



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS – ESPANHOL E PORTUGUÊS
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARANÁ

JUAN CARLOS DOS SANTOS MORENO

Foz do Iguaçu
2025



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS – ESPANHOL E PORTUGUÊS COMO
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARANÁ

JUAN CARLOS DOS SANTOS MORENO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

Orientador: Prof. Dra. Márcia Cossetin

Foz do Iguaçu
2025

JUAN CARLOS DOS SANTOS MORENO

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARANÁ

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dra. Márcia Cossetin
Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA)

Profa. Dra. Juliana de Fatima Pasini
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Larissa Paula Tirloni
Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA)

Foz do Iguaçu, 04 de agosto de 2025.

AGRADECIMENTOS

O término deste Trabalho de Conclusão de Curso marca o encerramento de uma longa jornada, mas o início de uma nova. Esse caminho não foi trilhado sozinho e, por quem me ajudou ao longo desse tempo, tenho muito a agradecer: Especialmente a Márcia Cossetin e a Miriam Rosa; aos meus amigos da Universidade, especialmente ao Kaleb, e à minha família.

RESUMO

O presente texto se refere à pesquisa realizada para elaboração do trabalho de conclusão de curso de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras. O texto tem como objetivo compreender como foi instituído e a que se propõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), investigando sua instituição, objetivos e destacando alguns elementos de sua organização e implicações possíveis no campo educacional. Para tanto, metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa, de cunho documental, com pesquisas nos sites oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, e bibliográfico em que nos apoiamos em autores que estudam as avaliações externas em larga escala tais como: Werle (2011); Bonamino (2012), Freitas (2013), dentre outros. Como resultados, o estudo aponta uma crítica a visão da Secretaria de Educação que trata os exames como diagnósticos, mas na prática eles tem função classificatória; aponta um crescente impacto nas políticas educacionais e nos currículos escolares; aponta a influência de organizações internacionais que promovem uma pedagogia voltada ao mercado e não à emancipação dos alunos.

Palavras-chave: Políticas educacionais; avaliações externas em larga escala; Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP); educação.

RESUMEN

El presente texto se refiere a la investigación realizada para la elaboración del trabajo de conclusión del curso de Letras - Español y Portugués como Lenguas Extranjeras. El texto tiene como objetivo comprender cómo fue instituido y cuál es la propuesta del Sistema de Evaluación de la Educación Básica de Paraná (SAEP), investigando su creación, objetivos, destacando algunos elementos de su organización y posibles implicaciones en el ámbito educativo. Para ello, metodológicamente, adoptamos un enfoque cualitativo, de carácter documental, con investigaciones en los sitios oficiales del Ministerio de Educación y de la Secretaría de Estado de Educación de Paraná, así como una revisión bibliográfica basada en autores que estudian las evaluaciones externas a gran escala, tales como: Werle (2011); Bonamino (2012), Freitas (2013), entre otros. Como resultados, el estudio presenta una crítica a la visión de la Secretaría de Educación que considera los exámenes como diagnósticos, aunque en la práctica cumplen una función clasificatoria; señala un impacto creciente en las políticas educativas y en los currículos escolares; y destaca la influencia de organizaciones internacionales que promueven una pedagogía orientada al mercado y no a la emancipación de los estudiantes.

Palabras clave: Políticas educativas; evaluaciones externas a gran escala; Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP); educación.

ABSTRACT

This text refers to the research carried out for the completion of the undergraduate thesis for the Language program – Spanish and Portuguese as Foreign Languages. The objective of the text is to understand how the Basic Education Evaluation System of Paraná (SAEP) was established and what its purpose is, investigating its creation, goals, and highlighting some elements of its structure and possible implications in the educational field. To achieve this, we adopted a qualitative, document-based approach, conducting research on the official websites of the Ministry of Education and the Paraná State Department of Education, as well as bibliographic research supported by authors who study large-scale external assessments, such as: Werle (2011), Bonamino (2012), Freitas (2013), among others. As results, the study presents a critique of the Department of Education's view that treats exams as diagnostic tools, while in practice they serve a classificatory function; it highlights the growing impact of such evaluations on educational policies and school curricula; and it points to the influence of international organizations that promote a market-oriented pedagogy rather than one focused on student empowerment.

Keywords: Educational policies; large-scale external assessments; Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP); Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS PARA COMPREENDER AVALIAÇÃO	14
3 DO SAEB À PROVA PARANÁ: BREVE HISTÓRICO E IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CAMPO EDUCACIONAL	19
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	34

1 INTRODUÇÃO

Em 2019 ocorreram os desdobramentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná, implementado ainda no ano de 2012, de onde surgiram três ramificações, uma delas é a Prova Paraná. A sua abrangência chega a todos os municípios do estado Paraná sendo anunciada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED). Tal exame é utilizado para ações pedagógicas e políticas públicas nas redes municipais e estaduais de ensino. Nesse contexto, a sua importância e o seu impacto são consideráveis de modo a que as suas implicações não podem ser ignoradas, mas devem ser debatidos pela academia e também pela sociedade.

Para contextualizar a questão, observamos que os testes das avaliações externas em larga escala exercem influência sobre a organização do trabalho pedagógico dos professores. As escolas enfrentam dificuldades em elaborar ações pedagógicas fundamentadas nos resultados obtidos nesses exames e, desse modo, o estudante acaba sendo submetido a uma pedagogia voltada para a preparação para o mercado de trabalho, sendo os testes utilizados como instrumentos para mensurar a aprendizagem, muitas vezes de forma restritiva.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) e suas ramificações, como a Prova Paraná, não se limitam apenas à área de português e matemática, mas também impactam o ensino de línguas estrangeiras. A exigência de resultados mensuráveis em avaliação de larga escala influencia a forma como o professor organiza o seu planejamento, muitas vezes direcionando a prática pedagógica com o intuito de atender a critérios específicos desses exames. No caso do ensino de línguas estrangeiras isso pode significar um foco excessivo em habilidades de interpretação de textos escritos em detrimento de habilidades comunicativas orais e interativas, que podem ser tanto quanto importantes. Além disso, pode priorizar temas pouco relevantes para o contexto cultural e para uma formação crítica dos estudantes; como também afastar a ideia de que o professor tem autonomia dentro de sala de aula para poder planejar o seu trabalho pedagógico de acordo com as necessidades dos educandos.

Diante disso, neste trabalho temos como objetivo compreender como foi instituído e a que se propõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) investigando sua instituição e as possíveis implicações no campo educacional. Como objetivos específicos: compreender o contexto político e ideológico que está por trás das avaliações do SAEP; descrever a história do surgimento da Prova Paraná

contextualizada por essas ideologias; Discutir os impactos da Prova Paraná nas escolas a partir da análise documental qualitativa.

Para tanto, metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa, de cunho documental, com pesquisas nos sites oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, e bibliográfico em que nos apoiamos em autores como: Werle (2011); Bonamino (2012), Freitas (2013), Luckesi (2011), Zanardini (2020), Saviani (2011); Freire (1987); Engels (1984); Savaris (2022); Afonso (1999); Sousa (2014).

Didaticamente, a pesquisa foi organizada em 4 capítulos: No primeiro apresentamos os elementos introdutórios para compreender a avaliação e procuramos problematizar o controle que exercem as avaliações sobre a formação dos educandos, sendo que compreendemos que as avaliações são influenciadas por organizações internacionais. Além disso, problematizamos teoricamente o que se entende por avaliação, como um processo diagnóstico que realmente contribui para avançar no aprendizado. Tais abordagens apontam que o contexto neoliberal está distorcendo não apenas a formação dos alunos, como também os conceitos sobre avaliação e influenciando o ambiente pedagógico como um todo.

Em seguida realizamos um histórico das avaliações em larga escala sob a óptica da responsabilização. É preciso esclarecer que o termo responsabilização nesse contexto, segundo Bonamino (2012), é entendido como atribuição de consequências para os agentes escolares e estudantes, que podem ser simbólicas, como a outorgação de notas, característica das políticas avaliativas de primeira geração discutidas nesse capítulo; ou também podem ser mais sérias ao conferir bônus monetários à instituições que obtiveram melhores resultados, características dos exames de segunda e terceira geração de acordo com os estudos da referida autora. Nesse capítulo detalhamos brevemente o histórico de transformações de políticas avaliativas a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Dando continuidade, tratamos das implicações da Prova Paraná sobre os professores e sobre a formação dos estudantes da educação na rede pública de educação básica, a partir de pesquisa de Savaris (2022), que analisou os possíveis impactos da Prova Paraná em município paranaense.

Por fim, nas considerações finais, buscamos problematizar, sinteticamente, os resultados a partir dos referenciais teóricos discutidos nos capítulos anteriores, estabelecendo um diálogo com as contribuições da literatura sobre avaliação externa em larga escala e políticas educacionais.

2 ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS PARA COMPREENDER AVALIAÇÃO

Para entender as políticas sobre a educação, que será discutida em outros capítulos, como uma forma de controle do Estado, é preciso estabelecer qual a natureza e o papel histórico das relações que se estabelecem entre o Estado e a sociedade. Segundo o filósofo Engels:

o estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro; tão pouco é a 'a realidade da ideia moral', ou 'a imagem e a realidade da razão', como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição consigo mesma e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, torna-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da 'ordem'. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e distanciando-se cada vez mais, é o Estado (Engels, 1984, p. 227)

Portanto, caracterizamos o Estado como um espaço contraditório e repleto de conflitos, onde as ações do Estado não são puras, de modo a que uma vez implantadas, por meio de políticas públicas, sofrem o choque de interesses de diferentes grupos sociais. Nesse sentido, revelam disputas econômicas, sociais e políticas que permeiam a sociedade e, na tentativa de estabelecer uma ordem, acaba revelando a sua natureza: um instrumento de controle social, ao mesmo tempo que revela a sua visão de mundo. Segundo Freitas:

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadores que procuram assumir, por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola (Freitas, 2013, p. 1092)

Portanto, não é possível compreender a política educacional de forma isolada do estado capitalista. Por isso devemos nos atentar, segundo Luckesi (2005), que as avaliações estão a serviço de uma pedagogia que corresponde a uma concepção teórica de educação que por sua vez está ligada a uma visão de mundo da sociedade. No entanto, atualmente é considerado que a avaliação é uma atividade neutra, o que, o referido autor, Luckesi (2005), indica ser uma postura que reflete uma defasagem no entendimento e na compreensão da prática social. Segundo Afonso (1999):

O Estado adotou um ethos competitivo, decalcado no que tem vindo a ser designado por neo-darwinismo social, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. Como assinala G. Walford (1990), esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre-mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local, como ao nível nacional. Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adopção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no sector público, como também induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (Afonso, 1999, p. 74)

A lógica de gestão do mercado privado é, então, importada para o domínio público dando ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos com o objetivo, anunciado, de diminuir as despesas públicas. Nesse sentido, as avaliações funcionam como um mecanismo de gerencialismo do setor público. Por um lado o Estado se aproxima do seu carácter controlador, mas por outro lado se distancia quando se refere ao fomento da educação. Um exemplo são as avaliações que atribuem pagamento de bônus em dinheiro pelos resultados, ou seja, limitam o incentivo apenas aquelas escolas em que os educandos conquistaram uma nota média boa.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é utilizado, dentre outros, nesse contexto como uma referência para vincular o investimento na educação. No entanto, o índice teria certa relevância se fosse considerado apenas um reflexo dos saberes específicos que são avaliados. Porém esses resultados advindos dos testes muitas vezes também são considerados no quadro geral que trata sobre a qualidade da educação no Brasil. Sousa (2014) aborda especificamente como a concepção de qualidade é tratado através das avaliações de larga escala:

- 1) Os resultados obtidos pelos alunos como evidência da qualidade, com ênfase nos produtos e não nos processos, a não consideração dos contextos de produção e reprodução dos saberes escolares acaba por divulgar uma noção restrita de qualidade;
- 2) ênfase nas provas periódicas, cujos resultados são tratados como referência de qualidade. Avaliação enquanto classificação em detrimento da avaliação formativa que não se enraizou na escola admitindo-se a seletividade e exclusão na dinâmica escolar;
- 3) O desempenho dos alunos nas ALE [avaliações de larga escala] como expressão de qualidade acabam por subsidiar iniciativas de gestão que se apresentam em nome da promoção da qualidade, visibilidade aos resultados, responsabilização de profissionais e da escola, a crença de que a competição induz a melhores resultados;
- 4) "os resultados das avaliações vêm integrando índices de qualidade da educação [...]. Aos índices, associa-se o estabelecimento de metas a serem atingidas pelas escolas, cujo cumprimento resulta, usualmente, em recebimento

de incentivos” (SOUSA, 2014, p. 412).

Portanto, o Estado exerce o seu controle também por meio das políticas avaliativas e, mesmo na sua ausência, tem influência através do financiamento dessas mesmas políticas. Dessa forma, as escolas se esforçam para alcançar as melhores posições no ranqueamento dos resultados dos testes avaliativos uma vez que as políticas nos processos de incentivo estão atreladas aos índices da educação.

Essa mistura de accountability com avaliação, a meu ver, vai ser danosa para a área de avaliação, porque, inclusive, não entra na área da educação. Continuará fora da área da educação se for colocada dessa maneira. Na área da educação não existe ganhador e perdedor. A área da educação é área de direito, e a área de direito não tem ganhador e perdedor. A área do mercado, sim. Eu jogo na bolsa, sei que posso ganhar e pode perder. E se perder, não tenho direito de reclamar, assinei até um contrato. Se eu investir 100 e cair para 70, o problema é meu. Faz parte do jogo. O mercado lida dessa forma. Na área da educação, não pode haver perdedor. O problema começa aí: a lógica de funcionamento não se adapta à lógica da área educacional porque não podemos conviver com perdedores (Freitas, 2013, p. 360)

O processo de responsabilização, atribuição de notas ou bônus financeiro aos melhores resultados, conseqüentemente com o ranqueamento dos estudantes, professores, gestores educacionais e escolas dificulta uma reflexão conjunta, porque estão colocados uns contra os outros. O controle social à medida com o alinhamento dos currículos coloca, segundo Zanardini (2020), os cérebros dos estudantes aprisionados em meio às estratégias das escolas de alcançar os melhores resultados nos exames avaliativos, o que viabiliza a sua existência e sua formação, por outro o afastamento do Estado da responsabilidade pela educação.

As políticas educacionais para a educação que se desenvolvem no Brasil não podem ser entendidas de forma isolada do resto do mundo, pois se percebem movimentos globais em torno de estabelecer parâmetros para a educação que acabam influenciando o país. Como exemplo, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável ocorreu em 2015 no Fórum mundial de Educação na Coreia do Sul com a participação de organizações globais, dentre eles a UNESCO e o Banco Mundial. A Agenda estabelece metas internacionais para uma universalização da educação até o ano de 2030, dentre elas cita a necessidade de aumentar o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências profissionais; Facilitar a transição entre trabalho e escola a fim de responder às demandas em constante mudança do mercado de trabalho; garantir a eficiência e eficácia e a equidade dos sistemas educacionais.

Em análise a essa perspectiva, nos apoiamos em Saviani (2011) que aponta uma preocupação com a introdução dos conceitos de competência nas escolas, uma vez que estão trocando formação por competência, denotando um ensino voltado às habilidades que o mercado demanda. Com as influências globais no ensino se percebe cada vez mais conceitos do âmbito empresarial sendo introduzidos no âmbito escolar, surgindo uma nova pedagogia, segundo o referido autor, Saviani (2011), chamada de corporativa. Desse modo, o ensino que antes era voltado para a cultura e o desenvolvimento das ciências básicas, como letras e artes, agora é suprimido para dar espaço às habilidades manuais seguindo uma lógica mercantilista de produção no contexto neoliberal.

Toda essa situação ocorre em detrimento de outra função relacionada à escola, a de socializar o conhecimento elaborado histórica e coletivamente pela humanidade, segundo Zanardini (2020). Esse contexto reflete um conceito educacional caracterizado por Paulo Freire (1975) em que os professores assumem que os estudantes são recipientes passivos para o conhecimento. Nesse contexto os educandos seriam somente receptores de conteúdos, memorizados ingenuamente, sem a devida participação e dialogicidade, própria de um processo de ensino aprendizagem, onde educadores e educandos aprendem e ensinam, através do mundo.

A prática da avaliação escolar dentro do modelo liberal conservadora, segundo Luckesi (2005) é uma política de Estado autoritária, devido a que esse caráter é a essência dessa perspectiva de sociedade, onde propõem e praticam o enquadramento dos educandos no modelo social. Argumenta que a atual prática de avaliação estipulou o ato de avaliar à classificação, e não ao diagnóstico. Ou seja, o julgamento de valor, que é um dos aspectos constitutivos de avaliar, passa a ter a função de classificar um objeto ou ser humano. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, é classificar como superior, médio e inferior, o que pode ser transformado em números e, por isso, adquirem a possibilidades de serem somados e divididos em médias. Dessa forma o símbolo atribuído pelo professor ao estudante é registrado e definitivamente o educando permanecerá nesta situação.

Nesse entendimento, as avaliações diagnósticas, por outro lado, segundo Luckesi (2005), consistem em momentos de percepção e análise do estágio atual de aprendizagem em que o educando se encontra, seguidos de ações pedagógicas que buscam promover avanços concretos em seu desenvolvimento. Nesse sentido, diferente da lógica classificatória tradicional, essa concepção de avaliação rompe com a

estigmatização e o aprisionamento do educando em rótulos estáticos e excludentes. Permite, ao contrário, que o sujeito seja reconhecido como histórico e em constante processo de transformação. Como aponta o referido autor:

A concepção de avaliação do educador está diretamente ligada à concepção de educação e de sociedade que ele adota. Se sua concepção é a de uma educação libertadora e emancipatória, sua avaliação também será libertadora. Caso contrário, será uma avaliação conservadora, de manutenção do status quo (Luckesi, 2005, p. 33)

Assim, a avaliação não pode ser compreendida como uma prática neutra, mas como parte constitutiva de um projeto educativo mais amplo, que pode estar a serviço tanto da transformação social quanto da reprodução das desigualdades.

Desse modo, a avaliação pode ser compreendida como um instrumento historicamente disputado, cujas funções e significados são determinados pelas correlações de força presentes no interior do Estado e, ainda, pelas influências de organismos internacionais nas políticas educacionais. A consolidação de uma lógica avaliativa alinhada a práticas de responsabilização, meritocracia e regulação dos sistemas escolares são expressões dos princípios neoliberais que transformam a educação a um desempenho mensurável. Como argumentam autores como Afonso (1999), Freitas (2013) e Zanardini (2020), essa concepção não apenas redefine o papel da avaliação na escola, mas também os sentidos da própria educação, reduzindo-a a um processo técnico-instrumental voltado à eficiência e à competitividade. Assim, a avaliação se torna central no processo de subordinação pedagógica, denotando o distanciamento do Estado em relação ao compromisso com a formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

Com esse entendimento, no próximo capítulo procuramos analisar como essas diretrizes avaliativas se manifestam no contexto de uma política pública estadual, buscando compreender as implicações nos sujeitos escolares e no cotidiano pedagógico das escolas, a partir da escuta de educadores envolvidos(as) com sua implementação.

3 DO SAEB À PROVA PARANÁ: BREVE HISTÓRICO E IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CAMPO EDUCACIONAL

Para compreendermos o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), consideramos necessário retomar que a implantação de formas de avaliação mais ampliada remetem no Brasil aos anos de 1930, segundo Bonamino (2012), em que se encontram evidências de que o Estado tinha interesse em implementar a avaliação como parte do planejamento educacional. No entanto é a partir dos anos 1980 que foi sendo gradativamente implementada nas políticas governamentais para a educação básica, já no formato de avaliações externas em larga escala.

É necessário contextualizar que naquele momento histórico, final dos anos de 1980, ocorria o processo de abertura e redemocratização política desencadeado com o fim da ditadura militar nos anos de 1980. Era momento de intensas expectativas de participação e abertura dos processos de gestão da educação, mobilizando a sociedade e os educadores. Em 1988, após muitos debates e disputas desde o ano de 1986, se promulga uma nova Constituição Federal que abriu espaço para intenções e projetos latentes havia muito tempo, contemplando demandas de democratização pertinentes também à educação (Werle, 2011).

A partir de 1991 o Ministério da Educação (MEC) criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que se tornou o meio de avaliação da qualidade da educação básica. Segundo Bonamino (2012), a implantação do SAEB anunciava como objetivo o de avaliar, por meio amostral, dados coletados a cada dois anos dos educandos regularmente matriculados na 4ª e na 8ª séries (correspondente, hoje, ao 6º e 9º anos do ensino fundamental) e no 3ª série do ensino médio, tanto em escolas públicas como em escolas privadas na zona rural e urbana.

Desde sua criação, o SAEB se consolidou como o principal instrumento de avaliação externa utilizado pelo governo federal para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nos diferentes estados brasileiros. Desse modo, como uma política pública de larga escala deveria subsidiar o planejamento educacional e a formulação de políticas. Para a composição das avaliações aplicadas estão testes padronizados em áreas como Língua Portuguesa e Matemática, bem como questionários direcionados a alunos, professores, diretores e gestores escolares. Os questionários abordam os fatores intra e extraescolares que influenciam o desempenho, com ênfase nas condições de funcionamento da escola, no perfil dos profissionais da educação e nas

características socioeconômicas dos estudantes. Desse modo, Bonamino e Sousa (2012) reconhecem que, se bem utilizados, os dados produzidos por avaliações em larga escala podem oferecer subsídios para a melhoria das práticas pedagógicas e para o combate às desigualdades educacionais.

Nessa perspectiva, no ano de 1995, no Governo de Fernando Henrique Cardoso à frente da presidência do Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que era para ser um

órgão de realização e fomento à pesquisa educacional, de organização da documentação sobre educação e de disseminação das informações educacionais, funções que lhe foram atribuídas desde sua fundação até a promulgação dessa lei, para se converter num órgão de avaliação da educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades. Foi, de fato, uma verdadeira refundação, como definiu sua presidente reempossada, Maria Helena Guimarães de Castro. Consolidou-se, em consequência, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que ficou sob gestão do INEP e instituiu-se, em 1998, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), também gerenciado pelo INEP (Saviani, 2018, p. 298).

Em articulação com tais mudanças de rumos ocorridas no INEP, foram introduzidas as denominadas inovações metodológicas que resultaram na atual estrutura do exame de avaliações externas em larga escala, segundo Bonamino (2012). Dentre as mudanças, as principais foram a inclusão da rede privada de ensino na amostragem; adoção de uma metodologia que possibilita calcular aproximadamente e comparar as habilidades dos educandos em determinada área ou disciplina, chamada de Teoria de Resposta ao Item (TRI); priorização de temas relacionados à língua portuguesa e à matemática; e inclusão dos 27 estados brasileiros, ou seja, todo o Brasil na realização das provas. A partir dessa reforma, o SAEB ampliou a sua abrangência, passando por novas reformulações, com a criação da Prova Brasil em 2005, que possibilitou que às instituições escolares e gestores pudessem acessar os resultados obtidos na prova, por meio de uma escola de proficiência. Foi com a nova reformulação em 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que os resultados passaram a ser comparáveis entre turmas que realizam o SAEB (apenas anos finais de cada ciclo), instituições, municípios e estados.

Desde 2005, as questões do SAEB são elaboradas com base em uma matriz de referência, que, por sua vez, é formada com base na síntese de um plano em comum entre diferentes propostas curriculares estaduais, municipais e nacionais. Além disso, se anuncia a consulta a professores e especialistas nas áreas de língua portuguesa e matemática e examinar os livros didáticos mais utilizados nas redes pública e privada.

O exame, desse modo, definiria assuntos importantes e fundamentais para o aprendizado escolar, visto que se espera dos alunos ao final de determinado ciclo escolar que tenham certo nível de conhecimento sobre as áreas afins. Apesar de postular o que deveria ser assimilado, segundo Bonamino (2012) tal exame apresentava pouca influência para o cotidiano escolar e para o currículo escolar, porque é de base amostral.

A natureza do exame nacional se mostrou adequado para diagnosticar a evolução da qualidade de ensino da educação básica como um todo, mas por outro lado não permitiu que houvesse uma medição da evolução individual de alunos ou de escolas. De acordo com Bonamino (2012), tal resultado produzido pelo SAEB, assim, não permitia a introdução de políticas que responsabilizasse ao atribuir uma nota individualmente a professores, diretores ou escolas pelo seu desempenho e/ou melhoria na qualidade das unidades escolares.

A situação se modifica, trazendo para o centro do debate a responsabilização ao passo que os estados e municípios passaram a buscar um método de exame que atingisse todos os agentes escolares. Exemplo disso, mostra Bonamino (2012) foi o estado de Minas Gerais criou, em 1991, o Sistema de Avaliação da Educação Básica Pública (Simave), o estado do Ceará instituiu o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaece) no ano de 1992, e o estado do Paraná organizou o Sistema de Avaliação da Educação no Paraná (SAEP), mais tarde no ano de 2012, que será discutido mais à frente, foco desta pesquisa. Diferentes unidades federais vêm iniciando seus próprios projetos de avaliação desde então.

Por outro lado, de acordo com Freitas (2013), esse tipo de avaliação que foi se constituindo, ao adotar um modelo técnico-quantitativo e centralizado, passou a privilegiar uma lógica de responsabilização que reduz os processos educativos a indicadores de desempenho mensuráveis, com a atribuição de notas.

Dessa forma os movimentos de avaliação diagnóstica, amostral, como era o SAEB inicialmente, foram perdendo força diante da crescente tendência nas políticas de responsabilização. Consequentemente podemos considerar, a seguir, a constituição da segunda geração de avaliações, segundo as análises de Bonamino (2012), a qual introduziu a noção de responsabilização aos resultados das provas diagnósticas.

De acordo com Saviani (2018) no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2011) as ações para consolidação das avaliações externas em larga escala prosseguiram e dentre as medidas se destacam:

[...] a Lei n.10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes); o Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que regulamentou a implantação do SINAES e do ENADE; a Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que criou o PROUNI (Programa Universidade para Todos); e o Decreto n. 5.493, de 18 de julho de 2005, que regulamentou a implantação do PROUNI. Essas medidas se ligam à regulação do nível federal e, basicamente, ao ensino superior, com destaque para a avaliação. Como tais, não chegaram a alterar o espírito que presidiu a política educacional do governo anterior (Saviani, 2018, p. 299).

Desse modo, conforme o referido autor, Saviani (2018), se deu continuidade dentro do INEP à sua caracterização como um órgão gestor do sistema de avaliação, sendo que a substituição do “provão” pelo ENADE incidiu apenas em aspectos operacionais.

Nesse sentido, a partir de 2005, foi implementada a Prova Brasil com o objetivo de ampliar o conteúdo informacional das avaliações educacionais e suas consequências sobre as escolas. Diferente do SAEB, que usava um modelo amostral e tinha limitações para representar contextos específicos de escolas e municípios, a Prova Brasil busca oferecer dados mais detalhados e completos (Pasini, 2023). Isso permite tanto um diagnóstico mais preciso do sistema educacional quanto a introdução de um processo que atribuisse notas sobre esses resultados, ou seja, possibilita cobrar ações de gestores públicos estaduais e municipais, contribuindo na formulação de políticas voltadas à melhoria da educação Bonamino (2012).

Na sua introdução em 2005 a Prova Brasil na sua primeira edição avaliou 3 milhões de alunos aproximadamente, assim como 45 mil escolas urbanas e 5.398 municípios, segundo Bonamino (2012). Números que extrapolam a média de amostragem do SAEB de 300 mil estudantes. Em 2005 e 2007 a Prova Brasil foi censitária para as escolas urbanas, pois postulou um número mínimo de trinta alunos por sala para a aplicação, o qual, posteriormente, foi reduzido para apenas vinte alunos com o objetivo de incluir mais quatrocentos municípios. Em 2009 houve a inclusão de escolas rurais que também tivessem no mínimo vinte educandos nas séries avaliadas.

Em 2005, foi “tirada uma radiografia”, em que o IDEB, para o país referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi de 3,8 pontos, contra uma média estimada dos países desenvolvidos de seis pontos, número que expressa a meta nacional a ser perseguida até 2021. Logo, o norte avaliativo colocado nos índices dos países desenvolvidos, que deverá ser alcançado pelo Brasil, está marcado previamente numa grande festa no ano em que o Brasil completará 200 anos de independência. (Zanardini, 2020, p. 9)

A meta estabelecida nesse ano teve a sua iniciativa através do movimento Todos Pela Educação que articulou “representantes da sociedade civil, organizações sociais, educadores e gestores da educação pública com a proposta de garantir Educação Básica de qualidade para todos os brasileiros até 2022” (Werle, 2011, p. 14). Esse movimento se autointitula como um “projeto de nação”, não fazendo referência a uma organização específica. Dentre as suas metas estabelece que toda criança e jovem de 4 a 17 anos estará na escola e por último o investimento em educação deve ser garantido e gerido de forma eficiente e ética.

Os resultados provenientes da Prova Brasil de 2007 começaram a ser considerados para o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo colocado como uma referência para a definição de metas educacionais a serem alcançadas pelas redes públicas municipais e estaduais de ensino. Tais resultados também começaram a ser amplamente divulgados. Com a divulgação se supõe que o sistema de metas acordado entre o MEC e as secretarias de educação dos estados serviria para aumentar o comprometimento, tanto das escolas e redes estaduais de educação, quanto das sociedade em prol da qualidade da educação.

A primeira divulgação pública dos resultados da Prova Brasil ocorreu em 2006, por meio de diversos veículos de comunicação de alcance nacional. Os dados passaram a ser apresentados em forma de rankings de desempenho das escolas das redes municipal, estadual e federal, gerando comparações e uma atmosfera de competição entre instituições educacionais. O Ministério da Educação (MEC) e o INEP enfatizavam a devolutiva pedagógica dos resultados, destacando seu potencial para subsidiar o planejamento de ações educacionais com vistas à melhoria da aprendizagem. A partir desse momento, a sociedade passou a acompanhar mais atentamente os resultados da educação pública, voltando o olhar para o que as escolas estão fazendo e como estão fazendo (OLIVEIRA, 2011; FREITAS, 2012).

Atualmente podemos constatar que as notas do IDEB ainda são amplamente divulgadas. Como exemplo, em Foz do Iguaçu no dia 7 de setembro de 2024 ocorreu um desfile com as instituições de ensino onde mostraram os seus resultados no ano anterior. Dessa forma evidência a adoção pelo Estado de um ethos competitivo, o que gera uma rivalidade ao colocar os agentes da educação uns contra os outros como também impulsiona a influência dos testes em larga escala nas práticas pedagógicas dos professores em sala de aula. Segundo Zanardini (2020), os cérebros dos estudantes são aprisionados em meio às estratégias das escolas de alcançar os melhores resultados nos

exames avaliativos, o que viabiliza a sua formação, principalmente como sujeitos críticos e atuantes na transformação da sociedade em que estão inseridos.

IMAGEM 1 - desfile das instituições de ensino na cidade de Foz do Iguaçu.



Fonte: <https://foz.portaldacidade.com/noticias/cidade/cerca-de-15-mil-pessoas-celebram-202-anos-de-independencia-do-brasil-em-foz-5046>. Acesso em: 15 de junho 2025. Acesso em: 25/06/2025.

A responsabilização pelos resultados da Prova Brasil ocorria de forma branda, pois se limitava a apenas divulgar resultados e definir metas, não punindo ou parabenizando as escolas pelo seu desempenho. Por outro lado, segundo aponta Bonamino (2012, p. 386), às avaliações sem consequências, como o SAEB, minimiza a responsabilidade, “ao constatar que os diretores e professores se veem menos ameaçados” e, portanto, “não sentem obrigados a prestar conta dos resultados do seu trabalho”.

Conforme assevera Bonamino (2012), as iniciativas por parte dos estados de avaliações estaduais e municipais de ensino básico alteraram, em conjunto com ações do Ministério da Educação, o cenário de avaliações diagnósticas e amostrais. Tais avaliações eram frequentemente do tipo censitárias, sendo aplicadas aos educandos de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio duas vezes por ano. Além disso, frequentemente compartilham a mesma matriz de referência do SAEB e da Prova Brasil. No entanto, com essas similaridades entre as avaliações mais abrangentes, as avaliações estaduais e municipais adquiriram especificidades únicas. Elas caracterizam uma terceira geração de avaliações, segundo a própria autora, Bonamino (2012), com a introdução de novas políticas de responsabilização e currículo escolar que pudessem conferir bônus monetários a instituições que obtivessem melhores resultados.

Segundo Werle (2014), desde 1995 vem ocorrendo uma centralização de

decisões na União com relação às avaliações, e ao mesmo tempo um afastamento da participação dos Estados. Por outro lado, levou também a uma participação menos efetiva dos professores das universidades e todos os profissionais que gerenciam a educação local. Dessa forma, segundo a referida autora, os estados passaram a criar as suas próprias estruturas avaliativas, como de fato ocorre no Paraná com a estruturação do Sistema de Avaliação do Estado do Paraná (SAEP).

O SAEP foi implantado em 2012 pela Secretaria do Estado de Educação (SEED) em parceria com o Centro de Avaliação Educacional da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED). Apresenta como objetivos: subsidiar a Secretária de Educação do Paraná com informações sobre o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e “fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade” (PARANÁ/SAEP, 2025).

Os objetivos explicitados mostram que a avaliação tinha duas orientações: extrair informações sobre o desempenho cognitivo dos alunos para a Secretaria de Educação e iniciar projetos que estimulem mudanças em busca de uma educação de qualidade. Desse modo, esse projeto avaliativo da educação está relacionado com vista ao monitoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem, não determinando ações de responsabilização pelo desempenho dos educandos. Esse viés é tido em grande parte em consequência da sua origem com base no SAEB, ou seja, um modelo de avaliação diagnóstica. Como também os conhecimentos avaliados foram e, ainda são, língua portuguesa e matemática, compartilhando grandes semelhanças.

As aplicações das provas do SAEP ocorreram em 2012 e 2013 tendo interrompido nos anos seguintes, mas retornando em 2017, sem uma justificativa oficial. Na sua primeira edição atingiu cerca de 193 mil estudantes matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Em 2013 aplicou duas avaliações (mas nos anos seguintes apenas uma) e passou a incluir o 6º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio entre as etapas avaliadas; em 2018 os testes alcançaram também os estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Fundamental e na EJA Ensino Médio, atingindo 249 mil alunos que participaram dos testes neste ano. Assim, observamos uma ampliação da abrangência do SAEP tornando comparáveis os anos e séries entre as escolas estaduais.

Em 2019 esse sistema de avaliação passa a ser redesenhado. A reestruturação do SAEP, de acordo com o Portal SAEP, abre um processo que dá origem a três novas avaliações estaduais: Prova Paraná, Prova Paraná Mais e Prova Paraná de Fluência. Tal mudança ocorreu com o objetivo de melhorar o Índice de Desenvolvimento

da Educação Básica (IDEB) ao proporcionar mais indicadores educacionais. Por outro lado, cresce a importância de observar como os estados estão implantando a cultura da avaliação visto que as avaliações refletem conceitos sobre educação.

A Prova Paraná foi implantada em 2019. Dentre os objetivos propõe identificar características de aprendizagem dos estudantes, pontos fortes e fracos, para compor um quadro informativo; compartilhar essa informação para auxiliar as redes de ensino a organizar “processos de ensino aprendizagem” que levem a resultados que sirvam para “explorar, identificar, adaptar e prever acerca das competências e aprendizagens dos alunos” (Savaris, 2020, p. 75). Concepções muito semelhantes ao que a própria Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) entende por avaliação ao associar avaliação como forma de “obter informações sobre os conhecimentos, habilidades e competências dos educandos com vista à organização de processos de ensino aprendizagem” Savaris (2022, p. 78).

No ano da sua introdução em 2019 a Prova Paraná avaliou todas as turmas do Ensino Fundamental do 6 ao 9 ano de forma trimestral das escolas públicas, com exceção de Curitiba que já possuía seu próprio exame. Os componentes curriculares em foco então eram a Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, em 2020 houve uma ampliação no escopo do teste passando a integrar a Língua Inglesa na sua primeira edição, e a partir da segunda edição incluíram o Ensino Médio na amostragem. Respectivamente, incluíram as disciplinas em Ciências, História, Geografia para o Ensino Fundamental; e para o Ensino Médio - História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Química, Física e Biologia. Em 2023 foi incluído a Educação Financeira e Pensamento Computacional para o Ensino. Em 2024 reformulou os cadernos para se adequar a nova configuração do Ensino Médio.

É importante mencionar que, segundo a mesma fonte governamental (PARANÁ/SAEP, 2025), em 2022 a SEED reformulou a Prova Paraná para tentar incluir os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Todavia, no ano seguinte tal exame foi suspenso devido a tentativa fracassada do ano anterior, que não conseguiu mensurar diante da diversidade de ofertas nessa modalidade. Tal proposta de inclusão é um caso evidente de como o governo do Paraná está também seguindo caminhos traçados por organizações internacionais, respectivamente o texto Educação 2030, elaborado no Fórum Mundial da Educação em 2015: “Meta 4.4: Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (Unesco,

2016, p. 42).

Os resultados provenientes da Prova Paraná embora para às secretarias municipais e estaduais tornaram-se uma ação concreta para melhorar a aprendizagem, do ponto vista pedagógico essas não consideram o indicadores de contexto da instituição, perfil socioeconômico, condições do trabalho docente e de aprendizagem dos alunos, bem como às dificuldades locais de acesso e permanência, entre outros indicadores que afetam diretamente os resultados nas avaliações em larga escala. Os resultados dessas avaliações são colocados como forma de obter informações para organizar, padronizar e controlar os processos de ensino aprendizagem, distorcendo a função social da escola e da avaliação como diagnóstico, assumindo assim um caráter punitivo e controlador. De fato, na análise documental de Savaris (2022) não há qualquer ação após os resultados, de forma que todo o processo do exame carece de um desfecho que se materializa na prática. Na pesquisa de opinião da própria autora, Savaris (2022), essa percepção é corroborada pela maioria dos professores que expressaram que o exame proporciona pouco auxílio nas suas ações pedagógicas.

Segundo Luckesi (2005) a finalidade da avaliação não é apenas ser um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o educando, mas é essencial tomar decisões para que se possa avançar no processo de aprendizagem. Ressalta que na própria definição do termo avaliação é objetivado uma ação, porque se supõe que seja usado os resultados para a melhoria da aprendizagem. Quando falta uma finalidade, por outro lado, o referido autor, Luckesi (2005), considera que a avaliação não possui um objetivo, mas é apenas uma verificação de aprendizagem, ou seja, uma avaliação classificatória.

Outro ponto relevante dentre os objetivos explicitados, é fazer referência às competências dos alunos, o que revela um conceito de ensino que objetiva uma qualificação profissional. Segundo Saviani (2011), o ensino pautado pelas competências ao invés de buscar o desenvolvimento do conhecimento em si, ou seja, da cultura, almeja uma educação que está inserida como uma engrenagem no contexto neoliberal com o objetivo de maximizar a eficiência. Dessa forma, a escola se converte em uma agência que prepara os estudantes às exigências do mercado de trabalho.

Segundo Bonamino (2012) às avaliações em larga escala no Brasil associadas com políticas de responsabilização trazem consequências que podem impactar no trabalho pedagógico a ser realizado pelos professores e, conseqüentemente, na formação a ser ofertada aos estudantes. A referida autora, Bonamino (2012), afirma

que políticas de responsabilização pelos resultados dos exames envolvem sérios riscos ao currículo escolar, podendo gerar uma situação que é conhecida como ensinar para o teste. Essa situação ocorre quando professores concentram os seus esforços dando preferência a tópicos relacionados aos temas dos exames, enquanto por outro lado deixa de lado aspectos não relacionados, mesmo que sejam temas importantes para formação do estudante.

A referida autora, Bonamino (2012), aponta que tal atitude pode refletir uma visão estreita do currículo escolar diante do que as escolas propõem para a formação dos educandos, assim como os professores de línguas estrangeiras. Os currículos das escolas possuem múltiplos objetivos, ao passo que os exames como SAEB e Prova Brasil focam objetivos cognitivos relacionados à leitura e matemática. A interpretação equivocada do significado pedagógico dos resultados das avaliações do SAEB podem trazer uma visão estreita do currículo. O que é agravado quando se carece de uma definição clara sobre como devem ser utilizados tais resultados. Nesse sentido, um professor de línguas estrangeiras pode direcionar a sua prática pedagógica para atender uma exigência, por parte de tais exames, de interpretação de textos escritos em detrimento de habilidades comunicativas.

Os resultados da pesquisa de opinião realizada por Savaris (2022) sobre o uso dos dados da Prova Paraná de 2019 pelos professores no município de Cantagalo-PR ajudam a ilustrar o pouco auxílio dessa avaliação no contexto de uso dos dados para o planejamento educacional. A pesquisa indicou que os professores na sua maioria não utilizaram os dados gerados pela avaliação nos seus trabalhos educacionais, devido a que a SEED deixou de definir algum caminho para utilizar os dados e estatísticas geradas para nortear a gestão educacional.

Professores, gestores e pedagogos das escolas pesquisadas por Savaris (2022) também declararam que buscaram redefinir o conteúdo programático a fim de atender ao que é avaliado pela Prova Paraná. Como a avaliação é aplicada de forma trimestral os profissionais da educação têm a sua rotina completamente ocupada para tentar antecipar os conteúdos para que os alunos consigam responder aos testes de modo a garantir uma boa média de desempenho para a escola. Dessa forma constatamos um efeito retroativo nas avaliações caracterizada ensinar para o teste, segundo Bonamino (2012), onde os professores antecipam os conteúdos que possivelmente podem cair nos exames com vista a treinar os estudantes para atingirem boas notas.

A intensa rotina preparatória para a Prova Paraná, como pontua Savaris

(2022), gera uma situação onde muitos professores ficam congestionados e carecem de tempo suficiente para aplicar também as avaliações do próprio Plano de Trabalho. Vendo a situação, a própria autora, Savaris (2022), ressalta a percepção pela própria SEED ao expressamente permitir que os professores usem o resultado da prova para compor uma nota extra na média bimestral ou até mesmo para incentivar a participação no dia da aplicação. Isso é preocupante, visto que as recentes ações da SEED de expansão e abrangência da Prova Paraná estão trazendo esse problema para todas as outras disciplinas escolares. Nesse contexto se revela o papel instrumental do uso da avaliação, ou seja, os educadores se preocupam com o planejamento de atividades que visem preparar os alunos.

As informações apresentadas pela pesquisa de Savaris (2022) indicam que o significado reconhecido pela Prova Paraná, juntamente com as suas implicações, não estão associados à concepção de avaliação que traga subsídios para a orientação e o planejamento do trabalho escolar. De acordo com a mesma pesquisa, o relacionamento desse exame com os docentes é instrumental, no sentido de postularem metas e caminhos para preparar os estudantes com o objetivo de obter melhores resultados, como ensinar a “trabalhar com gabaritos, simulados de provas, conteúdos direcionados para a Prova” (Savaris, 2022, p. 113).

Dessa forma, é possível afirmar que a Prova Paraná está definindo metas, influenciando práticas e orientando o trabalho pedagógico na educação básica do Paraná. No entanto, é importante considerar que o teste realizado pela Prova Paraná é considerado como uma avaliação de segunda geração, segundo Bonamino (2012). Nesse sentido a responsabilização pelos resultados ocorre de forma branda, pois se limita a apenas divulgar resultados de forma mais detalhada, não punindo ou parabenizando as escolas pelo seu desempenho. Por outro lado, é preocupante, pois, sendo uma avaliação considerada branda, ainda é capaz de gerar grandes impactos para a educação básica como um todo.

No entanto, também apresentam aspectos positivos a respeito das avaliações externas. Podemos pontuar que segundo Bonamino (2012) às avaliações em geral permitem que as escolas consigam estabelecer um ponto de medida para si mesmas e para as demais escolas, possibilitando ter um parâmetro para seguir aperfeiçoando a si próprio como também uma referência geral para as demais escolas. Nesse sentido, como a avaliação estabelece um parâmetro entre escolas, se cria um contexto propício para se pensar num currículo que unifique todas elas. De fato, a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, tem como objetivo a definição de um conjunto comum de conhecimentos a serem desenvolvidos nas escolas brasileiras. No entanto, conforme aponta Zanardini (2020), tal diretriz também pode ser interpretada de maneira crítica: como um mecanismo de alinhamento da educação escolar às exigências das avaliações externas em larga escala.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar e caracterizar o sistema de avaliação da educação básica do Paraná (SAEP) investigando sua instituição, objetivos destacando alguns elementos de sua organização e implicações possíveis no campo educacional. O estudo sobre o SAEP permitiu identificar a importância que vem assumindo essa avaliação no Paraná na definição de políticas educacionais e, em consequência, seu potencial de delinear o que, como e para que ensinar.

Pudemos discutir o impacto nas escolas do Paraná, a partir da pesquisa documental de Savaris (2020) que, com a reestruturação do SAEP e o surgimento da Prova Paraná, houve uma crescente preocupação dos profissionais da educação em preparar os seus alunos para os testes, ocasionando um estreitamento dos currículos escolares. Além disso, há um alinhamento entre as escolas do Paraná e secretarias de educação do currículo que é ensinado e do que é avaliado, ao medir os temas específicos que estão sendo aprendidos ou não pelos educandos.

Além disso, as pesquisas da referida autora, Savaris (2020), também revelam um grande impacto na rotina dos professores do Paraná ao terem que preparar os estudantes para os testes que ocorrem de forma trimestral. Por outro lado, a intensa rotina preparatória impede que os professores apliquem avaliações que estão no próprio plano de trabalho. Esse contexto revela que a relação dos educadores com os exames se dá de forma instrumental, ou seja, preparatória para que os estudantes atinjam uma boa média para a escola.

Como também as mencionadas pesquisas indicam uma contradição por parte da Secretaria Estadual de Educação do Paraná ao anunciar tais exames como diagnósticos, isso porque a perspectiva de baixo impacto educacional das avaliações são características, segundo Bonamino (2012), das avaliações de primeira geração. No entanto, o que percebemos é um crescente impacto nas rotinas escolares sendo características de políticas avaliativas de segunda e terceira geração.

Pudemos compreender o contexto político e ideológico por trás das avaliações em larga escala sendo influenciada por organizações internacionais como o movimento Todos Pela Educação que comparou a educação dos outros países com o IDEB do Brasil e estabeleceu metas educacionais para serem atingidas no aniversário de 200 da independência do Brasil (Zanardini, 2020). Além disso, especificamente o texto Educação 2030, elaborado pela Unesco em parceria com o Banco Mundial, entre outros,

evidenciaram o alcance nas políticas educacionais no Estado do Paraná no contexto de ensino para Jovens e Adultos; e como o Estado do Paraná adaptou a Prova Paraná para poder classificar os estudantes nessa modalidade de ensino, sem sucesso devido a complexidade de saberes e especificidades envolvidas nesse ensino, o que revela que as avaliações em larga escala não abarcam toda a complexidade do ensino. O que pode valer também para o ensino de línguas estrangeiras, uma vez que o público alvo pode ter uma faixa etária que contempla tanto adolescentes, quanto adultos e pessoas idosas; e pode também serem de distintos lugares e possuir diferentes culturas, especialmente quando tratamos de cidades fronteiriças, como Foz do Iguaçu.

Essas influências internacionais condicionam as escolas a adotar, segundo Saviani (2011), uma pedagogia corporativa. Nesse contexto, conceitos como competências e eficácia se fazem presentes nas políticas educacionais e transformam o ambiente escolar em uma engrenagem fundamentada no ideário neoliberal com o intuito de produzir mão de obra para as demandas do mercado de trabalho.

Pudemos constatar também que a Secretaria de Educação considera tais exames como diagnóstico, no entanto evidenciam um conceito de avaliação classificatório, segundo Luckesi (2005), quando pretende diagnosticar os estudantes sem conferir um objetivo claro para que o ensino siga em desenvolvimento. Nesse sentido, se aproxima de pedagogias que visam o controle dos indivíduos, ao invés de pedagogias que visam a emancipação.

Para um professor de línguas estrangeiras as avaliações classificatórias são contraditórias no processo de ensino-aprendizagem. O estudante está em constante evolução ao longo dos estudos de modo que é requerido uma avaliação que faça o diagnóstico dos pontos fortes e fracos e aponte um caminho, ao contrário de impor uma nota para o desempenho que, muitas vezes, se torna um estigma derrubando ou tornando menos notável a evolução do aprendizado refletido nas médias do boletim escolar. Assim o aprendizado de uma nova língua está em constante transformação, ao passo que as avaliações devem auxiliar o professor no planejamento pedagógico da sua aula com notas que não são estáticas, mas que também estão evoluindo ao longo do aprendizado refletindo e valorizando o avanço no aprendizado de uma nova língua.

Nesse sentido, de acordo com Luckesi (2005), a avaliação deve resgatar a sua função diagnóstica para evitar de ser autoritária. Deverá ser um instrumento dialético no avanço e identificação dos rumos a serem tomados. Em outras palavras, o reconhecimento do caminho que foi percorrido e do que ainda está por ser trilhado. Por

outro lado, a educação que está a favor da classificação é muito propício para a conservação da sociedade e da domesticação da mente dos educandos. Assim o educador deverá ser companheiro de jornada do seu aluno, o guia experiente que já conseguiu o que o aluno pretende alcançar no processo de formação do estudante. A avaliação diagnóstica é nesse sentido um instrumento fundamental para auxiliar o estudante no seu processo de crescimento para alcançar a autonomia.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional: Para uma análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)** Edição do Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 1999.
- BONAMINO; Alicia. ZAIKA; Sandra. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/V4MXNvFYBPTrhtDP6qMmKDH/?lang=pt>. Acesso 3, abr, 2025.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar, estudos e proposições**. 17 ED. São Paulo, 2005.
- OLIVEIRA, Ana Paula M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília**. Brasília, Distrito Federal, 2011.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Prova Paraná**. Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br>. 27 de maio 2025. Acesso 27, jun., 2025.
- PARANÁ. PORTAL SAEP. **Plataforma de avaliação e monitoramento da educação do Paraná**. Disponível em: <https://avaliacaoemmonitoramentoparana.caeddigital.net>. Acesso 17 jun, 2025.
- PASINI, Juliana Fatima Serraglio. BNCC e impactos para às avaliações educacionais. In: FONSECA, Ana Paula. PASINI, Juliana Fatima Serraglio. FRANZI, Juliana. COSSETIN, Márcia. **Políticas Educacionais e Currículo: construindo redes latino-americanas**. Foz do Iguaçu, PR: Editora CLAEAC, 2023.
- SAVARIS; Sonia Bratifichos. **Impactos da Prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual de educação básica**. Cascavel, 2022.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados , 2018.
- SOUSA, Sandra Zákia. **Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

UNESCO. Educação 2030 – Declaração de Incheon e marco de ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável. 4, 2016.

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.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

ZANARDINI, João Batista. **O aprisionamento das mentes e dos corações dos estudantes brasileiros pelo sistema de avaliação.** Revista Educere Et Educare, Vol 15, N. 35, abr. 2020.