultados esperados sejam mais facilmente alcançados.

A articulação dos três eixos do Plano de Ação Educacional: 4.1 Formação Continuada; 4.2 Protocolos e Devolutivas; e 4.3 Recomposição das Aprendizagens, evidencia um movimento integrado de fortalecimento da prática pedagógica, sustentado tanto pelos achados do diagnóstico quanto pelo referencial teórico que fundamenta a pesquisa. Cada eixo responde a fragilidades distintas, porém interdependentes: a formação qualifica o professor para interpretar e usar os dados; os protocolos organizam o fluxo de análise e replanejamento; e as intervenções pedagógicas materializam, no cotidiano da sala de aula, as respostas necessárias às lacunas de aprendizagem identificadas. A utilização do 5W2H contribui, portanto, para a sistematização do plano, promovendo clareza nas responsabilidades e

possibilitando o acompanhamento contínuo das ações delineadas, o que torna o processo mais eficiente e coerente com os objetivos da pesquisa.

4.1 EIXO 1: FORMAÇÃO CONTINUADA

A análise dos dados obtidos na pesquisa, por meio do questionário aplicado a 108 professores e do grupo focal conduzido com 12 docentes, evidenciou que a formação continuada é um dos elementos centrais para o fortalecimento do uso pedagógico dos resultados da Prova Paraná Mais. Embora o questionário tenha revelado índices positivos de concordância nas questões mais gerais (como “conheço a política de avaliação da rede” ou “compreendo elementos de uma avaliação externa”), observou-se uma redução progressiva da concordância total à medida que as perguntas se tornavam mais específicas, especialmente em relação à interpretação dos padrões de desempenho, correlação entre proficiência e habilidades, e uso pedagógico efetivo dos dados. Essa tendência foi reforçada no grupo focal, no qual os docentes declararam dificuldades em transformar resultados em ações concretas de ensino, particularmente na definição de prioridades, na reorganização das estratégias de intervenção e no acompanhamento contínuo da evolução das aprendizagens.

Diante desses achados, o primeiro eixo do PAE – Formação Continuada, organiza-se como o principal mecanismo para enfrentar três problemas centrais identificados na investigação: (1) dificuldade de interpretação e apropriação dos resultados; (2) distanciamento entre teoria e prática; e (3) fragilidade na cultura colaborativa em torno dos resultados.

4.1.1 Formações continuadas específicas sobre leitura, análise e uso pedagógico dos resultados

A pesquisa demonstrou que, embora muitos professores afirmem conhecer a estrutura geral da Prova Paraná Mais, menos da metade concorda totalmente que sabe interpretar os dados ou utilizá-los para o planejamento pedagógico. Além disso, gráficos como os de número 9, 12 e 13 evidenciam que a capacidade de correlacionar padrões de desempenho, proficiência e habilidades apresenta concordância total reduzida conforme o nível de complexidade aumenta.

Por isso, propõe-se a realização de formações continuadas sistemáticas e específicas, articuladas ao “Formadores em Ação”, voltadas para: leitura aprofundada das matrizes de referência; compreensão dos padrões de desempenho e da escala de proficiência; interpretação pedagógica dos relatórios disponibilizados pela SEED/PR; diferenciação entre uso pedagógico dos dados e práticas de “treinamento para a prova”.

As formações permitirão que os professores avancem do reconhecimento superficial dos dados para uma compreensão mais técnica, superando lacunas evidenciadas pela progressiva queda da concordância total nas questões específicas.

4.1.2 Trilhas formativas e oficinas reflexivas: articulando teoria e prática

Outro achado significativo do estudo refere-se ao distanciamento entre teoria e prática no trabalho docente. Embora existam materiais técnicos produzidos pela SEED/PR (como Revistas Pedagógicas e Informativos do SAEP), muitos professores afirmaram no grupo focal que não se sentem plenamente capazes de traduzir esses documentos em ações concretas de sala de aula.

Desse modo, propõe-se o desenvolvimento de trilhas formativas e oficinas reflexivas que: articulem fundamentos teóricos das avaliações externas com a prática docente cotidiana; proponham análise conjunta de itens reais da Prova Paraná Mais; simulem processos de replanejamento pedagógico; desenvolvam estudos de caso baseados nos resultados das escolas; promovam trocas entre professores mais experientes e docentes iniciantes (um ponto forte destacado no grupo focal).

As oficinas reflexivas são essenciais para transformar a interpretação técnica dos dados em competência prática, garantindo que os resultados não se limitem à leitura superficial, mas resultem em reorganização de estratégias, intervenção pedagógica e personalização do ensino.

4.1.3 Grupos de estudo e acompanhamento pedagógico: fortalecimento da cultura colaborativa

Os dados da Dimensão 4 (Compartilhamento e Colaboração no Uso dos Dados da Avaliação) demonstraram que: grande parte dos professores não participa

regularmente de espaços coletivos de discussão sobre os resultados; há heterogeneidade entre escolas, ou seja, cada unidade organiza (ou não) esse compartilhamento de forma distinta; a cultura de corresponsabilização ainda não está plenamente consolidada.

Além disso, no grupo focal, muitos docentes afirmaram que as discussões pedagógicas sobre os dados, quando existem, são superficiais ou operacionais, sem aprofundamento analítico.

Diante disso, propõe-se instituir grupos permanentes de estudo e acompanhamento pedagógico coordenados pelas equipes escolares, com encontros frequentes, objetivos claros e pauta definida. Tais grupos devem: analisar conjuntamente os relatórios da Prova Paraná Mais; identificar lacunas de aprendizagem; propor estratégias de intervenção alinhadas às demandas reais das turmas; construir planos de ação contínuos, monitorando sua eficácia; fomentar a troca entre pares, fortalecendo a aprendizagem colaborativa.

Essa ação responde diretamente ao achado de que a cultura colaborativa ainda é frágil e desigual entre as escolas da rede.

4.1.4 Ciclos avaliativos formativos e acompanhamento contínuo

Os professores entrevistados afirmaram que o maior desafio não está apenas em interpretar os resultados, mas em acompanhar o impacto das intervenções ao longo do ano letivo. Muitos relataram que os resultados chegam em momentos de alta demanda e acabam não sendo discutidos com profundidade.

Assim, propõe-se a criação de ciclos avaliativos formativos, com momentos fixos pós-aplicação da Prova Paraná Mais, que incluam: análise coletiva dos resultados; replanejamento pedagógico imediato; acompanhamento da execução das ações; devolutivas internas e *feedback* contínuo; registro sistemático das intervenções.

Esses ciclos garantem que a avaliação transcenda o caráter diagnóstico e se torne parte do planejamento do ensino, atendendo à necessidade, apontada por diversos participantes, de tornar o processo mais orgânico e menos episódico.

A implementação das ações previstas para o Eixo 1 – Formação Continuada requer uma organização sistemática e coerente, capaz de orientar a execução de

cada etapa de maneira estruturada e estratégica. Para isso, foi elaborado um quadro 5W2H, que descreve o que será feito, por quem, quando, onde, como, por quê e qual o custo envolvido. Esse instrumento permite visualizar de forma objetiva a operacionalização do eixo, garantindo clareza e viabilidade às propostas, além de possibilitar acompanhamento e monitoramento contínuo por parte das equipes pedagógicas e gestoras.

Quadro 24 - 5W2H – Eixo1: Formação Continuada

5W2H	Descrição
What (O quê?)	Desenvolver e implementar um programa de formação continuada composto por trilhas formativas para recomposição das aprendizagens, oficinas reflexivas, grupos de estudo, e ciclos avaliativos formativos voltados à interpretação e ao uso pedagógico dos resultados da Prova Paraná Mais.
Why (Por quê?)	Porque a pesquisa identificou dificuldades na leitura, interpretação e apropriação pedagógica dos resultados, alta concordância parcial em itens que exigiam conhecimento específico e fragilidade na cultura colaborativa. A formação continuada possibilita transformar dados em ações pedagógicas concretas.
Who (Quem?)	Equipes pedagógicas das escolas, Núcleos Regionais de Educação, coordenações do SAEP/SEED, docentes experientes (formadores), e professores participantes.
When (Quando?)	Ao longo do ano letivo, com cronograma trimestral para trilhas e grupos de estudo; trimestral para oficinas; e após cada aplicação da Prova Paraná Mais para os ciclos avaliativos.
Where (Onde?)	Nas escolas da rede estadual, nos Núcleos Regionais de Educação (NREs), em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), nas plataformas formativas da SEED/PR e em formações presenciais, como reuniões técnicas e seminários
How (Como?)	Por meio de encontros presenciais e <i>on-line</i> ; estudo de relatórios da Prova Paraná Mais; análise conjunta de matrizes de referência; planejamento colaborativo; atividades práticas; simulações de análise de dados; devolutivas formativas e acompanhamento pedagógico.
How much (Quanto custa?)	Utilização de recursos já disponíveis da SEED (formadores, AVA, plataforma CAEd Digital), podendo demandar custos adicionais mínimos relacionados a logística, materiais de apoio e eventuais horas de formação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A organização dessas ações por meio do quadro 5W2H contribui para a clareza operacional e para a efetividade do Eixo 1, garantindo que cada iniciativa seja planejada com intencionalidade e alinhamento às evidências da pesquisa. Ao integrar diferentes formatos de formação, o eixo fortalece a autonomia pedagógica dos

professores e promove uma cultura formativa contínua, articulando teoria, prática e colaboração. Dessa forma, a formação continuada deixa de ser uma ação pontual e passa a constituir-se como uma estratégia estruturante para ampliar a capacidade docente de interpretar e transformar os resultados da Prova Paraná Mais em práticas pedagógicas mais assertivas e contextualizadas.

4.2 EIXO 2: PROTOCOLOS E DEVOLUTIVAS

A análise dos resultados do questionário e das discussões realizadas no grupo focal evidenciou a necessidade de sistematização dos processos de uso, devolutiva e acompanhamento dos dados gerados pela Prova Paraná Mais. Apesar de a maioria dos professores afirmar compreender os resultados e reconhecer sua utilidade para identificar habilidades não consolidadas, os achados indicam que o uso pedagógico desses dados ainda ocorre de maneira desigual entre as escolas, sem rotinas claras de estudo, planejamento e replanejamento. Além disso, foi observada uma tendência de redução da concordância total à medida que as questões exigiam maior profundidade técnica, como interpretar padrões de desempenho, correlacionar proficiência e identificar descritores frágeis, sugerindo que o processo de apropriação dos resultados ainda precisa de acompanhamento estruturado, especialmente em relação ao modo como os dados retornam aos professores e são transformados em decisões de ensino.

Dessa forma, o segundo eixo organiza um conjunto de protocolos e fluxos institucionais que orientam como, quando e por quem ocorre a devolutiva pedagógica dos resultados da Prova Paraná Mais. A proposta parte do princípio de que a devolutiva é um processo contínuo, não uma ação pontual, e que deve envolver: (a) gestão escolar, (b) equipe pedagógica, (c) professores, e (d) SEED/NRE, articulados em etapas claras. O objetivo central é garantir que todos os docentes tenham acesso qualificado às análises, compreendam as tendências, discutam implicações didáticas e realizem ajustes na prática pedagógica dentro de um ciclo estruturado, recorrente e alinhado às necessidades reais dos estudantes. Esse eixo contempla: criação de protocolos de devolutiva, momentos fixos de replanejamento, alinhamento entre SEED e escola, *feedback* formativo contínuo e acompanhamento pedagógico sistematizado.

O protocolo proposto organiza o fluxo de devolutiva em cinco etapas, com definição de responsáveis e periodicidade, apresentado no quadro a seguir:

Quadro 25 – Protocolo de devolutiva pedagógica

Etapas	Descrição das Ações	Responsáveis	Periodicidade
1. Devolutiva Técnica Inicial SEED/NRE → Escolas	<ul style="list-style-type: none"> • Envio dos relatórios de desempenho e intervenção pedagógica, boletins pedagógicos e orientações técnicas. • Realização de webinários, encontros síncronos e vídeos explicativos elaborados pela SEED. • <i>Objetivo:</i> contextualizar os resultados e apresentar as tendências com relação aos resultados da rede. 	SEED/PR Núcleo Regional de Educação (NRE)	Após cada divulgação oficial dos resultados da Prova Paraná Mais
2. Estudo Pedagógico Interno Equipe Pedagógica → Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião interna de formação conduzida pela equipe pedagógica. • Análise dos relatórios e identificação das habilidades críticas. • Discussão dos padrões de desempenho, da proficiência média e da distribuição dos estudantes por níveis. 	Equipe Pedagógica da Escola Professores	Semana seguinte ao recebimento dos materiais da SEED/NRE
3. Replanejamento Coletivo Professores (com mediação pedagógica)	<ul style="list-style-type: none"> • Momento fixo após cada aplicação da prova (ex.: duas semanas após a divulgação dos resultados). • Reescrita dos planos de ensino com base nas evidências: habilidades deficitárias, grupos com maior defasagem, descritores frágeis. • Integração das ações com o planejamento trimestral e com as Trilhas de Aprendizagem da SEED. 	Professores Equipe Pedagógica	Trimestral, com intensificação pós-avaliação
4. Acompanhamento Pedagógico Equipe Pedagógica + Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Observações de aula, visitas técnicas e acompanhamento das intervenções. • Conversas de <i>feedback</i> formativo, com foco em estratégias pedagógicas, sem responsabilização individual. • Monitoramento contínuo dos avanços das aprendizagens ao longo do ciclo. 	Equipe Pedagógica Professores	Contínuo, com registro mensal
5. Devolutiva Externa Escola → SEED/NRE	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de relatório-síntese: estratégias adotadas, intervenções realizadas, avanços e dificuldades. • Envio trimestral ao NRE para acompanhamento ampliado das ações pedagógicas. • Retroalimentação do sistema: escolas recebem orientações atualizadas da SEED com base nos relatórios. 	Direção Escolar Equipe Pedagógica	Trimestral

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Esse fluxo cria uma cultura de processos contínuos, alinhando rede, escola e sala de aula a partir de evidências, adequando-se às principais lacunas identificadas no estudo.

Com base nas análises realizadas e nas lacunas identificadas na pesquisa, torna-se imprescindível estruturar protocolos claros que orientem como os resultados da Prova Paraná Mais devem ser estudados, discutidos, devolvidos aos professores e convertidos em ações pedagógicas. O quadro 5W2H abaixo detalha a operacionalização desse processo, definindo responsáveis, cronograma de execução, recursos necessários e formas de monitoramento, permitindo que cada escola da rede estadual implemente o fluxo de devolutiva de forma coerente e padronizada, sem perder suas particularidades contextuais.

Quadro 26 - 5W2H – Eixo 2: Protocolos e devolutivas

5W2H	Descrição
What? (O quê?)	Implementação de protocolos institucionais de devolutiva pedagógica dos resultados da Prova Paraná Mais, com estudo, análise, replanejamento e acompanhamento contínuo.
Why? (Por quê?)	Para garantir que os resultados sejam compreendidos e utilizados pedagogicamente, superando a falta de sistematização apontada pelos professores no questionário e no grupo focal.
Where? (Onde?)	Nas escolas da rede estadual: salas de formação, reuniões pedagógicas, ambientes virtuais da SEED/NRE.
When? (Quando?)	Após cada divulgação oficial dos resultados, com periodicidade trimestral e etapas definidas (estudo → replanejamento → acompanhamento).
Who? (Quem?)	SEED (orientações técnicas), NRE (acompanhamento), diretores, equipes pedagógicas (mediação), professores (planejamento e intervenções).
How? (Como?)	Por meio de reuniões formativas, análise guiada dos relatórios, protocolos escritos de devolutiva, ciclos de <i>feedback</i> formativo e acompanhamento pedagógico estruturado.
How much? (Quanto custa?)	Custos mínimos: materiais de apoio, horas de formação interna, uso de plataformas digitais já disponibilizadas pela SEED. Pode demandar reorganização de carga horária e tempo pedagógico.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A implementação deste protocolo fortalece a cultura de uso pedagógico dos resultados em toda a rede estadual, garantindo que os dados da Prova Paraná Mais deixem de ser apenas indicadores estatísticos e passem a orientar, de forma efetiva, o planejamento e a intervenção docente. Ao sistematizar o fluxo de devolutiva e estabelecer responsabilidades claras, o eixo promove maior coesão entre avaliação, formação e prática pedagógica, contribuindo para a melhoria das aprendizagens e para uma atuação docente mais informada, colaborativa e alinhada às evidências coletadas pela própria rede.

4.3 EIXO 3: RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS/INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A recomposição das aprendizagens aparece como uma das dimensões mais críticas identificadas pelo diagnóstico realizado na pesquisa. Os dados do questionário revelaram que, embora a maioria dos professores declare compreender os resultados da Prova Paraná Mais, mais de 55% afirmam concordar apenas parcialmente com essa compreensão, indicando fragilidades na assimilação pedagógica das informações fornecidas pelos relatórios. Ademais, quando as questões exigiam competências mais específicas como interpretar proficiência por padrão de desempenho, correlacionar habilidades e analisar descritores, o índice de concordância total diminuía significativamente, reforçando a existência de lacunas interpretativas. No grupo focal, os docentes evidenciaram dificuldade em planejar intervenções consistentes a partir das habilidades não consolidadas, bem como apontaram desafios em acompanhar individualmente os estudantes com maior defasagem, especialmente em turmas numerosas e com elevada rotatividade docente. Esses achados justificam a necessidade de ações estruturadas de recomposição, que ultrapassem a devolutiva geral dos resultados e avancem para intervenções pedagógicas sistemáticas no cotidiano da sala de aula.

É fundamental, portanto, distinguir dois processos complementares: a devolutiva pedagógica e a intervenção pedagógica. A devolutiva consiste na apresentação e análise coletiva dos resultados da Prova Paraná Mais, geralmente realizada pela equipe pedagógica após o recebimento oficial dos relatórios. Ela cumpre a função de dar visibilidade às lacunas e potencialidades, orientar prioridades e alinhar a equipe escolar acerca das metas e demandas emergentes. É um processo macro, voltado para a compreensão geral dos dados. Já a intervenção pedagógica se refere ao conjunto de ações práticas, metodológicas e intencionais realizadas pelo professor em sala de aula, orientadas diretamente pelas habilidades críticas reveladas no diagnóstico. Intervir significa transformar os resultados em planos de aula, atividades de recomposição, organização de grupos de apoio, metodologias ativas, acompanhamento individualizado, uso de roteiros formativos, estratégias de retomada e aprofundamento, ou seja, trata-se de um trabalho fino, cotidiano, contínuo e situado no “chão da escola”.

Com base nessas evidências, o eixo organiza um conjunto de ações específicas para fortalecer a recomposição das aprendizagens, articulando estratégias de intervenção pedagógica personalizadas, ações de apoio sistemático e metodologias que respondam de maneira direta às dificuldades mapeadas. A seguir, apresenta-se o plano estruturado.

Quadro 27 - 5W2H – Eixo 3: Recomposição das aprendizagens / intervenção pedagógica

5W2H	Descrição
What (o quê?)	Implementar ações sistemáticas de recomposição das aprendizagens com foco nas habilidades não consolidadas da Prova Paraná Mais, estruturando intervenções pedagógicas personalizadas, grupos de apoio, uso de metodologias ativas, roteiros formativos e docência compartilhada.
Why (por quê?)	Porque o diagnóstico mostrou lacunas significativas na compreensão dos resultados e na capacidade de convertê-los em práticas pedagógicas, indicando dificuldade de acompanhamento individualizado, alto índice de concordância apenas parcial nas interpretações e fragilidade em intervir sobre habilidades críticas.
Where (onde?)	Nas salas de aula, nos espaços pedagógicos da escola (Equipe Pedagógica, biblioteca, sala de recursos), no planejamento coletivo e em turmas específicas de recomposição.
When (quando?)	Após cada devolutiva institucional, com ciclos trimestrais de intervenções, ações quinzenais de acompanhamento e replanejamento contínuo ao longo do ano letivo.
Who (quem?)	Professores regentes, equipe pedagógica, diretores, professores de apoio à aprendizagem, docentes parceiros na docência compartilhada e formadores dos NRE, dependendo da ação.
How (como?)	Mapeamento das habilidades críticas; elaboração de planos de intervenção; criação de grupos de recomposição; aplicação de metodologias diversificadas; uso de descritores como guia; organização de atividades de reforço focadas; acompanhamento sistemático por registros; utilização de oficinas de resolução; retorno ao professor via <i>feedback</i> pedagógico.
How much (quanto custa?)	Custos reduzidos, concentrados em horas de formação, reorganização de horários, materiais pedagógicos básicos e potencial apoio logístico da SEED; a maior parte das ações depende de organização interna e da articulação das equipes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A definição desse quadro evidencia que a recomposição das aprendizagens exige ações específicas, regulares e monitoradas. Diferentemente da devolutiva, que tem caráter panorâmico, a intervenção envolve planejamento contínuo e acompanhamento dos avanços dos estudantes. O eixo, portanto, reforça que a escola deve transformar os resultados em estratégias pedagógicas concretas e intencionais. A regularidade e o foco, especialmente nos estudantes com maiores defasagens, tornam o processo mais eficaz e permitem avançar em direção à aprendizagem

significativa. As ações aqui propostas contribuem para garantir que a recomposição seja parte permanente da prática escolar e não apenas uma resposta pontual às avaliações externas.

O Plano de Ação Educacional organizado em três eixos (formação continuada, protocolos e devolutivas e recomposição das aprendizagens/ intervenção pedagógica) constitui a síntese propositiva deste estudo, articulando os achados empíricos do questionário e do grupo focal com o debate teórico sobre avaliação em larga escala, uso pedagógico de dados e gestão da aprendizagem. Longe de propor ações pontuais, o PAE busca estruturar um ciclo formativo e avaliativo contínuo, no qual os resultados da Prova Paraná Mais deixam de ser apenas indicadores de desempenho para se tornarem insumos para a reflexão docente, o replanejamento e a intervenção pedagógica orientada à equidade.

No primeiro eixo, Formação Continuada, o PAE responde diretamente às evidências de que, embora a maioria dos professores declare conhecer a Prova Paraná Mais e os elementos que compõem uma avaliação externa, esse conhecimento se torna menos seguro quando as questões se referem a aspectos mais específicos, como padrões de desempenho, interpretação de relatórios ou uso dos resultados no planejamento. Os percentuais de “concordo parcialmente” em diferentes itens apontam para um quadro em que há familiaridade geral com a política de avaliação, mas ainda com lacunas na leitura fina dos dados e na apropriação pedagógica das informações. Essa constatação dialoga com Gatti (2010), ao destacar que a formação continuada precisa aproximar o professor de situações concretas de análise de dados, evitando formações meramente prescritivas e descoladas do cotidiano da escola. Da mesma forma, Brooke (2010) e Bonamino e Sousa (2012) lembram que a avaliação em larga escala só cumpre seu potencial formativo quando os resultados são compreendidos pelos docentes e reelaborados em práticas de sala de aula.

Nesse sentido, as ações propostas no eixo de formação (trilhas formativas, oficinas reflexivas, grupos de estudo e ciclos de acompanhamento) procuram consolidar uma comunidade profissional de aprendizagem em torno da Prova Paraná Mais. As trilhas formativas, articuladas a programas como o Formadores em Ação, permitem uma organização gradual dos conteúdos: da compreensão da Matriz de Referência e dos descritores, passando pela leitura da escala de proficiência e dos

padrões de desempenho, até a tradução desses elementos em objetivos de ensino e estratégias de intervenção. As oficinas reflexivas, por sua vez, acolhem uma demanda recorrente identificada no grupo focal: a necessidade de espaços protegidos para discutir dificuldades, inseguranças e tensões em relação às avaliações externas, sem o viés de responsabilização individual. Esse desenho dialoga com autores como Imbernón (2010), que defende a formação continuada como processo coletivo e contextualizado, no qual os professores analisam sua prática à luz de evidências e constroem saberes profissionais em colaboração. Ao articular estudo teórico e análise dos resultados da própria rede, o primeiro eixo do PAE desloca a avaliação do lugar de controle para o lugar de dispositivo formativo.

O segundo eixo, Protocolos e Devolutivas, emerge da constatação de que o acesso aos dados não garante, por si só, seu uso pedagógico. Os resultados do questionário mostram que a maioria dos professores afirma ter acesso aos relatórios e consideram importante o processo de aplicação e análise da Prova Paraná Mais, mas as respostas relacionadas à discussão coletiva dos resultados, à influência da avaliação nas práticas internas e ao compartilhamento com as famílias apresentam menores índices de concordância total e maior dispersão. A partir dessa leitura, compreende-se que o problema não é apenas de “conhecimento técnico”, mas de organização institucional: muitos processos de devolutiva e replanejamento ocorrem de forma pontual, dependente da iniciativa de gestores ou docentes, e não como parte de um fluxo sistematizado na rotina das escolas.

Autores como Araújo e Luzio (2025) destacam que a avaliação só se converte em aprendizagem quando há *feedback* estruturado, com tempos, responsáveis e critérios claros para análise, devolução e replanejamento. Do ponto de vista da gestão, Brooke (2010) argumenta que os sistemas de avaliação precisam ser acompanhados de rotinas institucionais que garantam o uso efetivo dos dados, sob pena de se reduzirem a mera exigência burocrática. É nesse horizonte que o PAE organiza o Protocolo de Devolutiva Pedagógica em etapas: devolutiva técnica inicial (SEED/NRE → escolas), estudo pedagógico interno, replanejamento coletivo, acompanhamento pedagógico e devolutiva externa (escola → SEED/NRE). Ao definir quando, por quem e como cada etapa ocorre, o protocolo transforma a análise dos resultados em um ciclo regular de trabalho pedagógico, integrado às reuniões de formação, aos momentos de estudo e ao planejamento bimestral.

Além disso, ao prever devolutivas internas (entre SEED/NRE, equipe pedagógica e professores) e externas (da escola para os órgãos centrais e para as famílias), o PAE se aproxima da concepção de responsabilização compartilhada defendida por Bonamino e Sousa (2012): não se trata de transferir a culpa pelos resultados aos docentes, mas de construir uma cultura em que diferentes atores (gestores, professores, equipes técnicas e comunidade) compartilham a leitura dos dados e a corresponsabilidade pelas ações. O grupo focal reforça essa necessidade ao evidenciar, por um lado, uma certa reserva crítica em relação à prova e, por outro, o reconhecimento de que os relatórios podem apoiar o diagnóstico das lacunas. O protocolo de devolutiva, ao criar um fluxo claro de comunicação e de *feedback* formativo, responde precisamente a essa tensão, oferecendo um caminho para que as críticas se convertam em ajustes e melhorias nas práticas de ensino.

O terceiro eixo, Recomposição das Aprendizagens/Intervenção Pedagógica, articula de forma direta as lacunas evidenciadas no diagnóstico com as ações propostas para o “chão da sala de aula”. Os dados do questionário indicam que muitos professores afirmam utilizar os resultados da Prova Paraná Mais para identificar habilidades não consolidadas e definir quais são essenciais para os estudantes; ao mesmo tempo, as respostas mais baixas em itens relacionados à interpretação aprofundada e à utilização dos dados no planejamento sinalizam que essa apropriação nem sempre se traduz em intervenções sistemáticas. No grupo focal, essa ambiguidade aparece na discussão sobre a diferença entre “trabalhar as habilidades da matriz” e “treinar para a prova”: os docentes manifestam preocupação em evitar práticas de ensino meramente voltadas a melhorar índices, reivindicando que as intervenções tenham como foco principal a aprendizagem dos estudantes, e não apenas o desempenho em um instrumento avaliativo específico.

A literatura sobre avaliação formativa e recomposição das aprendizagens converge com essa preocupação. Araújo e Luzio (2025), por exemplo, ao tratar da avaliação a serviço da aprendizagem, distinguem o uso dos resultados como mecanismo de seleção daquele que tem como finalidade a regulação das práticas pedagógicas em função das necessidades dos estudantes. Da mesma forma, Cavalcante *et al.* (2020) e Palácios e Oliveira (2022) enfatizam que as escalas de proficiência e os padrões de desempenho devem ser lidos como mapas de habilidades, apontando quais competências precisam ser retomadas, aprofundadas

ou reconstruídas, especialmente em contextos de desigualdades educacionais. À luz dessas contribuições, o PAE propõe ações como planos de intervenção pedagógica personalizados, recomposição da aprendizagem com base em habilidades críticas e docência compartilhada em turmas de recomposição, assumindo que a devolutiva é um movimento mais geral, enquanto a intervenção pedagógica se concretiza na seleção de metodologias, atividades, materiais e tempos didáticos em sala de aula.

Assim, a devolutiva diz respeito à comunicação dos resultados, à leitura coletiva e à definição de prioridades; já a intervenção pedagógica corresponde às estratégias que o professor mobiliza no cotidiano (sequências didáticas, atividades de recuperação paralela, agrupamentos produtivos, uso de diferentes recursos e tecnologias) para enfrentar as lacunas identificadas. Inspiradas em autores que discutem o ensino como mediação na zona de desenvolvimento proximal, como Vygotsky, e em abordagens de intervenção focalizada, as ações do terceiro eixo reconhecem que estudantes em níveis distintos de proficiência demandam tempos e estratégias diferenciadas. A docência compartilhada, proposta para as turmas de recomposição — que consiste na atuação de dois professores simultaneamente na mesma aula, atendendo estudantes em diferentes níveis de aprendizagem — reforça essa perspectiva ao aproximar a ideia de coensino e de trabalho colaborativo, apontada na literatura internacional como uma estratégia potente para lidar com desafios complexos de aprendizagem, das necessidades concretas reveladas pelos dados da Prova Paraná Mais.

Em conjunto, os três eixos do PAE reafirmam a concepção de avaliação em larga escala defendida por Brooke *et al.* (2015): a de que os sistemas avaliativos podem contribuir para a qualidade social da educação se forem articulados a políticas de formação, a rotinas institucionais de análise e a práticas pedagógicas comprometidas com a equidade. Ao propor formações continuadas ancoradas em dados, protocolos de devolutiva que estruturam o uso dos resultados e intervenções pedagógicas voltadas à recomposição das aprendizagens, o PAE se configura como um instrumento de gestão formativa, que busca deslocar o lugar da Prova Paraná Mais na rede estadual do Paraná, de um evento isolado, muitas vezes associado à lógica de cobrança, para um processo contínuo de leitura, reflexão e ação pedagógica. Desse modo, o capítulo se encerra indicando que a potência transformadora da avaliação não reside apenas nos números produzidos, mas na capacidade da rede e

das escolas de transformar esses números em decisões, oportunidades formativas e práticas de ensino que garantam, de forma mais justa, o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere às avaliações externas, sobretudo a Prova Paraná Mais, objeto de estudo da pesquisa, o processo avaliativo e diagnóstico possibilitado por essa avaliação está diretamente relacionado à organização, orientação e formulação de políticas e práticas governamentais mais eficientes, voltadas à garantia do direito à aprendizagem e à equidade no ensino público. Compete à Secretaria adequar suas ações de forma a priorizar o desenvolvimento integral do estudante, o aprimoramento profissional docente e a qualificação do processo pedagógico, reafirmando a avaliação como instrumento de gestão e também de aprendizagem.

Com os dados obtidos na pesquisa e as contribuições do grupo focal, foi possível identificar que a apropriação dos resultados pelos professores constitui um elo essencial entre a avaliação e as práticas escolares, podendo influenciar tanto o replanejamento pedagógico quanto o delineamento de políticas públicas educacionais mais contextualizadas. Assim, para que a avaliação em larga escala cumpra o seu papel de instrumento de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, é indispensável que os professores desenvolvam competências analíticas e reflexivas para a leitura, interpretação e uso pedagógico dos resultados. Nesta perspectiva, a proposta de elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), enquanto protocolo estruturado e aplicável à rede, apresenta-se como uma ferramenta estratégica para fortalecer a formação docente, potencializar o uso dos dados avaliativos e promover práticas pedagógicas mais responsivas às necessidades dos estudantes.

A pesquisa contribuiu não só para o reconhecimento do papel das avaliações externas como instrumentos de diagnóstico do desempenho dos estudantes e de gestão, mas também como recursos formativos que podem estimular a cultura do acompanhamento pedagógico contínuo. Ao oferecer evidências e análises a partir dos resultados da Prova Paraná Mais, este estudo fornece dados importantes que irão subsidiar as decisões pedagógicas e administrativas que serão desencadeadas por meio da implementação do PAE constituído a partir deste estudo.

Espera-se, ainda, que os resultados aqui apresentados incentivem novas reflexões e ações voltadas à melhoria da aprendizagem, ampliando a compreensão sobre como os dados avaliativos podem ultrapassar a função de aferição de desempenho e gerar transformações nas práticas de ensino, no planejamento docente

e nas políticas educacionais que prezem pela equidade e pela qualidade. A investigação demonstrou que as avaliações, quando adequadamente interpretadas e contextualizadas, permitem a construção de intervenções pedagógicas eficazes, possibilitando o acompanhamento contínuo do desempenho dos estudantes e a recomposição tempestiva das aprendizagens defasadas. Por meio da Prova Paraná Mais, é possível mensurar, intervir e acompanhar o desenvolvimento das habilidades avaliadas, fortalecendo a articulação entre diagnóstico, ação e monitoramento.

O objetivo principal foi responder ao questionamento de como aprimorar o uso pedagógico dos resultados da Prova Paraná Mais pelos professores de Matemática dos 9º anos do Ensino Fundamental e das 3ª séries do Ensino Médio da rede estadual do Paraná. Concluiu-se que para responder a esse objetivo, a aquisição do conhecimento, o investimento em formação continuada e a disposição de cada professor, podem superar os desafios da educação promovendo estratégias para a melhoria da aprendizagem e da condição da educação no Estado do Paraná.

O panorama apresentado, bem como as respostas dadas pelos participantes na pesquisa e no grupo focal também possibilitaram a reflexão sobre a articulação da teoria e da prática, no contexto da escola, como o grande diferencial na perspectiva de transformar a educação. Dessa forma, conclui-se que o uso dos resultados pelos professores se tornam também instrumentos para a melhoria da aprendizagem uma vez que são o meio para a adequação da prática pedagógica e das metodologias de ensino.

Como desdobramento deste estudo, abrem-se perspectivas para pesquisas futuras voltadas à investigação dos impactos concretos da implementação do Plano de Ação Educacional (PAE) nas escolas da rede estadual, bem como à análise longitudinal da efetividade das ações de recomposição da aprendizagem e da docência compartilhada. Também se destacam possibilidades de aprofundamento teórico e empírico sobre os processos de formação continuada, o papel das avaliações externas na personalização do ensino e a construção de indicadores qualitativos que expressem de forma mais ampla o desenvolvimento das aprendizagens e das práticas docentes. Tais investigações poderão contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais do Paraná e de outros estados, ampliando o campo de conhecimento sobre a gestão pedagógica baseada em evidências.

Cabe a mim, enquanto Diretor de Educação, diagnosticar, avaliar e monitorar as ações propostas que serão implementadas para que ocorram essas adequações nas políticas educacionais e na prática de ensino e para que sejam continuamente ajustadas às demandas dos estudantes e às metas de qualidade da rede pública estadual. Assim, a intenção do PAE aqui desenvolvido é efetivar ações de melhoria sustentadas em evidências, promovendo a personalização das práticas docentes, a recomposição das aprendizagens e o desenvolvimento integral dos estudantes, que permanecem como o centro e a finalidade maior de toda ação educativa.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da educação básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/avaliacao_da_educacao_basica_em_busca_da_qualidade_e_equidade_no_brasil.pdf. Acesso em 01 jun. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso. O “estado da avaliação” nos Estados. *In*: BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso. (Org.). **Avaliação da educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2004, p. 65-78.
- BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso. **Avaliação da educação básica**. São Paulo, SP: Loyola, 2004.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *In*: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mai. 2025.
- BOUDET, Kathryn Parker; CITY, Elizabeth A.; MURNANE, Richard J. **Data wise**: guia para o uso de evidências na educação. Tradução técnica: Rafael Faermann Korman. Porto Alegre: Penso, 2020. E-book.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** n.º 9.394 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica; Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb>. Acesso em: 11 jun.2025
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica; Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Prova Brasil. Brasília (DF), 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/cadernos/saeb_matriz.pdf Acesso em 01 jun. 2025
- BRASIL, Ministério da Educação. Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Histórico.2020** <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso: 17 jul.2025

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Orgs.). **Avaliação da Educação Básica: A Experiência Brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria. Amália. **A Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**: In: Estudos e pesquisas educacionais. Fundação Victor Civita, agosto/2011. Disponível em: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf Acesso em: 14 jun.2024

BROOKE, Nigel. **Eficácia Escolar**. Revista Nova Escola Gestão Escolar. Entrevista concedida à Gustavo Heidrich. 01 dez. 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/541/nigel-brooke-fala-sobre-eficacia-escolar#:~:text=Avalia%C3%A7%C3%B5es%20e%20%C3%ADndices%20fornecem%20informa%C3%A7%C3%B5es,n%C3%A3o%20havia%20medidas%20para%20isso.> Acesso em 09 fev. 2025.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias**. Editora UFMG, 2008.552 páginas. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1668/1668.pdf> Acesso: 01 out. 2025.

BROOKE, Nigel; REZENDE, Wagner Silveira. **Os dilemas da gestão escolar**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

CAPELLETTI, Isabel Franch. **Opções metodológicas em avaliação. Saliências e relevâncias no processo decisório**. Roteiro. Joaçaba, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/2194/pdf>. Acesso em: 14 ago.2025

CASTILHO, Jade. **Apagão de professores: Brasil pode ter déficit de até 235 mil docentes até 2040**. Fundação Carlos Chagas. Fluxo Educação, 2025. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fluxo-educacao/apagao-de-professores-brasil-deficit-de-ate-235-mil-docentes-ate-2040/>. Acesso em: 16 out. 2025.

CASTRO, M.H.G. **Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios**. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/07/v23n1.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2025.

CAVALCANTE, Mirian Marta da Silva; BANDEIRA, Maria José da Silva; LIMA, Jucileide Cazé Pessoa de; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares. *In: Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 11530-11545, mar. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/7528>. Acesso em: 01 jun. 2025.

CENTRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (CAED). **Sumário Executivo do SAEP**. Juiz de Fora: CAED, 2017. Disponível em: <https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/pr/colecoes/2017/PR%20SAEP%202017%20SE%20C01.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2024.

CHAGAS, Daniel Pinheiro. **Apropriação de resultados das avaliações do PROEB pelas equipes gestoras e seu repasse aos professores de Matemática do Ensino Médio** [recurso eletrônico]. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF). Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/648>. Acesso em: 30 jun. 2025.

CORCORAN, Erin Stapleton. **Taxonomia de objetivos educacionais de Bloom**. Disponível em: <https://teaching.uic.edu/cate-teaching-guides/syllabus-course-design/blooms-taxonomy-of-educational-objectives/#:~:text=Embora%20a%20inten%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 14 mai.2024.

CORREA, Cléia Souza; SANTOS, Larissa Mendes. O olhar dos professores sobre as avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas. *In: Revista Educação Pública*, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/21/o-olhar-dos-professores-sobre-as-avaliaes-externas-e-seus-impactos-nas-prticas-pedaggicas>. Acesso em: 20 mai. 2025

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GATTI, Bernadete Angelina; VIANNA, Heraldo Marelím; DAVIS, Cláudia. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. *In: Estudos em Avaliação Educacional*, n. 4, p. 07-26, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2374/2323>. Acesso em: 01 jun. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernardete e ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br> Acesso em 22 jun.2025

KAILER, Elismara Zaias; SANTOS, Luana, SANTOS, Tuany Cristina Carvalho. A formação contínua para o uso dos resultados das avaliações em larga escala no

contexto escolar. *In*. Sérgio Nunes de Jesus, Simone Matia da Silva. **Educação: expansão, políticas públicas e qualidade 5/**. Ponta Grossa - Pr, Atena, 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Marcos. O que é a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e quais são seus principais modelos. **Psicometria on line**, Blog, 12 abr 2023. Disponível em: <https://www.blog.psicometriaonline.com.br/o-que-e-teoria-de-resposta-ao-item-tri-e-quais-os-principais-modelos/>. Acesso em: 26 mai. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *In*: **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf>. Acesso em 01 jun. 2025.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. *In*: **Revista @mbienteeducação**, 5(1): 70-82, jan/jun, 2012. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf Acesso em: 01 jun. 2025.

MOREIRA, Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.) **Multiculturalismo Diferenças culturais e práticas pedagógicas** 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Sofia Maria; VASCONCELOS, Corina Fátima Costa; JUSTI, Jadson. Currículo escolar e a formação cidadã no Ensino Médio: uma análise da Base Nacional Comum Curricular. *In*. Sérgio Nunes de Jesus, Simone Matia da Silva. **Educação: expansão, políticas públicas e qualidade 5/**. Ponta Grossa - PR, Atena, 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: Reflexões sobre o contexto latino-americano. 2007 Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375
<https://www.scielo.br/j/es/a/dP53KQNStwwKmZZ8QDDzFXc/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 11 out.2025

PAULA, Natália, D. Pare de improvisar: Use o 5W2H Educacional para transformar planejamento em resultados reais. Rubeus, 2020. Disponível em: <https://rubeus.com.br/blog/5w2h-educacional/> Acesso em: 06 dez, 2025.

PALÁCIOS, Carlos; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Org.). **Avaliação da educação básica e seus instrumentos**. [livro eletrônico]. v. 1. ed. Juiz de Fora, MG: Ed. dos Autores, 2022.

PARANÁ. Plataforma de avaliação e monitoramento da educação do Paraná - **SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica**, 2012. Disponível em:

<https://avaliacaoemonitoramentoparana.caeddigital.net/#!/sistema>. Acesso em: 28 nov.2024.

PARANÁ. Sistemas da SEED. Disponível em:
<https://www.educacao.pr.gov.br/sistemas> acesso em: 09 dez.2025

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educa Juntos**. Disponível em:
<https://www.educacao.pr.gov.br/programa/educa-juntos>. Acesso em: 11 jun.2025

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Formadores em Ação**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/> Acesso em: 25 mar. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Prova Paraná Diagnóstica**. Disponível em:
<https://www.educacao.pr.gov.br/programa/prova-parana> Acesso em: 02 jul. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Prova Paraná**. Disponível em
https://www.educacao.pr.gov.br/escola_parana_professores 2024. Acesso em: 25 mar. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Prova Paraná 2023**. Disponível em:
<https://www.educacao.pr.gov.br/programa/prova-parana#:~:text=O%20QUE%20%C3%89?,a%C3%A7%C3%B5es%20de%20melhori>
[a%20da%20aprendizagem](https://www.educacao.pr.gov.br/programa/prova-parana#:~:text=O%20QUE%20%C3%89?,a%C3%A7%C3%B5es%20de%20melhori). Acesso em: 25 mar. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Prova Paraná Fluência 2023**.
Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/municipios/educa_juntos. Acesso em: 15 de abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Prova Paraná Mais**. Disponível em
<https://www.educacao.pr.gov.br/Prova-Parana-Mais>. Acesso em: 15 de abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Paranaense**.
Disponível em: <http://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

PARANÁ. **Plataforma SAEP** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentoparana.caeddigital.net/#!/sistema>
Acesso em: 14 nov.2024

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1225/964>. Acesso em: 01 jun. 2025.

PLATAFORMA CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Juiz de Fora. Disponível em: <https://caeddigital.net/> Acesso em 08 jun.2025.

REZENDE, Wagner Silveira. **As múltiplas faces da avaliação externa**. Revista Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora, MG, v.10, n.1, p.884 - 889, jan./jun. 2020.

REZENDE, Wagner Silveira. **Alguns problemas de interpretação sobre a natureza da avaliação educacional em larga escala.** *Pesquisa e Debate em Educação*, v. 7, n. 1, p. 351–357, 2020.

REZENDE, Wagner, RIBEIRO, Luiz Vicente Fonseca. **Equidade educacional no Acre.** Os resultados do SAEB entre 1999 e 2011. Cenpec. [Mimeo], 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Desafios da formação de professores iniciantes.** 2013. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005 Acesso em: 16 set, 2025.

SANTOS, Sueli Andrade; SOUZA, Maria de Fátima Matos. Caminhos na formação de professores – uma contextualização histórico-conceitual. *In: Sérgio Nunes de Jesus, Simone Matia da Silva. Educação: expansão, políticas públicas e qualidade 5/.* Ponta Grossa - PR, Atena, 2024.

SAVARIS, Sônia Bratífich. **Os impactos da Prova Paraná em escolas das redes Municipal e Estadual de Educação Básica.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6259/5/S%c3%b4nia_Savaris.2022.pdf. Acesso em 01 jun. 2025.

SOUZA, Leandro Araujo.; BRAGA, Adriana.Eufrásio. Teoria Clássica dos Testes e Teoria de Resposta ao Item em avaliação educacional. **Revista MPA.** Revista IMPA, Fortaleza, v. 1, n. 1, e020002, 2020. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e020002> <https://revistas.uece.br/index.php/impa> ISSN: 2675-7427. Acesso em: 09 jun.2025.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002167318>. Acesso em: 01 jun. 2025.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Articulação entre literatura infantil e matemática: intervenções docentes. *In: BOLEMA*, v. 23, n. 37, p. 955- 975, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/4301/3435>. Acesso em 08 mai. 2025.

SOUZA, Maria Amélia de. O uso dos resultados da avaliação externa na escola: relação entre os resultados da avaliação externa e a avaliação interna dos alunos. *In: In: BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. R. (Orgs.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origem e pressupostos.* v.1. Florianópolis: Insular, 2013, p. 163 – 174.

UNESCO – UNEDOC Digital Library. **A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala:** reconhecer os limites para desbloquear as oportunidades. 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372615> Acesso em: 14 ago.2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO - CAEd – **Plataforma CAEd**. Disponível em: <https://caeddigital.net/tecnologias-2/plataformacaed.html> Acesso em: 08. marc. 2025

VALLE, Paulo Roberto, FERREIRA, Jacques L. **Análise de Conteúdo na Perspectiva de Bardin**: Contribuições e Limitações para a Pesquisa Qualitativa em Educação. p. 1-26. 2023 Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/7697/14412/15009>. Acesso em 05 mar. 2025.

VASCONCELOS, Celso, dos. **Desafio da Qualidade da Educação, 2009**. Disponível em: http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/CSV-Desafio_da_Qualidade.pdf . Acesso em: 02 jun.2025.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *In: Ensaio: aval. pol. públic. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, out/dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KnxbVPCbHDBHKzHXwh66vkz/?lang=pt> Acesso em: 01 jun. 2025

ANEXO A



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada **"A influência das avaliações externas na trajetória educacional dos estudantes paranaenses: a prova paraná mais e a apropriação pedagógica dos resultados pelos professores de matemática na rede estadual de ensino"**. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como os professores de Matemática dos 9.º anos do Ensino Fundamental e das 3.ª séries do Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná se apropriam e interpretam pedagogicamente os resultados da Prova Paraná Mais. Pretende-se, ainda, identificar estratégias que possam aprimorar o uso desses dados no planejamento pedagógico e nas práticas de ensino, favorecendo a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Caso aceite participar, será solicitado que responda a um **questionário estruturado**, que abordará:

- Seu conhecimento sobre os resultados da Prova Paraná Mais: Acesso e apropriação dos dados;
- A forma como esses dados são utilizados: o uso pedagógico dos resultados;
- As dificuldades enfrentadas na interpretação dos resultados;
- Sugestões para aprimorar a apropriação pedagógica desses dados;

A presente pesquisa envolve riscos mínimos, uma vez que sua metodologia se baseia na aplicação de questionários estruturados, enviados por e-mail a professores dos 9.º anos do Ensino Fundamental e das 3.ª séries do Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná, além da realização de grupos focais.

No entanto, a seguir são apresentados os riscos identificados e as medidas adotadas para minimizá-los:

Riscos Identificados

- Desconforto emocional e psicológico: A reflexão sobre os resultados da Prova Paraná Mais pode gerar sentimentos de frustração, estresse ou insegurança nos professores, caso percebam dificuldades no desempenho dos alunos e limitações na apropriação pedagógica dos dados;
- Constrangimento ou timidez: Alguns participantes podem sentir-se desconfortáveis ao responder a perguntas sobre suas práticas pedagógicas ou ao relatar desafios na utilização dos resultados da avaliação;
- Quebra de sigilo e confidencialidade na aplicação dos questionários: Embora os questionários sejam anônimos, existe um risco teórico de identificação dos participantes caso haja falhas na proteção dos dados;
- Quebra de sigilo e confidencialidade na realização do grupo focal: Embora os participantes sejam orientados sobre o caráter sigiloso do estudo, existe o risco de que opiniões ou experiências compartilhadas possam ser atribuídas a indivíduos específicos dentro da comunidade escolar. Uso dos dados coletados: A gravação e transcrição das discussões exigem um compromisso ético no tratamento das informações, para evitar exposição inadequada.

Medidas de Prevenção e Minimização dos Riscos

- Garantia de anonimato e sigilo: Os questionários serão aplicados de forma anônima, sem a exigência de identificação pessoal ou institucional.
- Ambiente acolhedor e flexibilidade: Os participantes poderão responder aos questionários no momento e local que julgarem mais confortáveis, evitando situações de estresse. Com relação a moderação do grupo focal, será realizada com base em um roteiro previamente estruturado, garantindo que a discussão permaneça alinhada aos objetivos do estudo. O mediador também adotará estratégias para equilibrar a participação, evitando que apenas alguns indivíduos dominem o debate.
- Os dados coletados serão anonimizados, garantindo que nenhuma fala seja associada diretamente a um participante. Além disso, todos assinarão este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), reforçando o compromisso com a confidencialidade.

Sua participação não implicará em nenhum custo financeiro. Caso haja necessidade de deslocamento, os custos poderão ser ressarcidos conforme acordo prévio. Você não receberá qualquer vantagem financeira, no entanto, se houver eventual dano decorrente das atividades desta pesquisa, você tem o direito de buscar indenização. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica e científica, garantindo total sigilo sobre sua identidade. Seu nome não será divulgado em quaisquer publicações ou apresentações de resultados. As informações serão armazenadas de forma segura e acessível somente ao pesquisador responsável, pelo período de 5 (cinco) anos,

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br



após os quais serão descartados ou encaminhados conforme as normas vigentes. Sua participação é totalmente voluntária. Você poderá recusar-se a participar ou interromper sua participação a qualquer momento, sem que isso gere qualquer penalidade ou prejuízo no atendimento que você recebe. Caso tenha dúvidas sobre este termo ou sobre os procedimentos da pesquisa, entre em contato com o Pesquisador Responsável.

Este termo é disponibilizado em duas vias originais: uma ficará arquivada com o pesquisador responsável e a outra será entregue a você.

Ao assinar este termo, você declara que leu e compreendeu as informações aqui apresentadas, que teve a oportunidade de tirar todas as suas dúvidas e que concorda em participar desta pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Anderfabio Oliveira dos Santos
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEP: 36036-900
Fone: 41 996283294
E-mail: anderfabioos.ppgp2023.fund@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____ Rubrica do pesquisador: _____
--

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
 Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
 CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

ANEXO B



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada **“A influência das avaliações externas na trajetória educacional dos estudantes paranaenses: a Prova Paraná Mais e a apropriação pedagógica dos resultados pelos professores de Matemática na rede estadual de ensino”**. Este estudo tem como objetivo compreender como os professores de Matemática dos 9.º anos do Ensino Fundamental e das 3.ª séries do Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná interpretam e utilizam os resultados da Prova Paraná Mais no planejamento pedagógico e nas práticas de ensino. Além disso, pretende-se identificar estratégias que possam aprimorar o uso desses dados para favorecer a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Este grupo focal será um espaço de diálogo para compartilharmos percepções, experiências e desafios na apropriação e uso dos dados da avaliação. Sua participação é fundamental para que possamos compreender as dificuldades enfrentadas e as boas práticas adotadas no contexto escolar.

Informamos que todos os dados coletados serão mantidos em sigilo e utilizados exclusivamente para esta pesquisa, sendo resguardado o anonimato dos participantes. As informações obtidas serão registradas apenas para fins acadêmicos e não haverá qualquer identificação dos respondentes em publicações ou apresentações de resultados.

Caso aceite participar, você concorda em:

- Discutir sobre seu conhecimento e acesso aos resultados da Prova Paraná Mais;
- Compartilhar sua experiência sobre como esses dados são utilizados no planejamento pedagógico;
- Apontar as dificuldades enfrentadas na interpretação dos resultados;
- Contribuir com sugestões para aprimorar a apropriação pedagógica desses dados.

A presente pesquisa envolve riscos mínimos, uma vez que sua metodologia se baseia na aplicação de questionários estruturados, enviados por e-mail a professores dos 9.º anos do Ensino Fundamental e das 3.ª séries do Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná, além da realização de grupos focais.

No entanto, a seguir são apresentados os riscos identificados e as medidas adotadas para minimizá-los:

Riscos Identificados

- Desconforto emocional e psicológico: A reflexão sobre os resultados da Prova Paraná Mais pode gerar sentimentos de frustração, estresse ou insegurança nos professores, caso percebam dificuldades no desempenho dos alunos e limitações na apropriação pedagógica dos dados.
- Constrangimento ou timidez: Alguns participantes podem sentir-se desconfortáveis ao responder a perguntas sobre suas práticas pedagógicas ou ao relatar desafios na utilização dos resultados da avaliação.
- Quebra de sigilo e confidencialidade na aplicação dos questionários: Embora os questionários sejam anônimos, existe um risco teórico de identificação dos participantes caso haja falhas na proteção dos dados.
- Quebra de sigilo e confidencialidade na realização do grupo focal: Embora os participantes sejam orientados sobre o caráter sigiloso do estudo, existe o risco de que opiniões ou experiências compartilhadas possam ser atribuídas a indivíduos específicos dentro da comunidade escolar. Uso dos dados coletados: A gravação e transcrição das discussões exigem um compromisso ético no tratamento das informações, para evitar exposição inadequada.

Medidas de Prevenção e Minimização dos Riscos

- Garantia de anonimato e sigilo: a dinâmica do grupo focal preservará anonimato, sem a exigência de identificação pessoal ou institucional.
- Ambiente acolhedor e flexibilidade: Os participantes poderão responder aos questionários no momento e local que julgarem mais confortáveis, evitando situações de estresse. Com relação a moderação do grupo focal, será realizada com base em um roteiro previamente estruturado, garantindo que a discussão permaneça alinhada aos objetivos do estudo. O mediador também adotará estratégias para equilibrar a participação, evitando que apenas alguns indivíduos dominem o debate.
- Os dados coletados serão anonimizados, garantindo que nenhuma fala seja associada diretamente a um participante ou escola. Além disso, todos assinarão este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), reforçando o compromisso com a confidencialidade.

Sua participação não implicará em nenhum custo financeiro. Caso haja necessidade de deslocamento, os custos poderão ser ressarcidos conforme acordo prévio. Você não receberá qualquer vantagem financeira, no entanto, se houver eventual dano decorrente das atividades desta pesquisa, você tem o direito de buscar indenização. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica e científica, e sua identidade será mantida em sigilo. Seu nome não será divulgado em quaisquer publicações ou apresentações de resultados. As informações serão armazenadas de forma segura e acessível somente ao pesquisador responsável, pelo período de 5 (cinco) anos, após o qual serão descartados ou encaminhados conforme as normas vigentes. Sua participação é totalmente voluntária. Você poderá recusar-se a participar ou interromper sua participação a qualquer momento, sem que isso gere qualquer

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolvem seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br



penalidade ou prejuízo no atendimento que você recebe. Caso tenha dúvidas sobre este termo ou sobre os procedimentos da pesquisa, entre em contato com o Pesquisador Responsável.

Este termo é disponibilizado em duas vias originais: uma ficará arquivada com o pesquisador responsável e a outra será entregue a você.

Ao assinar este termo, você declara que leu e compreendeu as informações aqui apresentadas, que teve a oportunidade de tirar todas as suas dúvidas e que concorda em participar desta pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Anderfabio Oliveira dos Santos

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CEP: 36036-900

Fone: 41 996283294

E-mail: anderfabioos.ppgp2023.fund@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou

responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
Campus Universitário da UFJF

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL

PESQUISA:

A INFLUÊNCIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO PARANAENSE: A PROVA PARANÁ MAIS E A APROPRIAÇÃO PEDAGÓGICA DOS RESULTADOS PELOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

1º Momento: Conhecimento e compreensão da Prova Paraná Mais

Durante a pesquisa realizada anteriormente, na seção referente ao conhecimento e compreensão da Prova Paraná Mais, a assertiva: **"Compreendo os objetivos da Prova Paraná Mais e o que ela mensura"** apresentou os seguintes resultados:

- 1 - Discordo totalmente: ____%
- 2 - Discordo parcialmente: ____%
- 3 - Neutro: ____%
- 4 - Concordo parcialmente: ____%
- 5 - Concordo totalmente: ____%

Com base nesses dados e considerando os fatores que impactam a rede estadual de ensino, como vocês interpretam esses resultados? Quais elementos podem influenciar o nível de compreensão dos professores sobre a Prova Paraná Mais? Quais os desafios e possíveis estratégias para ampliar esse entendimento.

2º Momento: Percepção sobre conhecimento e compreensão da Prova Paraná Mais

Ainda sobre a compreensão dos resultados, na seção referente ao conhecimento e compreensão da Prova Paraná Mais, a assertiva **"Entendo os elementos que compõem uma avaliação externa e sua funcionalidade (Matriz, Descritores, Distratores etc.)"** apresentou os seguintes resultados:

- 1 - Discordo totalmente: ____%
- 2 - Discordo parcialmente: ____%
- 3 - Neutro: ____%
- 4 - Concordo parcialmente: ____%
- 5 - Concordo totalmente: ____%

Com base nesses dados e considerando os fatores que impactam a rede estadual de ensino, quais os principais elementos vocês acreditam que podem ter influenciado esse resultado. Quais desafios os professores enfrentam para compreender esses componentes? Que estratégias poderiam ser adotadas para aprimorar essa compreensão e favorecer uma melhor apropriação dos dados da Prova Paraná Mais?

3º Momento: Acesso e apropriação dos resultados.

Na pesquisa *survey* realizada anteriormente, na seção referente à apropriação e uso dos resultados da Prova Paraná Mais, a assertiva **"Sei interpretar os dados da Prova Paraná Mais e utilizá-los no planejamento pedagógico"** apresentou os seguintes resultados:

- 1 - Discordo totalmente: ____%
- 2 - Discordo parcialmente: ____%
- 3 - Neutro: ____%
- 4 - Concordo parcialmente: ____%
- 5 - Concordo totalmente: ____%

Com base nesses dados e considerando a realidade de suas escolas: quais são os principais desafios enfrentados pelos professores ao interpretar os resultados da Prova Paraná Mais? Em que medida esses resultados impactam o planejamento das aulas e as intervenções pedagógicas? Que ações ou formações poderiam ser desenvolvidas para auxiliar no uso mais efetivo desses dados?

4º Momento: Compartilhamento e colaboração no uso dos dados da Avaliação.

Na pesquisa realizada, a assertiva **"Os resultados da Prova Paraná Mais são discutidos com os professores e a equipe pedagógica da escola"** apresentou a seguinte distribuição de respostas:

- 1 - Discordo totalmente: ____%
- 2 - Discordo parcialmente: ____%
- 3 - Neutro: ____%
- 4 - Concordo parcialmente: ____%
- 5 - Concordo totalmente: ____%

Diante desse panorama comentem como ocorre atualmente o compartilhamento dos resultados da Prova Paraná Mais dentro da escola em que atuam? Quais dificuldades vocês percebem nesse processo? Que estratégias poderiam ser implementadas para promover um diálogo mais produtivo entre professores e equipe pedagógica sobre os dados da avaliação?

5º Momento: Estratégias para aprimorar o uso pedagógico dos resultados.

No levantamento *survey*, a assertiva **"Utilizo os resultados da Prova Paraná Mais para planejar intervenções pedagógicas"** apresentou os seguintes resultados:

- 1 - Discordo totalmente: ____%
- 2 - Discordo parcialmente: ____%
- 3 - Neutro: ____%

4 - Concordo parcialmente: ____%

5 - Concordo totalmente: ____%

Diante desses dados, reflitam sobre os seguintes pontos: quais práticas pedagógicas vocês já adotaram com base nos resultados da Prova Paraná Mais? Há exemplos de estratégias que tenham trazido impacto positivo no aprendizado dos estudantes? Quais mudanças ou formações poderiam ser promovidas para fortalecer o uso da avaliação no planejamento escolar?

6º Momento: Acesso e apropriação dos resultados.

Na pesquisa survey, a assertiva **"Os resultados da Prova Paraná Mais ajudam a identificar habilidades que não foram consolidadas pelos estudantes"** obteve os seguintes resultados:

1 - Discordo totalmente: ____%

2 - Discordo parcialmente: ____%

3 - Neutro: ____%

4 - Concordo parcialmente: ____%

5 - Concordo totalmente: ____%

Com base nesses dados, discutam: como os resultados da Prova Paraná Mais podem contribuir para a identificação de lacunas de aprendizagem em Matemática? Quais estratégias vocês utilizam para trabalhar habilidades não consolidadas a partir desses resultados? O que poderia ser feito para que os dados da avaliação auxiliem de forma mais efetiva na personalização do ensino e na recuperação das dificuldades dos estudantes?

Considerações finais

Estamos encerrando nosso debate. Gostariam de acrescentar algo sobre o que foi discutido?

Agradecemos muito a sua participação e contribuição para esta pesquisa. O diálogo estabelecido aqui será essencial para refletirmos sobre **possíveis melhorias no uso dos resultados da Prova Paraná Mais e no ensino de Matemática na rede estadual.**