



**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO  
DOCENTE  
IFCE CAMPUS MARANGUAPE  
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

**CAMILA MESQUITA FELIX**

**O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO  
CEARÁ - SPAECE: O USO DOS RESULTADOS NA CONSTRUÇÃO DE UM GUIA  
DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA ATIVIDADES LÚDICAS**

**MARANGUAPE, CEARÁ**

**2021**

CAMILA MESQUITA FELIX

O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ -  
SPAECE: O USO DOS RESULTADOS NA CONSTRUÇÃO DE UM GUIA DE  
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS LÚDICAS

Texto apresentado como requisito para defesa  
no Mestrado Profissional do Programa de Pós-  
Graduação em Ensino e Formação Docente do  
Programa Associado de Pós-Graduação em  
Ensino e Formação Docente.

Área de concentração: Linha 2 - Currículo e  
Avaliação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Andrea Moura da Costa  
Souza

MARANGUAPE, CEARÁ

2021

CAMILA MESQUITA FELIX

O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ -  
SPAECE: O USO DOS RESULTADOS NA CONSTRUÇÃO DE UM GUIA DE  
ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA ATIVIDADES LÚDICAS

Texto apresentado como requisito para defesa  
no Mestrado Profissional do Programa de Pós-  
Graduação em Ensino e Formação Docente do  
Programa Associado de Pós-Graduação em  
Ensino e Formação Docente.

Área de concentração: Linha 2 - Currículo e  
Avaliação

Orientadora: Profª Dra. Andrea Moura da Costa  
Souza

Defendido em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2021

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Dra. Sinara Mota Neves de Almeida

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)

---

Profª Dra. Joyce Carneiro de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

---

Profª Dra. Karlane Holanda Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

## **AGRADECIMENTOS**

Ao desejo, que se fez presente durante todo o percurso, sentimento que endossou a responsabilidade de continuar e finalizar a pesquisa.

Ao meu companheiro, que caminhou ao meu lado nos piores e nos melhores momentos. Sua força e apoio são fundamentais para mim.

Aos amigos, que tornaram a caminhada mais doce e leve. Grata pelas escutas tão necessárias.

À Ciência, por ser uma fonte inesgotável de desenvolvimento de pesquisas. Por me trazer o impulso necessário à curiosidade e por tornar viáveis as contribuições com a realidade na educação.

À universidade e a todos os meus professores, por serem pontes fundamentais à conexão com os conhecimentos necessários à vida acadêmica.

A mim, por ter a coragem, em tempos tão sombrios, de permanecer em busca do conhecimento científico.

## RESUMO

A educação brasileira, ao longo dos anos, tem vivenciado um processo de constante monitoramento por meio das avaliações externas, o que torna o trabalho da escola fundamentalmente focado no alcance das metas propostas. Nesse contexto, o objeto de estudo desta investigação foi o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, especificamente na vertente de avaliação da alfabetização - SPAECE-Alfa. Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o SPAECE-Alfa e a relação que este estabelece com a escola, no que diz respeito às metas instituídas pela avaliação. Como referencial teórico, aportamos em Oliveira (2012), Luckesi (2000, 2005), Minhoto (2016), Bonamino e Sousa (2012), Martins e Sousa (2012), Araújo (2020), Machado (2012), Soligo (2010), Locatelli (2002) e Silva (2011) para delinear a categoria de análise “avaliação”, assim como em Bonamino e Sousa (2012), Araújo (2016, 2019, 2020), Freitas (2012) e Cardoso, Melo e Pessoa (2020) para dissertar sobre a categoria “SPAECE”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou o questionário como instrumento metodológico na pesquisa de campo. Como resultados, esta pesquisa constatou, por meio das falas dos sujeitos (docentes que lecionam Língua Portuguesa no 2º ano do ensino fundamental), que o SPAECE-Alfa impacta de maneira significativa o planejamento dos professores, bem como toda a rotina escolar. Com base nos achados da pesquisa, obtivemos o aporte necessário para a construção do Produto Educacional “Guia de Orientações Pedagógicas para Atividades Lúdicas”. A produção desse material se empenhou em não se tornar refém das metas e da nota ideal a ser alcançada, mas em trabalhar numa perspectiva de avanço na educação, em que a historicidade da criança é considerada e acolhida nesse percurso.

**Palavras-chave:** Avaliação Externa. SPAECE-Alfa. Uso dos Resultados. Orientação Pedagógica. Atividades Lúdicas.

## ABSTRACT

Brazilian education, over the years, has undergone a process of constant monitoring through external evaluations, which makes the school's work fundamentally focused on achieving the proposed goals. In this context, the study object of this investigation was the Permanent System of Evaluation of Basic Education of Ceará (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), specifically in the aspect of literacy assessment - SPAECE-Alfa. This research aimed to analyze the SPAECE-Alfa and the relationship it establishes with the school, regarding to the goals established by the assessment. As a theoretical framework, we use Oliveira (2012), Luckesi (2000, 2005), Minhoto (2016), Bonamino and Sousa (2012), Martins and Sousa (2012), Araújo (2020), Machado (2012), Soligo (2010), Locatelli (2002) and Silva (2011) to delineate the analysis category “evaluation”, as well as Bonamino and Sousa (2012), Araújo (2016, 2019, 2020), Freitas (2012) and Cardoso, Melo and Pessoa (2020) to talk about the “SPAECE” category. This is a qualitative research, which used the questionnaire as a methodological instrument in field research. As a result, this research found, through the speeches of the subjects (teachers who teach Portuguese in the 2nd year of elementary school), that the SPAECE-Alfa significantly affects the planning of teachers, as well as the entire school routine. Based on the research findings, we obtained the necessary support for the construction of the Educational Product “Pedagogical Guidelines for Playful Activities”. The production of this material endeavored not to become a hostage of goals and the ideal score to be achieved, but to work from a perspective of advancement in education, in which the historicity of the child is considered and welcomed along this path.

**Keywords:** External Assessment. SPAECE-Alpha. Use of Results. Pedagogical Orientation. Playful activities.

## LISTA DE FIGURAS

|                   |                                                                                             |            |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Figura 1 -</b> | <b>Etapas da Avaliação SPAECE-Alfa .....</b>                                                | <b>71</b>  |
| <b>Figura 2 -</b> | <b>Elementos que compõem um item .....</b>                                                  | <b>75</b>  |
| <b>Figura 3 -</b> | <b>Escala de Proficiência adotada no SPAECE-Alfa .....</b>                                  | <b>77</b>  |
| <b>Figura 4 -</b> | <b>Padrões de desempenho adotados no SPAECE-Alfa .....</b>                                  | <b>78</b>  |
| <b>Figura 5 -</b> | <b>Questão semelhante a um item do SPAECE-Alfa .....</b>                                    | <b>120</b> |
| <b>Figura 6 -</b> | <b>Gráfico sobre a implementação das propostas de uso das avaliações<br/>externas .....</b> | <b>131</b> |
| <b>Figura 7 -</b> | <b>Capa do produto educacional .....</b>                                                    | <b>136</b> |
| <b>Figura 8 -</b> | <b>Alfabeto móvel de tampinhas de garrafas PET .....</b>                                    | <b>139</b> |

## LISTA DE QUADROS E TABELA

|                   |                                                                                                                                                              |            |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Quadro 1 -</b> | <b>Matriz de Referência de Língua Portuguesa - SPAECE-Alfa .....</b>                                                                                         | <b>73</b>  |
| <b>Quadro 2 -</b> | <b>Dissertações e teses que tratam do uso dos resultados de uma<br/>avaliação externa em larga escala para orientação das práticas<br/>pedagógicas .....</b> | <b>81</b>  |
| <b>Quadro 3 -</b> | <b>Categorias e objetivos da coleta de dados por meio do questionário<br/>com os docentes .....</b>                                                          | <b>101</b> |
| <b>Quadro 4 -</b> | <b>Etapas de elaboração do Produto Educacional .....</b>                                                                                                     | <b>132</b> |
| <b>Tabela 1 -</b> | <b>Perfil dos sujeitos .....</b>                                                                                                                             | <b>107</b> |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ANA** - Avaliação Nacional da Alfabetização  
**ANEB** - Avaliação Nacional da Educação Básica  
**ANRESC** - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar  
**BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
**BIRD** - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento  
**BM** - Banco Mundial  
**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular  
**CAED** - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação  
**CEPAL** - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe  
**CONSED** - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação  
**CREDE** - Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação  
**EDURURAL** - Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste  
**EF** - Ensino Fundamental  
**EJA** - Educação de Jovens e Adultos  
**EM** - Ensino Médio  
**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio  
**FCC** - Fundação Carlos Chagas  
**FCPC** - Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura  
**FDG** - Fundação de Desenvolvimento Gerencial  
**IBICT** - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia  
**IBOPE** - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística  
**IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
**INEP** - Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira  
**INSOFT** - Instituto de Software do Ceará  
**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**LEME** - Laboratório de Estatística e Medidas Educacionais  
**MEC** - Ministério da Educação  
**PAIC** - Programa Alfabetização na Idade Certa  
**PMF** - Prefeitura Municipal de Fortaleza  
**PNAIC** - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
**PNC** - Parâmetros Curriculares Nacionais  
**PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SAEP** -Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau

**SAETHE** - Sistema de Avaliação Educacional de Teresina

**SARESP** - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

**SEDUC** - Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará

**SPAECE** - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

**SPAECE-Alfa** - Sistema Permanente de Avaliação da Alfabetização da Educação Básica do Ceará

**TCT** - Teoria Clássica dos Itens

**TRI** - Teoria de Resposta ao Item

**UECE** - Universidade Estadual do Ceará

**UF** - Unidade Federativa

**UFC** - Universidade Federal do Ceará

**UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 INTRODUÇÃO .....                                                                                                                | 12  |
| 1.1 TRAJETÓRIA FORMATIVA E PROFISSIONAL: APROXIMAÇÕES COM O<br>TEMA DA PESQUISA E DELIMITAÇÕES CONCEITUAIS .....                  | 12  |
| 2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: O QUE ORIENTOU A<br>PROPOSIÇÃO DO SPAECE? .....                                         | 27  |
| 2.1 A HISTÓRIA AVALIATIVA BRASILEIRA NO TEMPO .....                                                                               | 27  |
| 2.2 MAPEAMENTO DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA<br>EDUCAÇÃO BÁSICA: PROCESSO E CONSOLIDAÇÃO .....                      | 33  |
| <b>2.2.1 EDURURAL</b> .....                                                                                                       | 37  |
| <b>2.2.2 SAEP</b> .....                                                                                                           | 40  |
| <b>2.2.3 SAEB</b> .....                                                                                                           | 44  |
| 2.2.3.1 <i>Demais ciclos Saeb</i> .....                                                                                           | 53  |
| 3 SPAECE: O PERCURSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO E O USO DE SEUS<br>RESULTADOS .....                                                   | 61  |
| 3.1 DELINEAMENTO HISTÓRICO DO SPAECE .....                                                                                        | 61  |
| 3.2 MATRIZ DE REFERÊNCIA E OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS<br>UTILIZADOS NO SPAECE-ALFA: COMO COMPREENDER OS RESULTADOS? .....        | 70  |
| 3.3 REVISÃO DE LITERATURA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O USO<br>DOS RESULTADOS DE UMA AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA? ..... | 81  |
| 3.4 USO DOS RESULTADOS .....                                                                                                      | 85  |
| 4 A METODOLOGIA DA PESQUISA .....                                                                                                 | 94  |
| 4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA .....                                                                                                  | 94  |
| 4.2 TIPOLOGIA DA PESQUISA .....                                                                                                   | 96  |
| 4.3 LÓCUS DA PESQUISA E SUJEITOS .....                                                                                            | 99  |
| 4.4 ESTRATÉGIAS PARA COLETA DOS DADOS .....                                                                                       | 100 |
| 4.5 ESTRATÉGIAS PARA ANÁLISE DOS DADOS .....                                                                                      | 102 |
| 5 O USO DOS RESULTADOS DO SPAECE-ALFA NO COTIDIANO ESCOLAR:<br>O QUE DIZEM OS PROFESSORES? .....                                  | 104 |
| 5.1 DA TRAJETÓRIA ENVOLVIDA NA PESQUISA DE CAMPO AO CONTATO<br>COM OS SUJEITOS DA PESQUISA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES .....          | 104 |
| 5.2 BREVE CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO .....                                                                                       | 105 |

|                                                                                                                 |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....                                                                          | 106        |
| 5.4 O QUE DIZEM OS PROFESSORES? .....                                                                           | 108        |
| <b>5.4.1 O SPAECE-Alfa e as práticas pedagógicas: possíveis relações .....</b>                                  | <b>108</b> |
| <b>5.4.2 Concepções e práticas avaliativas: o SPAECE-Alfa em foco .....</b>                                     | <b>112</b> |
| <b>5.4.3 Resultados do SPAECE-Alfa: percepções e encaminhamentos .....</b>                                      | <b>119</b> |
| 6 O USO DOS RESULTADOS PARA ORIENTAÇÃO DAS AÇÕES<br>PEDAGÓGICAS: PRODUTO EDUCACIONAL .....                      | 129        |
| 6.1 PRODUTO EDUCACIONAL - GUIA DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS<br>PARA ATIVIDADES LÚDICAS .....                      | 130        |
| 6.2 CONSTRUÇÃO DO ROTEIRO DE FORMAÇÃO PARA ORIENTAÇÃO DO<br>USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO (SPAECE-ALFA) ..... | 135        |
| 6.3 GUIA DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA ATIVIDADES LÚDICAS ..                                                  | 135        |
| <b>6.3.1 Apresentação .....</b>                                                                                 | <b>137</b> |
| <b>6.3.2 Orientações e sugestões de uso .....</b>                                                               | <b>138</b> |
| <b>6.3.3 Atividades lúdicas .....</b>                                                                           | <b>138</b> |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                                    | 147        |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                               | 151        |
| APÊNDICE 1 - INSTRUMENTAL DE PESQUISA .....                                                                     | 161        |

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 TRAJETÓRIA FORMATIVA E PROFISSIONAL: APROXIMAÇÕES COM O TEMA DA PESQUISA E DELIMITAÇÕES CONCEITUAIS

A dissertação aqui elaborada situa-se no eixo de Ensino e Formação Docente, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente - PPGEF em cooperação com a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e o Instituto Federal do Ceará - IFCE. Este trabalho vincula-se à linha de pesquisa “Currículo e Avaliação”.

O objeto de estudo desta investigação é o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, especificamente com foco na avaliação da alfabetização (SPAECE-Alfa). A esse respeito, Depresbiteris (1989) esclarece que a avaliação, sob a perspectiva educacional, traduz-se como uma necessidade para o aluno e professor, visto que esse processo permite ao docente “adquirir os conhecimentos que o tornem capaz de situar, do modo mais correto e eficaz possível, a ação de estímulo, de guia ao aluno” (IBIDEM, p. 45).

Para compreendermos as elucidações de um trabalho que trata de avaliação educacional e cujo protagonismo se encontra em uma avaliação em larga escala, consideramos necessário iniciar a escrita tratando de situar, brevemente, o percurso histórico da avaliação educacional, e, dessa forma, entendermos de que forma se desdobram as concepções avaliativas relacionadas à educação no Brasil.

Nesse sentido, partimos de um questionamento básico do campo avaliativo: de onde se origina o interesse em avaliar? Segundo Vianna (2000), desde o início do processo civilizatório existe algum tipo de avaliação e que possivelmente “(...) surgiu com o próprio homem, se entendermos por avaliação a visão apresentada por Stake – ‘o homem observa; o homem julga, isto é, avalia’” (VIANNA, 2000, p. 22). Ao longo de sua história no tempo, a avaliação apresenta diferentes características, acompanhando os condicionamentos sociais, políticos, econômicos e culturais, responsáveis por definirem as concepções de homem e de sociedade (TROMPIERI FILHO; LIMA FILHO, 2013, p. 3) e que surgem em cada época e lugar, possuindo uma evolução distinta nos diversos ambientes educacionais, muito embora sua ação não esteja limitada ao aluno e uma busca de valores que definam seu rendimento. Seu interesse alcança “(...) grupos de indivíduos (alunos, professores, administradores, técnicos, etc.); projetos produtos e materiais; instituições e sistemas educacionais nos seus diversos níveis e

competências administrativas, evoluindo assim, para uma área bem mais ampla (...)” (VIANNA, 2000, p. 22), a macroavaliação.

A avaliação educacional como conhecemos, em sua abrangência e delimitações, segundo Guba e Lincoln (1989), perpassa quatro fases ou gerações, manifestas em conceitos: mensuração, descrição, julgamento e negociação. Inicialmente, a avaliação se apresenta como medida, ou seja, quantifica os resultados obtidos e classifica os indivíduos. A primeira geração da avaliação tem como referência os trabalhos do psicólogo Alfred Binet (1905), cuja obra formou a base dos testes de QI, em que desenvolveu escalas para medir a inteligência de crianças, iniciando assim o conceito de idade mental. Segundo Tromperi Filho e Lima Filho (2013, p. 6), a primeira geração da avaliação tem a seleção e a certificação como pilares do sistema educativo, sendo o exame o instrumento primordial que expressa a ideia de medida; a aprovação ou reprovação discente é uma consequência da avaliação, logo, divide os efeitos sociais, provocados por esses resultados, na dualidade entre integração ou exclusão.

A segunda geração da avaliação surge em resposta às falhas da geração anterior. O caminho percorrido se circunscreve em alcançar a compreensão do sucesso ou fracasso dos alunos em objetivos previamente delimitados. “Apesar da função do avaliador ainda ser eminentemente técnica, este passa a voltar-se a descrever padrões e critérios, justificando a denominação atribuída a esta geração – descritiva” (TROMPIERI FILHO; LIMA FILHO, 2013, p. 7). Nos anos 1940, Ralph Tyler, apresentou estudos cujo enfoque era relativo à medida de desempenho e progresso dos estudantes, tendo como principais aspectos a construção de um currículo escolar que focasse nas habilidades desejadas a partir da definição de objetivos avaliativos. Encontramos abordagem semelhante, visto a influência dos estudos de Tyler, em Hammond (s/d), Metfessel e Michael (1967), bem como em Provus (1973) (apud VIANNA, 2000, p. 50). O contexto da segunda geração é o responsável por introduzir a avaliação qualitativa “(...) centrada no sujeito com base em juízos subjetivos, características significativas para o surgimento da terceira geração da avaliação educacional” (TROMPIERI FILHO; LIMA FILHO, 2013, p. 8).

Na terceira geração, o julgamento ganha protagonismo, visto que medir e descrever já não se apresentavam como ações suficientes para compreender todas as dimensões do processo avaliativo. Um dos nomes que se destacam nessa geração é o de Scriven, filósofo e teórico que concebe a avaliação como um “(...) processo de determinar mérito, valor ou significado; uma avaliação é produto desse processo” (SCRIVEN, 2007, p. 1). Em 1967, publica um estudo que contribui para o surgimento de novas perspectivas na compreensão da avaliação educacional. Dentre os apontamentos feitos pelo autor está posto que a lógica geral de uma avaliação se

aporta em quatro aspectos essenciais: estabelecer critérios de mérito; elaborar padrões de comparação; medir o desempenho e compará-lo aos padrões estabelecidos; integrar os dados obtidos num juízo sobre o mérito ou valor (PARREIRA; SILVA, 2015, p. 368). Outros teóricos, como Cronbach (1963) e Hadji (1989), também são destaques nessa geração. De uma maneira geral, a terceira geração da avaliação educacional evidencia a justiça como princípio básico para a orientação das práticas avaliativas.

A quarta geração, apontada por Guba e Lincoln (1989), inicia-se na década de 1990 e, por estar imersa na era da tecnologia e ter acesso mais rápido à informação, favorece o diálogo como forma de construir coletivamente o processo avaliativo. Segundo os autores, essa geração tem um caráter “(...) fundamentalmente social, político e centrado em valores” (IDEM, 2011, p. 13). Nesse sentido, é uma geração que busca construir significativamente a avaliação e, dessa forma, atribuir sentido às situações encontradas pelos sujeitos envolvidos no processo (IDEM, 2011).

A avaliação educacional da quarta geração, por fim, assume novas funções, atendendo ao contexto social em que se desenvolve, a fim de sanar problemáticas através de alguns aspectos, tais como: o aluno passa a ser o agente regulador de sua aprendizagem, caracterizando uma avaliação formadora; a avaliação do docente ultrapassa o objetivo de medir, descrever ou julgar, assumindo uma posição de auxílio no processo de ensino-aprendizagem; o discente terá autonomia para identificar suas potencialidades e dificuldades; a identificação de erros/dificuldades é parte essencial do processo de aprendizagem; por fim, a avaliação assume uma função informativa para o corpo escolar e comunidade (TROMPIERI FILHO; LIMA FILHO, 2013).

A avaliação, como podemos observar no delineamento breve de seu percurso histórico, em cada geração teve suas contribuições precedidas por seu tempo na história da sociedade em que se desenvolveu, evidenciando que não se trata de deslegitimar os achados e pressupostos das primeiras gerações, mas de agregar valores e métodos de exercer sua função de acordo com as demandas políticas e sociais de seu tempo.

Traçado o perfil histórico, trataremos de compreender o uso de alguns termos. Dessa forma, consideramos fundamental estabelecer o sentido do uso da palavra “avaliação” nesta dissertação. Para tanto, partimos da diferenciação entre avaliação interna e externa. Estabelecemos como avaliação interna aquela cujo processo é realizado pelo docente e que se dá em sala de aula, e “(...) por conter seu caráter processual e contínuo, tem o objetivo de avaliar todo o processo de ensino e aprendizagem” (OLIVEIRA, 2012, p. 107). No que diz respeito à avaliação externa, compreendemos como aquela que é realizada por um agente externo ao

contexto submetido à avaliação, sendo o avaliado e o avaliador “(...) pessoas ou instâncias diferentes e são realizadas quando agentes não integrantes habitualmente de uma escola ou de um programa avaliam seu funcionamento” (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2009, p. 65). Ainda, complementarmente ao termo “externo”, salientamos que o objeto de estudo aqui investigado, o SPAECE-Alfa, trata-se de uma avaliação em larga escala que, com base em Oliveira (2012, p. 107-108), definimos como “(...) aquelas destinadas a um grande quantitativo de pessoas, (...) tendo por objetivo pedagógico avaliar sistemas escolares, definir e/ou reorientar políticas educacionais”.

Ainda no tocante ao uso da palavra avaliação, é de igual importância definirmos em que consiste a avaliação do rendimento, bem como a avaliação voltada para o processo. A avaliação do rendimento escolar, realizada por meio de uma avaliação em larga escala, possui como dimensão de análise o desempenho do aluno; é pontual e específica, pretendendo analisar os conhecimentos, demonstrados através de habilidades e competências, adquiridos pelo aluno até o momento presente da realização da prova. “É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive a prática escolar” (LUCKESI, 2011, p. 42). Já a avaliação voltada para o processo “(...) manifesta-se como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos (...) da disciplina (...) da qual estão participando” (IBIDEM, 2011, p. 53). Dessa forma, objetiva atribuir qualidade aos resultados dos alunos, considerando o percurso do seu processo de aprendizagem, concentrando-se nos aspectos essenciais que auxiliem uma tomada de decisão e fugindo do enfoque classificatório (IBIDEM, 2011, p. 54-55).

Isso posto, consideramos que iniciar um trabalho de pesquisa sobre educação, extenso e que culmina em algum impacto social, implica estar bem fundamentado teoricamente, bem como necessita partir de inquietações que nasçam da prática, para que durante a escrita faça sentido para o pesquisador e justifique dedicar demasiado tempo e esforço na construção, neste caso, da dissertação.

Dissertar sobre a importância desta pesquisa demanda, necessariamente, compreender o percurso formativo com a temática, situando o leitor nos aspectos inerentes à prática que me fizeram, enquanto pesquisadora, seguir este caminho.

O percurso trilhado para chegar a esta temática teve início durante o Curso de Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), quando tive a experiência como bolsista (2013-2015) em projetos de iniciação científica sobre a temática da Avaliação e cujos principais assuntos eram: autoavaliação, processos avaliativos no ensino superior e conhecimento avaliativo de docentes.

A formação para atuação na docência, aliada às experiências em pesquisa científica, contribuiu para a construção da compreensão de que a avaliação educacional constitui um processo composto de procedimentos didáticos essenciais à prática formativa do professor, tendo em vista que é um fator determinante para a tomada de decisão mediante os resultados apresentados. Ainda, consiste na base para o aperfeiçoamento de metodologias e instrumentos utilizados em sala de aula.

Logo após a conclusão da graduação, pude adentrar no campo prático do ensino, com aprovação no concurso público da Prefeitura Municipal de Fortaleza, que se refere ao meu local de fala hoje, como professora do 2º ano do Ensino Fundamental, em que atuo no tocante aos processos avaliativos em sala de aula.

No cotidiano do ofício, uma parte significativa das horas de trabalho é dedicada a elaborar as melhores estratégias para se alcançar logro nos resultados das avaliações externas em larga escala, e é importante entender que esse tipo de avaliação se traduz como um mecanismo do Estado para medir a qualidade do ensino, tendo como objetivo informar “sobre os resultados educacionais de escolas e redes de ensino a partir do desempenho dos alunos em testes ou provas padronizadas que verificam se estes aprenderam o que deveriam ter aprendido, permitindo inferências sobre o trabalho educativo das escolas e redes de ensino” (BLASIS; FALSARELLA; ALAVARSE, 2013, p. 12).

Luckesi (2000, p. 172) assertivamente contribui nesse diálogo quando elucida que “(...) a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. (...) A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário”. Nesse sentido, mesmo que o objetivo de uma avaliação externa e em larga escala seja medir o rendimento escolar dos discentes, sua contribuição ultrapassa o objetivo ora enunciado, tornando-se uma das etapas constitutivas do planejamento da ação pedagógica, visando atribuir qualidade à aprendizagem do aluno.

São palpáveis, na realidade da sala de aula, as mudanças que as políticas de avaliações externas trouxeram para a prática docente, em que o exame se mostra essencial para aferir o desempenho dos estudantes em habilidades julgadas indispensáveis para cada etapa de escolaridade avaliada, situando não somente o professor e a comunidade escolar, como também o Estado quanto aos números da Educação Básica. Dentro desse contexto, é necessário partir da compreensão de que o momento do exame (nesse caso faz-se referência ao SPAECE-Alfa) não representa o fim do trabalho docente, mas uma parte do complexo processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Um dos aspectos essenciais nesse percurso é perceber que a avaliação educacional não deveria se limitar a revelar a pontuação dos estudantes num teste; seus aspectos conceituais e históricos, já mencionados no texto, evidenciam que esse tipo de avaliação possui uma ação “(...) constitutiva (...), que é de diagnóstico e, por isso mesmo, a avaliação cria base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva da busca de maior satisfatoriedade dos resultados” (LUCKESI, 2011, p. 208).

A relação que se estabelece com o contexto de uma avaliação externa em larga escala levanta questionamentos em torno da prática que orbitam o espaço primário de labor do professor: a sala de aula. Como professora, vivencio diretamente a reorganização das ações da escola e o redirecionamento dos métodos de trabalho, a fim de cumprir esse momento de avaliação. Todo o trabalho pedagógico passa a estar direcionado a realizar as etapas de preparação para os testes, para alcançar-se a “nota ideal”.

Nessa experiência, continuamente me incomoda o uso dos resultados das avaliações, quase que de maneira exclusiva, na perspectiva de alcançar ou não uma meta, desconsiderando outros aspectos que contextualizam processos avaliativos dessa natureza.

Na aferição da aprendizagem, é necessário haver a verificação, os exames - etapa que faz parte do contexto avaliativo escolar. Entretanto, configura-se uma tarefa exaustiva se o processo avaliativo se resumir a números educacionais, exigindo excessiva dedicação à preparação para as provas externas em larga escala.

Nos valem de que a prática avaliativa deve ser diagnóstica, construtiva e amorosa, baseada na compreensão das diferenças, e não excludente e classificatória, fazendo com que o conhecimento seja limitado ou estipulado (HOFFMANN, 2003), pensamento que vai na contramão do processo de mecanização da prática docente, advinda do demasiado controle assumido pelas avaliações externas no cotidiano escolar.

Segundo Luckesi (2005, p. 2):

[...] à avaliação interessa o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que acontecerá depois com o educando, na medida em que a avaliação da aprendizagem está a serviço de um projeto pedagógico construtivo, que olha para o ser humano como um ser em desenvolvimento, em construção permanente. Para um verdadeiro processo de avaliação, não interessa a aprovação ou reprovação de um educando, mas sim sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu crescimento; daí ela ser diagnóstica, permitindo a tomada de decisões para a melhoria; e, conseqüentemente, ser inclusiva, enquanto não descarta, não exclui, mas sim convida para a melhoria.

O autor evidencia que não podemos ignorar todo o processo de verificação da instituição escolar, pois a prova é um instrumento da avaliação e seu uso é legítimo. Contudo, é preciso

superar essa forma de uso do processo avaliativo, em que se considera apenas a preparação para o exame, visto que avaliar ultrapassa o simples ato de mensurar o conhecimento.

Uma das maiores dificuldades que a vivência da profissão docente possibilitou identificar foi o estabelecimento do uso dos resultados da avaliação externa em larga escala, na perspectiva de garantir que esses dados possibilitem um aporte ao planejamento docente, para além das metas e da nota ideal, assegurando o ensino dos conteúdos e considerando todo o contexto educativo, não somente no momento da prova.

Nesse sentido, é necessário pensar sobre o conceito de aprendizagem. Compreendemos que a concepção de aprendizagem que vai alicerçar o direcionamento das ações pedagógicas deve considerar, primeiro, que a formação da inteligência não se caracteriza como um ato isolado, ou seja, essa construção ocorre aliada a fatores biológicos, motores, afetivos e psicossociais. Para Vygotsky (1982), a aprendizagem é explicitada sob a perspectiva do desenvolvimento humano, em que a evolução cognitiva da criança ocorre por meio das relações sociais, sendo ela um sujeito ativo que age sobre o meio. O teórico elucida que somos seres essencialmente sociais e que posteriormente nos individualizamos.

Oliveira (1995, p. 57) elucida que a:

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. [...] o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social.

O autor evidencia que a aprendizagem é um aspecto essencial no desenvolvimento humano, que está intimamente relacionado com o contato criado com o ambiente sócio-cultural, e, a partir disso, as funções psicológicas podem ser evoluídas.

Compreendemos, assim, que a aprendizagem está diretamente relacionada com o desenvolvimento humano. Portanto, o aprendizado da criança tem origem anterior à vivência escolar, logo, esse conhecimento não pode ser negado ou suprimido. A concepção de aprendizagem que sustentamos neste estudo foge à ideia de manter-se cativo dos objetivos traçados por uma avaliação externa. Legitimamos o direcionamento das ações pedagógicas com base na compreensão do processo, nas relações estabelecidas pela criança com o meio escolar, com o seu contexto social, acolhendo suas ideias e interpretações, afinal, as situações de

aprendizado já possuem uma história prévia para a criança, baseada em suas vivências cotidianas.

Nesse sentido, faz-se necessário ao professor exercer uma leitura atenta, crítica, comprometida e abrangente dos resultados de uma avaliação externa, em larga escala, como o SPAECE-Alfa, considerando esses produtos como subsídios na promoção de uma melhor educação para seus estudantes, evitando tornar-se refém do julgamento, da seleção, tornando o SPECE-Alfa mais uma etapa no processo avaliativo de incluir, integrar e acolher suas demandas e dificuldades.

Na esteira desses pensamentos, nos aportamos em Luckesi (2018) para compreender o uso dos resultados da investigação avaliativa. Entendemos que a avaliação, como uma investigação da qualidade, encerra-se no momento em que os resultados são divulgados, revelando a qualidade da realidade investigada. Assim, o uso dos resultados se situa para além da avaliação, “propriamente, no âmbito da conduta do gestor da ação, que se serve desses resultados, tendo em vista subsidiar suas decisões” (IBIDEM, p. 58).

Segundo Luckesi (2011, p. 54), a avaliação, na perspectiva de mensurar o aproveitamento escolar, deve ser concebida “como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando”.

Nesse sentido, os resultados de uma avaliação externa em larga escala vêm a contribuir com a orientação das ações pedagógicas do professor, visto que a partir dessa qualificação pode-se tomar uma decisão sobre como definir as estratégias para se alcançar a efetiva aprendizagem dos alunos.

Com os resultados em mãos, os professores possuem diversas possibilidades de operá-los, como usá-los apenas para aprovar ou reprovar, mediante um padrão de qualidade estabelecido como aceitável, ou podem atentar-se para as dificuldades de aprendizagem dos alunos e “(...) decidir por trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender, construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 50-51).

Nessa perspectiva, consideramos que uma investigação dessa ordem possibilita contribuir substancialmente para a compreensão de que os resultados do SPAECE-Alfa, divulgados por meio dos Boletins do Sistema, são recursos que agregam ao trabalho docente a apropriação da interligação das lógicas apresentadas pelas avaliações internas (sala de aula) e

externas em larga escala, que se traduzem como níveis que não se separam, mas se complementam.

Consideramos necessária a discussão sobre a análise desses resultados, no intuito de entendê-los, compreender de que forma podem ser abordados e empregados dentro dos processos escolares e, a partir disso, perceber que a avaliação funciona mediante a partilha e se constitui de uma construção contínua, para além do examinar, classificar e promover/reter. A avaliação busca os melhores resultados, trabalhando no processo de aprendizagem do aluno, propiciando um olhar diferente dos exames que se concentram no resultado final.

Dentro dessa conjuntura, é necessário compreender que, no Brasil, o Estado se consolida com o protagonismo da formulação de modelos educacionais voltados para o controle, cabendo à avaliação conduzir esse processo. Nessa perspectiva, compreendemos o uso político da avaliação “(...) a partir da promoção exacerbada da competição imposta às escolas, pela via das avaliações estandarizadas, (...) com a predominância de instrumentalismo mercantil que institui a supervalorização dos indicadores e resultados” (CARNEIRO, 2012, p. 21).

Importa esclarecer que esta pesquisa não pretende deslegitimar a prova. De maneira muito consciente e embasada nos autores, busca-se promover o diálogo necessário com a categoria docente, no que diz respeito ao alinhamento das ações pedagógicas com os objetivos do SPAECE e toda a política que envolve a avaliação externa, culminando em mudanças na sala de aula. Compreendemos e reafirmamos que a prova constitui instrumento legítimo da avaliação, ressaltando que a mesma não representa todo o processo.

Nesse sentido, este estudo busca responder a uma pergunta central: de que forma os resultados do SPAECE-Alfa podem contribuir com o planejamento pedagógico dos professores, visando a uma formação mais lúdica e acolhedora dos alunos do 2º ano do ensino fundamental? A partir desse questionamento central, delineamos o objetivo geral desta pesquisa que se aporta em analisar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, na vertente de alfabetização (SPAECE-Alfa), bem como a relação que se estabelece com a escola, nos aspectos que dizem respeito às metas instituídas pela avaliação com vistas a elaborar um Produto Educacional, a saber, um Guia de Orientações Pedagógicas para Atividades Lúdicas, pensadas a partir dos padrões de desempenho enunciados pelo SPAECE-Alfa, tomando como base os descritores elencados na Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 2º ano do ensino fundamental.

Importante frisar que o mestrado profissional se caracteriza pela obrigatoriedade de apresentar um produto educacional, além da dissertação. Segundo Silva e Souza (2018, p. 6), um produto educacional “resulta de um processo de reflexão da vivência cotidiana em sala de

aula (...) e deve promover a reflexão estimulando a construção de um novo conhecimento”. Dessa forma, a ideia da elaboração de um guia nasce a partir de uma perspectiva pessoal e do diálogo com os pares no cotidiano da profissão. Os desafios enfrentados e as queixas comuns aos parceiros de trabalho, detectadas na pesquisa de campo, cujas informações compõem a metodologia, revelaram o quanto a existência de um instrumento como o que se propôs nesta pesquisa será de grande valia.

O conteúdo do produto partiu da compreensão de que a avaliação consiste em um processo complexo, pois apresenta características técnicas e bastante específicas, mas, especialmente, promove questionamentos importantes sobre seus resultados. Respaldamo-nos no princípio de que os dados oferecidos na conclusão de uma avaliação precisam fazer sentido e permitir a orientação das atividades docentes (VIANNA, 2000). Nesse sentido, nosso intuito foi construir um material que trabalhasse os descritores, operações mentais e habilidades de forma lúdica, oferecendo, assim, uma alternativa aos professores que não se mantivesse refém das metas e dos números a serem atingidos.

Nessa perspectiva, nosso produto educacional possui um caráter prático, no que diz respeito ao cotidiano do trabalho docente, prestando auxílio ao planejamento das aulas através da contextualização dos padrões de desempenho apresentados na escala de proficiência do SPAECE-Alfa, bem como na indicação de atividades lúdicas a serem trabalhadas em cada padrão. Dessa forma, não se traduz como apenas um objeto que reúne determinadas informações, mas sim como “algo que facilita o apoio ao desenvolvimento de uma experiência de aprendizado, isto é, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou atitudes, etc.” (KAPLÚN, 2003, p. 46).

No percurso que trilhamos para a construção do guia, apoiamo-nos em Lima (2015, p. 18), cujo texto demarca como essencial que os sujeitos envolvidos no processo educacional (gestão política, escolar, professores e comunidade) se apropriem do contexto em que se originam as avaliações externas em larga escala, para que, assim, compreendam que para empregar seus resultados na conjuntura singular de cada escola, outros diversos fatores do contexto escolar devem ser ponderados.

Nessa perspectiva, concordamos com a autora sobre o desenvolvimento de um olhar mais atento, crítico e comprometido em usar os resultados de uma avaliação externa - cujos critérios são determinados para avaliar o público discente de uma maneira geral e abrangente - de maneira a planejar e executar ações considerando primeiramente o público mais direto da instituição: os alunos.

A escola precisa ter um papel central nos desdobramentos das políticas que melhoram a condução da gestão escolar, bem como propiciar intervenções afetivas da prática docente, acolhendo em suas ações o contexto social em que vivem seus alunos e assegurando um *feedback* sobre todo o processo educacional à comunidade, representativamente, os pais.

Nessa conjuntura, consideramos que a escrita da dissertação reflete uma ligação científica entre a universidade e a escola de educação básica, incentivando uma reflexão sobre essas questões como parte essencial para a contribuição nas práticas sociais do corpo escolar, bem como do desenvolvimento de políticas públicas que objetivem a melhoria da educação.

Mediante a problemática definida, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Mapear os modelos de avaliação em larga escala que orientaram o processo histórico de estruturação do SPAECE, desvelando as etapas e os instrumentos que constituem sua aplicação;
- b) Identificar e analisar a relação estabelecida entre os objetivos do SPAECE-Alfa e as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores de língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental;
- c) Elaborar o produto educacional “Guia de Orientações Pedagógicas para Atividades Lúdicas”, tratando de organizar o trabalho com os descritores e operações mentais previstas em Língua Portuguesa para o segundo ano do ensino fundamental, de forma mais lúdica, num exercício de ultrapassar a barreira mecânica das ações docentes.

Os objetivos ora traçados intentam transpassar a ideia de utilizar os resultados de uma avaliação como o SPAECE-Alfa apenas no intuito do alcance de metas e da nota ideal. Antes, manifestamos nossa intenção de produzir um trabalho numa perspectiva de avanço na educação, em que a historicidade da criança, enquanto sujeito, seja considerada nesse percurso educativo, bem como a valorização do desenvolvimento das zonas biológicas, motoras, afetivas, intelectuais e psicossociais dos discentes, através de atividades que ultrapassem a linha dos exames em formato de simulados.

Ferreira (2002), Sant’Anna (1998) e Demo (1999) revelam que o processo avaliativo é contínuo, ou seja, acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Independentemente do nível de ensino, a avaliação demanda considerar todo o processo de aquisição do conhecimento do educando, suas conquistas, dificuldades, conteúdos que mais se identificam ou menos se identificam, como também a relação com o corpo docente.

A avaliação no campo educacional, externa e em larga escala, não representa o fim do processo de ensino, antes representa mais um elemento basilar na apropriação das informações necessárias para se tomar decisões. Nesse contexto, Penin e Martínez (2009, p. 23-24) aclaram

que a avaliação interna é um instrumento de ação formativa, pois oportuniza o corpo escolar a refletir sobre suas práticas, bem como os objetivos que delineiam a aprendizagem dos alunos, provocando assim uma reorientação da ação docente. Já as avaliações externas reúnem as informações necessárias para o conhecimento da sociedade e, assim, constroem uma relação escola-comunidade mais dialógica. O autor ressalta ainda que é essencial compreender os usos da avaliação e os seus resultados, estando sempre atento ao contexto social e institucional, valorizando ambos os processos (avaliação interna e externa) que, de fato, são distintos, porém complementares.

Nessa concepção, compreendemos que a avaliação possui um sentido qualitativo, independentemente do tipo e dos objetivos propostos. Logo, concebemos o processo de avaliação como um momento primordial para identificar deficiências no processo de aprendizagem dos estudantes, gerando condições ao docente para redimensionar o planejamento, a metodologia e, a partir disso, tomar decisões que envolvam reflexão na ação pedagógica.

Minhoto (2016, p. 79) define a avaliação como “uma complexa trama de relações estabelecidas entre diferentes construtos”. Nessa perspectiva, a autora afirma que os testes responsáveis por aferir a proficiência dos estudantes só se transformam em avaliação educacional a partir do uso dos resultados, relacionando-os aos fatores socioeconômicos dos discentes, ao ambiente educacional propiciado, às condições relativas à infraestrutura da escola, entre outros, esclarecendo que, ainda que limitada, quando a avaliação é vista dessa maneira, possibilita-se uma leitura mais refinada dos resultados de processos avaliativos em larga escala.

A partir das perspectivas dos autores elencados acima, podemos delinear nosso posicionamento no que concerne ao uso dos resultados do SPAECE-Alfa, uma avaliação externa de larga escala. Entendemos essa avaliação como um momento importante e sobretudo delicado, pois:

As avaliações em larga escala na educação básica brasileira se caracterizam por serem planejadas, implementadas, e seus dados serem interpretados e divulgados por agências externas. Nelas o objeto de avaliação são os sistemas escolares, as escolas, as redes de escolas de diferentes mantenedoras, não os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores (WERLE, 2010, p. 24).

O autor nos lembra que muitos aspectos, definitivos para os resultados obtidos numa avaliação externa em larga escala, não fazem parte do objetivo de coleta: como as questões relacionadas ao contexto social do aluno, da escola e as condições em que o professor exerce

seu trabalho. Portanto, é essencial entender que o processo avaliativo do SPAECE-Alfa pode, através de seus resultados, contribuir para a reflexão docente, exercida de maneira intencional e comprometida com o avanço da aprendizagem dos alunos, considerando os contextos socioeconômicos e culturais, singulares de cada escola.

Podemos observar que a avaliação, ao longo dos anos, expandiu seus enfoques. Em termos operacionais, o que podemos notar é que as avaliações externas em larga escala vêm ampliando não somente sua abrangência, como também o número de modelos avaliativos propostos. São processos mais recentes que estimulam o uso dos resultados dessas avaliações na tentativa de conduzir mudanças no trabalho docente e no cotidiano escolar (MINHOTO, 2016).

Tendo em vista o panorama geral aqui apresentado, consideramos de suma importância investigar as contribuições dos resultados de uma avaliação externa em larga escala, como o SPAECE-Alfa, com vistas a orientar as ações pedagógicas em sala de aula. Partimos da perspectiva de que existe a necessidade real de se problematizar os processos, práticas e os resultados de um processo avaliativo dessa natureza, “(...) caso contrário, toda avaliação servirá à lógica classificatória e à criação de rankings dos melhores e piores, sem considerar as especificidades locais das múltiplas realidades educacionais do país” (SOLIGO, 2010, p. 132).

Sob um olhar investigativo, na perspectiva de compreender o uso dos resultados de uma avaliação externa em larga escala (SPAECE-Alfa) e com vistas a contribuir com a orientação das ações pedagógicas, este estudo utilizou uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, caracterizada por captar, de forma mais precisa, o contexto social que envolve as ações dos sujeitos investigados, contemplando “(...) o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1998, p. 21-22).

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracterizou-se como exploratória, na perspectiva de garantir uma maior aproximação com o problema investigado, e explicativa, visto que busca identificar os fatores que determinam ou contribuem para a existência do problema.

No que diz respeito aos procedimentos, esta investigação utilizou a pesquisa bibliográfica, visto o desenvolvimento dos aspectos teóricos relativos à avaliação, com base em Oliveira (2012), Luckesi (2000, 2005), Minhoto (2016), Bonamino e Sousa (2012), entre outros; e documental, no que concerne ao uso de documentos oficiais, fontes primárias como a Lei de Diretrizes e Bases, Estudos do Ministério da Educação sobre o EDURURAL, entre outros.

Aliada ao método qualitativo, esta investigação se consolidou por meio da pesquisa de campo, tendo como sujeitos seis professores de Língua Portuguesa do 2º ano do ensino fundamental, com foco no conteúdo trabalhado no SPAECE-Alfa, na cidade de Fortaleza.

Dentro dessa proposição de abordagem metodológica, tivemos como objetivo subsidiar olhares para diferentes questões que cercam o cotidiano educacional. Dessa forma, identificamos particularidades em contextos específicos, mas que de alguma forma representam óticas semelhantes dos mais diversos grupos de professores. Tal abordagem nos permitiu refletir sobre o contexto real de trabalho do corpo escolar e, dessa forma, pudemos propor um novo caminho/alternativa possível de ser realizada dentro do contexto escolar. Vale ressaltar que a coleta de dados, aqui proposta, considerou aspectos da prática docente que não podem ser contemplados numa perspectiva meramente quantitativa.

A seleção dos instrumentos que compuseram esta pesquisa foi pensada considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com a natureza do problema científico aqui investigado. Partimos do entendimento de que é assertivo usar uma abordagem metodológica que permita, em tempo hábil, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço da educação.

Este estudo utiliza duas categorias teóricas de análise, sendo a primeira “avaliação”. No intuito de compreender sua definição, alguns dos principais autores foram Oliveira (2012), Luckesi (2000, 2005) e Minhoto (2016). Para elucidar a conjuntura política e social das avaliações externas, aportamos em Sousa e Bonamino (2012), Martins e Sousa (2012), Araújo (2020), entre outros. Por fim, para compreender a função dos resultados, utilizamos os escritos de Machado (2012), Soligo (2010), Locatelli (2002) e Silva (2011). A segunda categoria é “SPAECE” como expressão da qualidade do ensino, sobre a qual dissertamos a partir das concepções de Bonamino e Souza (2012), Araújo (2016, 2019, 2020), Freitas (2012), Cardoso, Melo e Pessoa (2020).

O trabalho está organizado em seis partes, acrescido das considerações finais, referências, apêndices e anexos. A primeira parte é destinada à introdução, como forma de apresentação dos aspectos profissionais que enlaçam o percurso da investigação à formação da pesquisadora, bem como de um breve delineamento histórico dos aspectos relativos à avaliação. A segunda parte está intitulada “Avaliação da educação básica no Brasil: o que orientou a proposição do SPAECE?”, com enfoque teórico, sendo trabalhada a história avaliativa brasileira no tempo, apresentando os modelos de avaliação em larga escala da Educação Básica no Brasil, objetivando, assim, situar e descrever os sistemas avaliativos que conduziram a criação do SPAECE.

A terceira parte, intitulada “SPAECE: o percurso histórico da avaliação e o uso de seus resultados”, trata da trajetória do sistema de avaliação, seu surgimento e os processos que atravessou para se consolidar como uma das principais avaliações da Educação Básica do Estado do Ceará.

Na sequência, apresentamos as pesquisas que já existem no âmbito do uso dos resultados de uma avaliação externa em larga escala, na perspectiva de compreender qual enfoque é dado na utilização dos resultados de uma avaliação em larga escala. Finalizamos o capítulo apresentando a revisão de literatura no que concerne ao uso dos resultados de uma avaliação.

A quarta parte deste estudo, intitulada “A metodologia da pesquisa”, descreve a abordagem metodológica utilizada, bem como a tipologia da pesquisa e os desdobramentos da investigação. Apresentam-se, ainda, as estratégias empregadas para coleta e análise dos dados.

A quinta parte, intitulada “O uso dos resultados do SPAECE-Alfa no cotidiano escolar: o que dizem os professores?”, foi a responsável por tecer a descrição das respostas dos sujeitos ao questionário empregado, bem como a análise dessas informações à luz dos teóricos que fundamentam este estudo. A sexta parte, cujo título é “O uso dos resultados para orientação das ações pedagógicas: produto educacional”, apresentou o produto desta pesquisa. Esta cumpriu o objetivo de propor um produto, de natureza educacional, que contribua com o contexto escolar, de forma que os profissionais do ensino possam utilizar esse material em seu contexto de trabalho.

Por fim, trazemos as considerações finais do estudo, em que revelamos a necessidade de um olhar pedagógico mais acolhedor para com a aprendizagem dos alunos. A conjuntura que o SPAECE, enquanto avaliação externa em larga escala, impõe à escola, é demasiado focada em metas e números do desempenho discente, secundarizando a afetividade da relação professor-aluno, bem como a ludicidade no trato com os conteúdos. Evidenciamos que é essencial compreender este trabalho dissertativo como um esforço movido por uma docente da Educação Básica, que simultaneamente desenvolveu o papel de pesquisadora, dando voz aos pares e certa de que o diálogo não se encerra aqui. Nosso estudo se finaliza tendo cumprido os objetivos propostos, e ressaltamos que, aqui, oportunizamos o diálogo necessário às críticas e especialmente às reflexões mais urgentes e necessárias sobre os processos avaliativos e o uso de seus resultados no que concerne ao SPAECE-Alfa.

## 2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: O QUE ORIENTOU A PROPOSIÇÃO DO SPAECE?

### 2.1 A HISTÓRIA AVALIATIVA BRASILEIRA NO TEMPO

Inicialmente, destacamos que, para compreender a importância dos resultados de uma avaliação externa em larga escala, na perspectiva de orientar o trabalho docente, é fundamental se apropriar do contexto em que se originam essas avaliações. Há que se entender, do ponto de vista histórico, quais programas deram origem ao sistema avaliativo vigente (aqui fazemos referência ao SPAECE-Alfa) em que se inserem as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, consideramos essencial compreender que um trabalho dissertativo necessita de uma sequência lógica de elementos que desencadeiam o processo de investigação. Portanto, este primeiro capítulo teórico discorre brevemente sobre a origem do protagonismo das avaliações em larga escala, proveniente de um “Estado avaliador” que se fundamenta no processo de regulação da educação. Em seguida, iniciamos o mapeamento dos sistemas avaliativos em larga escala no Brasil, especificamente no que se refere à educação básica, para situar o leitor sobre quais desses antecederam e serviram de inspiração para a criação do SPAECE.

A complexa teia de informações que permeiam o tema avaliação, construindo os registros da temática enquanto processo didático, traduz-se como o elemento responsável pela história da avaliação no tempo.

Para os fins desta pesquisa, entendemos como necessária a compreensão do delineamento da avaliação em larga escala da educação básica no Brasil, partindo de um contexto nacional mais abrangente, explorando políticas e processos responsáveis pela consolidação de uma cultura avaliativa no país, culminando na criação e desenvolvimento do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica - SPAECE, mais especificamente no que se refere à alfabetização, SPAECE-Alfa.

Sobre esse processo de construção dissertativa a respeito das avaliações de larga escala, compete compreender que é, ao mesmo tempo, um estudo sobre o Estado e que:

Estudar o Estado é analisar a sua ação pública, compreender suas lógicas de intervenção, identificar suas dinâmicas, articulações com a sociedade. Falar do Estado é referir-se a processos e dispositivos político-administrativos que são tanto normativos como voltados para a ação e coordenados ao redor de objetivos (WERLE, 2011, p. 770).

Dessa forma, entendemos, segundo as palavras do autor, que o Estado é percebido através de sua ação, que deságua justamente nas avaliações, as quais representam as dinâmicas e lógicas de intervenção de um Estado avaliador.

Na esteira desse pensamento, é imprescindível tecer, ainda que brevemente, uma contextualização do conceito de “Estado regulador”. Para isso, partimos inicialmente da conceituação básica e prévia de Estado, que será “(...) genericamente entendido como a organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controlo social” (AFONSO, 2001, p. 17).

A reforma do Estado brasileiro, é descrita por Afonso (2001) como um processo em que houve protagonismo intenso dos organismos internacionais – como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – propondo um modelo a ser seguido, sendo estas agências:

[...] aquelas que directa ou indirectamente ditam os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controlo social, ou que induzem em muitos e diferentes países a adopção de medidas ditas modernizadoras que levam o Estado a assumir também, de forma mais explícita, uma função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas que se circunscrevem a ditames mais ou menos ortodoxos da fase actual de transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemónica (AFONSO, 2001, p. 24).

Essa perspectiva de Estado, elucidada pelo autor, atesta que mesmo sem apresentar a mesma base política, financeira e sociológica de um país mais desenvolvido, o Estado brasileiro “copia” essa postura reguladora e avaliadora.

A ação política com foco na qualidade da educação no Brasil possui suas particularidades inteiramente ligadas ao contexto político vigente, buscando atender às demandas sociais de cada época no percurso histórico do país. Desde a década de 1990, período em que se manifestam, na América Latina, as políticas e reformas relacionadas à educação, as avaliações externas ganham destaque, pois assumem a postura de “balança” que mede a qualidade da educação no Brasil. Assim, passa a ranquear os sistemas e instituições de ensino entre melhores e piores (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 462).

Segundo Silva (2017, p. 15299), a nível nacional, as intervenções do governo de Fernando Henrique Cardoso, através do Ministério da Administração e Reforma do Estado - MARE foram significativas e marcaram o modelo de gestão e administração pública do país de maneira permanente.

Entre as ações prioritárias, destacam-se (i) a descentralização administrativa, pela qual foram transferidas funções da burocracia central para estados e municípios e para as denominadas organizações sociais, que se configuram como entidades “de direito privado públicas, não-estatais”; e (ii) a avaliação classificatória de desempenho serve ao Estado descentralizado, como forma de permitir a sua regulação. Portanto, descentralizar e avaliar tornaram-se eixos estruturantes na educação (SILVA, 2009, p. 220).

Podemos, dessa forma, visualizar a proposição de um Estado que regula os serviços prestados pelo próprio Estado, bem como a iniciativa privada. Assim, o plano proposto pelo MARE visava sair da crise privatizando serviços passíveis de regulação do mercado, bem como descentralizando serviços de apoio ao setor privado e concedendo bens públicos à iniciativa privada.

Barroso (2005, p. 726) elucida que essas distintas mudanças que ocorrem no modelo de administração pública afetaram, por consequência, a educação, manifestando-se por meio da descentralização de recursos, aprimoramento e reforço dos procedimentos avaliativos e a prestação de contas, divisão clara de públicos nas escolas (determinados alunos com melhores rendimentos em determinadas instituições escolares).

O autor atenta para a multiplicidade de sentidos do termo “regulação” e faz um delineamento do uso, com base em estudos internacionais. Em termos gerais, Barroso (2005, p. 728) define que:

[...] a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroação (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores.

A regulação é compreendida como um processo de manter uma ordem, mediante as demandas detectadas pelos órgãos responsáveis e sob os objetivos definidos pelo sistema. Esse é um ponto de partida importante para compreender como essa “regulação” chega ao campo educacional.

Dentre as colocações do autor, interessa a este estudo o contexto da reforma administrativa do Estado no âmbito educacional, em que os resultados ganham protagonismo em detrimento do processo. Nesse sentido, Barroso (2005, p. 733) salienta que “A regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema”. Dessa forma, a regulação de

um sistema nacional educativo se encontra distante de poder seguir uma linha de equilíbrio e coerência, visto que envolve uma diversidade de indivíduos e possui um caráter plural.

No âmbito desse papel regulador, o Estado assume a posição de uma instituição avaliativa, tendo em vista a procura por resultados, por uma eficiência no que concerne à destinação do dinheiro público e a competitividade declarada entre setor público e privado (BARROSO, 2005; MORAES, 2002). No Brasil, essa vigilância, característica dos serviços oferecidos pelo Governo Federal especialmente no que concerne à educação, possibilitou o trabalho com as metas, monitorando-se se foram atingidas ou não, definindo, dessa forma, manobrar os investimentos financeiros em educação, observando o quadro geral e delegando, assim, as particularidades do processo de formação dos alunos aos estados e municípios (SILVA, 2017, p. 15298).

Segundo Chirinéa e Brandão (2015, p. 462), “A reforma do Estado Brasileiro procurou implantar uma administração mais gerencial e menos burocrática, como resposta a uma crise fiscal e estrutural, cujo objetivo era reduzir os custos do Estado e tornar mais eficiente sua administração”. A ideia era possuir um Estado forte, contudo, menos provedor de serviços, focando na regulação e avaliação de resultados. Dessa forma, é essencial compreender que a reforma do Estado brasileiro foi fator determinante para o delineamento das políticas educacionais no país, “na medida em que propõe a avaliação externa como mecanismo de controle e regulação do Estado” (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 463).

Dentro dessa conjuntura, em que “(...) as organizações públicas [passam a ser] orientadas por parâmetros de eficiência e efetividade” (REZENDE, 2009, p. 351), as avaliações externas assumem papel de referência na concepção de qualidade do ensino, a partir dos resultados obtidos nos testes, visto que o principal objetivo dessas avaliações é a prestação de contas com o Estado sobre os números da educação brasileira. A combinação dos dados produzidos por essas avaliações “(...) gera um parâmetro balizador de metas a serem atingidas, com o propósito de monitorar e avaliar o sistema educacional do país, assim como assegurar a melhoria na qualidade da educação” (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 463).

Ainda segundo Chirinéa e Brandão (2015, p. 465), a perspectiva de qualidade do ensino assume uma postura de preparo do indivíduo para “(...) processos mentais cada vez mais requintados e abstratos, qualificando-os para o pleno exercício de uma profissão no mercado de trabalho”. Compreendemos, dessa forma, que a qualidade não se caracteriza por um direito do indivíduo a ter uma educação que contribua para sua transformação como cidadão, mas sim atua, a partir dos parâmetros das agências internacionais, como forma de diminuição da pobreza

nos países considerados “em desenvolvimento”, dando à educação um papel central nesse processo,

[...] uma vez que a educação poderia contribuir para a minimização da exclusão, da segregação e da marginalização social das populações pobres. Isto não se deve a uma questão de igualdade de direitos, mas a uma razão também econômica. Tais processos são considerados fatores impeditivos para o pleno desenvolvimento do capitalismo e podem gerar ameaças à estabilidade econômica e à ordem social dos países ricos.

Dessa forma, a educação serve para a formação de consumidores e a preservação da ordem social.

Afonso (2005, p. 49) contribui nesse sentido ao constatar que a diminuição das

[...] despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestinonária ou gerencialista no setor 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.

Compreendemos, assim, que a qualidade na educação passa a se basear numa lógica de mercado, ou seja, seguindo modelos de gestão privada, com valores econômicos que se baseiam em níveis altos de eficiência, eficácia e produtividade.

Importa ressaltar que esse modelo de educação não é necessariamente novo, visto que na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 4.024/61, em seu artigo 96, estabelecia que:

O Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo: a. Promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente; b. Estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-los ao melhor nível de produtividade (BRASIL, 1961).

O contexto econômico e social do país circunscrevia “(...) uma fase de internacionalização da economia e progresso acelerado (...)” (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 466) sob o governo Juscelino Kubitschek.

A primeira LDB trouxe em seu texto as referências legais no que concerne ao padrão de qualidade no ensino, fomentando a produtividade como forma de alcançar esse padrão desejado. Entretanto, esse viés mostrou-se ainda mais forte com a promulgação da nova Constituição brasileira de 1988. No inciso VII do artigo 206, fica estabelecida como dever do Estado a garantia de um padrão de qualidade. No inciso II do artigo 209, o texto evidencia a

obrigatoriedade de realização de avaliações, pelo poder público, dos sistemas de ensino, objetivando determinar a qualidade dos mesmos.

As avaliações externas, campo em que o SPAECE-Alfa encontra-se inserido, possuem um íntimo interesse em dados gerais sobre a educação. Logo, a corrida por uma educação de qualidade não configura uma “(...) referência para a consolidação do direito do cidadão em exercer sua participação política e social. A busca da qualidade está muito mais ligada ao desenvolvimento econômico do país, bem como sua inserção no grupo dos países desenvolvidos” (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 464).

Mediante essa característica das avaliações externas voltada ao setor econômico, seus processos não alcançam as questões mais singulares – relacionadas aos grupos que participam desse processo: corpo escolar e discentes – como o contexto social em que se encontram os alunos, as condições de trabalho docente, a estrutura física da escola, entre outras, sendo esses aspectos definitivos nos resultados dos testes.

Chirinéa e Brandão corroboram com esse aspecto quando salientam que uma

[...] educação de qualidade custa caro e que, por mais que o Estado exerça suas diferentes formas de pressão sobre as escolas – umas mais diretas (leis e decretos, por exemplo), outras mais indiretas (como, por exemplo, pela intensa difusão de conceitos como descentralização, democratização, flexibilização, autonomia, participação, etc.) – ou proponha estímulos pecuniários, por meio da remuneração por competência avaliada com base na produtividade e certificações, e por meio de bônus vinculados aos resultados do IDEB e IDESP, o que define a qualidade nos processos educativos é o investimento massivo na qualidade da formação dos professores (inicial e continuada), melhoria nas condições de trabalho, salários dignos e infraestrutura adequada à excelência dos processos educativos.

Os autores atestam que, para se alcançar uma educação de qualidade, não basta oferecer metas e leis a serem cumpridas, mas concretizar o investimento em material humano, pessoas, em infraestrutura adequada dos espaços escolares, equipamentos que auxiliem no trabalho docente, na formação dos professores, entre outros aspectos determinantes para tornar o ensino de qualidade não apenas de uma perspectiva numérica, mas, especialmente, humana.

Nesse sentido e dando início ao estudo desse mapeamento das avaliações externas, importa ressaltar que as diversas e distintas avaliações ensaiadas no Brasil não possuem, inicialmente, uma frequência absoluta. A descontinuidade encontra-se presente na maioria das propostas avaliativas do país. Desde o criar – passando pelo implementar, institucionalizar, aprimorar – ao consolidar, temos um vasto percurso, que nem sempre é linear.

É necessário destacar que as avaliações externas ou de larga escala possuem como característica primordial a definição de uma matriz de avaliação, em que são indicados os

objetos da avaliação, sendo feito o uso de provas iguais (padrão) como critério que torna possíveis, de forma mais objetiva, as análises baseadas nos resultados.

O termo avaliação aqui utilizado, para tratarmos das diferentes propostas levantadas ao longo das décadas no país, será usado com base em Freitas (2007, p. 4), que esclarece a avaliação como um:

[...] ato, processo ou resultado de determinação de condição, qualidade, extensão, intensidade, valia de algo, que implica necessariamente julgamento e apreciação de mérito e valor, bem como uma orientação para a ação. Avaliar consiste em emitir um juízo de valor apoiado em dados e informações pertinentes (porque em estreita relação com as decisões às quais pretende servir), tendo em vista produzir efeitos e resultados concretos.

Elucidamos, assim, que o termo descreve uma investigação pertinente e fundamentada, que investiga dados da realidade educacional, especialmente no que se refere ao rendimento escolar, com a finalidade de exercer alguma mudança na realidade investigada.

Partimos da compreensão de que a avaliação no Brasil é um processo que se desenvolve lentamente. Enquanto nos Estados Unidos, desde a década de 1940, a temática já vinha sendo pauta de discussão, aqui se tornou emergente – e urgente – no ensino como objeto de estudo e como suporte na aprendizagem entre as décadas de 1980 e 1990.

## 2.2 MAPEAMENTO DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROCESSO E CONSOLIDAÇÃO

O processo de construção de um sistema avaliativo da educação básica no Brasil é longo e, como já mencionado anteriormente, não é uma trajetória linear. Segundo Horta Neto (2007), as primeiras ações com o objetivo de mensurar a educação foram promovidas através da elaboração do Anuário Estatístico do Brasil, datando de 1906. Foram

[...] levantados dados sobre os níveis de ensino público e privado existentes na época, quais sejam: superior, profissional, secundário e primário. Os dados eram coletados basicamente no Distrito Federal, na época a cidade do Rio de Janeiro, e forneciam anualmente, até 1918, informações sobre o número de escolas, de pessoal docente, de matrículas e de repetências (HORTA NETO, 2007, p. 1).

O autor ainda revela que houve um período longo de pausa na coleta dos dados e somente no ano de 1936 retomaram-se as coletas, em que passaram a colher informações de todo o Brasil e não mais apenas do Distrito Federal.

A década de trinta é marcada por um forte interesse norte-americano, especificamente dos Estados Unidos, em avaliar o conjunto de processos educacionais que ocorriam na escola, objetivando compreender a necessidade e importância dos conteúdos escolares para a vida na sociedade. “Esta preocupação não era a central quando a educação ainda não era massiva, e era destinada à elite que mantinha seus filhos na escola e que controlava de perto seus resultados” (HORTA NETO, 2007, p. 1).

No Brasil, essa década foi marcada por alguns acontecimentos importantes, como a criação do Instituto Nacional de Estatística - INE (um vislumbre do que viria a ser o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, criado em 26 de janeiro de 1938, através do Decreto-Lei nº 218), no ano de 1934, por meio do Decreto 24.609, “(...) com a finalidade de promover, fazer executar ou orientar tecnicamente o levantamento sistemático de todas as estatísticas nacionais, mediante a progressiva articulação e cooperação das três ordens administrativas da organização política da República” (IBGE, 2017, online).

Segundo Horta Neto (2007, p. 1), no ano de 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública se transformou em Ministério da Educação e Saúde, mediante a Lei 378, a mesma responsável pela criação do Instituto Nacional de Pedagogia - INEP, cujo objetivo estava relacionado à execução de estudos sobre problemas relacionados ao ensino, em suas diferentes dimensões, visando orientar políticas públicas em educação.

No ano de 1938, Lourenço Filho organiza a estrutura e funcionamento do Instituto, cuja denominação passa a ser Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. A partir do Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938, o INEP passa a ser responsável por organizar documentações históricas; manter intercâmbios; promover inquéritos e censos; prestar assistência técnica a todos os estados e municípios; e divulgar teorias e práticas pedagógicas (INEP, 2021, online).

Durante o processo de transformação e reformulação de aspectos ligados à educação, foi apenas na década de 50, no ano de 1953, que saúde e educação tornaram-se ações distintas, através da Lei de nº 1.920, cujo artigo 1º determina a criação do Ministério da Saúde e o artigo 2º define que o Ministério da Educação e Saúde passa a se intitular Ministério da Educação e Cultura. Ainda no âmbito do Ministério da Educação, temos a criação do Serviço de Estatística da Educação e Cultura - SEEC, cujo objetivo era produzir informações, com o apoio da Secretaria de Informática do MEC, sobre as Unidades da Federação no Sistema Estatístico da Educação, Cultura e Desporto, a partir de métodos censitários, usando a informação estatística como instrumento básico da avaliação.

A década de 1960 é marcada, segundo Horta Neto (2007, p. 2), por uma íntima relação entre avaliação e qualidade, tendo seu marco de referência a partir do ano de 1965 nos Estados Unidos.

Nesse ano foi realizado o primeiro grande levantamento educacional em larga escala, que deu origem ao chamado Relatório Coleman. Este estudo baseou-se em uma pesquisa do governo americano envolvendo 645 mil alunos distribuídos em cinco diferentes níveis de ensino, com o objetivo de verificar, entre diversas escolas, qual era a variação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Este estudo foi resultado direto da Lei dos Direitos Civis de 1964 daquele país, que procurava resgatar os direitos dos negros. Pela primeira vez verificou-se que as diferenças existentes entre os alunos eram explicadas muito mais pelas variáveis socioeconômicas do que por causas existentes no interior das escolas [...] (HORTA NETO, 2007, p. 2).

O resultado desse relatório é divulgado amplamente nos países, o que fomenta, inclusive no Brasil, diálogos e pesquisas científicas sobre os aspectos pertinentes à qualidade educacional.

No ano de 1966, temos um importante fato: a criação do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas - CETPP, vinculado à Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro,

[...] no qual foram estudados os diferentes testes educacionais e onde se começou a produzir material de avaliação, composto de provas objetivas, para as últimas séries do ensino médio, nas áreas de linguagem, matemática, ciências físicas e naturais e estudos sociais. Neste estudo, incluiu-se um questionário sobre características socioeconômicas dos alunos e suas aspirações (GATTI, 2002, p. 21).

O CETPP foi responsável por desenvolver diversos cursos, mediados por especialistas internacionais, sobre a produção de provas objetivas, tendo como resultado a publicação de estudos que tratavam sobre avaliação educacional.

Segundo Gatti (2002), ainda na década de 1970, temos a aplicação de um estudo avaliativo, desenvolvido através do Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana, cujo objetivo era determinar o nível de escolaridade, bem como o rendimento escolar de alunos em posições socioeconômicas diferentes.

Aos alunos foi aplicado questionário para levantamento de dados sobre a situação socioeconômica, atitudes relacionadas com o processo escolar e aspirações, e um exame de compreensão de leitura e ciências. Foram coletados dados de diretores, professores e escolas. Este estudo foi realizado simultaneamente em vários países da América Latina e seus resultados amplamente discutidos (GATTI, 2002, p. 21-22).

No ano de 1972, o INEP passa a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, sob determinação do Decreto nº 71.407, de 20 de novembro de 1972, ganhando,

assim, autonomia administrativa e financeira. Contudo, somente em 1982, a responsabilidade no tocante a serviços de estatísticas educacionais é transferida do MEC para o INEP.

Importa ressaltar que, para os fins deste trabalho, focaremos no desenvolvimento das avaliações externas de maior significância no território nacional, considerando, para a elaboração das análises, a dinâmica da evolução de cada processo. O ponto de partida foram os anos 1980, por tratar-se de um período de efervescência do cenário educacional, em que surgiram diversas inovações e implementações de programas educacionais no Brasil, muito embora já nos anos 1930 o país tenha previsto a criação de dispositivos de avaliação educacional, oferecendo suporte ao planejamento e organização dos sistemas de ensino (PASSONE; ARAÚJO, 2020).

No contexto brasileiro, a avaliação educacional associa-se à ideia de rendimento escolar, fundamentada em anos de seletividade nas escolas, em uma formação voltada para a elite e em um rigor impetuoso dos testes. Segundo Gatti (2002, p. 17):

Mesmo em momentos nos quais aparecem propósitos de democratização das escolas e os primeiros debates sobre a expansão do sistema de ensino, a cultura que dá forma aos processos avaliativos na escola é a que tem como referência critérios altamente seletivos, associados a padrões ditos rigorosos, mas sempre pouco claros.

A autora evidencia a dificuldade de pensar a avaliação de maneira dialógica e menos focada em critérios de seletividade. É nesse alicerce que cresce a cultura avaliativa no Brasil, pensada de maneira metódica com uma roupagem totalmente voltada para análise do aproveitamento escolar do aluno.

Na década de 1980, o Ministério da Educação - MEC inicia o diálogo sobre políticas de suporte à melhoria da qualidade do ensino, dando início à estruturação de um sistema de avaliação no país, em que alguns estados elaboraram seu modelo específico de avaliação. Segundo Vianna (1995, p. 22):

Percebe-se [...] que já há uma consciência da importância da avaliação e que a sua prática, apesar de inspirada em outros contextos, e partindo de modelos adaptados à nossa realidade, mas nem sempre de forma cientificamente rigorosa, está começando a criar uma cultura da avaliação na sociedade brasileira.

O autor elucida que, mesmo partindo de modelos internacionais, visto que Estados Unidos e Inglaterra foram os pioneiros na construção de modelos avaliativos, o Brasil caminha ainda os primeiros passos da jornada para delinear uma cultura avaliativa no país, evidenciada, por exemplo, com a criação do Edurural, como veremos a seguir.

### 2.2.1 Edurural

O marco da década de 1980 foi a criação e desenvolvimento do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - Edurural, criado a partir do Decreto nº 85.287, de 23 de Outubro de 1980, uma aliança entre Governo da União e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, que tinha como objetivo expandir as oportunidades educacionais e buscar a melhoria das condições da educação no meio rural, fortalecendo o processo de planejamento e administração educacional. Segundo Gatti (2002, p. 24):

Esse projeto avaliativo foi realmente amplo; utilizaram-se meios de análise quantitativa mais sofisticados, sem abandonar o cuidado com a qualidade daquilo que se estava observando. No decorrer do processo, realizaram-se seminários e analisaram-se seus resultados. Além disso, muitas outras análises derivaram desses dados: das políticas públicas, do que acontece com a escola que se situa na própria casa da professora, ou do problema das escolas que estavam em assentamentos dos sem-terra.

A autora atenta para o fato de que o programa abriu possibilidades de diálogo da avaliação com outras pesquisas, oportunizando o embasamento de análises de diversos fatores que influenciam diretamente na escola, a partir dos dados coletados e divulgados pelo Edurural.

O programa coletou dados dos anos de 1981, 1983 e 1985, nos Estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, através de provas de português e matemática, aplicadas a crianças de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, em 603 escolas rurais (VIANNA, 1995). Ainda,

Os seis estudos etnográficos realizados nos três Estados possibilitaram identificar algumas razões explicativas para o baixo rendimento das crianças nas duas áreas curriculares: – rotatividade dos professores, influência política na designação de professores, inconstância na distribuição de livros, material e merenda, que é feita, igualmente, tendo em vista considerações políticas, baixos salários, condições precárias das escolas multisseriadas, infraestrutura curricular deficiente, pouco tempo dedicado ao ensino durante o dia (2.00 a 2.30 horas/dia), frequência irregular dos alunos, doenças das crianças, condições familiares, dificuldade de acesso à escola, ensino baseado na memorização sem significado e passividade induzida do aluno, entre outros fatores [...] Um quadro bastante dramático do Nordeste rural, refletido pela situação igualmente trágica de seu ensino, que a avaliação revelou (VIANNA, 1995, p. 19).

Compreendemos, a partir das palavras do autor, que o Edurural possibilitou revelar os indicadores responsáveis pelo baixo rendimento escolar apresentado à época. Um estudo que se apresenta de maneira complexa pela variedade de suas ações, pela dimensão geográfica de sua incidência, pelos mais variados setores envolvidos, por apresentar um caráter experimental,

por suas metas também qualitativas – inovadoras para a época – pelas dificuldades materiais da zona rural, pelo público-alvo (discentes e docentes) e pela estrutura política e econômica dos municípios envolvidos, não poderia ser avaliado à luz da simplicidade dos números, sendo necessárias uma profunda reflexão e apreciação dos dados, sob pena de se fazer um juízo de valor de forma apressada, não compatível com a realidade da investigação (BRASIL, 1982).

O programa abrangia 248 municípios selecionados do Nordeste. O critério de seleção era apresentar demasiados problemas no que diz respeito às demandas de educação no meio rural. Compreendia projetos de expansão física de escolas que se destinavam a construção, ampliação e reformas de escolas, bem como aquisição de móveis e equipamentos para as mesmas, construção de espaços para depósito da merenda escolar e edifícios para o funcionamento de órgãos municipais de educação (BRASIL, 1982).

O Edurural tinha como objetivo também o desenvolvimento do currículo e material de ensino e aprendizagem em que eram elaborados currículos básicos de ensino e programas para 1º, 2º, 3º e 4º séries, bem como os materiais didáticos que seriam suporte para alunos e professores (BRASIL, 1982).

O programa incluía também um projeto de treinamento de professores, supervisores escolares e técnicos estaduais e municipais, realizado através de cursos para o aperfeiçoamento de docentes do ensino básico que não apresentassem qualificação; cursos de atualização destinados a professores do ensino básico que apresentassem algum tipo de qualificação; e treinamento em serviço para supervisores e administradores (BRASIL, 1982).

O Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste compreendia também um projeto de fortalecimento dos órgãos Municipais de Educação que objetivava prestar assistência técnica e financeira aos municípios envolvidos, com exceção ao estado de Sergipe. Esse fortalecimento seria processado mediante a construção de sedes, compra de equipamentos, treinamento de recursos humanos, suplementação salarial e reforço às atividades de apoio (BRASIL, 1982).

O Edurural compreendia como um de seus objetivos o projeto de estudos e avaliação em que eram desenvolvidas ações de estudo, pesquisa e planejamento de rede física pelos Estados participantes do programa. Assim como o desenvolvimento de ações de cunho administrativo, voltadas para a melhoria da qualidade de gerência dos estados, a fim de desenvolver projetos. Por fim, o programa englobava o projeto de alimentação escolar que se propunha a assegurar o atendimento regular das escolas rurais com refeições diárias (BRASÍLIA, 1982).

Segundo Gatti (2002, p. 23-24), no programa:

Desenvolveram-se testes para avaliar crianças de 2ª e 4ª séries, considerando sua pertinência: zona rural em classes, geralmente, multisseriadas. As provas foram elaboradas a partir de amostras de exercícios e trabalhos colhidos nas escolas dos três estados onde a avaliação se desenvolvia – Piauí, Ceará e Pernambuco. Para isso, coletou-se material de alunos, trabalhou-se com o pessoal da região e, depois, deu-se forma final às provas. O que se tentava era construir um conjunto de provas tanto quanto possível adequado àquela realidade, buscando conferir maior validade aos dados de rendimento escolar. As crianças foram avaliadas em 82, 84 e 86. Nos mesmos anos, os demais dados sobre o programa – gerenciamento, escolas, pessoal docente, famílias, etc. também foram coletados, e análises integradas e multivariadas construídas com o objetivo de encontrar traços característicos relevantes para verificar sua contribuição socioeducacional.

A autora nos apresenta um quadro geral de performance do programa, em que podemos compreender a natureza concordante do mesmo com as necessidades apresentadas pela população rural, buscando, assim, oferecer uma avaliação que englobe a realidade dos menos favorecidos.

Ainda que o aspecto crucial do programa fosse a análise do rendimento escolar, o Edurural abre os diálogos para se pensar avaliação sob uma perspectiva mais humana, considerando os diferentes contextos sociais e econômicos em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, possibilitando tomar decisões a partir dos dados coletados, promover diálogo com a população e ter o cuidado de estudar e analisar o entorno em que a avaliação será aplicada.

É importante ressaltar que, no início de sua execução, o Edurural foi prejudicado por dois motivos:

- 1) Longo período de tempo entre as negociações, os ajustamentos das propostas Estaduais e a aprovação pelo BIRD;
- 2) Demora na assinatura do empréstimo do acordo, o que fez com que os recursos destinados aos Estados no ano de 1980 só fossem liberados e assim mesmo parcialmente, nos meses de novembro e dezembro, o que dificultou a execução dos projetos previstos no referido período. Esta situação fez com que o programa se implantasse efetivamente a partir do ano de 1981 (BRASIL, 1982, p. 207).

A partir dos elementos elencados acima, é possível perceber que a dinâmica e as articulações do Estado muitas vezes se apresentam de maneira burocrática e morosa, o que culmina no lento desenvolvimento de políticas e ações. Sobretudo, é importante compreender que os programas e avaliações advindos de políticas públicas estão sujeitos a essa lógica de ação do Estado.

A partir das análises desenvolvidas no Edurural, no ano de 1987, o Ministério da Educação “expandiu um amplo programa de avaliação de rendimento de alunos da rede pública

em todo o território nacional por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, em uma amostra que traduziu um segmento do universo escolar em nível de 1º grau” (MAGALHÃES JÚNIOR; LIMA; FARIAS, 2013, p. 59). O referido programa viria a se intitular Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau - SAEP, cuja trajetória será abordada a seguir.

### 2.2.2 SAEP

Na esteira desse delineamento da avaliação no Brasil, no final da década de 1980, o debate do Ministério da Educação - MEC estava voltado para as mais variadas problemáticas apresentadas pelos sistemas educacionais, em especial no que se refere ao “fracasso escolar brutal que se constatava pelas estatísticas e estudos no interior das escolas” (GATTI, 2002, p. 24). Pairava a ideia de que os indicadores sobre rendimento escolar não eram suficientes para compor uma base de dados do Estado.

Na tentativa de lidar com essas problemáticas, o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira - Inep, em 1987 elaborou um extenso programa de avaliação, abrangendo cerca de 10 capitais, com o objetivo de avaliar o rendimento escolar de alunos de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries das escolas públicas, em que eram realizados exames de Português, Matemática e Ciências. A avaliação possibilitou a identificação de aspectos críticos na aprendizagem dos alunos e, com isso, ofereceu suporte aos docentes para a recuperação de tais déficits discentes. Essa avaliação se apresentou como:

Um estudo piloto para verificar a viabilidade desse processo, a receptividade da escola quanto a esse tipo de avaliação, a adequação das provas, etc. Utilizou-se a teoria clássica em avaliação e o grande desafio foi mesmo a construção de provas adequadas aos diferentes públicos dos estados envolvidos, o que foi possível por meio de parcerias locais (GATTI, 2002, p. 25).

Com a configuração de um projeto piloto, a preocupação inicial é, de fato, com a receptividade do processo e a elaboração do exame que será desenvolvido para investigar as diferentes demandas dos públicos de cada estado, visto que o ato de avaliar algo tem por objetivo primordial revelar algum dado a respeito da realidade (LUCKESI, 2018).

As referidas avaliações tinham por objetivo principal apresentar aos estados indicadores sobre as deficiências no processo de ensino-aprendizagem, criando, assim, o estímulo necessário para a efetiva participação das secretarias estaduais nos processos avaliativos

relacionados ao rendimento escolar. O êxito dessas avaliações promoveu a expansão das mesmas para mais de 39 municípios, distribuídos em cerca de 14 estados (GATTI, 2002).

No ano de 1988, o Ministério da Educação - MEC realiza uma execução piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau - Saep, no Paraná e Rio Grande do Norte. Apesar da limitada quantidade de informações sobre o Saep, no ano de 1990 ocorre o primeiro ciclo da referida avaliação, cada estado sendo responsável por sua aplicação. No ano de 1992, a avaliação passa então a ser responsabilidade do Inep, que, por tratar-se de um instituto referência em pesquisa, passa a administrar o Saep com profissionais mais qualificados. Entretanto, não houve continuidade no projeto, por falta de recursos.

Ainda na década de 1980, precisamente em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a Constituição Federal. O documento, dentre muitas temáticas, aborda de forma implícita a avaliação, quando, em seu artigo 206, inciso VII, traz que um dos princípios em que o ensino será ministrado é a “garantia do padrão de qualidade” (BRASIL, 1988).

Para se definir um padrão de qualidade, é necessário determinar critérios, estipular o que é qualidade, como exercer esse padrão, bem como de que forma garantir que ele ocorra. Todas essas pautas competem à política educacional, não somente para respondê-las, como também para apresentar os parâmetros e instrumentos utilizados, tais como “norma infraconstitucional, regulamentação administrativa, planejamento educacional e medições de sua execução e avaliação” (FREITAS, 2007, p. 64). Vale ressaltar que, embora presente na Constituição, nenhuma legislação complementar definiu qual seria esse “padrão de qualidade”.

Ainda no texto da Constituição Federal, o artigo 209 traz que “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (BRASIL, 1988). O destaque está no inciso II, em que as instituições privadas estão condicionadas à avaliação de qualidade por parte do poder público. Mais uma vez, o termo “qualidade” se apresenta como fator crucial na avaliação do ensino, e, dessa forma, compreendemos que “requerer da iniciativa privada a sujeição à avaliação do ‘Poder Público’ supõe, antes, que esta ocorra no ensino público” (FREITAS, 2007, p. 64).

Segundo Silva (2009), o termo qualidade se funda no âmbito econômico e só então passa a adquirir valor na educação:

[...] no campo econômico, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do âmbito mercantil. De acordo com essa perspectiva, a qualidade de um produto, objeto, artefato ou coisa pode ser aferida com o uso de tabelas, gráficos, opiniões, medidas e

regras previamente estabelecidas. Portanto, apreender a qualidade significa aferir padrões ou modelos exigidos, conforto individual e coletivo, praticidade e utilidade que apontem melhoria de vida do consumidor (SILVA, 2009, p. 219).

A autora nos elucida que qualidade é um termo cuja essência é negociável, pois leva em si as marcas histórico-sociais de cada tempo, implicando o ato comparativo exercido pela opinião pública.

A década de 1990 foi a responsável por acelerar essa transposição “(...) de medidas, níveis e índices próprios das relações mercantis para quantificar e aferir a quantidade e qualidade dos conteúdos disciplinares de séries/anos escolares (...)” (SILVA, 2009, p. 219). Podemos observar esse processo de maneira clara nas avaliações que surgem nesse período, com destaque especial para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, cuja origem tem fundamento nessa “medição da qualidade da educação” e cujo objetivo se aporta em mensurar o desempenho escolar dos alunos por meio dos testes aplicados a nível nacional.

A avaliação assume essa postura “quantitativista” (SILVA, 2009) no centro de um Estado regulador, exatamente para cumprir com a modernização do aparato burocrático e delegar ao Estado a característica da eficiência.

Ainda nesta questão, Silva (2009, p.?) aponta que:

É preciso levar em conta que, às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprios da natureza da formação escolar, somam-se outras, como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação. Por opção política, esses últimos elementos não são considerados nos critérios de avaliação.

A autora nos ajuda a refletir sobre características sociais que são fundamentais na medição da qualidade do ensino; entretanto, não são consideradas numa avaliação externa em larga escala. São elementos que enlaçam a vida de qualquer ser humano, especialmente se considerarmos alunos de escolas públicas em uma situação social de maior fragilidade. Assim, esses fatores são essenciais na determinação da aprendizagem desse grupo.

Essa perspectiva de qualidade educacional será percebida no percurso de todos os sistemas avaliativos aqui dissertados, em que há um fortalecimento dos instrumentos de controle, fiscalização e de pressão sobre a escola e que são definidos por agentes externos a ela. “Pouco importam os saberes, se a escola como um todo desenvolve valores humanos, se caminha para o entendimento da qualidade no sentido social, se desenvolve projeto com aqueles

que têm limitações” (SILVA, 2009, p. 221). Nessa concepção de qualidade, o que interessa são os números em detrimento do processo para se chegar a eles.

Nesse sentido, compreendemos como necessário definir em qual concepção de qualidade acreditamos e com a qual trabalhamos neste estudo. Logo, à luz dos estudos de Silva (2009), entendemos que:

A qualidade social da educação escolar não se ajusta [...] aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

A partir dessa perspectiva, faz-se necessário tecer um ponto importante que se refere ao alcance que as avaliações externas possuem em dimensionar fatores sociais em suas mensurações. Os testes não abrangem essas características, muito embora ao longo dos anos – e conforme será detalhado nos tópicos posteriores deste estudo – possamos perceber um desenho mais robusto dos sistemas avaliativos, ainda assim são questões que perpassam o processo de como os números são gerados, ou seja, o caminho percorrido para se alcançar as metas. Porém, ficam fora dos limites pedagógicos estabelecidos por essas avaliações.

Bonamino e Sousa (2012) elucidam este percurso da avaliação apresentado até aqui. As autoras realizaram uma análise do processo evolutivo das avaliações em larga escala no Brasil, classificando-as em três gerações. A primeira geração estaria voltada para um caráter diagnóstico da qualidade da educação, ou seja, teria a finalidade de acompanhar a evolução dessa qualidade. “De um modo geral, essas avaliações divulgam seus resultados na internet, para consulta pública, ou utilizam-se da mídia ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas” (IBIDEM, p. 375). Como exemplo dessa primeira geração, temos o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau, que foi o responsável por dar origem ao Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb. O Saeb passa a ser a versão mais abrangente e elaborada do Saep, conforme delineamos no tópico seguinte. Demarcamos, assim, a 1ª geração da avaliação educacional no Brasil: 1990 -1997.

### 2.2.3 SAEB

Na década de 1990, a avaliação como responsabilidade da União ganha ainda mais força, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, de 20 de dezembro. Em seu artigo 9º, inciso VI, a lei disserta que é incumbência do Governo Federal “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. O texto da LDB traz a avaliação como responsabilidade do Estado, para a garantia desse padrão de qualidade na Educação.

Os fatores legislativos e oficiais a respeito da avaliação apreciados acima são essenciais para se compreender o contexto em que é desenvolvido o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb. É preciso ter ciência de que o Saeb evoluiu ao longo de uma década, o que implica contextos políticos e sociais distintos e contribui diretamente para mudanças no contexto geral da avaliação.

Inicialmente, o Saeb se estruturou no governo Sarney (1985-1990), já que a primeira experiência da avaliação se deu em 1988. Houve progresso no delineamento do sistema durante os governos Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), consolidando-se como um sistema ampliado de avaliação sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995.

Desenvolvido ainda na década de 1980, o sistema teria como objetivo central “aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de 1º grau e prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional” (BRASIL, 1993, p. 51).

A criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb configura a estruturação de uma política nacional de avaliação no país. O período inicial de desenvolvimento do Saeb é marcado pela busca da qualidade do ensino, logo, esse requisito apresenta-se como um elemento norteador das políticas públicas.

No que diz respeito à educação, a avaliação é componente indispensável para atingir-se e verificar esse padrão de qualidade, portanto, “os recursos apareceram, uma vez que o programa de avaliação se tornou um dos programas centrais das novas políticas do MEC” (SOUZA, 2001, p. 34).

A primeira edição do Saeb ocorreu no ano de 1990, financiada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, logo após a Secretaria Nacional da Educação Básica destinar os recursos necessários. Funcionou como uma aproximação do Governo Federal para verificar a qualidade da educação básica brasileira e avaliou uma amostra de escolas

públicas, sendo examinadas a 1º, 3º, 5º e 7º séries, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação.

No ano seguinte, 1991, foi produzido um relatório sobre as análises dos resultados do primeiro ciclo do Saeb. E logo após a efetivação das análises de campo, a avaliação passou a se chamar Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb. “Durante esse ano, foram processados os dados em nível nacional. Em 1992, foi disseminado um relatório preliminar global, referente à Primeira Aferição” (BRASIL, 1994, p. 7). Ainda em 1992, o Ministério da Educação passou a responsabilidade do Saeb para o INEP.

Na proposta original do Sistema de Avaliação (Saeb) são definidos os seguintes objetivos:

- desenvolver e/ou aprofundar as capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional (o próprio Ministério, as Secretarias Estaduais e Órgãos Municipais de Educação), através da constituição progressiva de quadros especializados quanto aos diferentes aspectos da avaliação enquanto instrumento, seja de planejamento ou monitorização, seja provocador de mudanças qualitativas;
- regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, de forma a possibilitar sua gestão diretamente pelas instâncias locais (equipes técnicas das Secretarias, Instituições de Pesquisa, Universidades etc.), criando nexos e estímulos para o desenvolvimento local de uma infra-estrutura de pesquisa e avaliação educacional;
- propor uma estratégia metodológica em condições de articular e relacionar os resultados dos diversos trabalhos de pesquisa e avaliação já realizados ou em vias de implementação;
- conhecer e construir parâmetros do rendimento dos estudantes quanto aos aspectos cognitivos das propostas curriculares;
- identificar, nas propostas curriculares, os pontos que apresentam maiores deficiências quanto à formação dos professores ou que devem ser discutidos quanto ao momento mais adequado em que devem ser tratados tendo em vista o desenvolvimento intelectual das crianças (BRASIL, 1994, p. 7).

Conforme o documento nos revela, pretendia-se, com a elaboração sistemática dessa avaliação: alargar a capacidade avaliadora do Estado; descentralizar a aplicação da prova, de maneira que cada unidade federativa ficasse responsável por gerir o processo local; articular o produto das análises já elaboradas, feitas a partir dos resultados, ou das que estivessem em curso; construir os critérios para análise do rendimento dos estudantes, bem como indicar os aspectos a serem melhorados nas propostas curriculares no que diz respeito à formação docente.

O desenvolvimento do Saeb deveria, ainda, contemplar a elaboração de uma base de dados coesa e consolidada acerca do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas. Essa base teria de possuir o acesso livre para participação da comunidade escolar, bem como de outros públicos interessados, como pesquisadores e universidades no geral.

A proposta desse sistema de avaliação figurava como o principal instrumento de avaliação do país, tendo, teoricamente, em sua configuração, a capacidade de avaliar a conjuntura dos sistemas educacionais no que diz respeito “à competência pedagógica e à gestão do campo educacional” (BRASIL, 1994, p. 8).

Visando concretizar as avaliações propostas pelo Saeb, o primeiro ciclo do sistema foi elaborado com base em três eixos de avaliação, desencadeando assim, três perguntas básicas:

- (a) Democratização da Gestão - Até que ponto a gestão educacional está se tornando mais eficiente e democrática?
- (b) Valorização do Magistério - Tem havido mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor?
- (c) Qualidade de Ensino - Até que ponto as políticas adotadas em nível nacional, estadual e regional estão realmente facilitando o acesso à escolarização e promovendo a melhoria da qualidade de ensino? (BRASIL, 1994, p. 8).

Essas foram consideradas dimensões capazes de investigar não apenas a situação mais atual do ensino público no Brasil, como também as possíveis mudanças que poderiam vir a ocorrer ao longo do tempo.

No que diz respeito à gestão escolar, o Saeb, por meio da aplicação de questionários, em consonância com as análises do rendimento escolar do aluno e do papel do professor, buscou verificar o cenário e a melhoria dos seguintes pontos:

- dos serviços educacionais oferecidos pela escola;
- das formas de gestão e participação existentes na escola;
- dos níveis de autonomia da escola;
- da situação da infra-estrutura física (prédios, equipamentos, etc.);
- do aproveitamento do “tempo pedagógico”;
- das estratégias de planejamento, execução e avaliação dos planos da escola;
- das formas de articulação da escola com o seu meio;
- dos processos de ensino-aprendizagem preconizados;
- das conseqüências pedagógicas (rendimento do aluno, taxas de aprovação, evasão, repetência, etc.), relacionadas a diferentes estilos de gestão (BRASIL, 1994, p. 9).

A ideia era, a partir desses aspectos, traçar um perfil dos diretores, bem como do funcionamento da escola e a relação da mesma com o público (comunidade). A coleta desses dados se deu através de um exame composto por 50 itens e aplicado apenas nas escolas onde se fez necessário. Logo, foram selecionadas as amostras – escolas – em que seriam aplicadas o instrumento avaliador da gestão, um total de “3.546 escolas, das 4.790 unidades integrantes da amostra nacional” (BRASIL, 1994).

O resultado revelou o perfil de gestão das escolas públicas brasileiras, apresentando as seguintes características: diretores jovens, em média 35-37 anos, sendo sua maioria mulheres,

possuíam formação em ensino superior, porém poucos apresentavam formação específica em gestão escolar.

O estudo também revelou que os diretores possuem a perspectiva do trabalho gestor como o ofício responsável pela garantia da eficiência escolar e pela organização do trabalho pedagógico à realidade da instituição. Entretanto, menos de 1% identificam a importância de assegurar o desenvolvimento dos conteúdos programados ao longo do ano letivo.

Esses resultados nos revelam que:

O conceito de eficiência utilizado pelos diretores é questionável, pois está muito mais vinculado ao desempenho do próprio diretor do que ao da organização escolar, em termos de cumprimento de seus objetivos fundamentais (que podem ser sintetizados na aprendizagem dos alunos). Isto porque ainda é muito pouco disseminada a percepção da função pedagógica da direção, postura esta que implica no acompanhamento e na supervisão do trabalho dos professores, dos resultados pedagógicos obtidos pelos alunos e pela escola (BRASIL, 1994, p. 10).

Compreendemos que ainda é distante a prática gestora que se revela nas escolas, neste primeiro ciclo de aferição do Saeb, da prática ideal teorizada para a gestão, em que o diretor não apenas assegura que o planejamento didático seja cumprido pelo professor, mas participa de forma ativa, assumindo um papel mediador, a fim de que os alunos possam alcançar a aprendizagem necessária conforme o padrão de qualidade que fora estabelecido como o ideal (LUCKESI, 2018).

No que diz respeito à valorização do magistério - segundo eixo de avaliação do Saeb - procurou-se avaliar, por meio da aplicação de questionários, a situação do trabalho docente, o papel exercido na escola e as competências apresentadas pelos professores, por meio das seguintes abordagens:

- níveis de formação e capacitação docente;
- condições de trabalho e experiência profissional;
- percepção do “papel” do professor;
- formas de utilização do “tempo pedagógico”;
- materiais e estratégias de ensino utilizados;
- principais problemas no ensino;
- níveis de participação na gestão escolar;
- resultados pedagógicos (níveis de aprendizagem, evasão, repetência, etc.) de diferentes estratégias e perfis docentes (BRASIL, 1994, p. 11).

Esses aspectos tinham como objetivo primário elaborar uma compreensão da identidade social do docente, bem como sua identidade profissional. Essa se mostrou uma abordagem primordial, pois dialoga com a forma como os professores se enxergam no ofício e as representações pessoais de sua prática em sala de aula.

Ainda nesse decurso, houve investigação dos processos relacionados à perspectiva dos professores no que diz respeito às formas de avaliação aplicadas, à elaboração dos planos de ensino, conteúdos selecionados para as aulas e à situação social da escola, problemas comuns na rotina escola (relacionamento aluno-professor, relação com a comunidade, gestão e condições de trabalho). Igualmente, foram reunidas informações sobre a formação desses docentes, experiência e carreira. A ideia que se apresentava nessa coleta era a de reunir elementos suficientes para traçar-se um perfil docente, norteado da seguinte forma: “quem são, como atuam e qual a eficácia do seu trabalho” (BRASIL, 1994, p. 11).

A coleta dos dados foi realizada através de um questionário que continha uma relação de 53 itens fechados. A aplicação do referido instrumento ocorreu entre os meses de novembro (1990) e fevereiro (1991), de acordo com o calendário escolar de cada estado. Foram reunidos elementos de uma amostra de 17.814 docentes, e, desse número, 12.202 foram instituições estaduais que se encontravam na zona urbana e 1.146 na zona rural. No que diz respeito à rede municipal, foram 2.764 escolas da zona urbana e 1.702 que faziam parte da zona rural (BRASIL, 1994).

Após reunir as informações e processar os dados, o estudo indicou que o perfil do professor do ensino básico no Brasil é: jovem – por volta de 33 anos – formado primordialmente por mulheres, prevalecendo a formação no 2º grau com habilitação para o magistério e em curso de graduação. Foram incorporadas informações referentes ao salário, apresentando que os valores evidenciaram uma média mensal baixa. Indicou-se também que o acesso à carreira do magistério era predominantemente por indicações políticas.

São apresentados, dentre os elementos reunidos para se traçar esse perfil docente, alguns dados sobre a prática dos professores. O documento afirma que:

No ideário dos professores sobressaem as inclinações progressistas e legalistas; todavia, na prática cotidiana em sala de aula parece haver uma predominância de traços tradicionais. Quando se levanta a questão da relação professor-aluno percebem-se indícios de uma mentalidade escolanovista do professor, tendente a uma valorização especial da afetividade; já no trato do planejamento do ensino, há indícios de uma fragmentação entre os vários elementos curriculares (especialmente entre conteúdo e método), o que sugere a presença de uma influência tecnicista na prática docente (BRASIL, 1994, p. 12).

De acordo com as informações citadas, existe uma problemática, que ainda se mostra bastante atual, a respeito da ação docente. Ocorre que, nas perspectivas apresentadas pelos professores, os mesmos consideram o diálogo, a mediação e a participação ativa dos alunos como a melhor abordagem para se trabalhar com as turmas. Entretanto, na prática, apresentou-

se um cenário distinto, em que os docentes manifestam traços mais tradicionais na conduta em sala de aula.

É importante perceber que os resultados apresentados pelo documento do Saeb em 1994 indicam aspectos que são importantes nos dias atuais, no sentido de compreender a necessidade de abertura ao diálogo, a liberdade de expressão discente em sala de aula, revelando-se uma transição necessária que implica novas aprendizagens, mudança de velhos hábitos e novas formas de exercê-los, sempre entendendo que “Não se pode negar o passado, o que se pode fazer é superá-lo, incorporando o que ele ofereceu para a história” (LUCKESI, 2011, p. 69).

Destacamos que os estudos na década de 1990 estavam fundamentalmente voltados para o estudo das condições sociais da escola, pois as investigações promovidas nos anos 1980 trouxeram poucas contribuições no que diz respeito a materiais para orientação das políticas públicas para melhoria da qualidade do ensino. Segundo Mello (1993, p. 4), “Embora tenha contribuído para compreensão das relações entre escola e sociedade no Brasil, esse tipo de estudo muito pouco teve a dizer sobre formas de organização escolar e práticas de sala de aula que pudessem favorecer a aprendizagem dos alunos de origem social desfavorecida”.

O terceiro eixo de avaliação do Saeb diz respeito ao rendimento escolar e à qualidade do ensino. Objetivou-se, com esse eixo, investigar os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem dos alunos; às condições em que esse ensino é promovido e, por fim, indicar o cenário em que são obtidos os melhores resultados, destacando, assim, as áreas que necessitam de intervenções para aperfeiçoar as condições de aprendizagem.

O instrumental utilizado para a coleta dos dados foi elaborado pela Fundação Carlos Chagas - FCC (no primeiro ciclo de avaliação do rendimento escolar dos alunos de escolas de 1º grau da rede pública). A pesquisa foi realizada pelo INEP juntamente com o MEC. O exame consistiu-se em uma “bateria de testes semi-objetivos de Português e Matemática para alunos da 1ª e 3ª séries, e de testes objetivos de Português, Matemática e Ciências para a 5ª e a 7ª séries, além de uma prova de redação para estas duas últimas séries” (BRASIL, 1994, p. 13). Participaram desse ciclo de avaliação 108.875 alunos de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, selecionados de forma aleatória em 4.790 escolas dos 25 estados participantes.

A produção do instrumental, segundo a FCC, partiu não de um currículo ideal, mas do currículo que estava em efetivo uso no dia a dia das salas de aula. Professores das redes oficiais de ensino tiveram participação fundamental na definição dos elementos a serem investigados no currículo. Dessa forma, pode-se compor programas mínimos.

Importa ressaltar que, a partir das informações trazidas sobre o delineamento da construção dos instrumentos do Saeb, elaborados a partir dos aspectos que compõem a rotina

escolar, revela-se a concepção de educação difundida pelo MEC via avaliação (SOUZA, 2001). O documento aqui estudado, que traz os objetivos, as diretrizes, produtos e resultados do Saeb, indica que o Ministério da Educação se preocupou demasiadamente com as questões internas da escola, dificultando, assim, estabelecer-se uma relação do desempenho do aluno com os fatores sociais aos quais ele está sujeito.

O apanhado geral dos resultados do primeiro ciclo de avaliação do Saeb revelou um perfil de desempenho extremamente baixo. “Com resultados médios que oscilam entre 30 e 56% do mínimo julgado indispensável por cada Unidade Federativa - UF, surge uma situação na qual poucos são os alunos (em certos casos, menos de 1 em 1000) que conseguem dominar os conteúdos necessários de cada área do saber escolar” (BRASIL, 1994, p. 15).

Esse resultado indica diversos fatores que podem se traduzir na razão para o baixo rendimento discente, entre eles, os alunos apresentarem dificuldades de aprendizagem já nas séries que antecedem as investigadas (1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries), o que implica um acúmulo de conteúdos não processados e, por conseguinte, não assimilados. Além disso, questões relacionadas a condições sociais de aprendizagem também se manifestam como possibilidades. Contudo, somente a sequência de sucessivos levantamentos do sistema de avaliação viabilizam a elucidação das causas.

O primeiro ciclo do Saeb permitiu a apreciação do cenário brasileiro no que diz respeito ao ensino e aprendizagem dos alunos, revelando uma conjuntura heterogênea que bem representa as diferentes realidades do país, evidenciando as profundas desigualdades sociais. Apesar dos níveis de reprovação altos e da constatação do baixo rendimento escolar, a avaliação abriu as possibilidades para a construção de um diagnóstico e das possíveis sugestões de trabalho para a melhoria desse quadro.

Se faz essencial observar que o documento oficial do Saeb, elaborado pelo INEP e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, atribuem ao professor o peso da responsabilidade no que concerne ao rendimento do aluno. O texto disserta que os baixos resultados em Língua Portuguesa, por exemplo, se devem “à má percepção dos objetivos reais do ensino por parte dos docentes e dirigentes escolares e à sua pouca capacitação pedagógica (...)” (BRASIL, 1994, p. 18).

É preciso compreender o peso de um discurso de responsabilização docente quanto à totalidade do ensino e aprendizagem dos alunos. Lima e Pimenta (2001, p. 28) nos alertam que “A sociedade capitalista atual põe no professor e na escola a incumbência de lidar e dar conta da questão cultural, exigindo que esta resolva os problemas causados pelo Estado”, elucidando que é imprescindível entender que o fazer docente, no seu histórico e de uma maneira geral,

carrega marcas de precarização, desvalorização e desmerecimento profissional. Portanto, há que se considerar, quando analisados fatores relativos à educação, toda a conjuntura política e social na qual se estabelece o trabalho docente.

O documento ainda disserta que

[...] alguns dos desafios mais importantes que se colocam, hoje, aos educadores brasileiros [são]: o de saber quais resultados realmente se espera da escola básica, o de aferir até que ponto ela atende a tais objetivos e o de identificar quais os focos de intervenção transformadora são prioritários (BRASL, 1994, p. 18).

Observa-se que o termo “qualidade da educação” aparece já associado a “resultado”, que se põe como um desafio aos professores, definindo, assim, os objetivos que a escola precisa atender para, a partir disso, promover-se as intervenções necessárias.

Esse quadro nos apresenta que um significativo volume de recursos é destinado à educação e, dessa forma, “(...) suscita questões relativas à eficácia dos investimentos neste setor e impõe uma aferição cada vez mais detalhada da qualidade da educação oferecida (...) (BROOKE, 2006, p. 378).

Brooke (2006) desvela que a exigência e imposição por informações específicas e pormenorizadas sobre os sistemas escolares se justifica pela implementação de políticas de *accountability* ou de responsabilização, em que a divulgação dos dados, no que se refere ao trabalho das escolas, torna-se pública e, dessa forma, o corpo escolar assume um papel de responsabilidade mediante os resultados alcançados pela instituição.

Segundo o autor, os sistemas de responsabilização implantados ao longo dos anos possuem quatro ingredientes básicos:

1. a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade); 2. o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação); 3. os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões); 4. os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências) (BROOKE, 2006, p. 380).

Esses elementos compõem um quadro que se aplica à realidade norte-americana (Estados Unidos), contudo, é implantado também em outros países. Brooke (2006) esclarece que existe, através da atuação das agências internacionais, uma transmutação de políticas educacionais entre países, justificando, assim, o acatamento e utilização dessa política da responsabilização pelas autoridades educacionais brasileiras.

Essa realidade é assistida nas escolas, visto que os sistemas avaliativos, responsáveis por determinar o desempenho das instituições escolares, agregam consequências aos membros da equipe escolar, cujo resultado não se apresenta em consonância com as metas propostas, nos testes aplicados. Para os que apresentam os melhores resultados, oferecem-se as bonificações, que se caracterizam como um incentivo financeiro.

Brooke (2006, p. 398) destaca que:

A lógica de estabelecer uma associação entre as atividades e os resultados da escola é clara: se os membros profissionais da comunidade escolar podem ser considerados responsáveis pela qualidade da experiência educativa sob seu controle direto, e se os resultados dessa experiência podem ser medidos objetivamente, então a avaliação do desempenho do aluno pode se tornar parte de um sistema de responsabilização que visa estimular a melhoria mediante a divulgação dos resultados da escola.

Apesar de clara e bastante objetiva, essa lógica necessita de condições políticas, econômicas e sociais existentes nos Estados Unidos e na Inglaterra (onde se fundou essa política de *accountability*), por exemplo, que não se encontram em solo brasileiro. Para Brooke (2006, p. 399): “(...) parece que falta aqui (...) a mobilização política em favor de mudanças”. O autor enfatiza que a forte oposição dos profissionais da educação “(...) aos sistemas de responsabilização fundamenta-se no argumento de que a escola não pode ser responsabilizada por seus resultados se as secretarias não assegurarem as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade” (BROOKE, 2006, p. 399).

Essencial aqui reafirmar que o princípio de qualidade da educação apresentado pelo SAEB é um elemento que coaduna com o pacote de reformas educativas proposto pelo Banco Mundial - BM, dentre elas a “Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa. A qualidade localiza-se nos resultados e estes se verificam no rendimento escolar” (ALTMANN, 2002, p. 80). Ressalta-se ainda que o BM exerce forte influência nas estratégias educacionais elaboradas pelos sistemas avaliativos no Brasil, visto que, enquanto Instituição bancária, é o responsável por financiar o SAEB.

Compreende-se que o SAEB, como uma avaliação externa, associa-se aos processos de descentralização e melhoria da qualidade de ensino. Esses sistemas avaliativos se tornam componentes políticos centrais, convertendo-se em uma “atividade profissional sistemática e de longo alcance, legalmente chancelada e centralmente assumida e institucionalizada, que passa a contar com órgãos profissionais e orçamentos próprios” (ALTMANN, 2002, p. 83). Como descrito em parágrafos anteriores, as avaliações, no primeiro e segundo ciclos, ocorriam

de maneira descentralizada, com a participação mais ativa das secretarias de Educação dos Estados, bem como gestão e professores. Isso viria a mudar a partir de 1995.

### *2.2.3.1 Demais ciclos Saeb*

A partir de 1995, em que ocorreu o terceiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, fortes mudanças aconteceram, e uma das mais relevantes foi o processo de terceirização de execução dos trabalhos. O MEC, no poder a esta instituição delegado, faz a contratação da Fundação Carlos Chagas e da Fundação Cesgranrio para responsabilizar-se pela avaliação e passa a ocupar, neste caso, um lugar de vistoria, acompanhando os procedimentos do programa.

Uma segunda mudança que se apresenta como fundamental no transcorrer do programa é a alteração das técnicas de coleta do rendimento discente:

A partir de 1995 o SAEB deixa de utilizar a teoria clássica de medidas e passa a adotar a Teoria de Resposta ao Item - TRI que possibilita estimar as habilidades e competências dos alunos testados. As séries avaliadas nesta fase foram a 4ª e 8ª do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio. Isso também significou a ampliação do campo de atuação do SAEB, até então limitado ao Ensino Fundamental Público, pela incorporação do Ensino Médio na sistemática de avaliação e pela inclusão da rede particular de Ensino Fundamental (SOUZA, 2001, p. 54).

Esta se apresenta como uma modificação que traz ao programa a possibilidade de maior alcance, desta forma, tornando-se ainda mais relevante e conseqüentemente adquirindo maior prestígio a nível nacional. Por meio da técnica do TRI, “a unidade de análise deixou de ser a prova completa para passar a ser o item de prova” (SOUZA, 2001, p. 58). Ainda, essa alteração simboliza a legitimação do ideal de ensino baseado no domínio de habilidades e competências, difundida pelo INEP.

Na esteira dessas mudanças,

[...] enquanto o objetivo dos dois primeiros ciclos era a descentralização visando à participação das diversas instâncias administrativas no processo de avaliação institucional, o exercício que se inicia a partir de 1995 caracteriza-se pela ênfase na monitoração centralizada da Educação Básica, visando subsidiar políticas voltadas para a equidade, qualidade e eficácia do sistema escolar (SOUZA, 2001, p. 55).

Em mais de um momento na trajetória da avaliação no Brasil verifica-se o termo “qualidade” associado com questões de eficácia, buscando a produção de um determinado efeito na educação, através da verificação do rendimento escolar do aluno. Coadunando com

essa perspectiva, o Saeb reafirma sua adequação aos princípios do BM, ao centralizar e terceirizar o processo da avaliação. Por conseguinte, “interessa ao BIRD financiar o Saeb, pois ele é uma forma de obter taxas de retorno e estabelecer critérios de investimentos” (ALTMANN, 2002, p. 83).

Ainda no pacote de mudanças, a partir do ano de 2005, o Saeb tem sua estrutura modificada pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. Logo,

O sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo dez estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que, até então, vinha sendo realizada no Saeb. Já a Anresc passa a avaliar, de forma censitária, as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do ensino fundamental de escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola (INEP, 2020, online).

As referidas mudanças fundamentam o ciclo de 2007, possibilitando ao INEP associar as médias do rendimento dos alunos verificadas no Saeb com as taxas referentes a aprovação, reprovação ou abandono, averiguadas no Censo Escolar, calculando assim o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb.

Importante ressaltar que, no período compreendido entre 1997 a 2007, demarca-se a segunda geração da avaliação educacional no Brasil, caracterizada pela divulgação pública dos resultados, como também a devolução desses resultados para as escolas. Dessa forma, as consequências estabelecidas não são materiais e sim simbólicas, provenientes da divulgação e da apropriação dessas informações sobre os resultados da instituição escolar pela comunidade. Segundo Bonamino e Sousa (2012), esse processo favorece uma responsabilização da sociedade pela melhoria da educação, incentivando os pais e a comunidade escolar em geral a exercer pressão para que haja essa melhoria.

Nessa conjuntura, no período que se inicia em 2007 até a atualidade, temos o início da terceira e última geração da avaliação educacional, que se caracteriza justamente por referenciar “(...) políticas de responsabilização forte (...), contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375). Compreendemos que as avaliações de terceira geração objetivam usar a avaliação de desempenho, bem como os resultados da aprendizagem cognitiva dos discentes como referência para a elaboração de políticas públicas em educação.

Brooke (2013) aponta, dentro desse cenário, para as políticas *high stakes*, esclarecendo que essas representam consequências significativas “(...) para o indivíduo ou sua instituição, em termos funcionais e/ou econômicos” (IBIDEM, p. 37). No Brasil, essas políticas “(...) quase sempre atingem os professores e suas escolas, havendo só um exemplo do uso de resultados de sistemas de avaliação externa para determinar a classificação ou promoção de alunos” (IBIDEM, 2013, p. 37).

Uma das características das políticas *high stakes* são os incentivos monetários concedidos às instituições escolares como um todo (abrangendo todo o corpo escolar: gestores e professores) ou ao docente em específico. Esses incentivos vêm por meio de premiações ou bonificações, como é o caso do “Escola nota dez”, criado através da Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009, posteriormente revogada pela Lei nº 15.923, de dezembro de 2015.

Segundo texto do próprio Governo do Estado do Ceará, esse prêmio:

Tem como objetivo valorizar a gestão educacional com foco na aprendizagem do aluno, servindo como estímulo ao desenvolvimento da excelência no âmbito do sistema público de ensino no Estado. O prêmio funciona como política indutora para as escolas melhorarem seus resultados e política apoiadora às escolas com menores resultados. É destinado a premiar até 150 escolas públicas com melhores resultados no IDE - Alfa (Índice de Desempenho Escolar no 2º Ano do EF), IDE - 5 (Índice de Desempenho Escolar do 5º Ano do EF) e IDE - 9 (Índice de Desempenho Escolar do 9º Ano do EF) do Ensino Fundamental nas avaliações do SPAECE, e apoiar financeiramente as escolas públicas em igual número das premiadas de 5º e 9º anos que obtiverem os menores resultados (CEARÁ, 2021, online).

Constatamos, assim, que fica estabelecida uma relação entre o desempenho do corpo escolar e a aprendizagem do aluno, sendo o valor monetário oferecido como forma de aumentar a performance desses profissionais e “(...) funcionando como um incentivo ou como reconhecimento pelos bons resultados do exercício da docência” (BROOKE, 2013, p. 37).

Nessa conjuntura, a alfabetização ganha destaque e, com isso, em 2012, surge a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic<sup>1</sup>. Essa avaliação é direcionada aos estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, configurando a fase final do Ciclo de Alfabetização. “A avaliação passa a compor o Saeb a partir da divulgação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013” (INEP, 2020, online).

---

<sup>1</sup> “Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto constitui um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2013, p. 5).

No decorrer dos ciclos, o Saeb manteve as mudanças e o fortalecimento das orientações do Banco Mundial no seu processo de avaliação, funcionando como um mecanismo de controle das políticas sociais, “ajustando as necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas” (IBGE, 2020, online).

Os ciclos mais atuais do Saeb possuem como principais objetivos:

- Identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
- Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (IBGE, 2020, online).

Observa-se que, de maneira distinta dos primeiros ciclos, o Saeb adquiriu, no desenvolver dos seus processos, a dimensão social que engloba a avaliação, considerando fatores relacionados ao contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam diretamente no rendimento dos discentes.

De maneira ideal, as informações que são alcançadas através dos levantamentos do Saeb permitem o acompanhamento do desenvolvimento da qualidade do ensino nos anos de aferição. Os dados obtidos são as referências do MEC, como também das secretarias estaduais e municipais de educação, para definir as ações a serem deliberadas na tentativa de solucionar os problemas identificados, bem como direcionar os recursos técnicos e financeiros às áreas que são consideradas prioridade, visando, dessa forma, trabalhar na redução das desigualdades existentes no Sistema Educacional Brasileiro (IBGE, 2020).

Nesse aspecto, é importante expor os procedimentos técnicos para coleta de dados. A metodologia utilizada pelo Saeb para atingir as informações, no que diz respeito ao desempenho escolar do aluno, bem como o contexto educacional das redes de ensino investigadas, são os testes padronizados, a Teoria de Resposta ao Item - TRI, os questionários de contexto socioeconômico, as matrizes de referência para o Saeb e as amostras e escalas de proficiência.

Uma avaliação de larga escala, para obter validade no território nacional, requer que haja “(...) a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. As matrizes descrevem o objeto da avaliação, são um referencial curricular mínimo a ser avaliado” (IBGE, 2020, online) nas séries verificadas, revelando as habilidades e as competências exigidas dos discentes.

É importante ressaltar que essas matrizes não comportam o currículo escolar por completo, e alguns conteúdos são selecionados para serem aferidos. Essa seleção acontece com base no tipo de instrumento de medida que será utilizado na avaliação e na concepção de que esse conteúdo seja simbólico dos assuntos e temas dos currículos vigentes no país. Esse documento possui como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, muito embora sua elaboração seja realizada através de consulta nacional, considerando os currículos propostos nas redes de ensino.

Compreende-se que cada matriz de referência

[...] é estruturada em tópicos ou temas e respectivos descritores que indicam as competências e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas. O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, a partir dos quais os itens de prova são elaborados. As respostas dadas pelos alunos a esses itens possibilitam a descrição do nível de desempenho por eles atingido. A partir daí, é dado conhecer o desempenho dos sistemas de ensino (IBGE, 2020, online).

Essa estrutura de avaliação tem por finalidade obter, através do processo, dados dos níveis de desempenho dos alunos, podendo assim classificar quais os conhecimentos os alunos conseguiram atingir e os que não obtiveram êxito na aprendizagem em cada ciclo de escolarização.

Apesar de tratar-se de uma avaliação de abrangência nacional, o Saeb avalia uma amostra representativa do quantitativo de alunos matriculados nas escolas do país, visto a quantidade extensa e diversa desses discentes. Isso posto,

Os principais critérios para separação das escolas em estratos têm sido:

- a série em que o aluno está matriculado e que são as de interesse do Saeb: 4ª e 8ª do Ensino Fundamental e 3ª do Ensino Médio, na modalidade regular;
- as Unidades da Federação (Estados), pois o Saeb produz resultados para cada um dos 26 Estados e para o DF;
- dentro de cada UF as dependências administrativas a que as escolas pertencem: pública (estadual ou municipal) e particular;
- a localização da escola, isto é, se fica na área metropolitana, na capital ou no interior, se é urbana ou rural;
- o tamanho da escola, calculado pelo número de turmas que a escola mantém nas séries avaliadas (IBGE, 2020, online).

Dentro desses critérios, escolas são sorteadas para realizar os testes e, em cada instituição, são sorteadas uma ou duas turmas de um mesmo ano/série para serem verificadas.

No ano de 2019, através da Portaria nº 366 de 29 de abril, é lançada a proposta do Novo Saeb, em que a avaliação passa novamente “(...) por uma reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular - BNCC. A BNCC torna-se a referência na formulação dos itens

do 2º ano (língua portuguesa e matemática) e do 9º ano do ensino fundamental, no caso dos testes de ciências da natureza e ciências humanas, aplicados de forma amostral” (INEP, 2020, online). Ressalta-se a inovação prevista no artigo 12 da referida Portaria, que determinou que os estudantes portadores de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação poderiam compor o grupo de discentes que iriam realizar o SAEB 2019, mediante registro no Censo da Educação Básica 2019, bem como ser parte do público-alvo da avaliação.

Todas as avaliações passam a ser denominadas Saeb, ou seja, ANA, Aneb e Anresc deixam de ser assim intituladas. No 2º ano do ensino fundamental passa a ocorrer a avaliação da alfabetização, sendo sua realização, a princípio, de forma amostral. Inicia-se também “a avaliação da educação infantil, em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos exclusivamente para professores e diretores. Secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos” (INEP, 2020, online).

Como podemos observar, as mudanças propostas para o Sistema Avaliativo não se resumem apenas à substituição dos nomes. Como já mencionado, a educação infantil passa a ser incluída no calendário de avaliações, e, dessa maneira, o Saeb passa a abranger toda a educação básica. As datas das aferições passam a ser unificadas, sendo as provas aplicadas em anos ímpares e os resultados publicados em anos pares.

O segundo ano do ensino fundamental torna-se parte do processo verificador do Saeb, respeitando assim a BNCC, que adiantou o fim do ciclo de alfabetização do 3º para o 2º ano. Com as novas modificações, os conteúdos de Ciências passam a fazer parte do escopo dos testes dos alunos do 9º ano. Ainda no âmbito das modificações, o INEP situa-se em um processo de modificação da matriz de avaliação, no que diz respeito aos conteúdos para as provas do 2º ano do ensino fundamental.

Nessa conjuntura, importa ressaltar que a Portaria de nº 458 de 5 de maio de 2020 institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e determina, em seu artigo 8º, que:

O Saeb será realizado anualmente, com caráter censitário, tendo como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2020).

Trata-se de uma mudança significativa, visto que cada avaliação era aplicada conforme sua diretriz específica, como, por exemplo, a Prova Brasil, que era aplicada bienalmente, e o ANA, que possuía uma frequência anual.

Os elementos investigados e dissertados até aqui elucidam que o histórico dos Sistemas Avaliativos do país se traduz como um processo longo, e nem sempre contínuo, de mudanças. A partir da trajetória aqui apresentada, compreendemos e concordamos que as diferentes propostas avaliativas possuem diferentes virtudes e não existe uma avaliação que se apresente como a melhor para todos os propósitos. Um sistema avaliativo é sempre elaborado para cumprir com uma determinada finalidade, não havendo, dessa forma, uma única avaliação que seja capaz de medir de modo globalizado as diferentes dimensões do homem (VIANNA, 1990).

O Saeb, que recebeu especial atenção neste capítulo, configura-se como a avaliação de maior abrangência no Brasil, de maneira que seu processo e resultados estão primordialmente voltados para a produção de indicadores educacionais no território nacional, bem como o monitoramento e avaliação da eficiência, da eficácia e da efetividade da aplicação do dinheiro público alocado nos programas e projetos referentes à Educação Básica. A disponibilidade de informações que sejam relevantes para subsidiar o monitoramento e aprimoramento, assim como a elaboração das políticas públicas, também é responsabilidade do Saeb (BRASIL, 2020).

Ainda, é de incumbência do Saeb implementar, de maneira gradual, aperfeiçoamentos e inovações no que diz respeito aos processos avaliativos, mantendo assim a comparabilidade entre as distintas pesquisas e a manutenção de séries históricas; difundindo com transparência e acesso prático os diagnósticos e pesquisas sobre o sistema de educação básica, para a sociedade; e, claro, promovendo a avaliação anual da educação básica, abrangendo, sempre que possível, todas as áreas de formação em todos os anos letivos (BRASIL, 2020).

Considerando o cenário dissertado até o momento, podemos fazer um breve apanhado, constatando que, para trilhar o caminho proposto neste primeiro capítulo, discorreu-se sobre as avaliações em larga escala no Brasil, especificamente no que se refere à Educação Básica, havendo a necessidade da busca dos registros documentados no âmbito dos documentos oficiais que tratam dos Sistemas Avaliativos no Brasil, bem como de traçar a sequência temporal do contínuo desenvolvimento desses sistemas, retratando as transformações pelas quais passaram ao longo dos anos.

Cumprimos, assim, com o propósito de dissertar sobre os modelos de avaliações externas em larga escala que orientaram a criação do SPAECE. A escrita desta seção subsidia o capítulo seguinte, intitulado “SPAECE: o percurso da avaliação e o uso de seus resultados”, que trata da trajetória histórica do Sistema Permanente de Avaliação do Ceará, dissertando

sobre o processo de criação e consolidação, configurando-se, hoje, como uma das principais avaliações da educação básica do estado.

### 3 SPAECE: O PERCURSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO E O USO DE SEUS RESULTADOS

A partir do percurso das principais avaliações em larga escala do país, torna-se possível compreender os desdobramentos do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE. A história dos modelos avaliativos que surgem ao longo dos anos, no Brasil, é também a história do SPAECE, por ser um Sistema de Avaliação que parte não somente das preocupações e necessidades semelhantes aos demais, como também se consolida mediante a realização desses programas.

Ao longo de sua história, o SPAECE tem apresentado concordância com os elementos que constituem o SAEB e se apresenta como um instrumento avaliativo substancial da política *accountability* escolar no estado do Ceará, conforme poderemos acompanhar no capítulo que segue. Nesse sentido, este segundo capítulo possui o objetivo de delinear o percurso histórico que consolidou esse sistema como a principal avaliação do Estado do Ceará, abordando a conjuntura que a permeia, como as políticas de metas que implicam em premiações, bonificações e incentivos financeiros, e os critérios estabelecidos para atribuição de juízo de valor a partir dos resultados.

Na sequência, apresentaremos as etapas que constituem a aplicação dessa avaliação, compreendendo os instrumentos que as compõem, no propósito de entender como interpretar os resultados divulgados a partir dos Boletins do Sistema.

Em seguida, elaboramos o estado da arte, em que são descritas as pesquisas já realizadas no que concerne ao uso dos resultados de uma avaliação externa em larga escala para orientação do trabalho docente. Culmina-se, assim, na revisão de literatura que aponta a essencialidade do uso intencional desses resultados como guia das ações pedagógicas exercidas pela escola.

#### 3.1 DELINEAMENTO HISTÓRICO DO SPAECE

As iniciativas estaduais de sistemas avaliativos possuem como princípio geral a ampliação do conteúdo informacional das avaliações e suas consequências sobre as instituições de ensino (BONAMINO; SOUSA, 2012). A consolidação desses sistemas encontra justificativa nas “(...) limitações do desenho amostral do Saeb em retratar as especificidades de municípios e escolas e em induzir dirigentes públicos estaduais e municipais na formulação de políticas para a melhoria do ensino” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 378).

No Ceará, as primeiras pesquisas e estudos desenvolvidos no âmbito da avaliação educacional se sucedem através de colaboração com instituições, sejam elas públicas ou privadas. Segundo Pequeno (2000), os primeiros documentos sobre avaliação educacional registrados na Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC são os relatórios de pesquisa de projetos especiais, elaborados pela equipe de pesquisa da Secretaria em parceria com a Universidade Federal do Ceará - UFC e com a Fundação Carlos Chagas – FCC, entre o fim da década de 1970 e início de 1980.

A documentação das principais iniciativas de avaliação desenvolvidas no Estado se encontra nos seguintes registros:

Avaliação da situação atual do ensino agrícola (1979), Caracterização socioeconômica das famílias residentes nas áreas selecionadas para atuação do Prodasec/Urbano (1980), Avaliação do professor na utilização do material de ensino-aprendizagem (Cartilha da Ana e do Zé), elaborado para as escolas de 1º grau da zona rural (1982), Avaliação do desempenho do supervisor e professor-coordenador no Sistema Supervisão Rural (1983), Avaliação do Projeto de Desenvolvimento de Colônias de Pesca Mundaú –Trairi, Ceará (1987), Avaliação da ampliação da jornada de estudos na 1ª série do 1º grau da rede estadual de ensino do Ceará (1983), Estudos avaliativos de programas educacionais em desenvolvimento no meio rural: Polonordeste – Sertões de Quixeramobim e Médio Jaguaribe (1981) (PEQUENO, 2000, p. 129).

Fica claro que os esforços necessários para se desenvolver estudos nessa época foram empreendidos; entretanto, mesmo com a pertinência dos resultados que amparam as tomadas de decisões, não houve mudanças significativas na reorientação da ação educacional.

O cenário somente apresenta mudanças após a realização do 1º ciclo do Saeb, na década de 1990. Nesse contexto, “(...) as preocupações na Secretaria de Educação Básica do Ceará se voltaram para o sistema, os currículos, o rendimento escolar e para verificar a influência dos fatores endógenos e exógenos no contexto educacional” (PEQUENO, 2000, p. 129).

Nessa conjuntura, surge o SPAECE, tendo sido implementado no ano de 1992 pela SEDUC, muito embora, somente no ano 2000, por meio da portaria nº 101/00, é que se obteve a institucionalização oficial da designação “Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará”. O objetivo dessa avaliação é promover não somente um ensino de maior qualidade e justo para todos os alunos componentes da rede pública do estado (CEARÁ, 2018, online), mas especialmente verificar a qualidade da Educação Básica no estado do Ceará.

Esse sistema se caracteriza como uma avaliação externa em larga escala que possui como finalidade verificar as habilidades e as competências dos alunos do ensino fundamental e médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Com base nos dados coletados em

cada ciclo, o nível de proficiência dos alunos é identificado e, por conseguinte, a evolução de seu desempenho escolar.

A avaliação é realizada de maneira censitária, abrangendo escolas estaduais e municipais. A orientação é feita a partir de uma matriz própria e alinhada com o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Dentro desse contexto, faz-se necessário compreender “(...) que o SPAECE buscou suporte no SAEB, por conta de que não é sensato criar um sistema de avaliação em larga escala com base em improviso, são necessárias bases sólidas” (LIMA, 2015, p. 28). O êxito dos ciclos de avaliação do SAEB formou a base fundamental para orientar as ações do SPAECE, visto que a avaliação é formada de etapas e procedimentos complexos e que demandam competência e qualidade na elaboração de cada parte do processo. Assim,

A trajetória do Spaece lhe confere certa maturidade e credibilidade que o consolida enquanto sistema de avaliação estadual, aceito e legitimado pela comunidade educacional, como referência na produção de indicadores tecnicamente confiáveis acerca do desempenho dos alunos da escola pública cearense, referenciado por várias produções de natureza acadêmica e/ou administrativa (LIMA, 2012, p. 44).

O primeiro ciclo, que ocorreu no ano de 1992, abrangeu todos os 14.600 alunos das escolas estaduais de Fortaleza. Já o segundo, bem como o terceiro ciclo, que aconteceram em 1993 e 1994 respectivamente, contaram com a colaboração da Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura - FCPC da Universidade Federal do Ceará e avaliou os alunos das 4ª e 8ª séries das escolas estaduais pertencentes às 14 – anteriormente denominadas – Delegacias Regionais de Educação (PEQUENO, 2000).

É essencial destacar que, a partir do ano de 1994, os ciclos do SPAECE acontecem de maneira intercalada com os do Saeb. Dessa forma, no ano de 1996, aconteceu o quarto ciclo do SPAECE, apresentando um aumento de abrangência significativo e passando a contemplar as sedes dos 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação - Crede (PEQUENO, 2000).

Nos demais ciclos, ocorreram expressivos aumentos na abrangência da avaliação, contando com a participação de 112 municípios e cerca de 346 escolas, ultrapassando a marca dos 16.000 mil discentes avaliados, das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental.

A partir dos dados históricos apresentados, é possível identificar que o SPAECE busca se consolidar como sistema avaliativo, agregando à sua extensão cada vez mais municípios e escolas, e, por consequência, um maior número de alunos. Ainda nesse processo, indicadores, no que diz respeito às dimensões da qualidade do ensino, são adicionados, bem como a verificação da produtividade do sistema e dados sobre infraestrutura física das escolas também são incorporados.

No ano 2000, houve a unificação da avaliação institucional e a avaliação do rendimento escolar, através do Programa de Melhoria da Educação Básica do Ceará. Nesse mesmo ano, ocorreria o sexto ciclo do SPAECE, em que estava prevista uma parceria com o Banco Mundial que, no entanto, não aconteceu.

Nos anos seguintes, 2001, 2002 e 2003, ocorreu o SPAECE-Net, uma versão virtual da avaliação. “Nesse processo, a SEDUC contou com algumas parcerias: Instituto de Software do Ceará (INSOFT); a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG); e o Laboratório de Estatística e Medidas Educacionais (LEME) pertencente à UFC” (LIMA, 2015, p. 48).

Os anos 2000 são importantes na história do SPAECE, pois definem uma mudança crucial na aplicação das provas em que se passa a utilizar a Teoria de Resposta ao Item - TRI em detrimento da Teoria Clássica dos Testes. Bonamino, Bessa e Franco (2004, p. 123) elucidam que:

[...] No ano de 2000, uma série de questionamentos foi levantada em relação à teoria clássica, sobretudo quanto à sua limitação de precisão e para estabelecer comparações longitudinais, uma vez que essa comparabilidade não poderia ser atingida com testes diferentes, somente como formas paralelas, difíceis de se obter. Assim, foi feita a opção pela teoria de resposta a item (TRI), cuja unidade de análise não seria mais a prova, mas o item.

Compreendemos dessa forma que a TRI enfoca a probabilidade de acerto de um item, estabelecendo uma relação com o nível de domínio do aluno em um determinado assunto.

No ano de 2002, temos a publicação da Lei nº 13.203, de 21 de fevereiro, cujo texto institui o Prêmio Educacional “Escola do Novo Milênio Educação Básica de Qualidade no Ceará”. Segundo Araújo (2016, p. 65):

[...] o PEENM – Educação Básica de Qualidade no Ceará foi a primeira experiência com a política de responsabilização. Em parte, verificam-se consequências *low-stakes*, pelo uso dos resultados da avaliação para promover o reconhecimento público das escolas, ou seja, da publicização das proficiências escolares dos participantes do programa. Entretanto, também há sinais de efeitos *high-stakes*, ao conceder incentivos monetários aos profissionais de educação e premiações aos discentes.

Esse se configura como um importante marco histórico do SPAECE, em que passa a ser concedido um prêmio, que assume a forma de recompensa em dinheiro, a todos os membros do corpo escolar quando a escola atingia as metas propostas.

Nessa trajetória, em 2004 o SPAECE passa a ser universalizado, abrangendo os 184 municípios do estado do Ceará (redes estadual e municipal), avaliando 4ª e 8ª do ensino fundamental e 3ª do ensino médio, um total de 141.593 alunos, o maior contingente da avaliação

até então. Essa significativa mudança trouxe uma implicação, a Lei nº 13.203, de 21 de fevereiro de 2002, que foi revogada pela Lei nº 13.541, de 22 de novembro de 2004, passando a instituir o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica - PMMEB nos estabelecimentos de ensino da rede pública de ensino do estado.

Um dos objetivos do PMMEB era instituir o Selo de Qualidade da Educação Básica, ocorrendo em dois níveis: Selo de Certificação e Selo Escola Destaque do Ano, sendo obrigatório o Selo de Certificação para concorrer ao de Escola Destaque. Os critérios estabelecidos, para conceder-se esse selo, foram os de melhorias nos indicadores de aprovação e taxa de abandono discente, bem como nas notas alcançadas por meio da avaliação (SPAECE).

Segundo Araújo (2016, p. 66), esse prêmio:

[...] constituía-se como instrumento de gestão por responsabilização nos moldes *low-stakes*, sua consequência limitava-se ao caráter simbólico mediante a aquisição da certificação e do selo das escolas destaque. Contudo, apura-se nesse evento que, embora a gestão pública não associasse as melhorias dos indicadores de rendimentos às premiações em forma de incentivos financeiros aos profissionais de educação, a tendência *accountability* estava presente no cenário da educação cearense, pois o prêmio era uma maneira de prestar contas à sociedade sobre os serviços educacionais prestados e, de certa forma, conferir quais as escolas que não estavam cumprindo as metas. As instituições escolares que não recebiam a certificação e/ou o selo eram estigmatizadas pela opinião popular como escolas de má qualidade.

Essa tendência do governo em gerir a educação, por meio dos resultados apresentados nas avaliações, perpetua-se até os dias atuais, fundamentada no pressuposto de que ranquear e premiar as instituições escolares por alcançarem metas será o motor para mobilizar o corpo escolar a desenvolver um trabalho melhor.

A partir do ano de 2007, a SEDUC ampliou o alcance do SPAECE, trazendo a incorporação da avaliação da alfabetização e, de igual maneira, incluindo a avaliação do Ensino Médio. Logo, o sistema avaliativo passa a atuar em três focos: Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental; Avaliação do Ensino Fundamental aplicada no 5º e 9º anos; e a Avaliação do Ensino Médio, aplicada no fechamento desse ciclo de ensino, contemplando o 3º ano.

No mesmo ano, é publicada a Lei nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007, modificando dispositivos da Lei nº 12.612, de 7 de agosto de 1996, que define os critérios para distribuição da parcela de receita do produto e arrecadação do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação - ICMS, pertencente aos municípios.

Em seu artigo 1º, inciso II, passa a estabelecer que:

[...] 18% da arrecadação do ICMS passa a ser distribuído em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional de cada município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem (BRASIL, 2007).

A referida lei atenua os processos de responsabilização, distribuindo os recursos previstos para a educação com base no desempenho dos estudantes nos testes, o que, de acordo com Araújo (2016), agrega uma mobilização e concorrência descabida dos gestores municipais em melhorar os resultados dos municípios no SPAECE.

O concebimento do SPAECE-Alfa surge a partir da necessidade de incluir a avaliação da alfabetização das crianças nos primeiros anos de escolaridade, expressa, especialmente, pelo Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC. O SPAECE-Alfa se traduz numa avaliação anual, externa e censitária, cujo objetivo é investigar o nível de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do 2º ano do ensino fundamental das escolas estaduais e municipais. A partir dos dados coletados, constrói-se um indicador de qualidade que diz respeito à habilidade em leitura de cada discente, e, dessa forma, podem-se estabelecer as devidas comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e pelo Governo Federal através da Provinha Brasil (CEARÁ, 2018, online).

Na esteira desse processo, desde 2008 o SPAECE aplica questionários aos discentes, a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, assim como aos professores e à gestão. Três diferentes questionários são utilizados, sendo o primeiro voltado aos alunos, coletando dados no que diz respeito a aspectos socioeconômicos e hábitos de estudo. O segundo questionário é destinado aos docentes de Língua Portuguesa e Matemática, com conteúdos abordados na avaliação. O terceiro e último é aplicado aos gestores.

A coleta de dados a partir desses questionários consiste numa estratégia para traçar um perfil educacional dos alunos, bem como examinar aspectos relativos à prática docente e particularidades referentes ao trabalho dos diretores. Esses se constituem como os principais fatores que, associados às variáveis contextuais, determinam de que maneira ocorre o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos.

Ainda na conjuntura das premiações, no ano de 2009 o Governo do Estado do Ceará, por meio da SEDUC, lançou o Prêmio Escola Nota 10, através da Lei nº 14.371, de 19 de junho. Segundo Calderón, Raquel e Cabral (2015), a bonificação era financiada pelo Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOP), sob administração da SEDUC. Mais uma vez, a presença de

incentivo financeiro como política de incentivo às escolas a elevarem seus resultados é uma marca da gestão do Estado.

O prêmio, inicialmente, era destinado à contribuição da melhoria da aprendizagem dos discentes do 2º ano do ensino fundamental, série voltada para a alfabetização e, posteriormente, no ano de 2011, foi ampliado, alcançando os alunos do 5º ano, avaliados em Língua Portuguesa e Matemática (CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2015), passando por outra mudança em 2015. Nesse sentido, Araújo (2020) elucida o histórico desse prêmio, apresentando como

[...] notória a correlação entre as alterações sistêmicas realizadas no Paic e as mudanças seguidas na lei do Prêmio Escola Nota Dez [...] em 2011, o Paic expandiu-se até o 5º ano e a Lei Estadual nº 14.371/2009, que se restringia à premiação das escolas e turmas de 2º ano, foi revogada pela Lei nº 15.052, estendendo a premiação para as escolas e turmas de 5º ano do ensino fundamental. Adiante, em 2015, lançou-se o Mais Paic, atendendo às séries finais do ensino fundamental; por conseguinte, a legislação da premiação escolar sofreu alteração, sendo regulamentada pela nova Lei estadual nº 15.923/2015, ampliando a política *accountability* para todo o ensino fundamental. Podemos constatar também que tais mudanças foram empreendidas de acordo com os resultados alcançados nas séries avaliadas; a cada meta atingida, regulou-se o Paic, ora com Paic+, ora com o Mais Paic, e se ajustou a lei do Prêmio Escola Nota Dez. Isso é fato! (ARAÚJO, 2020, p. 99).

A autora desvela o caminhar da política das premiações/bonificações, evidenciando que a mesma possui definitiva influência nas alterações de público que o SPAECE passa a abranger ao longo dos anos, atestando como indissociável a gestão e a busca desenfreada por resultados.

No ano de 2013, avaliaram-se as turmas do 2º ano do ensino fundamental, verificando, assim, o nível de leitura (SPAEC-Alpha). Ainda, foi avaliado o domínio das habilidades e competências nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática esperadas para as séries do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, bem como no 1º, 2º e 3º anos do ensino médio e nas “turmas da EJA do EF (2º segmento) e da EJA do EM (1º e 2º períodos)” (CEARÁ, 2018, online).

No referido ano, as avaliações foram realizadas de maneira censitária para os discentes do 2º e 5º anos do ensino fundamental, bem como para os alunos da EJA. Já no 9º ano a verificação ocorreu de forma amostral, consequência da aplicação da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC/Prova Brasil no mesmo ano (2013). Nos 2º e 3º anos do Ensino médio, o SPAECE ocorreu de igual maneira, amostral, resultado da participação dos discentes desses anos no ENEM.

No ano de 2014, o SPAECE dos 2º e 3º anos do ensino médio continua a ser realizado de maneira amostral, com representatividade por instituição escolar. Nos 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, bem como no 1º ano do ensino médio e na EJA, a avaliação ocorreu de forma censitária. O foco avaliativo se manteve no nível de leitura para os alunos do 2º ano

(SPAECE-Alfa) e o domínio das competências e habilidades – nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática – nas demais etapas de escolaridade verificadas.

Do ano de 2015 em diante, o SPAECE deu continuidade à configuração da transcorrência da avaliação, verificando, de modo censitário, o nível de leitura dos discentes do 2º ano do ensino fundamental, bem como as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática dos 5º e 9º anos do ensino fundamental, da EJA e dos 1º e 3º anos do ensino médio.

Nos quase 30 anos de história do SPAECE, foram apresentadas diversas mudanças que se colocam como necessárias para construir a consolidação dessa avaliação. Houve alterações no que concerne à sua abrangência avaliativa, aos instrumentos utilizados para a coleta dos dados e no que diz respeito às matrizes de referência. Ainda, a reunião desse conjunto de informações permite ao SPAECE elaborar diagnósticos sobre a qualidade da educação pública do estado do Ceará, produzindo, assim, análises por discente, por turma, instituição escolar, por município, credes e por estado (CEARÁ, 2018, online).

As informações acumuladas durante esse período histórico são responsáveis pelo incentivo à implementação de políticas públicas que formam a base para a melhoria da qualidade da educação. Diante dessa afirmação, é necessário compreender a abrangência do termo “qualidade”, por tratar-se:

[...] de um termo que permite múltiplas interpretações e aplicações em [um] contexto [dessa forma] é importante estabelecer parâmetros, critérios que possam orientar a delimitação dessa qualidade e o acompanhamento desta no processo, de modo que se perceba se ela está ou não sendo construída, não podendo, portanto, ser entendida fora de um contexto sócio-histórico específico, ao se considerar que se trata de um conceito que se constrói e evolui no contexto social e histórico (LIMA, 2015, p. 31).

Como bem nos elucida a autora, por ser um termo polissêmico, é imprescindível que haja delimitações quanto ao processo de análise da qualidade, o que se busca investigar e os aspectos que não podem ser desconsiderados, especialmente no âmbito educacional.

A exemplo disso, Vianna (1990) elucida, por exemplo, que para avaliar-se a qualidade da educação é de fundamental importância que os aspectos não diretamente ligados à escola sejam considerados, como os fatores socioeconômicos da família, o nível educacional dos pais, os recursos educacionais disponíveis na casa, o interesse da família em participar do processo educacional da criança, as atividades educacionais que são promovidas fora da escola, entre outros.

As análises relacionadas à qualidade em educação implicam, necessariamente, atribuição de valores no que diz respeito aos aspectos pertinentes ao processo educacional. Essa

afirmação se traduz como uma construção importante neste momento do texto, visto que é necessário compreender não somente as delimitações da palavra qualidade, como também que a mesma é uma construção social. Nesse sentido, Silva (2008, p. 17, grifos do autor) salienta que:

[...] dizer “essa é uma escola de qualidade” não significa ter descoberto ou comprovado suas características reais, mas interpretá-las a partir de certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social. Na medida em que o conceito de qualidade é socialmente construído, importa aqui o modo como se estabelece a relação entre os sujeitos e aquilo que é qualificado. Não se trata de uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas de um *ajuizamento de valor* a partir da concepção que se tenha de qualidade.

O autor nos esclarece que, ao avaliar a qualidade de algo, existe uma relação preestabelecida entre quem avalia e o objeto a ser qualificado. Portanto, os critérios determinados para atribuir qualidade são fruto da concepção de quem enuncia o valor.

Compreendemos, dessa forma, que a palavra em si não comporta, de maneira absoluta, a totalidade da significância do termo. É preciso, de forma cuidadosa, considerar os aspectos que atribuem valor à qualidade do que se investiga, visto que a qualidade que se exige do ensino, por exemplo, está condicionada a fatores sociais e políticos que atribuem sentido à educação num dado momento histórico.

Assim, entendemos que, para analisar-se a qualidade em educação com um viés crítico, o processo deve, prioritariamente, possuir comprometimento com os aspectos sociais, políticos e institucionais, estabelecendo, assim, um vínculo entre a natureza da instituição, os objetivos educacionais pretendidos e a fase de desenvolvimento da vida dos discentes (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Sendo assim, o SPAECE se torna um instrumento fundamental no que concerne ao debate público sobre educação, possibilitando a promoção de ações que fomentam a democratização do ensino e viabilizando, através desse processo, que a qualidade educacional esteja associada à igualdade de acesso e permanência na escola.

Nesse caso, é importante considerar e refletir sobre os resultados de uma avaliação externa, pois estes culminam na qualificação de aspectos que dizem respeito à formação oferecida pelo docente aos alunos, implicando, assim, uma relação direta entre atuação do professor em sala e os resultados atingidos pelos discentes no teste padronizado, definindo, dessa forma, as instituições educacionais em boas ou ruins (LIMA, 2015).

Vianna (2005, p. 46) anuncia que “é bom destacar que toda avaliação (...) tem inserido em seu contexto interesses de diferentes pessoas que refletem diversidade de valores, várias

visões de mundo e, conseqüentemente, posicionamentos diversos (...)”. Dessa forma, existe uma complexidade delicada na escolha dos critérios que culminam num ajuizamento de valor não apenas dos alunos, como também das escolas, especialmente quando se refere à comparação do desempenho dos alunos, partindo do princípio que vivem em diferentes contextos sociais, o que implica distintas condições de vida.

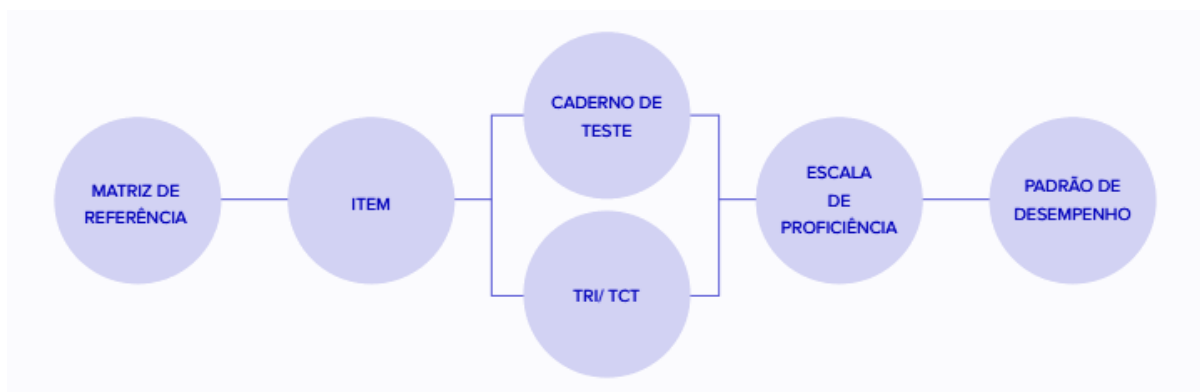
Nesse contexto, destacamos que uma das principais características da política que envolve o SPAECE é a elaboração de metas a serem cumpridas por cada instituição escolar, sendo concedidas premiações às escolas que as atingirem. Dessa forma, as notas provenientes da proficiência dos alunos na avaliação são usadas para definir metas anuais a serem alcançadas.

Na esteira dessa conjuntura, segundo as elucidações de Bonamino e Sousa (2012), o SPAECE se constitui como uma avaliação de terceira geração, pois se apoia em mecanismos de bonificação ou premiação para as escolas que apresentarem os melhores resultados nas avaliações, de acordo com o padrão de desempenho estudantil. Assim, os valores recebidos são proporcionais ao percentual da meta atingido.

Dentro dessa perspectiva, é essencial compreender sob quais critérios o SPAECE avalia a qualidade da educação, o que nos leva ao estudo de sua matriz de referência e dos instrumentos que compõem cada etapa da avaliação.

### 3.2 MATRIZ DE REFERÊNCIA E OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS NO SPAECE-ALFA: COMO COMPREENDER OS RESULTADOS?

Para os objetivos deste estudo, consideramos que, para compreendermos o caminho percorrido pelo processo de avaliação e interpretar os resultados divulgados a partir dos Boletins do Sistema, é de fundamental importância conhecer cada etapa, bem como os instrumentos que as compõem. O esquema abaixo nos apresenta, de maneira simples, as etapas em que ocorre SPAECE:

**Figura 1 - Etapas da Avaliação SPAECE-Alfa**

Fonte: <http://www.spaece.cedufjf.net/w-pcontent/uploads/2016/09/CE-SPAECE-ALFA-2EF-E-SPAECE-5EF.pdf>

Observamos que, a partir de uma matriz de referência, elaboram-se os itens que irão compor o caderno de testes, que, por sua vez, utilizam a TRI/TCT (Teoria Clássica dos Itens) como metodologia para avaliar o desempenho dos alunos no teste. Com base nos resultados apresentados, estabelece-se a escala de proficiência que será a responsável por definir os padrões de desempenho em que se encontra cada discente.

Dito isso, ao longo deste tópico poderemos analisar com mais afinco cada etapa evidenciada no esquema, esclarecendo, por conseguinte, a importância de cada uma delas no processo avaliativo.

O SPAECE, a partir de 2007, como já especificado anteriormente, incorpora a avaliação da alfabetização. Dessa forma, passa a atuar em três focos: Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa (2º ano), Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e a Avaliação do Ensino Médio (3ª séries).

Cabe aqui ressaltar a abrangência da avaliação no Ceará, que engloba quase todas as séries, excluindo-se apenas a educação infantil e o 1º ano do ensino fundamental. Essa dimensão, bem como a história construída ao longo dos seus quase 30 anos de existência, são fatores primordiais para compreender o SPAECE como uma “expressão da política Educacional do Estado” (LIMA, 2015).

Na perspectiva de atuação desse Sistema Avaliativo, utilizam-se três diferentes matrizes de referências: para a alfabetização (Língua Portuguesa); 5º e 9º anos (Língua Portuguesa e Matemática) e para o ensino médio (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza).

As matrizes de referência do SPAECE são compostas por um conjunto de descritores, sendo estes os responsáveis por delinear o que se pretende avaliar. Nesse caso, o conteúdo programático previsto para cada ano e o nível de operação mental que cada tarefa demanda do aluno. A seleção dos descritores que irão compor a matriz é feita a partir daquilo que se pretende avaliar por meio da prova de múltipla escolha (CAED, 2018, online).

A partir dessa compreensão, evidenciamos que os instrumentos elaborados e utilizados no SPAECE são produzidos a partir das matrizes de referências, documento elaborado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAED.

A matriz para o 2º ano do ensino fundamental, que será o foco deste estudo, está disposta em dois eixos, sendo o primeiro o da Apropriação do Sistema de Escrita, em que o aluno terá de apresentar habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de aspectos relacionados à tecnologia da escrita; e o segundo o da Leitura, em que o enfoque recai sobre as habilidades relacionadas à leitura de palavras, frases e textos.

Importa ressaltar que, neste estudo, estaremos fazendo referência aos Boletins do Sistema, sendo 2018 o ano mais recente do documento. Esse material encontra-se disponibilizado no site do CAED e trata-se de um registro cujo objetivo é divulgar os resultados gerais, obtidos na rede estadual e municipal de ensino do Ceará, através do SPAECE.

O documento pontua algumas finalidades importantes de sua divulgação, como “orientar a leitura, a interpretação e a utilização desses resultados”, bem como “contribuir para a apropriação e o uso dos resultados da avaliação externa”. Nessa perspectiva, busca, ainda, “evidenciar a importância da avaliação somativa para o monitoramento da qualidade da educação ofertada” e “apresentar as políticas públicas educacionais instituídas no Ceará a partir da avaliação” (CAED, 2018, p. 6).

Nessa perspectiva, Vianna (2003, p. 26) afirma que “a avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem (...)”. Isso significa que tanto o decurso avaliativo quanto os resultados dele devem proporcionar mudanças ao processo educacional, bem como aos sujeitos integrantes desse processo (alunos, professores, gestão, comunidade).

Sendo assim e com base no autor, interpretamos o Boletim do Sistema como um registro essencial, pois consiste em um material que organiza as informações obtidas através da avaliação, bem como explica aspectos fundamentais dos instrumentos utilizados no SPAECE, configurando-se como uma ferramenta crucial para as instituições de ensino da rede estadual e municipal, visto que, por meio de suas informações, traz referências necessárias que contribuem

para a construção de um plano de ações, estabelecendo, assim, quais intervenções devem ser realizadas.

Nessa conjuntura, é necessário ressaltar que o SPAECE-Alfa, por tratar-se de uma avaliação de larga escala, possui alguns escopos específicos, e, exatamente por essa razão, existem as matrizes de referência, as quais definem em termos claros o que será avaliado e como será avaliado.

O quadro abaixo nos exhibe a matriz de referência do SPAECE-Alfa, destacando, dessa forma, os descritores a serem verificados na Avaliação da Alfabetização.

**Quadro 1 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa - SPAECE-Alfa**

| <b>2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>                                                                                                                              |                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>EIXO 1: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA - HABILIDADES RELACIONADAS À IDENTIFICAÇÃO E AO RECONHECIMENTO DE ASPECTOS RELACIONADOS À TECNOLOGIA DA ESCRITA</b> |                                                                                                                             |
| <b>1.1 - QUANTO AO RECONHECIMENTO DE LETRAS</b>                                                                                                                  |                                                                                                                             |
| <b>D01</b>                                                                                                                                                       | Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos                                                       |
| <b>D02</b>                                                                                                                                                       | Reconhecer as letras do alfabeto                                                                                            |
| <b>1.2 - QUANTO AO DOMÍNIO DAS CONVENÇÕES GRÁFICAS</b>                                                                                                           |                                                                                                                             |
| <b>D03</b>                                                                                                                                                       | Identificar as direções da escrita                                                                                          |
| <b>D04</b>                                                                                                                                                       | Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita                                                          |
| <b>D05</b>                                                                                                                                                       | Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra                                                        |
| <b>1.3 - QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA</b>                                                                                                 |                                                                                                                             |
| <b>D06</b>                                                                                                                                                       | Identificar rimas                                                                                                           |
| <b>D07</b>                                                                                                                                                       | Identificar o número de sílabas de uma palavra                                                                              |
| <b>D08</b>                                                                                                                                                       | Identificar sílabas canônicas (consoante / vogal) em uma palavra                                                            |
| <b>D09</b>                                                                                                                                                       | Identificar sílabas não canônicas (vogal, consoante / vogal / consoante, consoante / consoante / vogal etc.) em uma palavra |
| <b>EIXO 2: LEITURA - HABILIDADES RELACIONADAS À LEITURA DE PALAVRAS, DE FRASES E DE TEXTOS</b>                                                                   |                                                                                                                             |
| <b>2.1 - QUANTO À LEITURA DE PALAVRAS</b>                                                                                                                        |                                                                                                                             |

|                                          |                                                                                                                   |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>D10</b>                               | Ler palavras no padrão canônico (consoante / vogal)                                                               |
| <b>D11</b>                               | Ler palavras nos padrões não canônicos (vogal, consoante / vogal / consoante, consoante / consoante / vogal etc.) |
| <b>2.2 - QUANTO À LEITURA DE FRASES</b>  |                                                                                                                   |
| <b>D12</b>                               | Ler frases                                                                                                        |
| <b>2.3 - QUANTO À LEITURA DE TEXTOS.</b> |                                                                                                                   |
| <b>D13</b>                               | Localizar informação explícita em textos                                                                          |
| <b>D14</b>                               | Inferir informação em texto verbal                                                                                |
| <b>D16</b>                               | Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais                             |
| <b>D17</b>                               | Reconhecer o tema ou assunto de um texto ouvido                                                                   |
| <b>D18</b>                               | Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido                                                                     |
| <b>D21</b>                               | Reconhecer o gênero discursivo                                                                                    |
| <b>D22</b>                               | Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros                                                        |

Fonte: Adaptado de CAED (2018).

O conjunto de descritores elencados acima formam os critérios pelos quais os alunos são avaliados. Nesse sentido, Depresbiteris (2007, p. 37) aponta que “(...) os critérios são princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade dos desempenhos, compreendidos aqui não apenas como execução de uma tarefa, mas como mobilização de uma série de atributos que para ela convergem”. A autora nos elucida que os critérios traduzem os parâmetros do tipo de desempenho que a avaliação requer.

Definidos os critérios e as especificações, torna-se viável tomar o passo de elaboração dos itens que irão constituir o teste. Cada item desenvolvido avalia uma habilidade sinalizada pelo descritor da matriz de referência.

O item é composto por seis aspectos, descritos com precisão pelo Boletim do Sistema de Avaliação (2015):

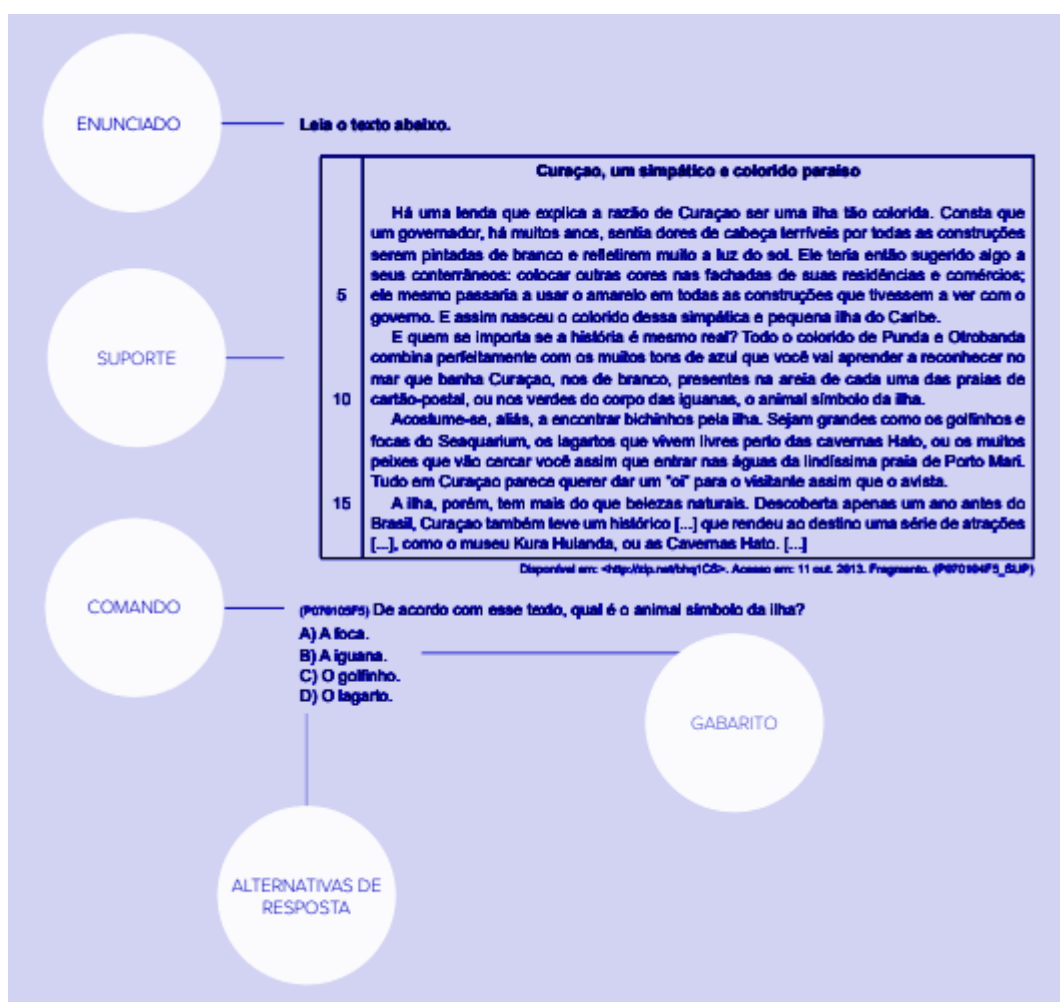
1. Enunciado – estímulo para que o aluno mobilize recursos cognitivos, visando solucionar o problema apresentado.
2. Suporte – texto, imagem e/ou outros recursos que servem de base para a resolução do item. Os itens de Matemática e de Alfabetização podem não apresentar suporte.
3. Comando – texto necessariamente relacionado à habilidade que se deseja avaliar, delimitando com clareza a tarefa a ser realizada.
4. Distratores – alternativas incorretas, mas plausíveis – os distratores devem referir-se a raciocínios possíveis.

## 5. Gabarito – alternativa correta (2015, p. 25).

A apreciação do conteúdo do documento nos revela informações importantes e fundamentais na determinação da finalidade de cada instrumento utilizado pelo SPAECE, bem como evidencia a importância desse material para o planejamento docente, fundamentando, assim, as intervenções pedagógicas que embasam as melhorias nos processos educacionais.

Na imagem abaixo, podemos ter uma visualização precisa de onde se aloca cada um dos aspectos integrantes de um item:

**Figura 2 - Elementos que compõem um item**



Fonte: CAED (2018).

A figura 2 apresenta o enunciado da questão: “leia o texto abaixo”; a seguir, traz o suporte, o texto, cujo título é “Curaçao, um simpático e colorido paraíso”; logo após, enuncia o

comando “De acordo com esse texto, qual é o animal símbolo da ilha?”, elencando imediatamente as alternativas de resposta.

No momento em que se define o número de itens, compõe-se o caderno de teste. Esta se configura como uma etapa crucial, uma vez que um dos principais objetivos de uma avaliação externa é mensurar amplamente as habilidades indispensáveis à etapa de escolaridade que será verificada, garantindo, assim, que toda a Matriz de Referência adotada seja contemplada na prova (CAED, 2018, online).

A metodologia adotada nos últimos anos no SPAECE, a fim de gerar a medida de desempenho dos alunos submetidos à avaliação, tem sido a TRI. Essa abordagem permite produzir uma medida mais equitativa dos discentes, já que considera cada item, fornecendo, assim, material a respeito de sobre quais conhecimentos o aluno possui domínio a partir dos itens respondidos corretamente.

A TRI possibilita, por exemplo, a comparação dos resultados obtidos em diferentes avaliações, bem como oportuniza ao professor avaliar com mais precisão a proficiência dos alunos em amplas áreas de conhecimento, sem necessariamente sujeitá-los a testes mais longos e cansativos. Dessa forma, para o desempenho dos discentes nos testes padronizados, é atribuída uma proficiência e não uma nota.

Nessa perspectiva, a proficiência busca relacionar o conhecimento apresentado pelo aluno com a probabilidade de acerto nos itens da prova. De acordo com o Boletim do Sistema, a proficiência é aferida através do padrão de respostas dos alunos, considerando o grau de dificuldade de cada item, bem como três importantes parâmetros.

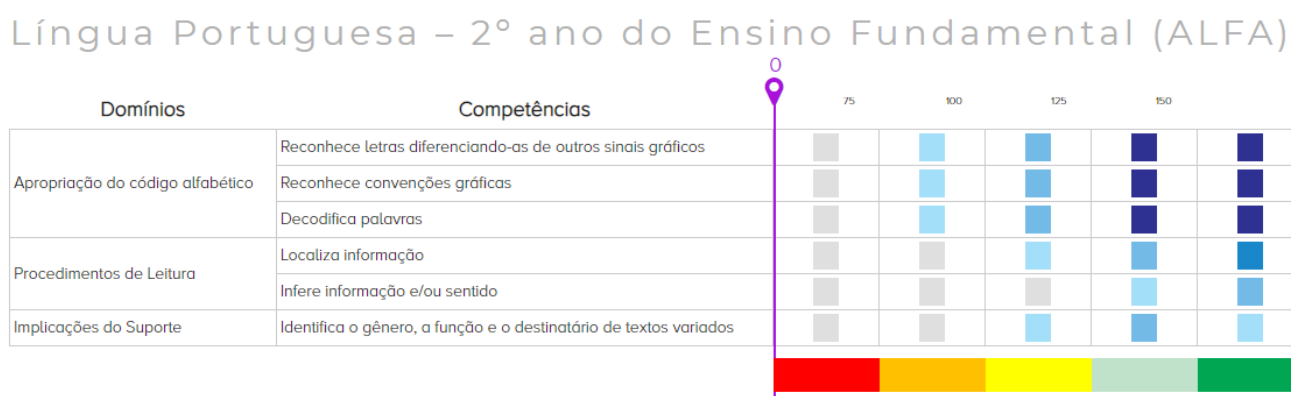
O parâmetro A é o da discriminação, que leva em consideração a capacidade de um item de diferenciar os alunos que desenvolveram ou não determinada habilidade. O parâmetro B enfoca a dificuldade, determinando se um item é fácil, médio ou difícil. Vale ressaltar que, como os itens são distribuídos de forma equânime nos cadernos de prova, cada caderno apresenta o mesmo grau de dificuldade. Por último, temos o parâmetro C, acerto ao acaso, que analisa as respostas do caderno de testes, a fim de indicar se o discente acertou o item por acaso, por exemplo, se o aluno erra muitos itens fáceis e acerta alguns de grau mais elevado de dificuldade. “O modelo deduz que ele respondeu aleatoriamente às questões e reestima a proficiência para um nível mais baixo” (BOLETIM DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO, 2015, p. 29).

Dentro desse cenário, compete compreender a Escala de Proficiência, que objetiva traduzir as medidas de proficiência em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Os resultados obtidos são apresentados numa “espécie de régua em que os valores de proficiência

obtidos são ordenados e categorizados em intervalos, que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os alunos que alcançaram determinado padrão de desempenho” (BOLETIM DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO, 2015, p. 30). Essas informações formam uma base importante para o trabalho docente, revelando ao professor quais competências os discentes desenvolveram ao longo do ano letivo, permitindo, assim, a tomada de decisão no que diz respeito às intervenções necessárias.

A imagem abaixo apresenta, de maneira nítida, a escala de proficiência usada no 2º ano EF (SPAECE-Alfa):

**Figura 3 - Escala de Proficiência adotada no SPAECE-Alfa**



Fonte: CAED (2018).

A estrutura da escala se explica da seguinte maneira no Boletim do Sistema de Avaliação (2015): a primeira coluna diz respeito aos domínios, apresentando quais conhecimentos da língua portuguesa para a alfabetização estão em enfoque. A esses domínios, são agrupadas competências que, por sua vez, incorporam habilidades presentes na Matriz de Referência. Na segunda coluna, podemos observar as competências e, na terceira coluna, os descritores da Matriz de Referência.

As cores, que vão do azul-claro ao azul-escuro, indicam os diferentes graus de complexidade das competências requeridas, logo, a “cor mais clara indica o primeiro nível de complexidade da competência, passando pelas cores/níveis intermediários e chegando ao nível mais complexo, representado pela cor mais escura” (BOLETIM DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO, 2015, p. 32).

É importante salientar que a apropriação dos Boletins do Sistema pelos professores é uma tarefa essencial, pois a leitura da documentação possibilita (ao docente) analisar o

desenvolvimento das habilidades, relacionadas a cada competência, pelos alunos, viabilizando, assim, uma orientação mais precisa do planejamento e das práticas pedagógicas em sala de aula.

A partir da leitura da Escala de Proficiência, é possível avaliar as habilidades consideradas essenciais em cada etapa de escolarização. Dentro desse contexto, são caracterizados os Padrões de Desempenho.

No percurso de uma avaliação, a partir do estabelecimento dos critérios, é essencial definir os padrões de desempenho, no propósito de comparar-se o desempenho observado com os níveis propostos. “Definir padrões de desempenho obriga a traduzi-los em indicadores específicos de comportamento que determinam o nível de desempenho em relação ao qual o desempenho real será comparado”. Dessa forma, “Os indicadores concretizam em números os comportamentos a avaliar e assim servem de termo de comparação” (PARREIRA; SILVA, 2015, p. 372).

Segundo documento oficial do SPAECE, “Padrões de Desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo SPAECE-Alfa” (CAED, 2018, online).

**Figura 4 - Padrões de desempenho adotados no SPAECE-Alfa**



Fonte: CAED (2018).

Esses cortes dão origem a cinco padrões, os quais apresentam o perfil de desempenho dos alunos, conforme podemos observar na imagem acima.

O primeiro padrão, caracterizado pela cor vermelha, é o de Não Alfabetizado, correspondendo ao alcance, pelo aluno, de até 75 pontos na escala de proficiência. Os alunos que se encontram nesse padrão apresentam impasses para realizar as atividades propostas no teste, indicando que seus conhecimentos sobre a escrita são simplórios, por exemplo, e que ainda não reconhecem como as letras podem ser utilizadas na escrita ou mesmo não as diferenciam de símbolos e números.

O segundo padrão é o de Alfabetização Incompleta, sendo a este atribuída a cor laranja. Para um aluno se encaixar nesse padrão, ele deve ter alcançado de 75 a 100 pontos na escala de proficiência. Os discentes aqui já demonstram ter iniciado o processo de domínio e sistematização de habilidades consideradas básicas e essenciais à alfabetização, identificando, por exemplo, que letras são utilizadas para escrever, que sílabas formam palavras, bem como a organização da escrita numa página.

O terceiro padrão, apresentado pelo documento, é o Intermediário, e a cor que lhe identifica é o amarelo. Aqui, os discentes já apresentam autonomia na leitura de palavras mais complexas, já conseguem localizar informações em textos curtos, que apresenta um vocabulário mais simples, bem como alcançam a compreensão da finalidade de alguns gêneros textuais de maior circulação.

O quarto padrão é o Suficiente, sendo representado pela cor verde claro. Para que o aluno seja alocado nesse padrão, é necessário atingir de 125 a 150 pontos na proficiência. Os discentes aqui realizam atividades que exigem habilidades de leitura mais sofisticadas, demonstrando, assim, habilidades de compreensão global de textos. Os alunos, nesse ponto, já podem ser considerados alfabetizados, apesar de ainda apresentarem dificuldade em textos mais complexos e extensos.

O quinto e último padrão é o Desejável, para os alunos que alcançam acima de 150 na escala de proficiência. A esse padrão é atribuída a cor verde escuro. Aqui, os discentes já demonstram autonomia para identificar o assunto de um texto, reconhecem diferentes gêneros textuais e suas finalidades e apresentam maior independência na leitura.

Esse conjunto de informações nos revela os aspectos necessários para compreender e interpretar os resultados divulgados pelo SPAECE, no que diz respeito à avaliação da alfabetização. Vianna (2003, p. 29) esclarece que, a partir dos parâmetros educacionais, pode-se determinar o tipo de avaliação que se pretende realizar, definindo também os instrumentos empregados nos diferentes momentos do processo, subsidiando, assim, o uso dos resultados para determinar o encaminhamento das ações pedagógicas.

Nesse cenário, o SPAECE se apresenta como uma avaliação importante e necessária na cultura avaliativa do Ceará. Através desse sistema, o estado busca atingir um patamar de qualidade, eficiência e equidade no ensino (BONAMINO; BESSA; FRANCO, 2004). Entretanto, é preciso estar atento ao processo de responsabilização que permeia a essência dessa avaliação. Araújo (2020, p. 99-100) salienta que,

Atualmente o estado investe algo em torno de R\$ 60 milhões por ano, com premiação, avaliação, material didático, além de programas de formação e bolsas, sendo o maior valor destinado à premiação escolar. A política *accountability* já está consolidada no Ceará e tem no Prêmio Escola Nota Dez um instrumento de gestão educacional para incitar e elevar os resultados do conhecimento que os alunos demonstram ter em relação a um determinado conteúdo de uma disciplina avaliada pelo Spaece. Tal programa foi implementado com o propósito de responsabilizar os sujeitos educacionais pelos resultados atingidos, condicionando a concessão de bônus e incentivos monetários mediante o alcance das metas preestabelecidas.

A autora reforça a essência de responsabilização que possuem os investimentos em educação e nos auxilia a compreender que é preciso fazer o exercício de ultrapassar a quantificação, os resultados, as notas e exercitar o olhar atento às situações reais de aprendizagem nas escolas, se são oferecidas as condições ideais em termos físicos (estrutura da escola), de material didático para os alunos, se há investimento na formação docente, se as condições de trabalho são propícias para um bom desenvolvimento do labor, etc. Essas são características fundamentais ao trabalho do professor e para uma aprendizagem mais acolhedora do aluno, sendo os resultados dos testes uma consequência desses investimentos e não o contrário.

Vianna (2003, p. 26) ainda nos alerta que:

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema.

As palavras do autor evidenciam que as intervenções pedagógicas propostas pelos docentes não representam um processo instantâneo de proposição a partir do resultado da avaliação. O caminho não é mecânico, antes, demanda compreender o contexto político-social que envolve o processo avaliativo, permitindo assim perceber as debilidades apresentadas pelos estudantes à luz de seu contexto social, gerando, dessa forma, condições para redimensionar não somente o planejamento e a metodologia, mas a tomada de decisão no que diz respeito às políticas públicas, estimulando o direcionamento equitativo dos recursos.

Nesse sentido e na intenção de colaborar com essa discussão, foi realizado um apanhado de pesquisas que se debruçaram a compreender como o uso dos resultados de uma avaliação externa em larga escala pode vir a contribuir com o direcionamento das ações docentes. Tomamos esse momento como um passo fundamental na perspectiva de conhecer o que os

pesquisadores nos trazem sobre a temática e de que forma esta investigação coopera trazendo novos encaminhamentos e ratificando os já realizados.

### 3.3 REVISÃO DE LITERATURA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O USO DOS RESULTADOS DE UMA AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA?

O campo da avaliação educacional é diverso em possibilidades de abordagens em diferentes instâncias, e uma delas é a avaliação externa em larga escala. Nesse sentido e no intuito de contribuir com a investigação aqui realizada, foi feita uma busca por estudos já realizados no que concerne à avaliação externa em larga escala e ao uso dos seus resultados.

A procura foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. A opção por esse banco se justifica por se apresentar como uma plataforma referência no país, que reúne os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, sendo desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT.

Na procura realizada, utilizamos três campos de busca: “avaliação em larga escala”, “uso dos resultados”, “ensino fundamental” e “práticas pedagógicas”, sendo o recorte temporal de 2014 a 2021. A plataforma reuniu 16 trabalhos, e, destes, consideramos 5, por apresentarem no título os termos diretamente relacionados às palavras-chave desta dissertação.

Abaixo, elaboramos um quadro com as informações dos trabalhos, categorizando-os por título, tipo (dissertação ou tese), a instituição a que se encontra vinculado, a Unidade Federativa em que foi produzido e o ano de publicação.

#### **Quadro 2 - Dissertações e teses que tratam do uso dos resultados de uma avaliação externa em larga escala para orientação das práticas pedagógicas**

|          | <b>TÍTULO</b>                                                                                                                     | <b>Tipo</b> | <b>INSTITUIÇÃO</b>                   | <b>UF</b> | <b>ANO</b> |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------------------------------|-----------|------------|
| <b>1</b> | Desdobramentos do SARESP na prática docente: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas | Dissertação | Universidade Estadual Paulista       | SP        | 2018       |
| <b>2</b> | A utilização dos resultados das avaliações de larga escala pelos diretores das escolas municipais de Teresina                     | Dissertação | Universidade Federal de Juiz de Fora | MG        | 2016       |

|   |                                                                                                                                     |             |                                       |    |      |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---------------------------------------|----|------|
| 3 | Estratégias de apropriação e utilização dos resultados das avaliações em larga escala: o caso de uma escola estadual do Acre        | Dissertação | Universidade Federal de Juiz de Fora  | MG | 2015 |
| 4 | Sistema de Avaliação Educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas | Dissertação | Universidade Federal de Juiz de Fora  | MG | 2018 |
| 5 | A utilização dos resultados da Provinha Brasil na rede municipal de ensino em Laguna-SC                                             | Dissertação | Universidade do Sul de Santa Catarina | SC | 2014 |

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 26 jan. 2021.

A busca foi realizada com o objetivo de procurar trabalhos que, assim como o nosso, tenham se debruçado em averiguar qual finalidade é dada aos resultados das avaliações externas em larga escala.

O trabalho intitulado “Desdobramentos do SARESP na prática docente: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas”, de autoria de Hayla Emanuelle Torrezan, sob a orientação de Regiane Helena Bertagna, vinculado à Universidade Estadual Paulista, buscou contribuir para a compreensão dos desdobramentos decorrentes do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo na prática de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. A investigação constatou que a conjuntura vivenciada pelos professores entrevistados não proporciona a participação dos mesmos nas decisões relativas à escolha dos objetivos e conteúdos de ensino. Estes são determinados pelo poder público em alinhamento com as matrizes de referência das avaliações externas em larga escala. Exerce-se, dessa forma, um controle do trabalho pedagógico.

Outro achado da pesquisa foi a padronização curricular, no que diz respeito ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores da rede estadual de ensino paulista, em que as atividades realizadas correspondem às exigências do SARESP. A autora conclui que esse domínio das avaliações externas em larga escala sob as ações docentes limita e aliena os docentes, sendo necessário subverter esse ritmo imposto no intuito de assegurar a liberdade dos professores para que possam realizar modificações, inovar, diversificar e acrescentar conhecimentos importantes ao contexto social dos alunos.

No que concerne ao uso dos resultados, o estudo destaca que chamou a atenção o “(...) fato de não ter sido relatado por nenhum dos respondentes o uso dos resultados no processo de avaliação institucional (este último nem sequer mencionado), (...) podendo ser um indício de que essa alternativa ainda não vem sendo aproveitada nas escolas pesquisadas” (TORREZAN, 2018, p. 260).

Na sequência, o trabalho cujo título é “A utilização dos resultados das avaliações de larga escala pelos diretores das escolas municipais de Teresina”, de autoria de Estegite Carvalho Leite Moura, sob orientação de Gilmar José dos Santos, se propõe a identificar o uso dos resultados de uma avaliação em larga escala como recurso de apoio à gestão escolar. A autora esclarece que, embora haja a divulgação massiva dos resultados de muitas avaliações externas em larga escala, nem sempre as práticas são baseadas nesses resultados.

O estudo destaca que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, por meio do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina, busca reunir e fornecer o máximo de informações possíveis sobre o sistema educacional da rede municipal de ensino de Teresina, contribuindo, assim, para o redirecionamento das ações desenvolvidas pela Secretaria, bem como orientar as práticas pedagógicas dos professores.

Alguns participantes dos grupos de gestores entrevistados na pesquisa relatam que os resultados da avaliação em larga escala servem ao propósito de planejar e replanejar suas ações, no intuito de melhorar cada vez mais os resultados no exame, de forma que, ao atingirem a meta, possam receber bonificação.

Num quadro geral, identificou-se que os resultados são usados para suporte ao planejamento, funcionando como um guia das ações pedagógicas, mostrando em que ponto os alunos demonstram maiores dificuldades e viabilizando, assim, as mudanças. A maior problemática levantada foi a demora do material com os resultados chegar à escola.

A dissertação intitulada “Estratégias de apropriação e utilização dos resultados das avaliações em larga escala: o caso de uma escola estadual do Acre”, de autoria de Wudson Chaves da Silva, sob a orientação de Rogéria Campos de Almeida Dutra, objetivou analisar como a gestão escolar e os professores de uma escola estadual no Acre se apropriam dos resultados do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, utilizando-os como ferramentas da gestão pedagógica.

O estudo conclui que, de uma maneira geral, a instituição investigada cumpre com o ciclo de apropriação dos resultados de uma avaliação em larga escala, no propósito de melhorar a qualidade do trabalho docente e do ensino oferecido aos alunos. Levantaram-se, no entanto, problemáticas acerca da apropriação desses resultados, no tocante ao material disponibilizado,

visto a linguagem demasiado técnica que o compõe, além da publicação demasiadamente tardia desses resultados.

A pesquisa destaca que os resultados exitosos da escola se devem à construção de ações pedagógicas aliadas à apropriação dos resultados da avaliação em larga escala, bem como ao comprometimento do corpo escolar em exercer esforço para a utilização intencional desse material.

Na pesquisa intitulada “Sistema de Avaliação Educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas”, de autoria de Jomaira Pereira Monte, com a orientação de Cassiano Caon Amorin, estabelece-se uma discussão sobre a apropriação e o uso dos resultados, produzidos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) por parte dos gestores escolares de uma escola da rede pública municipal de ensino.

Segundo os professores entrevistados, o fato de a gestão ser presente, no sentido de orientar, apoiar e cobrar resultados desses docentes, é um fator determinante na melhoria dos resultados. A pesquisa conclui que o SAETHE é um instrumento fundamental para gestores e professores, no tocante ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois fornece as informações necessárias para o planejamento das ações pedagógicas. O estudo ainda constatou que a socialização dos resultados do SAETHE é parte integrante da rotina escolar da instituição investigada.

O trabalho “A utilização dos resultados da Provinha Brasil na rede municipal de ensino em Laguna-SC”, apresentado e defendido por Glauce da Silva Costa, sob a orientação de Leonete Luzia Schmidt, objetivou saber como a rede municipal de Laguna-SC faz uso dos resultados da Provinha Brasil, no tocante às práticas pedagógicas do corpo escolar e à proposição de políticas públicas pelos gestores municipais.

A pesquisa evidencia que a Provinha Brasil só cumpre seus objetivos enquanto avaliação (externa em larga escala) se houver uma compreensão dos critérios utilizados na avaliação por parte dos gestores e professores. A avaliação a que aqui se faz referência fornece resultados sobre o processo de aprendizagem dos discentes nas séries verificadas e, na teoria, serve para repensar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas. Contudo, na prática, a pesquisa revelou que esse encaminhamento pouco acontece, não avançando para além da aplicação, análise e tabulação dos resultados, dificultando o uso destes para identificação de carências e avanços das turmas, na perspectiva de guiar as intervenções docentes.

A autora destaca que a Provinha Brasil, no município de Laguna, não se encontra no planejamento anual da escola e da Secretaria de Educação, dessa forma desconsiderando seu

aspecto pedagógico. Conclui-se que os resultados da avaliação devem desencadear um processo de reflexão coletiva, fazendo-se a leitura crítica e comprometida dos dados, traduzindo-os em metas e estratégias de ação.

Com base em Yin (2016, p. 46), acreditamos que as pesquisas apresentadas contribuem com este estudo na perspectiva de este já ter “(...) sido o tema de estudos anteriores. Neste sentido, saber sobre seu tema de estudo exige que você saiba sobre os resultados de pesquisas anteriores sobre o assunto, não apenas o ambiente de campo e os participantes previstos”. Esses trabalhos se manifestam como implicações reais do trabalho docente, investigados a partir de estudos científicos aprovados pelas instituições acadêmicas responsáveis, o que conota credibilidade aos resultados.

A busca por esses dados se mostra tarefa fundamental, visto que as revelações dos estudos já realizados colaboram na interpretação dos dados da pesquisa aqui realizada (YIN, 2016). Assim, consideramos que a reunião desses elementos contribui na assimilação do tópico seguinte, em que será realizada a revisão de literatura sobre os principais teóricos que dissertam sobre o uso da avaliação para tomada de decisão.

### 3.4 USO DOS RESULTADOS

As pesquisas apresentadas no tópico anterior trazem em suas respectivas redações os achados sobre o uso dos resultados de uma avaliação externa em larga escala. Podemos observar uma característica que se repete sobre a finalidade desses resultados no campo pedagógico: usá-los no intuito de diagnosticar as deficiências apresentadas pelos alunos nas habilidades e competências estabelecidas pelos sistemas avaliativos como obrigatórias para aquele determinado período escolar e, dessa forma, orientar as ações docentes para que possam trabalhar no avanço do desempenho discente nos testes. O foco se apresenta nos resultados.

Esse é um diagnóstico importante, visto que se insere no modelo de avaliação que esses sistemas avaliativos – em especial o SPAECE, aqui estudado – se inserem, que é o modelo Tyleriano. Necessário compreender que a base do pensamento de Tyler (1976) é a administração científica, cujos objetivos principais são a sistematização, a eficiência e a produtividade, características que dialogam com a política de responsabilização.

Vianna (2000) nos ajuda a compreender como funciona o modelo de avaliação Tyleriano, elencando alguns pontos-chaves:

- 1) A educação é um processo que visa criar padrões de conduta, ou a modificar padrões anteriores, nos indivíduos;
- 2) Os padrões de conduta desenvolvidos na escola são, na realidade, os objetivos educacionais;
- 3) O êxito de um programa educacional, verificado através da avaliação, depende da concretização desses objetivos;
- 4) A avaliação deve incidir sobre o aluno, como um todo, nos seus conhecimentos, habilidades, modos de pensar, atitudes e interesses, sem se concentrar em apenas elementos isolados, como, na realidade, nos dias fluentes;
- 5) A avaliação pressupõe diversidade de instrumental para avaliar múltiplos comportamentos, não devendo ficar restrita, apenas, a exames escritos, como geralmente ocorre;
- 6) A avaliação não se concentra apenas no estudante [...], não é um ato isolado, mas um trabalho solidário que deve envolver, além de alunos, claro, os professores, administradores e, sem sombra de dúvida, os próprios pais, que devem ter voz ativa no processo (VIANA, 2000, p. 52-53).

Concluimos que Tyler baseia seu método avaliativo em objetivos comportamentais, os quais pretendem, através dos testes, mensurar o rendimento escolar, assim como a eficiência das instituições escolares e deficiências dos programas, no intuito de melhorá-los, aperfeiçoá-los.

Nesse sentido, para compreendermos por que o SPAECE se insere nesse modelo avaliativo, vejamos alguns dos objetivos do sistema, segundo a SEDUC (CEARÁ, 2018, online):

Avaliar competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática, segundo os critérios estabelecidos pelas matrizes de referências de cada disciplina; Identificar o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos, por meio dos resultados dos testes e utilizando escala de proficiência; Fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de ensino.

O SPAECE é uma avaliação que possui características do modelo por objetivos proposto por Tyler, apresentando seus critérios por meio das matrizes de referências, documentos oficiais responsáveis por determinar o conjunto de descritores que explicitam os pontos básicos a serem avaliados nos testes. Ainda, utiliza a prova como instrumento para mensurar o desempenho escolar dos alunos, fornecendo as informações sobre o êxito ou não da concretização dos objetivos propostos, e fundamentando, assim, as políticas educacionais. Logo, a avaliação compreende “o processo de determinação da medida em que os objetivos de um programa são realmente alcançados”, conforme Worthen (2004, p. 130) ao referir-se à avaliação em Tyler.

Worthen (2004) consolida a conexão aqui estabelecida entre o modelo Tyleriano de avaliação e o SPAECE, quando nos apresenta os passos para se determinar a medida na avaliação em Tyler:

1. Estabelecer metas ou objetivos gerais; 2. Classificar as metas ou objetivos; 3. Definir os objetivos em termos comportamentais; 4. Encontrar situações em que é possível mostrar que os objetivos foram alcançados; 5. Criar ou selecionar técnicas de mensuração; 6. Coletar dados relativos ao desempenho; 7. Comparar os dados do desempenho com os objetivos formulados comportalmente (WORTHEN, 2004, p. 130).

Embora seja uma proposição que data dos anos 1950, aplica-se de forma muito adequada ao sistema avaliativo em vigência no Ceará, pontuando de maneira bastante precisa os passos que determinam o processo de avaliação do SPAECE, especialmente no cenário que concerne às escolas.

Dentro dos apontamentos feitos, é necessário compreender que o cotidiano escolar, com a expressão nacional das avaliações externas, apresenta uma conjuntura de condicionamento a um movimento de total imersão na preparação para esses exames. Essa atitude pode representar riscos assumidos pelo corpo escolar

[...] um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados [...] Esta não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção [...] quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados das avaliações (SOUSA; BONAMINO, 2012, p. 383-384).

Essa realidade se consolida na relevância que as bonificações adquirem dentro dos espaços escolares. A prática de ranqueamento das instituições a partir dos resultados das avaliações externas em larga escala, num contexto ainda mais específico, o do SPAECE-Alfa, acaba por criar essa tendência de associação entre qualidade do ensino e prêmios advindos dos resultados da avaliação.

Martins e Sousa (2012, p. 23) salientam que os

[...] resultados de desempenho de alunos em testes de larga escala vêm sendo incorporados como indicador relevante de sucesso (ou não) de políticas educacionais e de práticas escolares, o que tende a induzir administradores a colocarem em suas agendas o compromisso com a melhoria do rendimento escolar dos alunos, além do fluxo escolar, tradicionalmente considerado como referência de qualidade.

Nesse sentido, o alinhamento entre os resultados de uma avaliação externa em larga escala com os propósitos da escola se traduz em um momento fundamental dentro da política

de responsabilização, mas é preciso o cuidado de ponderar esses dados como indicadores de uma autorreflexão dos agentes educacionais, no intuito de tomar uma decisão a partir da revelação da qualidade da realidade investigada (LUCKESI, 2018).

Nessa conjuntura, os resultados divulgados através dos portais podem ser vistos não somente como indicadores da aquisição do conhecimento pelos alunos, mas como uma consolidação do ciclo da avaliação externa através da orientação das ações pedagógicas, visando não apenas ao desenvolvimento das habilidades e competências baseadas em matrizes curriculares, mas incluindo aspectos biológicos, motores, afetivos e psicossociais que são identificados no trabalho cotidiano do professor e que não são alcançados pelos testes.

Machado (2012, p. 73) afirma que:

[...] as informações coletadas e divulgadas [...] são ferramentas imprescindíveis para a gestão da educação nacional, porém só fazem sentido quando desencadeiam as outras etapas necessárias para a efetivação da avaliação externa: a interpretação dos dados e o uso dos resultados no trabalho das escolas.

Compreendemos, dessa forma, que a avaliação no âmbito da educação só cumpre seu ciclo de contribuição se os resultados forem ponto de partida para reflexão e encaminhamento das ações pedagógicas, de forma que se manifestem como um desenvolvimento contínuo do trabalho escolar.

Assim, segundo Machado (2012, p. 73):

[...] os processos avaliativos externos devem servir ao propósito de permitir as revisões necessárias no trabalho desenvolvido nas escolas, e, para tanto, seus resultados devem ser utilizados na análise coletiva da realidade escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as dificuldades vividas no ensino e aprendizagem.

Dessa forma, sendo a avaliação externa em larga escala um ato investigativo, possui a função de revelar cognitivamente a qualidade da realidade investigada (LUCKESI, 2018). Entretanto, seu ciclo de contribuição ainda demanda um trabalho coletivo de interpretação dos dados, considerando as circunstâncias sociais vivenciadas na escola, assim como da comunidade em que a instituição se insere, num esforço global de não se limitar à nota ideal.

Dentro desse quadro, é necessário que haja uma conscientização de que os resultados de uma avaliação são fatores que auxiliam na organização do trabalho escolar, partindo do princípio de que:

Utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos (MACHADO, 2012, p. 79).

Compreendemos, assim, que a educação não serve ao único propósito de garantir bons resultados nos indicadores avaliativos, antes, trabalha na possibilidade de utilizar esses dados como forma de organização do grupo escolar no propósito de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos, propiciando o pensar autônomo (LIBÂNEO, 1997) e certificando-se de que são prestadas as reais possibilidades de aprendizagem dos conteúdos previstos para cada etapa.

A necessidade de elaborar discussões sobre o uso dos resultados reside exatamente numa conjuntura que ainda é presente dentro das instituições públicas de ensino, em que temos dados que são abandonados ou subutilizados.

Para Locatelli (2002, p. 06):

[...] os dados gerados por pesquisas desse tipo viabilizam tão grande quantidade de informações que estas terminam por não serem eficazmente utilizadas nem pelas instâncias produtoras do conhecimento, nem pelos gestores dos sistemas. Alega-se, finalmente, que, em geral, não são implementadas medidas derivadas da análise dos dados coletados.

Nesse sentido, os dados disponibilizados acabam por servir a um propósito exclusivo de divulgação e ranqueamento das escolas. É necessário que, com o material referente aos resultados em mãos, haja um momento formativo na escola, em que se reúnam professores e gestores para um estudo profundo desses índices, na perspectiva de transformar a avaliação em um projeto da escola, afinal, “(...) não basta informar sobre a avaliação, faz-se necessário formar opiniões e indivíduos capacitados para problematizar o processo e os resultados” (SOLIGO, 2010, p. 7).

Compreendemos, assim, que ter os resultados em mãos é importante, mas é sobretudo necessário que se saiba o que fazer com eles. O cotidiano escolar é demasiado imediato, ou seja, tudo acontece de forma muito rápida e instantânea. Gestores e professores voltam seus esforços para preparar-se para as avaliações externas em larga escala, e, dessa forma, em muitos momentos, o ato de voltar-se para os resultados obtidos passa despercebido frente ao logro nos números.

É uma realidade complexa e ainda sem orientações oficiais e documentadas pelas instâncias governamentais, colocando-se como um desafio ao corpo escolar, o que pode implicar resistência por parte dos docentes na apropriação desses resultados, visto que “(...) os

educadores serão resistentes às tentativas de se reduzir a complexidade da boa educação a generalizações de modelos que se baseiem em dados quantificáveis” (LAUGLO, 1997, p. 32).

Consideramos necessária a articulação entre objetivos de caráter gerencial e o uso dos resultados das avaliações externas em larga escala numa perspectiva mais pedagógica. Isso implica afastar-se dessa concepção de ranqueamento ao mesmo tempo em que se foca em uma apropriação eminentemente pedagógica dos resultados.

No caso do SPAECE-Alfa, que constitui um sistema de avaliação próprio do Ceará, a compilação dos dados é feita a partir dos Boletins do Sistema, divulgados pelo site do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED. As informações são anuais, logo, apresentam uma constância de elementos sobre toda a rede, que possibilitam algum subsídio às unidades escolares no exercício do seu trabalho cotidiano.

Isso posto, vale ressaltar que, mesmo antes da divulgação oficial sair no site do CAED, cada regional do município de Fortaleza, por exemplo, divulga os resultados concernentes às instituições de ensino vinculadas ao seu âmbito, oferecendo, dessa forma, a utilização mais imediata e individualizada desses índices, estabelecendo um roteiro do planejamento das ações pedagógicas da escola.

No que concerne ao SPAECE-Alfa, essas se constituem como informações fundamentais para que possamos compreender a concepção de apropriação e uso dos resultados da avaliação externa em que a gestão pública trabalha. Aliado a esses fatores já elencados, temos a escala de proficiência, em que os resultados obtidos através dos testes são revelados sob a forma de padrões de aprendizagem que servem ao propósito de analisar a distância de aprendizagem dos discentes que se encontram nos níveis mais altos de desempenho e os que estão nos níveis mais baixos, não arcando com as características individuais, familiares e sociais desses indivíduos.

Nessa perspectiva, Locatelli (2002) alerta ainda que é essencial a participação docente na:

[...] discussão sobre as matrizes de referência que informarão o que avaliar. Torna-se indispensável, também, uma ampla discussão que mostre, com transparência, todos os passos a serem dados na organização da amostra, na construção dos itens, na organização das provas e na análise de seus resultados. Além disso, para que as avaliações tenham utilidade para os professores, é fundamental que esses recebam, em tempo hábil, informações e subsídios que os ajudem a reorientar suas práticas pedagógicas (LOCATELLI, 2002, p. 05).

A autora levanta aspectos fundamentais acerca da utilidade dos resultados pelo corpo escolar, revelando a essencialidade da participação ativa dos docentes na construção metodológica desses sistemas avaliativos, em todas as suas etapas.

Os resultados precisam, necessariamente, fazer sentido e atender às necessidades vivenciadas pelo corpo escolar, partindo da prerrogativa de que as avaliações externas em larga escala visam contribuir na produção de informações para subsidiar a formulação e reformulação das políticas educacionais desenvolvidas pelas redes escolares. No entanto, se o corpo escolar não consegue se apropriar dos resultados, a avaliação não cumpre seu ciclo de contribuição. Nessas circunstâncias, observamos, através de algumas investigações, que um reduzido número de escolas se apropriam dos índices e usam esses dados no propósito de gerar ações, embora muitas outras deixem os resultados engavetados (GATTI, 2007, p. 10).

Assim,

Convém ressaltar que além de disponibilizar as informações, é preciso oferecer condições para agir e, muitas vezes, pela própria limitação do “tempo e espaço” escolar, tais ações não se efetivam. A rotina escolar imprime demandas que acabam por inibir e suprimir as possibilidades de discussões e intervenções diferenciadas. Chamamos atenção também para o fato de que os resultados dos testes podem possibilitar, ainda, intervenções equivocadas. Se os dados forem compreendidos de forma errônea, pode induzir diretores e professores a realizarem alterações em áreas que talvez não necessitem de interferência, o que pode chegar a prejudicar uma dinâmica exitosa (SILVA, 2011, p. 117).

Silva nos ajuda a pensar sobre as condições de ação docente, a partir dos resultados. Não basta entregar os dados e esperar que a solução seja uma responsabilidade apenas do corpo escolar, a proposição de políticas e a manutenção adequada dos aspectos tocantes à educação são, sobretudo, um dever do estado para com a comunidade.

Mediante as discussões estabelecidas até aqui, fica evidente o papel da política de responsabilização, por meio das bonificações, no que diz respeito ao trabalho do corpo escolar. Para compreendermos sua ação, é necessário perpassar seus conceitos fundantes. Nesse sentido, segundo Freitas (2012):

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização” meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo” (FREITAS, 1992; 1995 apud FREITAS, 2012, p. 383).

O autor evidencia essa tendência do bônus/bonificação quando se atingem as metas propostas, ou a punição quando não se alcançam os números previstos, delegando à escola, especialmente professores e gestores, a responsabilidade pelo logro nas avaliações ou o pelo seu fracasso.

Um segundo conceito fundamental na política de responsabilização é a meritocracia, que, de acordo com Freitas (2012), implica:

[...] igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

Podemos, dessa forma, compreender que o fato de todos os alunos terem acesso ao mesmo teste, com questões iguais, nada tem a ver com seu logro ou fracasso. Por exemplo, uma criança que enfrenta problemas de ordem familiar, alimentícia e psicológica, não apresentará os mesmos produtos de uma criança que não encara as mesmas situações. O percurso de aprendizado desses indivíduos, suas condições socioculturais, assim como o seu capital cultural se configuram como fatores definitivos para determinar os resultados. Na “(...) meritocracia se ignora o ponto de partida desses sujeitos, o contexto do qual ele vem, desconsiderando, assim, que as desigualdades sociais são também alicerces para as desigualdades de resultados” (CARDOSO; MELO; PESSOA, 2020, p. 321).

Nesse sentido, diante do que foi exposto, sentimos a necessidade, neste texto dissertativo, de nos comprometer a propor um produto educacional cuja finalidade seja prestar auxílio aos docentes, no sentido de trabalhar com os padrões de desempenho estruturados pela escala de proficiência do SPAECE-Alfa, a partir de uma perspectiva mais lúdica e que não esteja refém das metas, da nota ideal.

Essa necessidade surge frente ao desamparo em que os professores se encontram ao se reconhecerem em uma estrutura completamente voltada para a nota ideal, para cumprir uma agenda de metas, cuja responsabilidade é posta sob seu trabalho. Nossa proposta é encorajada por Soares (2012, p. 83), que compreende que uma “(...) escola de qualidade é aquela que tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos (...)” e para isso “dispõe da infraestrutura necessária ao trabalho do corpo escolar, ensinando o que é relevante e pertinente”.

Ressaltamos que o “necessário e pertinente” citado por Soares (2012) não se resume às matrizes de referência dos sistemas avaliativos, neste caso o SPAECE, amarrando o planejamento pedagógico a uma linha de atuação para o teste. Este trabalho se esforça em ir além do âmbito dos resultados, incentivando um trabalho pedagógico a partir de uma perspectiva mais lúdica, sem ignorar os resultados, evidenciando que é possível coexistirem o trabalho de apropriação dessas informações relativas à avaliação e um planejamento pedagógico que acolha as crianças do 2º ano do ensino fundamental (público-alvo do SPAECE-Alfa), de maneira menos mecânica. A estruturação do produto será melhor delimitada no tópico a ele destinado, após a descrição da metodologia da pesquisa.

## 4 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Este tópico se destina ao desenvolvimento dos aspectos metodológicos definidos para esta investigação. Dessa forma, apontamos qual a abordagem utilizada e o delineamento no que concerne à natureza do estudo, aos objetivos, procedimentos, instrumentos determinados para coleta dos dados e a técnica empregada para análise das coletas.

Ainda, consiste na descrição do campo de investigação, dos sujeitos da pesquisa e dos critérios que determinaram sua escolha. Na sequência, apresentaremos as falas dos professores, colhidas por meio do instrumental de pesquisa, finalizando com uma apreciação dos dados coletados, cujo texto foi a base para a construção do produto educacional.

### 4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Compreendemos que o delineamento do itinerário metodológico é um movimento essencial de um trabalho que se propõe a realizar uma pesquisa. Nesse sentido, a metodologia não se constitui como apenas um tópico obrigatório de estruturação textual, pois “não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas” (GATTI, 2012, p. 58). Concebemos, assim, este momento como singular na reunião dos elementos geradores das reflexões.

Sob um olhar investigativo, a perspectiva deste estudo foi analisar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, na vertente de alfabetização (SPAECE-Alfa), e a relação que se estabelece com a escola, nos aspectos que dizem respeito às metas instituídas pela avaliação, com vistas à elaboração de um guia, cujo trabalho com os descritores e operações mentais, previstas em língua portuguesa para o segundo ano do ensino fundamental, partisse de uma perspectiva lúdica.

Nesse sentido, utilizamos a abordagem qualitativa de estudo. Yin (2016, p. 29) elucida que a realização de uma pesquisa de cunho qualitativo “(...) envolve primeiramente estudar o significado das vidas das pessoas nas condições em que realmente vivem. (...) as pessoas não se sentirão inibidas pelos limites de um laboratório ou ambiente semelhante. E elas não serão representadas por médias estatísticas (...)”. Partir dessa compreensão é fundamental, pois a abordagem metodológica aqui enunciada se desvela numa investigação que averigua aspectos do ensino que se desdobram no lócus de trabalho do corpo escolar, neste caso a escola.

Bogdan e Biklen (1994) apontam que a fonte de dados de uma pesquisa qualitativa é o ambiente natural e o pesquisador se constitui como principal instrumento de coleta. Yin (2016) colabora nesse sentido quando afirma que:

[...] o pesquisador em campo serve efetivamente como principal instrumento de pesquisa para coletar dados em um estudo qualitativo. Nenhum instrumento físico de medição, procedimento experimental, ou questionário prevalece – ainda que todos possam ser usados como parte de um estudo qualitativo. Na maioria das situações, o pesquisador inevitavelmente serve como um instrumento de pesquisa porque os fenômenos importantes da vida real [...] não podem ser mensurados por instrumentos externos, mas somente ser revelados fazendo-se inferências sobre os comportamentos observados e conversando com as pessoas (YIN, 2016, p. 33).

Compreendemos assim a pesquisa qualitativa como esse movimento de contato mais direto e prolongado da relação pesquisador-pesquisado, visto que “os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente” (LÜDKE, 1986, p. 11).

Entendemos que a abordagem qualitativa subsidia maiores possibilidades de contribuição para a prática social dos indivíduos, visto que possibilita uma análise de dados que capte e determine uma relação do problema com os sujeitos investigados, estabelecendo encaminhamentos e uma ampliação do campo das discussões científicas ora enunciadas.

Alves (1991, p. 55) nos elucida que, para os estudos qualitativos:

[...] a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico. [...] conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação.

O pensamento aqui estruturado pela autora revela a complexidade de um estudo voltado para o trato com indivíduos. É primordial compreender, nesse sentido, que a abordagem qualitativa denota uma perspectiva mais humana ao trabalho, possibilitando o uso dos discursos dos sujeitos no intuito de compreender a realidade.

Bogdan e Biklen (1994, p. 49) concluem que “(...) a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Podemos assim afirmar que a abordagem qualitativa possibilita ao pesquisador uma análise mais profunda dos dados, por considerar os aspectos subjetivos dos sujeitos, repletos de sensações e opiniões.

No alcance dessa compreensão, é necessário lidar com os desdobramentos que a realidade impõe ao estudo. Vivemos um momento delicado e complexo, em que as atividades pedagógicas vêm sendo realizadas de forma remota “(...) em decorrência da impositividade de um isolamento social em face de uma situação de emergência sanitária em acontecimento [em todos os] países do planeta” (VASQUES; OLIVEIRA, 2020, p. 168). Nesse sentido, a pesquisa aqui desenvolvida se moldou dentro das possibilidades de contato possíveis na conjuntura que se apresenta.

Escolano (2001, p. 27) afirma que “Os espaços educativos (...) estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores”. Portanto, a escola, enquanto espaço físico, é fundamental na compreensão de aspectos relativos à docência. Entretanto, na conjuntura que ora vivenciamos, é preciso adaptar-se, lidando com a impossibilidade de vivência desse espaço escolar físico.

Nessa perspectiva, é tarefa do pesquisador delinear o caminho a ser percorrido, considerando não somente suas pretensões, mas primordialmente a realidade que se impõe como fator determinante para a exequibilidade do estudo. Kerlinger (1980, p. 94) afirma que “a palavra delineamento focaliza a maneira pela qual um problema de pesquisa é concebido e colocado em uma estrutura que se torna um guia para a experimentação, coleta de dados e análise”. Assim, o delineamento é fundamental no processo de determinar as respostas para o problema investigado.

Segundo Alves (1991, p. 56), “Qualquer pesquisador ao escolher um determinado ‘campo’ (uma comunidade, uma instituição), já o faz com algum objetivo e algumas questões em mente (...)” assim, “(...) não há por que não explicitá-los, mesmo que sujeitos a reajustes futuros”.

Dessa forma, e no alcance de Raupp e Beuren (2004, p. 76-77), “(...) o delineamento da pesquisa implica a escolha de um plano para conduzir a investigação”. Logo, “A maneira pela qual um problema é concebido e estruturado, para ser investigado (...)” determina os resultados da pesquisa proposta. Nesse sentido, consideramos fundamental descrever a tipologia adotada no delineamento do estudo aqui realizado.

## 4.2 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Alves (1991) esclarece que caracterizar a pesquisa qualitativa não é tarefa fácil, visto a enorme variedade de denominações que compõem essa vertente. Logo, a escolha é uma questão de ênfase e não de exclusividade.

Partimos da ideia de que o pesquisador necessita de uma estrutura e critérios para coleta, sob pena de perder-se na quantidade de dados e acabar por não conseguir extrair significado deles. “Tal estrutura, porém, não precisa e nem deve (...) ser apriorística no sentido mais estrito, pois, embora ela anteceda a coleta sistemática de dados, deve ser precedida por uma imersão no contexto, de caráter exploratório” (ALVES, 1991, p. 56).

Nesse sentido, quanto aos objetivos, este estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória-explicativa, buscando conhecer o assunto aqui abordado, com maior profundidade, facilitando, assim, a delimitação do tema de pesquisa e a formulação de hipóteses (RAUPP; BEUREN, 2004).

Esse seria o momento de imersão no contexto estudado, fazendo as observações necessárias no que diz respeito ao cotidiano que se pretende investigar. No entanto, como já salientado anteriormente, o cenário de uma pandemia global nos impossibilitou de se fazer presente no contexto escolar, visto que as instituições não estão funcionando presencialmente.

Nesse entendimento, esta pesquisa ainda se define como explicativa, pois procura identificar os fatores determinantes dos fenômenos estudados, tendo por objetivo “(...) aprofundar o conhecimento da realidade, procurando a razão, o porquê das coisas” (ANDRADE, 2002, p. 20).

A apresentação da tipologia que compõe esta pesquisa se esforça para determinar o “caminho do pensamento” e a “prática exercida” na compreensão da realidade estudada, que possui uma relação direta com a visão social de mundo do pesquisador, expressa através das teorias apresentadas pelos autores (MINAYO, 1994).

Nessa direção, no que concerne aos procedimentos, esta investigação se utilizou da pesquisa bibliográfica. Lima e Miotto (2007, online) afirmam que “a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.”.

Inicialmente, com base nas dissertações e teses publicadas e defendidas nas distintas instituições de ensino superior, o estudo ora delineado elaborou uma revisão de literatura, apresentando as pesquisas que contribuem para compreendermos de que forma os resultados de uma avaliação externa em larga escala são utilizados, dentro de uma política de responsabilização que se impõe no contexto escolar.

Foram encontradas cinco dissertações, dentro dos aspectos determinados na busca, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, dos autores: Torrezan (2018); Moura (2016); Silva (2015); Monte (2018) e Costa (2014).

Na conceituação das categorias, sendo a primeira “avaliação”, iniciamos por compreender sua definição. Alguns dos principais autores foram Oliveira (2012), Luckesi (2000, 2005) e Minhoto (2016). Para elucidar a conjuntura política e social das avaliações externas, nos aportamos em Bonamino e Sousa (2012), Martins e Sousa (2012), Araújo (2020), entre outros. Por fim, para compreender a função dos resultados, utilizamos os escritos de Machado (2012), Soligo (2010), Locatelli (2002) e Silva (2011). A segunda categoria dissertada foi “SPAECE”, e, para entendê-la como uma expressão da qualidade do ensino, nos aportamos nas concepções de Bonamino e Souza (2012), Araújo (2016, 2019, 2020), Freitas (2012), Cardoso, Melo e Pessoa (2020).

Realizou-se também análise de documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases, estudos do Ministério da Educação sobre o EDURURAL, entre outros, no propósito de extrair, de forma mais precisa, informações que pudessem compor a contextualização histórica e social do mapeamento dos sistemas avaliativos que orientaram a criação do SPAECE. Portanto, esta investigação se constitui de pesquisa documental.

No entendimento de Cellard (2008, p. 295) “(...) o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador (...) Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado (...)”. No que concerne ao histórico dos sistemas avaliativos, a análise documental favorece observar a maturação e o processo de evolução na constituição dos critérios de avaliação e, dessa forma, estabelecer como esses sistemas exerceram influência na criação do SPAECE.

Aliado ao método qualitativo, conduzimos a investigação por meio de um estudo de campo. Minayo, Deslandes e Gomes (2011, p. 61) assertivamente concluem que “o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também [propicia] estabelecer uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo”.

A escolha pelo estudo de campo, cuidadosamente, aportou-se na conjuntura imposta pela realidade, em que se vivencia um isolamento social sem previsão de término, até o momento. Portanto, consideramos os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com a natureza do problema científico aqui investigado. Partimos do entendimento de que é assertivo usar uma abordagem metodológica que permita, em tempo hábil, chegar-se a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço da educação. No tópico seguinte, serão descritos os sujeitos que comporão a pesquisa e os critérios que determinaram sua escolha.

### 4.3 LÓCUS DA PESQUISA E SUJEITOS

Minayo, Deslandes e Gomes (2011, p. 62) afirmam que “campo”, na pesquisa qualitativa, significa “(...) o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”. Nesse sentido, “Os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo. No campo, eles fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador”.

Dessa forma, ressaltamos que o cenário global foi imperativo à execução metodológica deste estudo, portanto, não houve interação presencial entre sujeitos e pesquisador. Todo o diálogo ocorreu de forma remota, por meio de e-mail ou whatsapp, ficando a critério do sujeito a forma mais cômoda e acessível de comunicação.

Consideramos fundamental apontar que “Um pesquisador deve conhecer seus limites, assim como os recursos disponíveis, antes de enveredar por um caminho que não pode trilhar. Isso evita o gasto de tempo e de recursos materiais e financeiros” (FONTELLES; SIMÕES; FARIAS, s.d., online). Nesse sentido, como a ida à campo tornou-se inviável, considerando o quadro de isolamento social, os sujeitos foram determinados de acordo com a disponibilidade e comprometimento em participar da investigação.

No que concerne aos sujeitos, concebemos, partindo da dimensão humana da pesquisa qualitativa (YIN, 2016), que a mesma não se baseia em um critério numérico para atestar sua efetividade. Assim, partimos do seguinte questionamento: “Quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?” (DESLANDES, 1994, p. 43).

Segundo Chizzotti (2000), as pessoas que participam de uma pesquisa são sujeitos que possuem um conhecimento específico sobre um determinado problema, visto que a vivência desses eventos dá a elas percepções e análises que são capazes de revelar fatores e aspectos determinantes do problema investigado.

Concebendo os sujeitos sob a perspectiva de pessoas produtoras de conhecimento e no intuito de cumprir com os objetivos propostos neste estudo, consideramos que os professores que lecionam língua portuguesa no 2º ano do ensino fundamental, na cidade de Fortaleza, e vinculados ao sistema público de ensino, ora delineado como lócus da pesquisa, são fundamentais para os desdobramentos da coleta e da análise dos dados, bem como da elaboração do produto educacional.

Sendo assim, integraram esta investigação seis docentes do 2º ano do ensino fundamental e que lecionam língua portuguesa (conteúdo contemplado no SPAECE-Alfa).

Visualizamos os sujeitos ora enunciados como uma amostragem equilibrada, visto a disponibilidade apresentada pelos indivíduos, para cumprir os objetivos propostos na pesquisa. Ora, “(...) a amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões” (DESLANDES, 1994, p. 43).

Nesse percurso, seguimos para as estratégias de coleta dos dados que se traduzem como um momento fundamental do trabalho, dado que “A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo como vai recolhê-los” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2011, p. 63).

#### 4.4 ESTRATÉGIAS PARA COLETA DOS DADOS

A coleta dos dados foi composta essencialmente de um questionário. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2011, p. 63), o trabalho de campo é delineado seguindo referenciais teóricos, assim como aspectos operacionais. O instrumento delineado foi composto, inicialmente, de perguntas de ordem formativas e profissionais, no intuito de identificar e conhecer melhor o perfil dos participantes da pesquisa. Desse modo, “(...) nas questões de cunho empírico (...) o questionário [é] uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade” (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 260).

Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2011, p. 64), “O que torna o trabalho interacional (ou seja, de relação entre pesquisador e pesquisados) um instrumento privilegiado de coleta de informações para as pessoas é a possibilidade que tem a fala de ser reveladora de condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças (...)” dos sujeitos investigados.

Nesse sentido, com base no amplo aprofundamento teórico desta pesquisa, definimos para o itinerário do questionário a proposição de três campos para a coleta dos dados com os docentes. O delineamento é precisamente evidenciado no quadro 3 a seguir:

**Quadro 3 - Categorias e objetivos da coleta de dados por meio do questionário com os docentes**

| CAMPOS |                                                                               | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                              |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A      | O SPAECE-Alfa e as práticas pedagógicas: possíveis relações                   | Reconhecer aspectos da prática docente e suas características, com o intuito de perceber como esses se relacionam com o SPAECE-Alfa.                                                                                                   |
| B      | Concepções e práticas avaliativas: o SPAECE-Alfa em foco                      | Compreender a perspectiva dos professores entrevistados em relação à avaliação ora enunciada e se as suas práticas avaliativas articulam-se ao que vem sendo propagado pelo SPAECE-Alfa.                                               |
| C      | Resultados do SPAECE-Alfa e a tomada de decisão: percepções e encaminhamentos | Verificar como os professores entrevistados concebem e de que maneira utilizam os resultados do SPAECE-Alfa, bem como suas visões sobre um instrumento que contribua no uso desses dados e quais as implicações nas ações pedagógicas. |

Fonte: Elaboração própria (2021).

Valemo-nos das elucidações de Yin (2016), quanto à participação dos sujeitos por meio de suas falas. O autor considera uma maneira de “(...) encorajar os participantes a dispor de tempo e oportunidade para reconstruir suas próprias experiências e realidade em suas próprias palavras”. Dessa forma, contemplamos “(...) a história de vida do participante; (...) os eventos envolvidos no tema de estudo; e (...) as reflexões do participante sobre o significado de suas experiências (YIN, 2016, p. 50).

Nessa perspectiva, os campos propostos foram concebidos no propósito de propiciar a compreensão das relações entre os professores e o contexto que o SPAECE-Alfa institui na escola, além de determinar, por meio de suas respostas, de que forma o corpo escolar concebe os resultados de uma avaliação externa em larga escala e qual a pertinência de um guia como instrumento pedagógico, que proponha um material lúdico, visando contribuir no uso desses dados para a orientação das ações pedagógicas.

Delineado o momento da coleta dos dados, partimos para a análise dos dados obtidos.

#### 4.5 ESTRATÉGIAS PARA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados se constitui como uma das últimas e primordiais tarefas de um estudo investigativo. Representa o movimento de reunir e dar significado aos dados coletados, a partir das técnicas delimitadas. Para tanto, segundo Yin (2016), é indispensável a metodocidade, que:

[...] significa seguir algum conjunto ordenado de procedimentos de pesquisa e minimizar trabalho extravagante ou descuidado [...] inclui evitar viés não explicado ou deliberada distorção na realização da pesquisa, [...] também significa conferir um senso de completude a uma iniciativa de pesquisa, além de verificar os procedimentos e dados de um estudo (p. 39).

Dessa forma, construiremos a confiança e credibilidade necessárias a um estudo qualitativo.

Alves (1991) elucida que a análise dos dados é um momento de esforço do pesquisador, manifesto por meio de um processo contínuo de identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, atribuindo-lhes significado.

Nesse sentido, algumas etapas são necessárias para se trabalhar na análise do conteúdo, que é concebida como um trabalho “(...) com a materialidade lingüística através das condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação (...) permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682, 683, 684).

A primeira etapa constitui uma pré-análise, que consiste na organização do material coletado, sistematizando as ideias iniciais. O segundo momento constitui a exploração do material, em que através da leitura dos questionários se dá significado às falas dos sujeitos, possibilitando ao pesquisador uma riqueza de interpretações e inferências. Essa fase constitui um estudo profundo das falas dos indivíduos e demanda rigor intelectual, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos enunciados na revisão bibliográfica.

O terceiro momento “(...) diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada (...) à condensação e ao destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica” dos conteúdos colhidos (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 735).

Esses processos ora delineados possuem um propósito de conceder à temática aqui investigada novas perspectivas por meio das falas dos sujeitos entrevistados. Assim, podemos

planejar quais aspectos foram fundamentais para formar a base de construção do produto educacional proposto neste estudo.

É de suma importância compreender que as pessoas que participam de uma pesquisa possuem “(...) um conhecimento prático, de senso comum (...) [são] autores de um conhecimento que deve ser elevado pela reflexão (...) ao conhecimento crítico” (CHIZZOTTI, 2000, p. 83), por intermédio dos estudos bibliográficos, apontando as alternativas de um novo percurso no uso desses resultados avaliativos.

Todo o esforço exercido na análise e interpretação dos dados coletados teve a finalidade de colaborar, por meio da proposição de um produto educacional, com uma intervenção efetiva na realidade estudada.

## 5 O USO DOS RESULTADOS DO SPAECE-ALFA NO COTIDIANO ESCOLAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Este espaço é destinado à descrição e à análise dos dados, coletados a partir da pesquisa de campo.

### 5.1 DA TRAJETÓRIA ENVOLVIDA NA PESQUISA DE CAMPO AO CONTATO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

O contato com os sujeitos da pesquisa foi feito a partir de algumas escolhas, definidas segundo o objetivo da pesquisa: analisar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, na vertente de alfabetização (SPAECE-Alfa) e a relação que se estabelece com a escola, nos aspectos que dizem respeito às metas instituídas pela avaliação. A partir do cumprimento desse objetivo, decidiu-se elaborar um guia que tratasse sobre como trabalhar os descritores e operações mentais previstas em Língua Portuguesa para o segundo ano do ensino fundamental, de forma mais lúdica, ultrapassando a barreira mecânica das ações docentes, as metas. Esse objetivo só poderia ser cumprido mediante o ponto de vista enunciado pelos professores, determinando a necessidade ou não de um instrumento dessa natureza.

O momento inicial se caracterizou por definir o local em que poderíamos obter essas falas, em meio a uma conjuntura complexa de isolamento social. Dessa forma, recorreremos ao critério de selecionar o município de origem da pesquisadora, Fortaleza, bem como a rede municipal de ensino, de modo a favorecer a comunicação com os sujeitos, visto que haveria uma certa frequência e que a investigadora possui fácil acesso aos grupos de professores da rede municipal. Nossa opção pela rede municipal se deu em função de ser pública e por ser a responsável por fornecer a educação de base, em que se encontra o 2º ano do ensino fundamental.

A etapa de ensino foi determinada mediante a especificidade de ser a série foco do SPAECE-Alfa, sistema avaliativo aqui estudado. Por ser uma série em que as aulas são ministradas por pedagogos – um professor ou no máximo dois, responsáveis por todas as disciplinas – possui particularidades na organização do trabalho pedagógico e nos materiais utilizados para o planejamento das aulas. Ainda, considerou-se como critério a área de formação inicial da pesquisadora, Licenciatura Plena em Pedagogia.

Desse modo, os sujeitos deveriam estar vinculados à etapa de ensino escolhida, bem como ao município e à rede municipal de ensino de Fortaleza. Compreendemos que a

participação de professores regentes, ou seja, que ministram Língua Portuguesa em salas de aula regulares, era de fundamental importância, visto que estão diretamente envolvidos com o processo de avaliação do SPAECE-Alfa, objeto de estudo desta pesquisa.

Definidas as primeiras etapas, passamos a fazer o contato com os professores. Não foram escolhidos professores específicos, mas lançamos convites nos grupos de Whatsapp criados pelas regionais para repassar informes sobre as formações internas que acontecem na rede. Conforme os docentes iam positivando a disponibilidade e interesse em participar, fomos definindo em particular a preferência de contato, se por e-mail ou Whatsapp.

Estabelecemos, assim, o contato com os seis professores que aceitaram participar do estudo, apresentando-lhes a pesquisa, tomando o cuidado de expor toda a proposta e sua importância. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE foi lido e discutido, tirando as possíveis dúvidas, e nos colocamos à disposição para sanar qualquer lacuna que houvesse ficado no caminho.

O diálogo foi essencial nesse momento, especialmente para destacar a relevância da colaboração de cada sujeito, afinal, dissertar sobre práticas pedagógicas, cotidiano docente e conjuntura dos sistemas avaliativos, protagonizando somente as teorias, não faz sentido. É fundamental que haja o confronto com a realidade escolar, enunciando a perspectiva dos sujeitos que a vivenciam.

## 5.2 BREVE CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

Antes de iniciarmos os desdobramentos dos questionários, nos dedicaremos, brevemente, à caracterização do município de Fortaleza, com o qual os sujeitos possuem vínculo empregatício. Compreendemos que o contexto financeiro, político e social inerente à cidade é um elemento fundamental para a interpretação das falas dos professores.

A cidade de Fortaleza está localizada na região Nordeste, capital do estado do Ceará. De acordo com o último censo do IBGE (2010), o município possui 2.452.185 de pessoas, sendo, dessa forma, a quinta cidade mais populosa do país e a primeira do estado. De acordo com dados coletados no sítio eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Produto Interno Bruto (PIB) desse município, em 2018, era de R\$25.356,73, ocupando, assim, o nono lugar no país e o primeiro do Ceará. Essa informação nos revela que Fortaleza possui vantagem econômica se comparada à média do restante do país; contudo, esse quadro não representa que existe equidade nas condições de vida da população como um todo.

O mapa de pobreza e desigualdade do IBGE, do último ano colhido (2003), aponta a média de 43,7% de incidência de pobreza no município.

No que diz respeito à educação, ao consultarmos os sítios eletrônicos do IBGE, encontramos que a taxa de escolarização entre 6 a 14 anos de idade é de 96,1%. No ano de 2019, os discentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal obtiveram nota média 6,2 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Segundo dados da câmara municipal de Fortaleza, em 2021, de acordo com a proposta do Projeto de Lei Orçamentária Anual (que calcula as receitas, fixando as despesas municipais alusivas ao exercício financeiro de 2021), que envolve recursos na ordem dos R\$ 9.109.978.819,00, destinam-se 21,22% (1,9 bilhões) desse valor à educação, focando na ampliação da rede de educação, com a construção de quatro escolas de tempo integral e onze Centros de Educação Infantil, prevendo também avanços na qualificação da educação.

### 5.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Apresentaremos, nesta parte, as características dos sujeitos no que diz respeito à formação, tempo de exercício docente e às experiências de trabalho. As informações foram coletadas por meio do instrumental de pesquisa, o questionário, enviado aos professores via e-mail ou Whatsapp e corresponde à primeira parte da coleta: o perfil docente.

Os sujeitos serão aqui denominados com letras e números, a fim de preservar suas identidades. A letra “S” irá corresponder à palavra sujeito e os números de 1 a 6 identificarão a ordem dos participantes. A pesquisa contou com a participação de 6 indivíduos, e, dessa forma, teremos S1, S2, S3, S4, S5 e S6.

Na tabela a seguir, faremos um apanhado do perfil geral de cada sujeito

**Tabela 1 - Perfil dos sujeitos**

| <b>Sujeitos</b> | <b>Gênero</b> | <b>Formação Profissional</b> | <b>Tempo de exercício do magistério</b> | <b>Atualmente, é professor (a) regente em turma de 2º ano do EF?</b> | <b>Tempo de atuação como professor (a) de Língua Portuguesa no 2º ano do EF</b> | <b>Participou do último SPAECE-Alfa (2019) como professor regente da turma?</b> |
|-----------------|---------------|------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| <b>S1</b>       | Femini<br>no  | Especializaçã<br>o           | Entre 5 e 10<br>anos                    | Sim                                                                  | Entre 5 e 10 anos                                                               | Sim                                                                             |
| <b>S2</b>       | Femini<br>no  | Especializaçã<br>o           | Entre 16 e<br>20 anos                   | Sim                                                                  | Entre 16 e 20 anos                                                              | Sim                                                                             |
| <b>S3</b>       | Femini<br>no  | Especializaçã<br>o           | Mais de 26<br>anos                      | Sim                                                                  | Entre 16 e 20 anos                                                              | Sim                                                                             |
| <b>S4</b>       | Femini<br>no  | Especializaçã<br>o           | Entre 16 e<br>20 anos                   | Sim                                                                  | Entre 16 e 20 anos                                                              | Sim                                                                             |
| <b>S5</b>       | Femini<br>no  | Especializaçã<br>o           | Entre 11 e<br>15 anos                   | Sim                                                                  | Entre 5 e 10 anos                                                               | Sim                                                                             |
| <b>S6</b>       | Femini<br>no  | Especializaçã<br>o           | Entre 05 e<br>10 anos                   | Sim                                                                  | Entre 5 e 10 anos                                                               | Não                                                                             |

Fonte: Elaboração própria (2021).

A tabela apresenta de forma clara o perfil dos seis sujeitos do estudo em que todos são do gênero feminino. Importa ressaltar que os seis docentes possuem vínculo empregatício com a Prefeitura Municipal de Fortaleza, sendo provenientes dos distritos de educação IV e V. No que concerne à formação profissional, todos possuem especialização na área educacional. Quanto ao tempo de experiência, os sujeitos 1 e 6 possuem entre 5 e 10 anos de experiência na docência, já o sujeito 5 possui entre 11 e 15 anos de atuação profissional. Os sujeitos 2 e 4 possuem entre 16 e 20 anos, e, por último, o sujeito 3 possui mais de 26 anos de magistério.

Importante destacar que um dos critérios iniciais para participação no estudo era ser professor regente de uma turma de 2º ano do ensino fundamental. Dessa forma, todos os sujeitos cumpriram esse critério, atuando no referido ano letivo, ministrando Língua Portuguesa.

O tempo de atuação como professor de Língua Portuguesa - LP converge com o tempo de magistério no caso dos sujeitos 1, 2, 4 e 6. No caso do sujeito 3, encontra-se entre 16 e 20 anos e o S5 atua entre 5 e 10, como docentes de LP. Quanto à participação no último ciclo do SPAECE-Alfa, no ano de 2019, apenas o sujeito 6 não se inseriu no critério.

#### 5.4 O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Nesta parte, serão apresentadas a descrição e a análise dos dados coletados por meio de questionário com seis professores regentes de turmas do 2º ano do ensino fundamental. Através desses relatos, enunciados por esses profissionais, procuramos identificar, bem como analisar os desdobramentos do SPAECE-Alfa na prática docente, objetivando a elaboração de um Guia de Orientações Pedagógicas para Atividades Lúdicas, que se refere ao Produto Educacional desta pesquisa.

##### 5.4.1 O SPAECE-Alfa e as práticas pedagógicas: possíveis relações

O primeiro campo de perguntas teve como objetivo reconhecer particularidades e perspectivas da prática dos professores e, dessa forma, compreender a relação que se estabelece com o SPAECE-Alfa.

No primeiro momento, procuramos apreender elementos no tocante ao planejamento pedagógico desses professores, em quais materiais eles buscam orientação. Consideramos fundamental o conhecimento da realidade, bem como das necessidades da comunidade escolar para que, dessa forma, possamos dialogar e propor a intervenção que melhor atenda às demandas dos professores.

Constatamos que todos os sujeitos utilizam a Base Nacional Comum Curricular - BNCC como documento norteador dos planejamentos, sendo citados também os descritores de Língua Portuguesa (SPAECE-Alfa) em quatro das seis respostas.

Importa ressaltar que a BNCC é a diretriz oficial para o ensino no país, instituída por meio da resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Portanto, seu uso no planejamento pedagógico é obrigatório. Já os descritores não possuem a obrigatoriedade oficializada por nenhum documento, entretanto, por se tratarem de elementos que compõem a matriz de referência do SPAECE, findam por serem considerados fundamentais, visto que neles é descrito o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização.

A BNCC revela uma característica forte de preocupação com objetivos de aprendizagem a serem alcançados ao longo da educação básica, aspecto que também pode ser encontrado nos descritores de Língua Portuguesa do SPAECE-Alfa. Dessa forma, esses documentos tornam-se parâmetros para as avaliações em larga escala no país, dificultando assim “(...) a construção de um projeto nacional pautado na liberdade e na pluralidade e a construção da escola como espaço de produção de cultura” (GONTIJO, 2015, p. 182).

Ressaltamos que o estudo aqui realizado não pretende deslegitimar os documentos, mas consideramos indispensável pensar no planejamento docente para além das metas propostas no percurso educacional. Nos amparamos em Lajolo (1996), quando a autora elucida que a educação é elemento crucial para alteração de significados, considerando em seu movimento: o envolvimento afetivo e a experiência estética.

Gontijo (2015, p. 183) versa que:

[...] a pretensa renovação e o aprimoramento ficarão dificultados, pois a organização da BNCC permite que a disciplinarização/especialização dos conhecimentos continue em detrimento de uma visão de totalidade do conhecimento. Como essa organização abrange os anos iniciais, a BNCC reforça a disciplinarização precoce, isto é, para as crianças de seis, sete e oito anos de idade.

A mesma realidade se aplica aos descritores do SPAECE. Estamos certos de que se tratam de instrumentos específicos de ensino e que detêm arcabouço orientador importante para a aprendizagem formal. Entretanto, não são os únicos materiais dos quais o corpo escolar pode se valer no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A experiência estética, a ludicidade e o aspecto afetivo do ensino se caracterizam como fatores decisivos “(...) para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares” (LAJOLO, 1996, p. 4).

Dessa forma, partimos da compreensão de que o ato do planejamento implica pensar a ação docente, refletindo sobre os objetivos da aula, quais procedimentos metodológicos serão utilizados, bem como o método avaliativo a ser operado. “Na elaboração de planejamentos utilizamos diferentes embasamentos, de forma consciente ou inconsciente, alicerçados em enfoques políticos, técnicos, sociais, culturais e metodológicos” (MARIANI; SEPEL, 2019, p. 4).

Nesse sentido e ainda no campo das práticas pedagógicas, conectamos o primeiro questionamento como seguinte, que aborda a influência do SPAECE-Alfa de forma mais direta: “Você considera que SPAECE-Alfa e os objetivos dessa avaliação exercem influência sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula? Se sim, como essa influência acontece?”. Procuramos, de maneira clara e objetiva, que os sujeitos manifestassem suas perspectivas sobre

a realidade no cotidiano escolar, revelando a imagem mais crua do que se passa dentro dos muros da escola e que os *rankings* e premiações acabam por não expor.

A leitura das respostas revela um olhar intenso sobre os objetivos que o SPAECE propõe nos ciclos avaliativos. Todos os sujeitos evidenciam que sim, o SPAECE-Alfa e seus objetivos exercem influência no tocante às práticas pedagógicas. Quatro deles sinalizam que a prova permite ao corpo escolar ter um quadro geral da aprendizagem dos alunos e, dessa forma, investir nos pontos fortes e trabalhar nos pontos fracos. Ainda, manifestaram que o estudo do material indica os conteúdos que importam e, a partir disso, podem mensurar os objetivos e planejar o trabalho que será executado nas aulas. O sujeito 3 revela que “Há uma certa cobrança sim, mas procuro mesclar isso sem que as crianças sintam-se sufocadas”.

Existe, notoriamente, a ênfase da avaliação externa no trabalho pedagógico. As respostas, embora revelem o teor de fortalecimento da conjuntura avaliativa dos alunos e responsabilização docente, transparecem a influência exercida sob o trabalho do professor, ligada a um processo cultural de exaltação da meritocracia e comparabilidade de resultados, priorizando determinados conteúdos em detrimento de outros.

Fairclough (2001) é auxílio preciso nesse aspecto, quando nos elucida que: “As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de senso comum (...)” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117). A preocupação despertada nesta pesquisa se refere exatamente a essa prática discursiva dos professores, que incorpora a responsabilização docente, por meio da avaliação, passando a ser visualizada como algo natural.

Nossos esforços se encontram exatamente em construir um olhar, do ponto de vista científico, que procure enfrentar essas relações sociais que se desenham no cotidiano escolar, colhendo informações, produzindo discussões e resultados que embasem essa construção por transformações nos discursos dos professores.

No caminho dessa mudança, temos a fala de um dos sujeitos que difere das demais, segundo sua vivência, relatando o teor dessa relação entre SPAECE e as práticas pedagógicas:

Sim, exerce muita influência, há uma grande cobrança em torno da média de proficiência e esse padrão acaba por transformar as nossas aulas num trabalho incansável em torno das habilidades em língua portuguesa em detrimento das demais áreas do conhecimento, como também a promoção de uma educação mais integral, que englobe o lúdico e o socioemocional (S4).

A percepção desse sujeito se concentra no protagonismo que os conteúdos relacionados ao SPAECE-Alfa possuem no trabalho com os alunos, tornando o trabalho enfadonho e demasiado específico, suprimindo a possibilidade de uma educação mais lúdica.

Hypolito (2010) é enfático na crítica do que o autor, com base em Ball (2005), descreve como “performatividade”:

[...] é a que gera os efeitos de terror sobre as professoras e os professores, equipes diretivas e sociedade, por meio da neurose da accountability (prestação de contas ou, ainda, responsabilização). É uma performatividade baseada na qualidade, na padronização e na avaliação, principalmente externa e em larga escala. Os efeitos dessas tecnologias são inúmeros e em escala, atingem desde aspectos relacionados à pressão emocional e ao estresse, com o aumento do ritmo e da intensificação no trabalho, até aspectos que ocasionam mudanças nas relações sociais, tais como a maior competição entre docentes e entre setores, a redução da sociabilidade na vida escolar, as ações profissionais mais individualizadas, o distanciamento das comunidades e o aumento da carga de trabalho burocrático (produção de relatórios e seus usos para comparações que contribuem com o aumento do terror) (HYPOLITO, 2010, p. 1341).

A performatividade tem sido o que orienta as atividades, bem como as interações do corpo escolar, sob o qual se exerce uma autoridade e determinam-se os reajustamentos e as regras a serem seguidas no trabalho pedagógico.

Nesse sentido, chegamos à última questão do primeiro campo de análises: “Você considera que, pedagogicamente, existe a necessidade de romper com uma classificação de alunos aptos e alunos inaptos, do modelo de aluno nota dez, das comparações e classificações dos estudantes quanto ao desempenho alcançado no Spaece e as metas estipuladas pela SME? (No sentido de trabalhar os processos cognitivos do pensar, sentir, agir e conviver das crianças do 2º ano)”. Objetivamos que, ao responder às questões, os professores pudessem fazer a conexão mental entre os materiais utilizados no planejamento das aulas (geralmente voltados para a avaliação em larga escala) e a influência exercida pelo SPAECE nas práticas pedagógicas, refletindo, dessa forma, se existe a necessidade de romper com a realidade das concepções de competência e competitividade, efetivadas por meio das avaliações em larga escala, consideradas fundamentais para a educação.

No geral, os professores percebem essa necessidade de rompimento com padrões de classificação. Apenas o sujeito 1 considera desnecessário e respondeu com “não”. Para compreendermos melhor o posicionamento dos docentes, vejamos o que diz o sujeito 3, que acredita que com certeza existe a necessidade desse rompimento, embora afirme que:

[...] não vejo essa cobrança tão escancarada na escola, o que percebo é a necessidade, nas escolas, de ganhar o prêmio. Não vejo essa preocupação centralizada no aluno.

Esse modelo de classificação nunca foi o ideal e na educação contemporânea, isso se torna até ridículo (S3).

O sujeito 4 afirma que: “É preciso urgentemente rever esses padrões de classificação fortes que a avaliação exige, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental na qual há uma exigência de uma prática docente mais humanizada e afetiva para que os conhecimentos ocorram” (S4).

O sujeito 5 considera o rompimento, com essa perspectiva classificatória, essencial e salienta que: “[...] sabemos que temos uma sala diversificada, que cada aluno tem seu tempo e nível de aprendizagem”. Por último, o sujeito 6, além de julgar o rompimento fundamental, revela que: “Os dados obtidos pelo SPAECE é [para] mostrar o nível de leitura dos alunos para desenvolver estratégias de mudanças benéficas, e não classificar os alunos”.

As respostas nos revelam a preocupação dos docentes com essa perspectiva imposta pelas avaliações de um modelo “aluno nota 10”, em que a humanização é suprimida em nome de uma mecanização do conhecimento. Aqui, enfrentamos uma questão, em que “(...) observa-se maior vigilância sobre o trabalho docente e os resultados escolares (...)” (HYPOLITO, 2010, p. 1341), de modo que presenciamos a manutenção:

[...] de um sistema bastante amplo centrado numa ideia de prestação de contas, baseado em testes padronizados, com a finalidade de identificar quem fracassa (estudantes e escolas) e de atribuir penalidades respectivas ao desempenho escolar, sem levar em conta o contexto social em que tais resultados são produzidos [...] (HYPOLITO, 2010, p. 1342).

Fazer das avaliações externas esse mecanismo de controle e fonte única de indicação de uma qualidade educacional se traduz em um movimento de negar a realidade, especialmente quando se enfrentam as problemáticas ligadas às dimensões físicas e pedagógicas de trabalho do corpo escolar. A ideia de considerar o tempo de aprendizagem de cada aluno, como o sujeito 5 declara, parece uma realidade incompatível com a conjuntura que se apresenta, portanto, o rompimento com essa política de ranqueamento e responsabilização docente é necessário.

#### **5.4.2 Concepções e práticas avaliativas: o SPAECE-Alfa em foco**

O segundo campo de perguntas teve como objetivo compreender que tipo de relação se estabelece entre as práticas avaliativas dos professores e o SPAECE-Alfa. Também, objetivamos traçar o tipo de comportamento que a avaliação cria nos alunos, visto a conjuntura

de ranqueamento dos mesmos, assim como o trabalho pedagógico pensado para tentar lidar com esse momento.

O primeiro questionamento foi: “Você percebe que o SPAECE-Alfa e os objetivos dessa avaliação exercem alguma influência sobre suas práticas avaliativas em sala de aula? Explique”. Acreditamos ser necessário direcionar as perguntas de maneira objetiva e clara, para que os professores possam compreender o que pretendemos com cada uma delas, sem rodeios. Partimos do princípio de que “(...) a pergunta é até mais importante que a resposta. Tendo isto em mente, deve-se voltar especial atenção à construção das perguntas que comporão o questionário, pois é delas que se conseguirá, ou não, obter os corretos dados” (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 261). Dessa forma, os sujeitos poderão manifestar, com precisão, suas “(...) opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (GIL, 1999, p. 28).

Como respostas a essa primeira questão, cinco sujeitos manifestaram que sim, percebem essa influência do sistema avaliativo e seus objetivos em suas práticas avaliativas. Nesse sentido, obtivemos os seguintes relatos: “Porque nos norteamos também por este fim, que é essa avaliação importante que as crianças fazem no término do ano” (S2); “O SPAECE auxilia na minha avaliação do processo da aprendizagem dos alunos e qual nível de leitura alcançou, assim reavalio minhas práticas de ensino” (S6).

Essas construções sociais observadas nas práticas e percepções, enunciadas nos discursos desses professores, evidenciam a influência direta e determinante que o SPAECE possui sobre suas práticas avaliativas, guiando as perspectivas para que, assim, possam atingir os objetivos da avaliação. Esteban e Fetzner (2015) trazem uma reflexão fundamental acerca do currículo desses sistemas avaliativos, afirmando que:

Não se discute o quanto a fragmentação impede a expressão do conhecimento, para permitir seu enquadramento nas questões de múltipla escolha que pretendem garantir uniformidade, neutralidade e objetividade na correção e na interpretação dos dados. Como este conhecimento fraturado e descontextualizado não pode ser aprendido ou avaliado, opta-se por mensurar objetivos alcançados, propostos como descritores de habilidades adquiridas ou a se adquirir. Entende-se que o somatório das habilidades verificadas expressa a aprendizagem e o conhecimento do sujeito. A “insuficiência” dessa mensuração não é posta em discussão (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 84-85).

As autoras descrevem de maneira muito categórica o quanto os objetivos das avaliações em larga escala, manifestos por meio das práticas curriculares, em nada contribuem para uma proposta educacional mais crítica, autônoma e participativa.

Nessa direção, o sujeito 4 traz em sua resposta uma importante reflexão, que vem a colaborar com as questões já enunciadas, ao declarar que o SPAECE: “Exerce muita influência em relação à avaliação da leitura e escrita, mas desconfio que de forma inadequada. Reflito até que ponto a evolução observada foi conhecimento construído ou apenas um treino para o tipo de questão que aparecerá na avaliação” (S4).

O discurso aqui manifesto pelo sujeito 4 revela essa forte influência da prova, assim como indica a incerteza sobre a essência do conhecimento produzido, se o aluno de fato alcançou aquela aprendizagem ou apenas, depois de tantos treinos, memorizou a sequência do que deveria ser feito/reproduzido?

Esteban e Fetzner (2015) ajudam a refletir sobre essa questão, concluindo que:

[...] os discursos que tratam das avaliações externas engessam a escola, definem o conteúdo escolar como treinamento da leitura, da escrita e do cálculo e, com isso, destituem: [...] a leitura, a escrita e o cálculo de sua função social, de sua utilização no desenvolvimento da sociedade, transformam em objeto da aprendizagem o que seria um instrumento da aprendizagem, ou seja, ao insistir na abordagem mecânica destas atividades e com a utilização de exercícios maçantes, descolam estes conteúdos do seu sentido social: a comunicação de ideias e a organização das informações, por exemplo (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 86).

A leitura e a escrita ganham um novo significado, passando a servir a um propósito que difere de sua essência. A liberdade de utilizar esses instrumentos de aprendizagem de forma mais lúdica, objetivando a compreensão das formas de interação e comunicação social, perde o sentido ao enquadrar-se nesse “aprisionamento curricular” (ESTEBAN; FETZNER, 2015) que as avaliações externas passam a incutir na escola.

Na esperança de romper com essa realidade, o sujeito 3 contribui com sua fala ao anunciar que em sua turma não há essa interferência intensa na relação entre os objetivos do SPAECE e sua prática avaliativa, enunciando que:

Procuro desenvolver com minha turma a autonomia e o empoderamento das crianças e prepará-los para o SPAECE no sentido de que é uma atividade que precisa ser feita individualmente, mas que é uma tarefa como outra qualquer. Converso muito com meus alunos e possibilito momentos de discussões, é nessa perspectiva que acredito (S3).

Para esse sujeito, o preparo para a avaliação vem da autonomia e empoderamento das crianças em relação aos conteúdos. Consideramos necessário pontuar que cada realidade difere e que a liberdade anunciada nessa fala pode não ser a mesma encontrada em uma outra escola (como as demais falas já dissertadas), que enfrenta outro contexto de gestão e conjuntura social da comunidade que compõe o quadro de alunos e famílias atendidas.

O panorama geral que se apresenta a partir dos trabalhos científicos já publicados é o de foco total no ensino da leitura e da escrita, por vezes suspendendo as demais áreas do conhecimento. Entendemos que:

Ao definir externamente o conteúdo da escola (por meio da política de exames), impede-se a escola de pensar-se, fazer-se, propor-se, enquanto um projeto coletivo da comunidade, das famílias e dos educadores que dela participam. A escola é ocupada por treinamentos para a prova, com exercícios que não apresentam a discussão de questões que possam ser consideradas interessantes pelos alunos ou relevantes para a comunidade. Não há espaço para a reflexão, mas para o exercício. As provas externas chegam prontas da Secretaria de Educação do município e, fora isto, os alunos são chamados aos simuladões que buscam preparar para a Prova [...] O bom desempenho nas provas transforma-se em objetivo e fim da escola (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 86).

Conforme enunciam as autoras, a escola, no Brasil, vive um processo longo e, por que não dizer, contínuo de conformidade e adequação com as habilidades e os descritores previstos nas matrizes de referência das avaliações externas. A política de instituição desses sistemas como medidores da qualidade educacional implica duras consequências para o corpo docente que enfrenta a já consolidada política da responsabilização, assim como os discentes encaram a dimensão classificatória das provas, que alimentam a ideia da seleção “(...) e, conseqüentemente, a negação dos percursos, conhecimentos e sujeitos mal avaliados. Produzem-se espaços onde ao inscrever as diferentes crianças, com os seus diferentes conhecimentos/desempenhos, criam-se possibilidades de exclusão dentro do próprio sistema” (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 85).

Nessa perspectiva, a segunda questão desse campo de perguntas colabora com o delineamento do cenário que o SPAECE-Alfa produz na escola, em especial nos alunos. Questionamos os professores: “Em sua concepção, como se estabelece a relação entre o SPAECE-Alfa e os alunos? Os discentes se sentem pressionados pela responsabilidade de se sair bem na prova ou é um momento tranquilo para eles?”.

O sujeito 1 afirma que “É um momento tranquilo” (S1). O discurso, definido em uma única sentença, não é capaz de nos dar um panorama do porquê esse momento é tranquilo e qual o trabalho realizado com a turma para que assim o seja. O sujeito 2 acredita que: “Depende de como se lida com o assunto na turma, desde o início do ano. Um preparo lúdico, com atividades preparatórias, ajuda para que o ambiente seja propício a uma avaliação tranquila e promissora” (S2). O sujeito 6 revela que “Em alguns momentos [os alunos] podem sentir-se pressionados, mas tento incentivá-los a admirar a avaliação para testar os seus conhecimentos buscando seu melhor desempenho” (S6).

As respostas enunciam essa necessidade preparatória para a avaliação, mesmo quando o trabalho pedagógico sugere o contrário, ou seja, uma abordagem mais lúdica dos objetivos do SPAECE-Alfa. Os conteúdos ainda se revelam como preparativos para resultados promissores. A incorporação do discurso da avaliação externa como um momento essencial de medição do desempenho escolar torna-se cada vez mais naturalizada, atingindo o status de senso comum (FAIRCLOUGH, 2001).

Ainda no que concerne a esse questionamento, obtivemos:

Longe de ser um momento tranquilo, há muita cobrança, “visitas”, atividades extras e comparações, antes mesmo da prova. Cobra-se plano de intervenções, aplicação de simulados, dentre outras coisas. Mas faço o possível para transformar essas cobranças em desafios que compartilho com as crianças em forma de brincadeiras (S3).

Há sem dúvida muita pressão para toda a equipe da escola, com base em todos os aspectos que envolve a questão, procuramos fazer da forma mais lúdica possível, mas sempre há crianças que ficam tensos e ansiosos no momento da avaliação, na minha opinião gera um certo dano psicológico (S4).

A relação pra muitos é desconfortante por vários motivos, eles não adquiriram as habilidades necessárias para executar as questões elaboradas pela avaliação. Acredito que mais da maioria ficam nervosos, pois é um dia diferente pra toda a escola. E como se vem trabalhando para esse dia é normal que até aqueles alunos que adquiriram as habilidades fiquem nervosos na aplicação da mesma, embora durante o trabalho se é passado/conversado que é uma atividade diferente onde não poderão ter ajuda do professor, mas que todos irão conseguir realizar essa atividade (S5).

As falas transparecem a conjuntura caótica que o SPAECE-Alfa estabelece na escola, em especial nos alunos. Assistimos à redução da dimensão sociocultural do processo de alfabetização, pois “A avaliação da aprendizagem é substituída pela mensuração daquilo que pode ser aferido por um teste de múltipla escolha, aplicado (...) a crianças com aproximadamente oito anos” (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 83).

O discurso que se constrói a partir dessa avaliação assegura a necessidade de um controle dos aspectos que envolvem o desempenho escolar desses discentes: os conteúdos que estudam, bem como o trabalho pedagógico feito em prol de que haja a garantia de se alcançar os objetivos e metas da prova. Nesse sentido, há um excesso de orientações que partem da Secretaria Municipal de Educação, no intuito de se aplicar simulados de treinamento da prova. Portanto, o ensino passa a se caracterizar por uma simplificação do processo de ensino-aprendizagem e aceita os níveis de desempenho como uma tradução dessa aprendizagem (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 87).

Assim, ressaltamos um trecho da fala do sujeito 4 de que “(...) sempre há crianças que ficam tensos e ansiosos no momento da avaliação, na minha opinião gera um certo dano psicológico” (S4). É necessário enfatizar situações como essa, para que possamos ter, a partir dos depoimentos dos docentes que vivem essa realidade de perto, uma noção da proporção psicológica que toma esse momento avaliativo. Luckesi (2011, p. 229) alerta que: “Os controles aversivos mediante castigo corporal, praticados no passado – também na escola –, foram cedendo lugar ao disciplinamento por meios psicológicos e sociais, que, por sua vez, também têm consequências sobre o corpo”.

Nesse cenário, consideramos pertinente questionar que tipo de trabalho é realizado para lidar com o contexto. Logo, entramos na terceira e última pergunta do campo de concepções e práticas avaliativas, em que indagamos aos professores: “Como você e/ou a escola auxiliam os estudantes para a realização do SPAECE-Alfa? É feito algum trabalho pedagógico específico? Explique”. Objetivamos compreender de que forma a escola se organiza, no trabalho individual (professor) e coletivo (corpo escolar), para perpassar o momento avaliativo.

Nessa direção, obtivemos as seguintes respostas: “Sim. Trabalhamos com simulados, o emocional bem trabalhado é fundamental” (S1); “Fazemos simulados, aulas preparatórios, conversas abertas, enfim, tornamos o momento o menos tenso possível” (S2); “Sim. Desde o início do ano letivo os alunos são instigados a conhecer a avaliação para demonstrar a todos o seu melhor desempenho e se orgulhar de resultado pessoal” (S6); “Na escola, por ser várias turmas, durante alguns dias da semana dividimos os alunos por níveis de aprendizagem para ter um trabalho mais eficaz e, com o passar dos dias, a criança que evolui muda de turma. Essas atividades são planejadas pelo grupo de professora” (S5);

É feito um acompanhamento coletivo com a aplicação de simulados com a turma para que se acostumem e conheçam os modelos de questões e assim fiquem mais tranquilos no dia da avaliação e um acompanhamento individualizado de fluência e compreensão leitora com as professoras da turma, coordenadora e professoras readaptadas (S4).

A partir da leitura dessas respostas, fizemos a leitura de que os simulados são utilizados como forma de preparo psicológico/emocional. Esse é um dos aspectos alarmantes no que concerne aos testes padronizados, a pressão e a cobrança às quais o corpo escolar é submetido, sendo compelido a atingir níveis de eficiência e eficácia, numa posição de assumir a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos índices. Dessa forma, a saída encontrada é “preparar” esses alunos para responder aos exames, tornando, assim, o processo mecanizado.

Ball (2005) colabora nessa direção, trazendo à tona – mais uma vez, neste texto – o conceito de performatividade, elucidando-o como:

[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2005, p. 543).

A conjuntura que se apresenta revela sua complexidade; os professores enfrentam o controle e a regulação do seu trabalho e, por sua vez, operam em função da busca pelos melhores resultados, repercutindo nos alunos que possuem o processo de aprendizagem reduzido quanto aos conteúdos exigidos pelos testes.

Essas são características das políticas de responsabilização, explicitadas por meio das cobranças que colocam como incumbência do corpo escolar os resultados aferidos nas avaliações. Ball (2005) elucida que o discurso da eficiência e da eficácia formam a base que ampara esses desempenhos individuais e que a publicação dos resultados das avaliações, no intuito de ranqueamento das escolas e comparação das instituições, efetiva o que o autor intitula como “performatividade”.

Concordamos com Esteban e Fetzner (2015) que afirmam:

A escola, percebida como espaço de ampliação permanente dos conhecimentos, pode ser vivenciada como lugar de dúvidas, erros, confrontos, encontros, acertos, diálogos, limites, desafios, possibilidades. Com as inabilidades, incompetências, desconhecimentos, ignorâncias, impossibilidades – expressões de resultados que exigem a continuidade dos processos (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 88).

A experiência escolar vai além dos modelos definidos pelas avaliações. Necessita-se acolher as crianças e seus processos de chegada ao mundo, as indagações que fazem da vida e sua caminhada. Enquadrar uma criança dentro de um padrão e compreender que suas aprendizagens e conhecimentos se resumem a isso é limitar seu mundo, suas descobertas e suas interrogações. “Como enquadrar a criança descobrindo a escrita, se inserindo na cultura escrita, tecendo conhecimentos sobre a escrita como parte de um modo de ser e estar no mundo, se reconhecendo como produtora de escrita e de sentidos?” (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 88). Assim, compreendemos que os níveis de desempenho e suas elevações ou decaídas não representam absolutamente a ampliação do conhecimento, das aprendizagens.

Compreendemos, na direção que Esteban e Fetzner (2015) indicam, que esses padrões (aqui direcionados ao modelo do SPAECE-Alfa) servem não somente para classificar os desempenhos, mas se estendem aos estudantes enquanto indivíduos, afinal, são modelos ideais a serem atingidos.

O foco no desempenho e a classificação atuam sobre os estudantes como uma estratégia de disseminação e detalhamento de saber e de poder sobre o outro. Negar o outro, aquele que expressa as fraturas do projeto de homogeneização, é uma exigência de uma sociedade desigual que precisa produzir uma imagem conveniente às práticas que subalternizam e marginalizam diversos grupos sociais, para realizar os processos de subalternização. Porém, a persistência da desigualdade indica a impossibilidade de completo enquadramento do outro e indica a existência de outros movimentos no cotidiano da escola que se democratiza (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 89).

É preciso que o professor possa identificar a consonância que existe na prática pedagógica com esse discurso dos modelos ideais a serem alcançados, e, dessa forma, trabalhar na perspectiva de romper com esse estigma de conceber as crianças dentro dos moldes tão engessados dos padrões de desempenho. Não acreditamos ser tarefa fácil, tampouco poderá ser lograda ligeiramente, mas são indicações mais imediatas e fundamentais, que partem de profundas reflexões as quais esta pesquisa propõe e que podem ser fomentadas dentro da escola, juntamente ao corpo escolar. O rompimento com essas demandas é possível de se iniciar na base, no “chão da escola”.

#### **5.4.3 Resultados do SPAECE-Alfa: percepções e encaminhamentos**

O terceiro campo de perguntas teve como objetivos compreender qual a percepção dos professores sobre os resultados do SPAECE-Alfa e a relação que se estabelece com a aprendizagem dos alunos; indicar se o corpo escolar faz uso dos resultados (após sua divulgação) e de que forma isso ocorre; e, por fim, traçar qual a pertinência do produto educacional, proposto por este estudo, para o planejamento pedagógico.

Lançamos a primeira pergunta, do último campo de questões para análise, indagando: “Você considera que os resultados do SPAECE-Alfa representam o desempenho real dos estudantes?”. Obtivemos respostas em três perspectivas distintas e a primeira que iremos apresentar é a de convergência com os objetivos do SPAECE-Alfa, ou seja, que a prova avalia as competências e habilidades dos alunos, identificando o nível de proficiência e a evolução do desempenho discente.

Dessa forma, duas foram as respostas que se encaixam nessa direção: “Sim. Temos o cuidado durante o ano para ter o resultado” (S1); “Sim. Porque demonstram nesta avaliação, também, o quanto têm aprendido até então” (S2). Esses relatos reforçam a ideia de que a avaliação é a responsável por gerir os conhecimentos adquiridos, assim:

Os estudantes e os docentes são descontextualizados, apartados dos processos que conformam a dinâmica aprendizagem-ensino de que participam, desconsiderados como sujeitos da aprendizagem e do conhecimento e reduzidos a denominações referidas a níveis de desempenho: seus rostos, corpos, gestos, vozes e conhecimentos são desvitalizados e traduzidos em competências, indicadores, gráficos e dados, enfim, fragmentos quantificáveis (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 80).

Nesse sentido, Hoffmann (2014) colabora apontando que a finalidade de uma avaliação não é circunscrita em apenas observar de quais conteúdos os alunos “deram conta” ou não, mas de acolher suas questões, conhecendo melhor suas demandas, propondo, assim, cenários em que possa ser despertada sua curiosidade, na perspectiva de resolver problemas.

Dessa forma, gostaríamos de rapidamente trazer à tona um exemplo e fazer alguns questionamentos que irão contribuir com a discussão. O descritor 6, da matriz de referência do SPAECE-Alfa, cujo texto indica “identificar rimas”, refere-se ao desenvolvimento da consciência fonológica. Facilmente consegue-se encontrar, na internet, questões relacionadas a esse descritor e que são muito semelhantes aos itens elaborados para o SPAECE-Alfa. Vejamos:

**Figura 5 - Questão semelhante a um item do SPAECE-Alfa**

**D6 – Identificar rimas.**

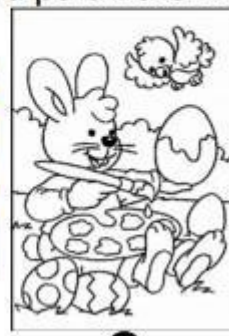
**1. Faça um X na figura que rima com a palavra CADEIRA.**



**A**



**B**



**C**



**D**

Fonte: <http://profbrasil.com.br/images/pdf/LP-D6-2Ano.pdf>

O que essa questão indica para o processo de ensino-aprendizagem? É possível que todas as crianças que marcaram a alternativa B tenham aprendido o que é rima? E as crianças que escolheram as demais alternativas, podemos dizer que elas não sabem o que é uma rima? Quantas interpretações ou mesmo incompreensões são possíveis nessa questão? Qual o espaço proporcionado para a criança dizer, caso assim interprete, que “cadeira” rima com “boneca”, por exemplo? Podemos assim dizer que essa criança não desenvolveu o campo da consciência fonológica, por não reconhecer “fogueira” como a resposta correta? São questionamentos que

consideramos pertinentes no âmbito da avaliação externa, visto que são itens que compõem provas unificadas, a serem aplicadas a uma diversidade de individualidades que não podem ser abrangidas por um teste.

Essas avaliações possuem o objetivo de ampliar os indicadores educacionais para, assim, cumprir com a agenda das políticas educacionais. Conforme indica Freitas (2012), as avaliações, em especial as externas em larga escala, geram tradições, limitando o currículo e o olhar dos professores, gestores e até mesmo dos estudantes. “A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura” (FREITAS, 2012, p. 389).

Nessa direção, Brooke (2013) aponta para um estreitamento do ensino, cujo foco se concentra na preparação dos estudantes para as avaliações, objetivando alcançar a pontuação máxima, provocando, assim, uma considerável perda da diversidade das atividades escolares e anulação de alguns objetivos sociais, bem como culturais e políticos que fazem da escola um espaço de formação integrada dos conhecimentos.

Hypolito (2010) contribui nesse curso, elucidando que essas avaliações buscam ainda definir a identidade profissional do professor, visto que existe um determinado comportamento no desempenho das atividades laborais que deve ser seguido, apontando de que forma os problemas devem ser solucionados, tirando a liberdade e criatividade no ofício, garantindo, assim, as condições necessárias para uma normatização do trabalho docente.

Na sequência de respostas à primeira questão do campo “Resultados do SPAECE-Alfa: percepções e encaminhamentos”, obtivemos a resposta do sujeito 6, que afirmou: “Sim, apesar de que somente uma avaliação não consegue mostrar o progresso do aluno durante os anos de aprendizagem” (S6). Percebe-se, assim, que existe uma indecisão no que concerne ao fato da avaliação representar ou não os resultados reais do desempenho estudantil. Mais uma vez, fica evidente a força que o discurso produzido a partir das avaliações externas possui no campo de compreensão do professor, deixando claro que o trabalho pedagógico sustenta-se no desenvolvimento de um currículo baseado nos aspectos exigidos pelo SPAECE-Alfa e só efetiva-se com o logro dos alunos nos resultados. Ressaltamos que o processo de formação do ser humano não se situa exclusivamente no campo cognitivo, sendo assim, superior ao momento específico de uma avaliação do desempenho, cujo instrumento avalia apenas um componente curricular (Língua Portuguesa - SPAECE-Alfa).

Nesse sentido, Hypolito (2010) destaca que:

O que tem ocorrido é que o controle sobre os fins sociais e políticos da educação – as definições sobre currículo e programas, sobre o que e como ensinar – tem sido, cada vez mais, transferido das professoras para o controle dos gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos. Muito embora os docentes sejam constantemente interpelados para uma associação colaborativa com os programas educativos oficiais nas escolas, para uma prática colaborativa e para uma autoadministração, os benefícios para a docência são muito ilusórios (HYPOLITO, 2010, p. 1346).

O autor é bem claro quanto ao controle que o mercado, por meio das políticas de responsabilização, tem exercido na educação e no trabalho do professor, que passa a desenvolver o ofício sob forma de colaborador, que segue e incorpora ao seu discurso as prescrições de conteúdos e metodologias provenientes dessas políticas, que, embora sinalizem “colaboração, trabalho em equipe e humanização”, mantêm o foco nos resultados, índices e metas.

Ainda na sequência de respostas, três sujeitos responderam a partir de um ponto de vista de contramão da avaliação externa como medida real do desempenho, relatando que: “Não. Pois sabemos que uma atividade que sai de sua rotina lhe deixa muitas vezes nervosa e acaba prejudicando no seu desempenho” (S5).

Não. Porque as crianças ficam cansadas devido ao tamanho das provas, o aplicador nem sempre usa da didática na aplicação e tem a questão da afetividade que é rompida. A criança passa o ano sendo cercada de atenção, é solicitado o trabalho em parceria e até condenado, no decorrer do ano, o professor que dispõe as cadeiras enfileiradas e na hora da prova o discurso cai por terra. É muita incoerência numa mesma avaliação (S3).

Não considero que represente o desenvolvimento real do estudante, pois ele foi preparado para se sair bem naquele momento. Concorro que depois do SPAECE ALFA o perfil dos alunos em leitura e escrita melhorou muito, mas o mesmo não ocorre com os conhecimentos das demais disciplinas (S4).

Os depoimentos acima retratam as preocupações dos professores com o momento da avaliação, que impõe à escola, especialmente aos alunos, os limites nos quais cada agente do corpo escolar deve se movimentar. Observamos a ênfase no depoimento do sujeito 3 sobre o rompimento da afetividade, de modo que todo o trabalho feito durante o ano é suprimido diante do modelo de ação empregada pela avaliação, ação essa, denominada pelo mesmo, como “incoerente”. O sujeito 4 destaca o preparo que esses alunos recebem para o momento da prova, logo, o logro é, em certa medida, esperado. Mas, e os demais campos do conhecimento? O sujeito 5 ressalta o abalo psicológico das crianças, visto que é uma atividade fora da rotina, portanto, o desempenho pode sofrer prejuízos.

Esteban e Fetzner (2015) pontuam uma discussão necessária e que vem a colaborar na direção dos relatos postos acima. As autoras afirmam que:

A ênfase nas ações e nos desempenhos individualizados ganha novos contornos com a consolidação desse sistema de avaliação externa. Os resultados aferidos se referem a cada sujeito, promovendo um desmembramento que dificulta a percepção das relações que os articulam. Sustentam discursos públicos que estimulam ações individualizadas, vistas como necessárias e suficientes para a elevação dos índices aos patamares propostos como expressão da ampliação da qualidade da escola, sem considerar os laços dos processos de escolarização com as redes socioculturais em que se tecem as diferentes dimensões da vida (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 90).

As autoras manifestam em suas palavras a negação deliberada entre os fatores sociais, culturais e políticos com as avaliações externas, elucidando que as ações individualizadas, incentivadas por esses sistemas avaliativos não traduzem a realidade do movimento escolar.

Esse é um aspecto que precisa ser problematizado, e compreendemos que essas avaliações, dentro de seus delineamentos, não pretendem abarcar essas dimensões (sociais, culturais e políticas). Entretanto, ao mesmo tempo, são condições que determinam os resultados observados nas provas, portanto, cabe-nos questionar os conhecimentos desenvolvidos no âmbito da escola, de que forma são trabalhados, a quem interessam tais conhecimentos e quais suas finalidades.

Nesse sentido, trazemos à tona a segunda questão do último campo de coletas do questionário: “Na sua concepção, quais os fatores (externos e/ou internos e/ou de ordem social ou não) que contribuem para o resultado favorável ou desfavorável da escola no SPAECE-Alfa?”. Consideramos fundamental perceber o olhar dos professores sobre esses aspectos, em qual direção se alinham (ou não) as perspectivas, se há essa sensibilidade de perceber como parte do movimento avaliativo essas questões para além da prova em si. Obtivemos como respostas os seguintes relatos: “Família, ser trabalhado o conteúdo certo, emocional fundamental” (S1); “Toda a preparação, empenho dos professores e apoio dos pais. O envolvimento das crianças se atrela a isso” (S2); “A condição social, a falta de compromisso dos pais/responsáveis, os laudos não adquiridos” (S5); “A escola e o incentivo em sala de aula contribuem para o desempenho dos alunos, porém necessitamos que a família também auxilie em casa complementando a aprendizagem” (S6).

Para a SME, acredito que o que vale é o resultado. Bons resultados configuram bom trabalho. Para o professor e alunos, o que vejo de positivo é a frequência, há nesse período uma força tarefa para garantir a presença de todos na escola, também a acessibilidade ou disponibilidade de material para o professor desenvolver as atividades (S3).

Para um resultado favorável considero os fatores: externo (estrutura e acompanhamento familiar, frequência à escola); interno (escola organizada com ações bem definidas, equipe pedagógica comprometida, aluno motivado a aprender). O contrário disso são fatores que prejudicam o êxito na avaliação (S4).

Observamos que foram dois os pontos de encontro nos relatos: o primeiro diz respeito ao apoio familiar, configurando-se como fator externo à escola; o segundo à frequência dos alunos, caracterizado como fator interno. São elementos fundamentais e que se relacionam, apresentando laços com outros coeficientes expostos pelos sujeitos, tais como o trabalho pedagógico, a dimensão emocional das crianças, acessibilidade e disponibilidade de material didático, organização pedagógica do corpo escolar, laudos médicos não disponibilizados e a condição social dos alunos.

Entendemos, com base na bibliografia manifesta em todo o percurso desta pesquisa, que a qualidade da educação, bem como o resultado do desempenho discente nos testes, compreende um conjunto de variáveis que necessitam estar articuladas ao acompanhamento do trabalho da escola. Contudo, salientamos que esse trabalho não deve ser interpretado a partir de um controle do Estado, sob a forma de políticas de responsabilização, mas sim como uma ação que parte da coletividade, escola-sistema.

As declarações descritas e as análises feitas até aqui indicam essa necessidade de perceber o cotidiano no âmbito da escola e o cenário real que se revela a partir do discurso dos professores, tomando, assim, esses movimentos como ponto de partida para a apropriação dos problemas que cercam a conjuntura escolar.

Consideramos importante, nesse ponto, reafirmar nosso posicionamento contrário à concepção de qualidade do ensino a partir de um único fator: a medição cognitiva do desempenho estudantil, por meio do SPAECE-Alfa. Concordamos que:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede para a infância e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p. 14).

A qualidade, no que concerne à educação, é manifesta não somente pelos números. Esses, certamente, são o produto final de uma série complexa de variáveis, especialmente no que diz respeito ao contexto social, como não ter acesso facilitado à escola, famílias que apresentam problemas de diversas ordens, fome, não possuir um parente alfabetizado para o auxílio em casa, distúrbios que não são laudados, dificuldades no âmbito pedagógico como a

falta de material didático, escola com estrutura precária, entre tantas outras problemáticas que permeiam o contexto escolar e que o SPAECE-Alfa não abrange em suas delimitações.

Ainda, segundo Hypolito (2010, p. 1346):

[...] esse discurso sobre o profissional endereçado para uma determinada qualidade escolar, sobre o professor eficiente e competente, tende a não reforçar o planejamento político-pedagógico global das escolas e o empoderamento do corpo docente, em termos de incremento do poder discricionário, e a sobrecarregar o trabalho docente (mais tarefas e responsabilidades extras, mais relatórios e registros escolares, maior intensificação do trabalho, menor tempo para preparação e estudo).

A concepção de que a qualidade da educação é medida através dos resultados das avaliações externas desencadeia uma sequência de problemáticas em que os indivíduos que mais sentem seus efeitos são os que compõem a escola (gestão, professores e alunos). Perdem-se nesse caminho a emancipação da ação docente, a afirmação das capacidades de professores e alunos para além de uma prova, o desenvolvimento criativo de atividades pedagógicas que estejam voltadas para outras áreas que não sejam as cobradas na avaliação e afirma-se a escola como um espaço delimitado de aprendizagem, em que o foco é exclusivamente no cognitivo e o trabalho concentrado em um único (no caso do SPAECE-Alfa) componente curricular.

As políticas públicas, que dizem respeito à educação, estabelecem como tarefa das avaliações externas o pensar, realizar, acompanhar, avaliar os sistemas educacionais e, assim, redefinir tais políticas. Nesse contexto, cabe questionar não somente o percurso para se chegar aos resultados na avaliação, como também quais rumos tomam esses dados no âmbito das práticas pedagógicas e da organização escolar. Assim, lançamos aos sujeitos o seguinte questionamento: “Os resultados do SPAECE-Alfa são utilizados pela escola e/ou por você? Em caso afirmativo, de que forma e em quais momentos isso se dá?”. Os seguintes relatos foram observados: “Usado como incentivo sempre” (S1); “Sim. Na escola são utilizados para incentivo das turmas, que, uma vez dedicadas, conseguem alcançar qualquer meta ou objetivo. Isso se dá em conversas nas aulas, em culminâncias de projetos, etc.” (S2); “Os resultados são utilizados como bússolas que nos orientam a direção que devemos tomar, os projetos que teremos que organizar a partir das fragilidades. Ele é um guia” (S3); “Sim. Quando sai o resultado, é comunicado a todos da escola, se faz um momento de agradecimento aos alunos na própria sala de aula” (S5); “Sim. Destacamos as salas do 2º ano, por realizarem a avaliação e destacamos a importância para a escola e individualmente. Os resultados são exaltados, porém o aluno é evidenciado por sua tentativa de finalizar a avaliação” (S6).

São utilizados de forma geral pela escola, pois é um reconhecimento ao bom trabalho realizado e, no caso do município de Fortaleza, há uma premiação em dinheiro para a escola, o que gera alguns benefícios em materiais de expediente e permanentes, e acaba melhorando as condições do trabalho pedagógico. Na questão dos conhecimentos obtidos pelos alunos, há uma análise superficial de descritores fortes e fracos, mas isso não promove novas formas de intervenções com os alunos (S4).

As concepções, reveladas por meio das respostas, evidenciam um aspecto em comum: o uso desses resultados na perspectiva de reconhecimento do trabalho docente e discente, como também de incentivo ao cumprimento das metas estabelecidas. As literaturas, com base nos elementos da realidade, apresentam que o discurso oficial das políticas públicas vem, a cada dia, reforçando o uso desses dados no planejamento pedagógico, tanto individual (professor) como coletivo (escola). O uso dos resultados nesse sentido reforça a preocupação dos professores em treinar os alunos com vistas a alcançar o desenho dessas avaliações. Dessa forma, as provas funcionam mais no campo da seleção do que da inclusão.

Passone (2014) é cirúrgico ao pontuar que:

Na medida em que o objetivo da educação está voltado mais ao desempenho dos alunos nas provas do que ao ensino, desloca-se a questão das condições do educar e do ensinar para o ato de aprender do aluno e seus resultados. Como consequência, tais instrumentos acabam por identificar e classificar as posições cognitivas dos sujeitos, o que seria o equivalente contemporâneo dos testes de inteligência desenvolvidos no início do século por Binet-Simon. Ao legitimar cada um numa posição considerada “natural”, reforça-se a função de controle e segmentação social da educação, marca da inadequação da avaliação psicométrica como indicador efetivo de qualidade educacional (PASSONE, 2014, p. 434).

Essa conjuntura que se instala e a cada dia se naturaliza na escola, pouco ou quase nada contribui para uma educação mais humana, acolhedora e inclusiva. Os esforços em trabalhar coletivamente em prol dos alunos com dificuldades de aprendizagem, pensando ações para reduzir a reprovação e a evasão, são movimentos válidos e necessários, contudo, a pressão por resultados transforma a prova num instrumento de produção de desigualdade educacional e, por consequência, social, visto que tem-se a divisão clara entre “alunos bons” e “alunos ruins”, classificados a partir dos padrões de desempenho enunciados pelo SPAECE-Alfa.

Através dos mecanismos das metas e do incentivo financeiro, cria-se um cenário que induz a performatividade, conceito já enunciado em Ball (2005), bem como aflora uma competitividade que se instala na escola. Nessa lógica de alcançar um alto desempenho nos testes, ancorada pelo conceito de produtividade, os compromissos sociais do corpo escolar passam a ser mínimos, frente à produção do desempenho estudantil. Hypolito (2010) alerta que:

[...] o controle passa a ser feito de cima para baixo e a educação passa a ser orientada pelo alcance das metas, pelos indicadores de desempenho e pelo mérito dos sistemas de avaliação, o que vai influenciar o poder de decisão dos docentes em relação a decisões pedagógicas relativas a seus estudantes, que levem em conta as respectivas condições sociais, econômicas e culturais (HYPOLITO, 2010, p. 1348).

O discurso que permeia essas avaliações, e, nesse caso mais específico, o SPAECE-Alfa, está centrado na medição de qualidade, na demonstração de competência, na ideia de um saber-fazer que se fundamenta na eficiência e no bom desempenho. Nesse cenário, é imprescindível pensar: a que custo essa conjuntura ocorre? Segundo Hypolito (2010), existem fortes indicadores de sobrecarga no trabalho docente, alienando os professores de sua prática. Vigora a necessidade de moldar-se uma nova mentalidade docente, baseada “(...) numa presumível necessidade objetiva, científica, eficiente, adequada ao tempo de uma sociedade do conhecimento, que exige um desempenho escolar capaz de criar habilidades e competências que nos permitam de fato competir” (HYPOLITO, 2010, p. 1350).

Desse modo, a educação passa por uma naturalização do ensino como meio de adquirir as melhores colocações no ranqueamento das instituições. Consideramos urgente trazer à tona esse cenário por meio de uma pesquisa científica, por meio das falas dos atores educacionais e das análises que as literaturas nos trazem, dar o espaço necessário para dialogar com as problemáticas que permeiam a escola e pensar em maneiras objetivas de contribuir na realidade mais imediata, o planejamento pedagógico.

Nessa direção, trazemos à tona a última questão do instrumental de coleta de dados: “Você considera que a produção de um guia, cujo material esteja direcionado ao trabalho pedagógico, de forma lúdica, com os descritores, as operações mentais e as habilidades previstas pelo SPAECE-Alfa, preste auxílio ao planejamento de suas aulas? Por quais motivos?”. Esse questionamento objetiva compreender se o produto proposto por esta pesquisa se enquadra numa perspectiva de auxílio pedagógico; se, de alguma forma, ele será de fato uma contribuição ao trabalho do professor de Língua Portuguesa, no segundo ano do ensino fundamental.

As seguintes respostas foram coletadas: “Sim” (S1); “Sim. Seria uma ideia a acrescentar no que os professores já fazem com esmero” (S2); “Sim. Por ofertar orientações precisas para executar certo tipo de aula planejada” (S5); “Sim. Esse instrumento agregaria em um planejamento atrativo para os alunos e em conformidade com os aspectos abordados na avaliação” (S6); “Considero muito importante, pois possibilitaria romper com as questões pedagógicas mecânicas e bancárias de uma simples preparação para o dia da avaliação e ganharia um aspecto mais humanizador de educação para a vida” (S4).

Sim, todo material tem aspectos positivos e negativos. Procuro aplicar o que acredito que irá contribuir com a aprendizagem das crianças e relativizar o que não. Tem nesses materiais algumas coisas bem interessantes. O que importa mesmo é qual o uso que o professor faz desses materiais (S3).

As respostas foram favoráveis à elaboração do produto educacional. Partimos da compreensão, em Kaplún (2003), de que um produto voltado para a educação deve servir a alguém, em um determinado contexto, de forma que esses indivíduos possam se utilizar desse instrumento e replicá-lo no âmbito de seu trabalho. O direcionamento, aporte e uso do produto educacional serão melhores delineados no capítulo seguinte.

## 6 O USO DOS RESULTADOS PARA ORIENTAÇÃO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS: PRODUTO EDUCACIONAL

O panorama geral apresentado até o momento neste trabalho endossa nossa proposta de produto educacional. É necessário partir da compreensão de que um produto é um requisito normativo de um mestrado profissional, e, no caso particular da área do Ensino, deve-se desenvolver uma proposta cuja finalidade seja contribuir para o aprimoramento na área específica em que se pretende intervir.

Nessa perspectiva, segundo Silva e Souza (2018), o mestrado profissional em Ensino resulta da relação estabelecida entre a metodologia, o conhecimento e a experiência profissional, no propósito de solucionar os problemas identificados, gerando como resultado da investigação o produto, denominado como educacional.

A construção da proposta de um produto educacional não é uma receita pronta para ser aplicada, ao contrário, nasce da necessidade de contribuição com o problema identificado. Segundo Sousa (2013, p. 4), “O produto educacional é resultado de um processo reflexivo e contextualizado que contém os saberes da experiência dos professores da Educação Básica”. Dessa forma, entendemos o produto como o efeito de um processo de reflexão, em que não estamos limitados a cumprir um roteiro, mas damos vida a um produto que é consequência do exercício de nossa profissão, valorizando a Universidade e a escola enquanto espaços de formação contínua.

O produto educacional não se constitui para mera replicação de outros profissionais do ensino, mas deve proporcionar reflexão no exercício da docência, despertando o interesse em construir-se novos conhecimentos. Os sujeitos que se apropriam desse material não necessitam se limitar a executá-lo exatamente como está posto, antes, a partir dos conhecimentos nele compartilhados, também o elaboram, reinterpretam a partir do que pensam.

Kaplún (2003, p. 46) vem a contribuir neste sentido, elucidando que:

Esta definição aparentemente simples tem várias consequências. A que mais nos importa é a que diz que um material educativo não é apenas um objeto (texto, multimídia, audiovisual ou qualquer outro) que proporciona informação, mas sim, em determinado contexto, algo que facilita o apoio ao desenvolvimento de uma experiência de aprendizado, isto é, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou atitudes, etc.

Compreendemos, assim, que o produto é um material fluido, permitindo que se critique, avalie e adequa ao contexto de trabalho de cada escola e, sobretudo, traz efetiva contribuição para alguma especificidade, em um determinado contexto educacional estudado.

Segundo Silva e Souza (2018, p. 6), ao se propor um produto de natureza educacional:

[...] é preciso considerar, ainda, as especificidades e os desafios do mundo atual, que demanda uma formação ampla, abrangente, que forme cidadãos reflexivos, críticos para atuar na sociedade com compromisso e responsabilidade, isto é, um produto educacional inovador e desafiador.

Dessa forma, o produto educacional ultrapassa o lugar de material estático, antes, deve despertar para a reflexão dos propósitos do ensino na conjuntura social e política em que se encontra a educação na atualidade.

## 6.1 PRODUTO EDUCACIONAL - GUIA DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA ATIVIDADES LÚDICAS

No segundo semestre do ano de 2014, a Fundação Lemann, por meio de um estudo quantitativo<sup>2</sup> realizado pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística - IBOPE, ouviu uma amostra de 1000 professores do Ensino Fundamental I e II. O estudo intitulado “Conselho de Classe: a visão dos professores sobre a educação no Brasil” teve como objetivo identificar os principais temas, que, para os docentes, devem ser enfrentados pelos atores do sistema educacional.

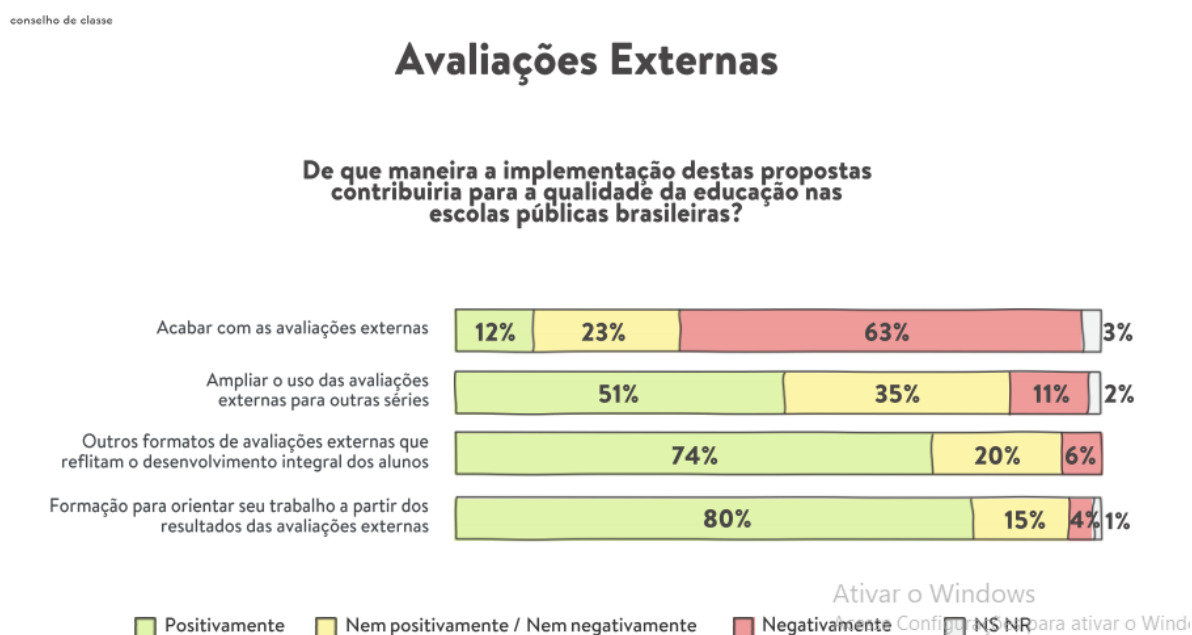
Um dos tópicos demonstrados pelo estudo diz respeito às avaliações externas. Estas representam, para os docentes entrevistados, um instrumento que contribui para a educação. Entretanto, constatou-se uma dificuldade no que diz respeito à apropriação dos resultados dessas avaliações e quais encaminhamentos os professores consideram mais apropriados para a resolução desse problema. A imagem abaixo demonstra precisamente as informações:

---

<sup>2</sup> Disponível em:

<https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/8Apd1Gn7RxiYqAJWKyrl6WFpfN4iFYimYx1v90VL.pdf>  
Acesso em: 03 jan. 2021.

**Figura 6 - Gráfico sobre a implementação das propostas de uso das avaliações externas**



Fonte:

<https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/8Apd1Gn7RxiYqAJWKyrl6WFpfN4iFYimYx1v90Vl.pdf>

Conforme podemos observar, 80% dos docentes indicaram “formação para orientar seu trabalho a partir dos resultados das avaliações externas” como medida mais adequada a se tomar no que concerne à utilização desses resultados.

O cotidiano do trabalho docente, frente ao cenário imposto pelas avaliações externas, torna-se demasiadamente centrado na busca dos melhores resultados e, muitas vezes, a ação de voltar-se para esses dados após sua divulgação, com um olhar que perpassasse não somente os números, mas as possibilidades de um trabalho pedagógico acolhedor e lúdico, passa, em muitos momentos, despercebido.

A conjuntura da competitividade pelas melhores colocações, no propósito de se alcançar as premiações em dinheiro, impõe à escola uma postura de corrida pelo melhor aproveitamento do desempenho discente manifesto nos números. Portanto, é urgente trabalhar na intenção de conscientizar o corpo escolar que a apropriação e uso desses resultados funcionam como um instrumento de auxílio das ações pedagógicas e não os tornam, necessariamente, reféns de um percurso metódico em direção às metas.

Para a proposta do produto educacional, partimos do contexto das políticas de responsabilização, cujos efeitos são o estreitamento do currículo escolar, divisão dos discentes entre “excelentes” ou “ruins”, trabalho pedagógico com enfoque no treino para a prova e o foco

da instituição no cumprimento das metas para ganho das bonificações. Nessa direção, o Produto Educacional deste trabalho consiste na produção de um guia que trata sobre como trabalhar os descritores e operações mentais, previstas em Língua Portuguesa para o segundo ano do Ensino Fundamental, de forma mais lúdica, ultrapassando, dessa forma, a barreira mecânica das ações docentes.

O material foi disponibilizado sob o formato digital, sem fins comerciais. Freitas, Janissek-Muniz e Moscarola (2004, p. 1) elucidam que o ambiente digital “(...) oportuniza uma forma de coleta e de disseminação das informações nunca antes possível de ser realizada (...) o pesquisador não está mais limitado pelas restrições de tempo, custo e distância, possuindo um acesso mundial praticamente instantâneo”. Sob esse entendimento, consideramos que a disponibilização do material via internet torna o acesso mais equitativo, não limitando o manejo do conteúdo a um prévio contato com o autor.

Buscamos cumprir com o propósito de conscientizar os docentes sobre o uso dos resultados de uma avaliação externa em larga escala, desencadeando processos investigativos essenciais e, dessa forma, construir reflexões que contribuem significativamente para a prática social da escola no que diz respeito à temática das avaliações enquanto um dos elementos colaborativos, não único, na orientação das ações pedagógicas.

Na perspectiva de compreender de forma visualmente mais precisa, descrevemos os elementos que compuseram as etapas de elaboração do Produto Educacional no quadro a seguir<sup>3</sup>.

#### Quadro 4 - Etapas de elaboração do Produto Educacional

| Guia de Orientações Pedagógicas para Atividades Lúdicas |               |                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Por quê?                                                | Justificativa | Atender às necessidades pedagógicas do planejamento docente, com um material, de fácil acesso e manuseio, que aborda ludicamente o trabalho com os descritores.<br><br>Cumprimento normativo do mestrado profissional em educação. |
|                                                         | Objetivo      | Exercitar o trabalho com os descritores e operações mentais, previstos em Língua Portuguesa, para o segundo ano do Ensino                                                                                                          |

<sup>3</sup>Adaptado de: ALVES, Paula Trajano Araújo. **O Ensino Médio público em alinhamento: a crítica ao programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco**. Dissertação (mestrado). Instituto Federal do Ceará - IFCE. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente, Maranguape/CE, 2021.

|         |                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|         |                           | Fundamental, sob uma perspectiva lúdica.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|         | Benefícios                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Material prático, de linguagem acessível;</li> <li>• Disponibilizado virtualmente, de forma a abranger qualquer professor interessado em apropriar-se;</li> <li>• Aparato pedagógico com foco no trabalho lúdico dos descritores de Língua Portuguesa do SPAECE-Alfa.</li> </ul>                                                                                                  |
| O quê?  | Produto                   | Guia de Orientações Pedagógicas para Atividades Lúdicas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Quem?   | Instituições cooperadoras | IFCE<br>UNILAB<br>Prefeitura Municipal de Fortaleza - PMF                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|         | Equipe Responsável        | Camila Mesquita Felix<br>Andrea Moura da Costa Souza                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|         | Público-alvo              | Professores do 2º ano do Ensino Fundamental que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Como?   | Formato                   | PDF, cujo acesso será livre e gratuito, sendo disponibilizado via whatsapp (ou quaisquer outros recursos eletrônicos: telegram, e-mail, etc.) para os sujeitos participantes da investigação, assim como a quem possa interessar apropriar-se.                                                                                                                                                                             |
|         | Restrições                | Não será alocado em nenhuma plataforma/site.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Quando? | Linha do tempo            | Apropriação teórica – Mar. a out/20<br>Pesquisa e análise de documentos – Nov. a dez/20<br>Roteirização das partes do produto - Jan/21<br>Prototipação do produto - Jan/21 a maio/21<br>Aplicação de instrumental (questionário) para validação do produto - junho/21<br>Tratamento - Julho a set /21<br>Apresentação do produto final à banca - Nov/21<br>Disponibilização do material final para os professores - Dez/21 |

Fonte: Própria autora (2021).

Com base na condensação de informações do quadro e com as respostas obtidas por meio do instrumental de coleta (questionário), concluímos que a elaboração de um guia dessa natureza constitui-se como uma ferramenta de trabalho importante no cotidiano das ações docentes.

O contexto escolar, por vezes, manifesta-se como um ambiente mecânico, em que os professores continuamente se limitam a exercer papéis predeterminados. Portanto, exercer um movimento de criação a fim de levantar o diálogo sobre a temática da avaliação, mediante uma perspectiva lúdica, constituiu-se, nesta pesquisa, uma tarefa essencial no campo do Ensino.

Libâneo (1998, online) assertivamente atesta que a escola possui o “objetivo de proporcionar meios de desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, ou seja, ajudar os alunos nas competências do pensar autônomo, crítico e criativo”. Fazendo uma leitura da fala do autor, compreendemos que a educação, através da escola, serve ao propósito de formação do educando, inserindo esse indivíduo em sua prática social e o fazendo refletir sobre ela, de maneira que o aluno possa fazer as mediações dos conteúdos aprendidos em sala de aula com o contexto de vida.

Nesse sentido, por ter um caráter processual e contínuo (OLIVEIRA, 2012), e por objetivar auxiliar na construção de uma aprendizagem satisfatória (LUCKESI, 2011), esse movimento avaliativo possibilita ao professor ter uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, reiteramos que a avaliação fornece um número reduzido de informações específicas do campo cognitivo, não alcançando as necessidades e desafios da realidade social dos alunos.

Nessa direção, evidenciamos que os conhecimentos adquiridos durante o ano letivo não servem ao propósito único de atender às demandas de uma avaliação externa em larga escala, afinal, o ato de avaliar “ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. (...) a avaliação (...) direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação” (LUCKESI, 2011, p. 53).

A rotina exaustiva de trabalho em que se encontra o professor muitas vezes o limita a orientar suas ações pedagógicas à tarefa de simplesmente cumprir com os objetivos do SPAECE-Alfa, espelhando seu trabalho “(...) em uma matriz operacional de avaliação que, necessariamente, é restrita em seu escopo” (GATTI, 2014, p. 21). Portanto, a pertinência desta pesquisa encontra-se no fomento ao exercício de ultrapassar os direcionamentos, manifestos por meio das metas, da avaliação externa em larga escala, esforçando-se em compreender os resultados como parte do indicador do trabalho escolar, concebendo esse produto como uma

referência dos avanços, limites e dificuldades que os alunos encontram no percurso de sua aprendizagem e não como tarefa final.

## 6.2 CONSTRUÇÃO DO ROTEIRO DE FORMAÇÃO PARA ORIENTAÇÃO DO USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO (SPAECE-ALFA)

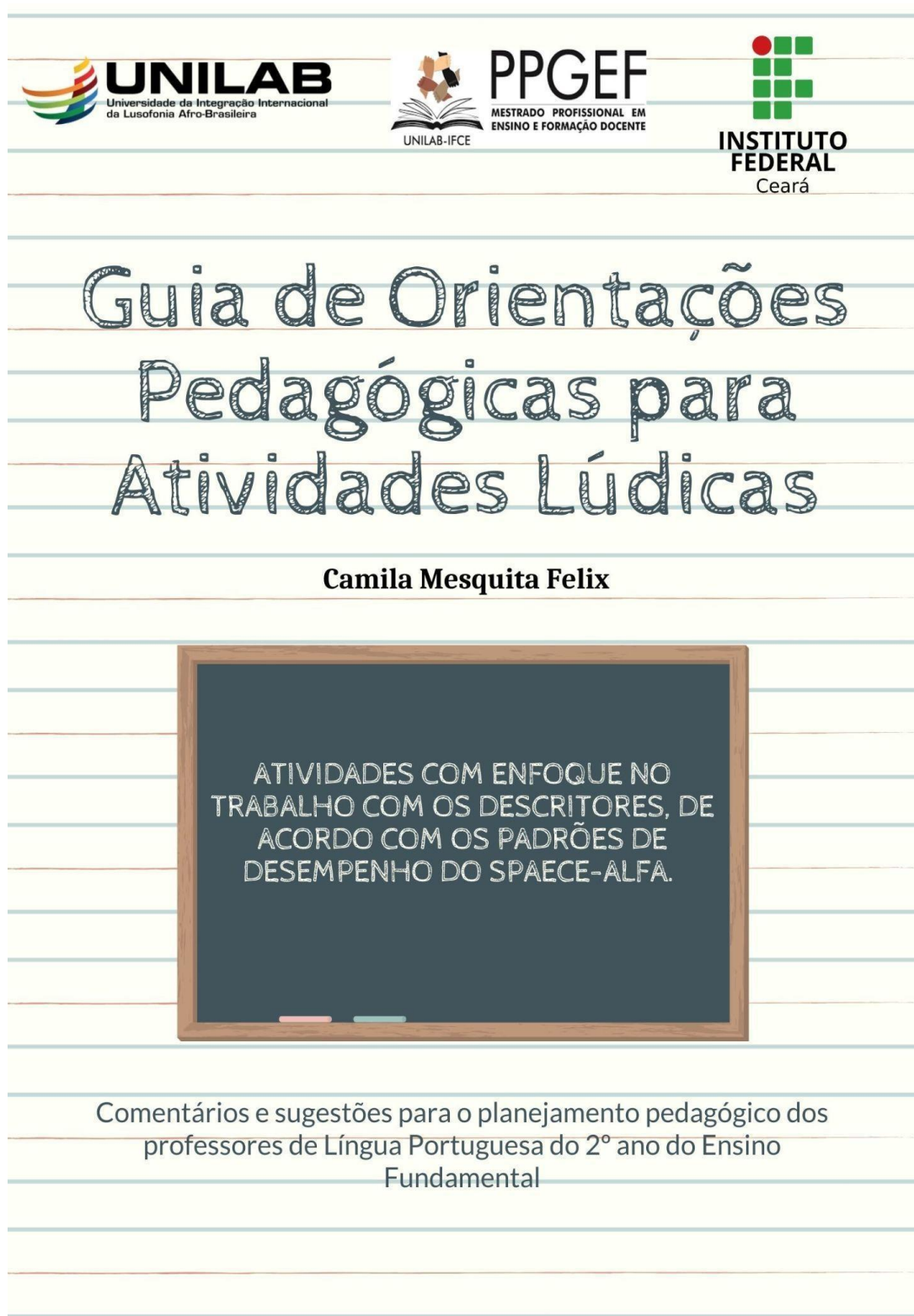
Tomando como base a abordagem proposta por Cavalcanti e Filatro (2016), de forma adaptada iniciamos o processo de elaboração do guia, partindo do contexto que demarca o âmbito do SPAECE-Alfa, desenvolvido mediante a organização e escrita dos capítulos teóricos, em que apresentamos a sucessão de avaliações externas em larga escala que orientaram a criação do SPAECE-Alfa, bem como os desdobramentos de sua implementação que culminam no demasiado controle assumido por essa avaliação na orientação das ações pedagógicas da escola.

Estabelecido o problema a ser estudado, projetamos a contribuição. Nesse sentido, propomos o Guia de Orientações Pedagógicas para Atividades Lúdicas, na perspectiva de contribuir com a conjuntura aqui investigada, compreendendo esse produto educacional não como uma solução definitiva, mas como um instrumento conscientizador e facilitador na composição do planejamento das ações pedagógicas, a partir dos padrões de desempenho enunciados pelo SPAECE-Alfa. Trata-se, assim, de um instrumento de colaboração na “reorientação da aprendizagem dos discentes, oferecendo um encaminhamento pedagógico para os passos subsequentes da aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 55).

## 6.3 GUIA DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA ATIVIDADES LÚDICAS

A seguir, apresentaremos o Produto Educacional final, cujo conteúdo teve origem neste trabalho dissertativo.

Figura 7 - Capa do produto educacional



Fonte: Própria autora (2021).

### 6.3.1 Apresentação

Caro(a) professor(a),

Este é um material de produção independente, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF - UNILAB/IFCE). O conteúdo aqui disposto é fruto da pesquisa de mestrado intitulada “O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE: o uso dos resultados na construção de um Guia de Atividades Pedagógicas Lúdicas”, de autoria da professora Camila Mesquita Felix, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Andrea Moura da Costa Souza.

O conteúdo é voltado para professores do 2º ano do ensino fundamental que lecionam Língua Portuguesa, visto que diz respeito a indicações de intervenções pedagógicas baseadas no trabalho com os descritores do SPAECE-Alfa, a partir dos Padrões de Desempenho enunciados pelo sistema avaliativo.

Para alcançarmos a proposição deste material, percorremos um longo percurso de análise da conjuntura política e social que permeia o SPAECE-Alfa: mapeando os modelos de avaliação em larga escala que orientaram o processo histórico de estruturação desse sistema avaliativo, e desvelando, assim, as etapas e os instrumentos que constituem sua aplicação, bem como identificando e analisando a relação estabelecida entre os objetivos do SPAECE-Alfa e as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores de língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental, por meio de questionário aplicado a um grupo de docentes da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Nesse sentido, pretendemos subsidiar olhares para diferentes questões que cercam o cotidiano educacional, identificando particularidades em contextos específicos, mas que, de alguma forma, podem representar óticas semelhantes dos mais diversos grupos de professores. Tal abordagem nos permitiu refletir sobre o contexto real de trabalho do corpo escolar e, dessa forma, pudemos propor um novo caminho/alternativa possível de ser realizada dentro do contexto escolar.

Esperamos contribuir com o trabalho realizado em sala de aula, trazendo ideias de como desenvolver, ludicamente, os descritores elencados na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SPAECE-Alfa.

### 6.3.2 Orientações e sugestões de uso

O material desenvolveu indicações de atividades pedagógicas lúdicas, a partir dos padrões de desempenho do SPAECE-Alfa, enunciando sequências de um trabalho que poderá ser desenvolvido em mais de uma aula, bem como poderá ser adaptado ou reformulado de acordo com a necessidade observada por cada professor em sua turma.

Elencamos os objetivos das atividades e enumeramos os descritores que são desenvolvidos em cada uma delas. Nossa sugestão de uso deste Guia é manipulá-lo no momento do planejamento das aulas, cujo espaço é completamente voltado para a reflexão do que irá se produzir para melhor alcançar a aprendizagem discente. Nosso intuito foi apresentar atividades pedagógicas que pudessem contribuir com a aprendizagem dos descritores, priorizando a brincadeira e o lúdico.

### 6.3.3 Atividades lúdicas

#### **Padrão de Desempenho 1 - Não Alfabetizado**

**Identificado pela cor vermelha** 

**Alunos que marcam até 75 pontos na escala de proficiência**

Os alunos que compõem esse Padrão, se caracterizam por apresentarem conhecimentos mínimos no que concerne à leitura e escrita. Por exemplo, que usam as letras do alfabeto para compor a escrita ou mesmo não alcançaram a compreensão da diferença entre letras e números. Nesse sentido, esse grupo de alunos carece de intervenções pedagógicas que possibilitem o contato com situações em que a escrita seja usada com funções comunicativas. Dessa forma, familiarizando-se com essa forma de representação (SPECE-Alfa, 2018, online).

Nessa direção, sugerimos jogos simbólicos. Vygotsky (2007, p. 109) elucida que “A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente (...) Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação”. Portanto, a interação com jogos simbólicos viabiliza o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, oportunizando a apropriação dos elementos que compõem a escrita.

Um exemplo de jogo simbólico seria o trabalho com o alfabeto móvel, numa perspectiva mais lúdica e que permita a criatividade da criança. Sugerimos:

**Figura 8 - Alfabeto móvel de tampinhas de garrafas PET**



Fonte: <https://www.soescola.com/2017/01/alfabeto-movel-com-tampinhas-de-garrafa.html>

**Sugestões metodológicas:** Escrever o nome completo da criança em uma folha de papel e incentivar a construção logo abaixo com as letras móveis. A partir disso, pode-se trabalhar cada letra de maneira individual, evidenciando os sons (fonemas) na palavra. Uma segunda sugestão seria ter figuras diversas (animais, objetos, frutas, etc.) e pedir que as crianças façam a construção espontânea dos nomes.

**Objetivos:** Facilitar o reconhecimento de palavras, a fim de nomeá-las e escrevê-las; despertar o interesse pelas letras; trabalhar a percepção da escrita, a exploração e composição das palavras, de forma divertida; auxiliar a memorização da escrita e da imagem das letras do alfabeto.

**Descritores trabalhados nessas atividades:**

**D01** Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos;

**D02** Reconhecer as letras do alfabeto.

### **Padrão de Desempenho 2 - Alfabetização incompleta**

**Identificado pela cor laranja** 

**Alunos que marcam entre 75 e 100 pontos na escala de proficiência**

Os alunos que se encontram nesse Padrão de Desempenho são aqueles que iniciaram um processo de domínio e sistematização de habilidades consideradas básicas e essenciais à alfabetização. Logo, demonstram, por exemplo, conhecimento de que letras são utilizadas para escrever, diferenciando as mesmas de desenhos e números. As crianças apresentam

compreensão sobre como se organiza a escrita numa página (esquerda para direita, no início da folha) e noções de tamanho de letra para ocupação do espaço da página. Ainda, são alunos que leem, com compreensão, palavras formadas por sílabas no padrão consoante/vogal (CAED UFJF, 2014, online).

Dessa forma, as intervenções pedagógicas voltadas para esse grupo de crianças necessitam proporcionar uma ampliação de suas capacidades leitoras já desenvolvidas, auxiliando em sua evolução. As crianças aprendem a ler e escrever de forma processual, quando imersas em contextos nos quais se envolvem de maneira ativa na comunicação de seus desejos, pensamentos, sentimentos, ideias e sobre suas vivências.

Nesse percurso, indicamos que o professor possa propiciar a expressão do aluno por meio da linguagem oral, favorecendo a articulação entre o que se é falado e o que é escrito; assegurar situações em que o aluno possa produzir elementos textuais de forma espontânea, possibilitando um desenvolvimento mais livre e menos mecânico de suas habilidades de escrita; oportunizar a pergunta, deixando que o aluno questione, narre, explique ou descreva fatos relacionados ao seu convívio social e cultural; colocar o aluno e suas vivências em destaque nas produções escritas, evidenciando um lugar que ele mais gosta, sua música ou programação favorita, a composição familiar e suas formas diversas, atividades que priorizem seu conhecimento de mundo, revelando pensamentos, sentimentos, falas e expressões das crianças.

Sugerimos como atividade lúdica para este Padrão de Desenvolvimento:

### **Mapa da História**

**Sugestões metodológicas:** Ler uma história, votada e escolhida democraticamente pela turma. Após a leitura, entregar folhas de ofício às crianças e solicitar que construam um mapa do livro que foi lido. O mapa poderá conter desenhos que tentam reconstruir cronologicamente os acontecimentos, assim como os alunos deverão fazer o exercício de escrever a descrição das ilustrações, formando um mapa (ilustrado e escrito) da narrativa.

**Objetivo:** Reconstruir a narrativa na memória.

**Descritores trabalhados nessas atividades:**

**D01** Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos;

**D02** Reconhecer as letras do alfabeto;

**D03** Identificar as direções da escrita;

**D04** Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.

### Padrão de Desempenho 3 - Intermediário

Identificado pela cor amarela



Alunos que marcam entre 100 e 125 pontos na escala de proficiência

Esse Padrão de Desempenho circunscreve alunos que apresentam, cognitivamente, um salto qualitativo em sua formação leitora, visto que são crianças que conseguem ler com autonomia palavras que apresentam padrões silábicos mais complexos (**frasco**, **quase**, **processo**, **liquidificador**, etc.). Ainda, são alunos que atingiram a maturidade de localizar informações específicas em textos curtos, de um vocabulário mais simples (CAED UFJF, 2014, online).

As crianças aqui localizadas possuem uma maior familiaridade com textos escritos, visto que reconhecem, em muitos momentos, a finalidade de alguns gêneros textuais de maior circulação. Para esse grupo de discentes, o ideal é possibilitar atividades que possibilitem o trabalho com a percepção dos elementos textuais como um todo, ou seja, como esses elementos se relacionam na construção textual. O trabalho com as palavras, de sílabas mais complexas, também é fundamental, oportunizando o aumento do vocabulário discente.

Sugerimos como atividade lúdica para este Padrão de Desenvolvimento:

#### Leilão de Jardim

Quem me compra um jardim com flores?

Borboletas de muitas cores,

lavadeiras e passarinhos,

ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?

Quem me compra um raio de sol?

Um lagarto entre o muro e a hera,

uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?

E este sapo, que é jardineiro?

E a cigarra e a sua canção?

E o grilinho dentro do chão?

(Este é o meu leilão.)

Cecília Meireles

### **Sugestões metodológicas:**

#### **Leitura**

A leitura do texto deve fazer o exercício de captar a simplicidade do que é dito e fazer com que as crianças experimentem os versos de uma forma diferente. A ideia é fazer os alunos exercitarem um olhar mais atento às pequenezas do cotidiano, como os passarinhos, as formigas no chão, seres que convivem conosco diariamente e nos passam despercebidos em muitos momentos. O texto trabalha a linguagem sob uma perspectiva mais cotidiana, empregando o uso da repetição e da musicalidade, características que oportunizam a memorização. Os versos do poema apresentam um padrão descritivo, destacando as cores e as associando elementos da natureza.

#### **Remontando o texto**

Após a leitura, dividir os alunos em trios ou quartetos, e entregar o texto, recortado (verso por verso) para que os alunos, em conjunto, façam o exercício de remontá-lo. Finalizada a atividade, socializar com a turma a construção de cada grupo, solicitando que evidenciem como foi pensada a elaboração da remontagem do poema.

**Poema musicalizado:** <https://youtu.be/x1IaU-5f7rQ>

**Objetivos:** Estimular a imaginação; compreender os elementos que compõem um poema (versos, estrofes, rimas, disposição gráfica); conhecer as práticas sociais de produção e circulação do poema; envolver-se em práticas de produção e recitação de poemas; despertar o gosto pela leitura poética; identificar rimas, estrofes e versos.

#### **Descritores trabalhados nessas atividades:**

**D02** Reconhecer as letras do alfabeto;

**D03** Identificar as direções da escrita;

**D04** Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita;

**D06** Identificar rimas;

**D10** Ler palavras no padrão canônico (consoante / vogal);

**D11** Ler palavras nos padrões não canônicos (vogal, consoante / vogal / consoante, consoante / consoante / vogal etc.);

**D12** Ler frases;

### **Padrão de Desempenho 4 - Suficiente**

**Identificado pela cor verde claro**



**Alunos que marcam entre 125 e 150 pontos na escala de proficiência**

Os alunos que pertencem a esse Padrão de Desempenho apresentam habilidades de leitura mais sofisticadas, realizando, assim, atividades que demandam uma compreensão global dos textos. Aqui, os discentes já são considerados alfabetizados, ainda que apresentem dificuldades em desempenhar leituras mais extensas. Esse grupo de discentes necessita de intervenções pedagógicas que oportunizem o contato com textos de gêneros variados, assim como as situações sociais nas quais são feitos uso desses textos (CAED UFJF, 2014, online).

Sugerimos como atividade lúdica para este Padrão de Desenvolvimento:

#### **Meu Jornal**

##### **Sugestões metodológicas:**

##### **Primeiro momento**

Separar os alunos em trios ou quartetos. Imprimir três notícias e suas respectivas manchetes (serão notícias diferentes para cada grupo). Solicitar que os alunos destinem uma manchete para cada imagem, de acordo com suas percepções. O exercício em grupo servirá para endossar os diálogos e trocas de pontos de vista. Após as equipes finalizarem, serão socializadas as notícias de cada uma, apresentando suas percepções para a turma.

##### **Segundo momento**

Solicitar que os alunos discutam sobre alguns fatos ocorridos na escola, no bairro ou na cidade, que causaram repercussão e, em seguida, que escrevam uma notícia com um desses fatos.

##### **Terceiro momento**

Montar um jornal da turma para ser alocado em um painel com as produções para expor na escola.

**Objetivos:** Exercitar a oralidade em situação de interação na sala de aula; identificar os elementos estruturais de uma notícia; conhecer as características da manchete; produzir um jornal a partir da elaboração de notícias sobre fatos ocorridos na escola, no bairro ou na cidade em que mora; publicar o jornal em mural na escola.

##### **Descritores trabalhados nessas atividades:**

**D02** Reconhecer as letras do alfabeto;

**D03** Identificar as direções da escrita;

**D04** Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita;

- D10** Ler palavras no padrão canônico (consoante / vogal);
- D11** Ler palavras nos padrões não canônicos (vogal, consoante / vogal / consoante, consoante / consoante / vogal etc.);
- D12** Ler frases;
- D13** Localizar informação explícita em textos;
- D14** Inferir informação em texto verbal;
- D16** Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais;
- D17** Reconhecer o tema ou assunto de um texto ouvido;
- D18** Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido;
- D21** Reconhecer o gênero discursivo;
- D22** Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros;

**Padrão de Desempenho 5 - Desejável**

**Identificado pela cor verde escuro**



**Alunos que marcam acima de 150 pontos na escala de proficiência**

Os alunos que compõem esse grupo já alcançaram, cognitivamente, a maturidade de identificar, sem maiores dificuldades, o assunto trabalhado no texto, indicando, dessa forma, que já estabelecem ligações entre os elementos textuais para chegar ao sentido global. Aqui, as crianças já apresentam uma leitura mais autônoma dos diversos textos. As intervenções pedagógicas nesse grupo devem estar voltadas para o trabalho com a criatividade e uso das habilidades leitoras já adquiridas, fator essencial para o prosseguimento de sua trajetória escolar (CAED UFJF, 2014, online).

Sugerimos como atividade lúdica para este Padrão de Desenvolvimento:

**Escolhendo um final**

**Sugestões metodológicas:**

**Primeiro momento**

Distribuir, de forma individual, uma folha contendo um texto - previamente escolhido pelo professor - sem o final da história. Será o mesmo texto para todos. Pedir que os alunos escrevam o desfecho.

**Segundo momento**

Colocar os alunos dispostos em roda e realizar a leitura da história que eles receberam. Solicitar a socialização, de forma oral, dos desfechos escritos por cada um. Será um momento de partilha e de incentivo à diversidade de ideias.

### **Terceiro momento**

Construir, coletivamente, um painel para exposição dos trabalhos na escola.

### **Objetivos:**

Fortalecer a habilidade de compreensão textual e construção de um texto; aprimorar a capacidade comunicativa.

### **Descritores trabalhados nessas atividades:**

**D02** Reconhecer as letras do alfabeto;

**D03** Identificar as direções da escrita;

**D04** Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita;

**D10** Ler palavras no padrão canônico (consoante / vogal);

**D11** Ler palavras nos padrões não canônicos (vogal, consoante / vogal / consoante, consoante / consoante / vogal etc.);

**D12** Ler frases;

**D13** Localizar informação explícita em textos;

**D14** Inferir informação em texto verbal;

**D16** Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais;

**D17** Reconhecer o tema ou assunto de um texto ouvido;

**D18** Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido;

**D21** Reconhecer o gênero discursivo;

**D22** Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esperamos, dentro da proposta pedagógica deste material, obter êxito na contribuição do planejamento docente. As atividades possuíram o objetivo de proporcionar um olhar lúdico aos conteúdos específicos dos descritores enunciados pelo SPAECE-Alfa. Cada proposta buscou dialogar com a criatividade do professor, bem como acolher o desenvolvimento do processo de aprendizagem discente de forma mais fluida, desprendida de sequências metódicas e voltadas para mecanização do conhecimento.

Ressaltamos nosso esforço e comprometimento em produzir um conteúdo que motive novos olhares pedagógicos, no que concerne aos conteúdos previstos na matriz de referências

do SPAECE-Alfa. Que as questões aqui idealizadas possam cooperar na construção de uma educação mais sensível para com as nossas crianças e que a ludicidade seja elemento primordial nas ações escolares.

#### REFERÊNCIAS

ÁRVORE. **Como incentivar a leitura de forma lúdica.** s.d. Disponível em: <https://www.arvore.com.br/blog/como-incentivar-a-leitura-de-forma-ludica> Acesso em: 17 set. 2021.

EDUCAÇÃO ITAPEVA. **Educação Infantil Campo de Experiência:** escuta, fala, pensamento e imaginação. 2020. Disponível em: [http://www.educacao.itapeva.sp.gov.br/educacao/cfp/doc/ED\\_INFANTIL\\_EFPI\\_2020.pdf](http://www.educacao.itapeva.sp.gov.br/educacao/cfp/doc/ED_INFANTIL_EFPI_2020.pdf) Acesso em: 17 set. 2021.

GOMES, V. A. **O gênero notícia:** leitura e produção. s.d. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19249> Acesso em: 17 set. 2021.

CAED UFJF. **Padrões de Desempenho Estudantil.** 2014. Disponível em: <https://spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-ALFA-2EF-WEB1.pdf> Acesso em 10 de setembro de 2021.

CAED UFJF. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa - SPAECE-ALFA 2016.** 2016. Disponível em: <https://spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/07/CE-SPAECE-2016-MATRIZ-LP-2EF.pdf> Acesso em: 09 set. 2021.

TARGANSKI, F. **Como Trabalhar o Alfabeto Móvel na Alfabetização?** s.d Disponível em: <https://www.madeiramaestra.com/blogs/maestra/como-trabalhar-alfabeto-movel-educacao> Acesso em: 10 set. 2021.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo analisar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, na vertente de alfabetização (SPAECE-Alfa), e a relação que a avaliação estabelece no âmbito escolar, nos aspectos que dizem respeito às metas instituídas para o desempenho discente.

Mediante esse objetivo, estabelecemos o mapeamento dos modelos de avaliação em larga escala que orientaram o processo histórico de estruturação do SPAECE. O resultado do escrito nos revela que a história dos Sistemas Avaliativos brasileiros apresenta uma trajetória de constante busca de um índice de produtividade, fomentado por políticas gerenciais que priorizam a performatividade. Constatamos, historicamente, a construção de reformas educacionais, nas quais o Estado se caracteriza por um papel fiscalizador, no que concerne à eficiência dos resultados das políticas públicas.

O aporte histórico atestado proporcionou a identificação e análise da relação estabelecida entre os objetivos do SPAECE-Alfa e as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores de língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental. O cenário encontrado evidenciou a viabilização de uma redução do ensino aos processos de preparação dos alunos para os testes, estabelecendo, através das bonificações e da responsabilização docente, uma relação de competitividade entre os espaços escolares, em que o foco se torna alcançar o número máximo de pontos nas avaliações externas.

Concluimos que o espaço pedagógico ganha um teor quantitativo, em que os números são a prioridade absoluta. O processo avaliativo estabelece uma relação de imposição de seus objetivos à rotina escolar. A ação docente fica circunscrita ao treino cognitivo das turmas para o tipo de avaliação a que esses alunos serão submetidos.

A conjuntura aqui descrita é validada no âmbito do estado do Ceará, em que o SPAECE-Alfa vigora como uma das principais avaliações externas, responsável por medir a qualidade do ensino em língua portuguesa nas séries de 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas.

Nessa direção, no campo metodológico, apresentamos a pesquisa de campo, cujas falas de seis docentes sobre os aspectos que envolvem a avaliação aqui enunciada foram colhidas mediante questionário. A descrição foi dividida em quatro campos de análise, sendo o primeiro deles o responsável por delinear o vínculo estabelecido entre o SPAECE-Alfa e as práticas pedagógicas dos professores. Atestamos um contexto de trabalho intenso em que, notoriamente, existe a ênfase da avaliação externa no trabalho pedagógico. As respostas dos sujeitos evidenciaram a influência exercida sob o trabalho do professor, cujo foco se concentra nos

conteúdos relacionados ao SPAECE-Alfa, tornando as aulas enfadonhas e demasiadas específicas, suprimindo a possibilidade de uma educação mais lúdica.

Constatamos um processo cultural de exaltação da meritocracia e comparabilidade de resultados, priorizando determinados conteúdos em detrimento de outros. Dessa forma, algumas consequências são evidenciadas nesse percurso, como o estreitamento do currículo, a ênfase no letramento, cujo propósito encontra-se em treinar os alunos para a resolução das questões objetivas, e a redução do tempo e espaço escolar ao processo avaliativo.

Consideramos fundamental, nessa direção, ressaltar que as questões sociais são fatores determinantes nos resultados da avaliação. Nossas análises sobre o SPAECE-Alfa demonstram que a avaliação não abrange, em suas características metodológicas, a sensibilidade de acolher a vulnerabilidade de seu público, de compreender a realidade político-social-cultural, justamente por ser um sistema avaliativo em larga escala, que possui como perfil de avaliação um campo, que é o cognitivo. Portanto, destacamos a importância de, ao longo de todo o trabalho dissertativo, fazermos o exercício de suscitar reflexões – numa realidade mais imediata, a da sala de aula – sobre acolhimento e desprendimento das questões voltadas para notas, resultados e metas.

O segundo campo de análises de nosso estudo constatou a significativa influência do SPAECE-Alfa nas concepções e práticas avaliativas dos professores, exatamente por impor à escola seus objetivos avaliativos em detrimento de quaisquer outras necessidades pedagógicas de ensino. A escola, enquanto um projeto coletivo, perde sua autonomia de pensar, fazer e propor conteúdos que não estejam contemplados pela matriz curricular do sistema avaliativo.

Outro achado substancial revelado pelos sujeitos é a conjuntura caótica que se estabelece na escola nesse processo de avaliação: alunos pressionados a conseguir os melhores resultados e, por não possuírem a maturidade emocional e psicológica necessária para lidar com essas questões, apresentam-se amedrontados e nervosos no dia do teste e nos que lhe antecedem. O trabalho pedagógico realizado é completamente focado no preparo da resolução de questões, tornando o campo afetivo um acessório. Evidencia-se um percurso de redução das dimensões socioculturais do processo de alfabetização, em que o acolhimento das indagações e diferenças é substituído por tudo aquilo que se pode mensurar em um teste. Os aspectos afetivos são secundarizados.

Tomamos a responsabilidade de esclarecer que as questões aqui enunciadas são consequências de uma gestão pública que gere a educação sob uma perspectiva ranqueadora, responsabilizando os docentes. Logo, não traduz uma culpa individual. A conjuntura é um fato e observamos um acolhimento obediente, do corpo escolar, às prescrições do sistema avaliativo,

revelando uma perversidade inerente a esse processo: a anulação dos trabalhos desenvolvidos pela escola e cujo foco não esteja nos aspectos relacionados ao SPAECE-Alfa.

No terceiro e último campo de análises: “Resultados do SPAECE-Alfa: percepções e encaminhamentos”, constatamos uma divisão clara nas respostas no que concerne aos resultados e se esses representam o desempenho real das crianças. Os sujeitos se dividem entre os que consideram que sim, é o retrato da aprendizagem discente, e os que consideram que a avaliação simboliza apenas uma parcela do desenvolvimento. Nesse contexto, ressaltamos que essas avaliações possuem, como principal objetivo, a ampliação dos indicadores educacionais para, assim, cumprir com a agenda das políticas educacionais. Portanto, é parte de seu papel gerar tradições limitantes no currículo, bem como nas perspectivas pedagógicas de professores e gestores. Dessa forma, gera-se uma preocupação excessiva com os aspectos cognitivos em detrimento de outras dimensões, como o afeto, a arte, a criatividade, entre outras.

Importante destacar que, ao ter docentes que manifestaram em suas respostas que consideram o teste apenas uma parte do retrato do desenvolvimento estudantil, constatamos uma lucidez pedagógica fundamental para o rompimento com as prescrições das avaliações externas na escola, traduzindo a realidade do movimento escolar dentro dos limites sociais, políticos e culturais impostos e determinantes para suas ações.

No que concerne ao uso dos resultados, as concepções reveladas por meio das respostas evidenciam um aspecto em comum: o uso dessas informações na perspectiva de reconhecimento do trabalho docente e discente, como também incentivo ao cumprimento das metas estabelecidas. Desse modo, compreendemos que há uma perpetuação da qualidade educacional concebida sob uma perspectiva numérica, com base na eficiência e no cumprimento de uma agenda de metas, sendo uma conjuntura que pouco ou quase nada contribui para uma educação mais humana, acolhedora e inclusiva.

Essas constatações, bem como o endosso positivo das falas dos sujeitos sobre a importância de um guia cujo conteúdo estivesse voltado para um trabalho lúdico com os descritores, deram a base que consolidou nosso objetivo de Produto Educacional: “Guia de Orientações Pedagógicas para Atividades Lúdicas”. Nossa pesquisa priorizou a necessidade docente como fonte de criação. Partir da realidade apresentada, buscando contribuir com aspectos do trabalho pedagógico, foi uma premissa inegociável.

O Guia, a partir dos padrões de desempenho enunciados pelo SPAECE-Alfa, sugere atividades de teor lúdico e criativo que trabalhem os descritores. Não são prescrições ou regras, mas sugestões de trabalho pedagógico que fomentam a criatividade docente e abrem espaço para adaptações, bem como inspiram a criação de novas ideias. Constituiu um material de

linguagem simples, compreensível, objetivo e bem direcionado para cada padrão de desempenho.

Para finalizar, reafirmamos o compromisso social deste estudo em intervir num dado contexto da realidade educacional, trazendo aspectos primordiais para levar o diálogo político-social que permeia as avaliações externas em larga escala, em específico o SPAECE-Alfa, para a escola.

Acreditamos e exercitamos, nesta pesquisa, o poder do discurso, da fala política e pedagogicamente direcionada como elemento decisivo para a mudança social. Ressaltamos que o diálogo não se encerra aqui e manifestamos o desejo de que este estudo possa fomentar diversas outras reflexões nas diferentes dimensões do campo da educação, sendo, dessa forma, um combustível para a produção de conhecimento científico.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, p. 15-32, ago. 2001.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, nº 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.
- ALVES, A. J. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, mai. 1991.
- ANDRADE, M. **Como Preparar Trabalhos para Cursos de Pós-graduação**: noções práticas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ARAÚJO, K. H. **Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009**. 2016. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016.
- ARAÚJO, K. H.; LEITE, R. H.; ANDRIOLA, W. B. Prêmios para escolas e professores com base no desempenho acadêmico discente: a experiência do estado do Ceará (Brasil). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, nº 42, p. 303-325, jan./abr. 2019.
- ARAÚJO, K. H. **O Prêmio Escola Nota Dez e suas implicações à subjetividade das crianças do 2º do ensino fundamental do estado do Ceará**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.
- ARAÚJO, K.; LEITE, R.; ANDRIOLA, W. Prêmios para escolas e professores com base no desempenho acadêmico discente: a experiência do estado do Ceará (Brasil). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, nº 42, p. 303-325, jan./abr. 2019.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, nº 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, nº 92, p. 725-751, out. 2005.
- BLASIS, E.; FALSARELLA, A. M.; ALAVARSE, O. M. **Avaliação e Aprendizagem - Avaliações externas**: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto, 1994.

BONAMINO, A. M. C. de. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB):** referências, agentes e arranjos institucionais e instrumentais. Tese (Doutorado em Educação). PUC, Rio de Janeiro, 2000.

BONAMINO, A. M. C. de; BESSA, N; FRANCO, C. **Avaliação da educação básica – pesquisa e gestão.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

BONAMINO, A. M. C. de; SOUSA, Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, nº 2, p. 373-388, abr./jan. 2012.

BONDIOLI, A. (Org.). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação:** a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Programa de Expansão e Melhoria da Educação no meio Rural do Nordeste:** Estudos de Reajustamento das metas físicas e financeiras 80/85. Brasília, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Plano decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica:** objetivos, diretrizes, produtos e resultados. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. **Lei nº 14.023, de 17.12.07 (D.O. de 19.12.07).** 2007. Disponível em: <https://bela.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/orcamento-financas-e-tributacao/item/4315-lei-n-14-023-de-17-12-07-d-o-de-19-12-07> Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA):** documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria de nº 458, de 5 de maio de 2020.** Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 6 de maio. 2020.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, nº 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

BROOKE, N. Políticas estaduais de responsabilização: buscando o diálogo. In: BAUER, A.; GATTI, B. (Orgs). **Ciclo de debates:** vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Florianópolis: Insular, 2013. p. 119-146.

CAED UFJF. **SPAECE.** 2018. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/o-sistema/o-spaece>. Acesso em: 01 dez. 2020.

CALDERÓN, A. I.; RAQUEL, B. M. G.; CABRAL, E. S. O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 87, p. 517-540, abr./jun. 2015.

CAMPUS, G. et al. Tecnicismo e prática pedagógica na escola contemporânea. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, v. 9, nº 18, p. 1-7, 2011.

CARDOSO, P. F.; MELO, L. de F.; PESSOA, V. I. F. A política de responsabilização e bonificação na educação: elementos iniciais. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, nº 7.7, 2020.

CAREGNATO, R.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, p. 679-684, out./dez. 2006.

CARNEIRO, V. L. As avaliações estandarizadas e o papel do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na etapa final da educação básica. **Revista Exitus**, Santarém, v. 2, nº 1, p. 217-230, 2012.

CASTILLO ARREDONDO, S.; CABRERIZO DIAGO, J. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Trad. Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibpex; São Paulo: Unesp, 2009.

CAVALCANTI, C. C.; FILATRO, A. **Design Thinking na Educação Presencial, à Distância e Corporativa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CEARÁ. **Boletim Pedagógico**: Língua Portuguesa - 2º ano do Ensino Fundamental. 2015.

CEARÁ. **SPAECE**. Fortaleza: SEDUC, 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/> Acesso em: 02 dez. 2020.

CEARÁ. **Prêmio Escola Nota 10**. 2021. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10> Acesso em: 23 jun. 2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAER, G.; DINIZ, R.; RIBEIRO, E. A Técnica do Questionário na Pesquisa Educacional. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, nº 7, p. 251-266, 2011.

CHARLOT, B. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. da F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, G. da S. **A utilização dos resultados da Provinha Brasil na rede municipal de ensino em Laguna-SC**. Dissertação (Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina) - Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2014.

CRONBACH, J. L. Course improvement through evaluation. **Teachers College Record**, nº 64, p. 672-683, 1963.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 6. ed. Campina, SP: Autores Associados, 1999.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 3. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-50.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de.; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, M. T.; FETZNER, A. R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial nº 1, p. 75-92, 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, v. 23, p. 1- 22, 2002.

FONTELLES, M.; SIMÕES, M.; FARIAS, S. **Metodologia da Pesquisa Científica**: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. s.d. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo\\_C8\\_NONAME.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C8_NONAME.pdf) Acesso em: 01 fev. 2021.

FORTALEZA. **Projeto de Lei Orçamentária Anual**. 2020. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2020/60057/pl02952020.pdf> Acesso em: 03 ago. 2021.

FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. de. Apresentação. Educação e Sociedade. **CEDES**, Campinas, v. 33, nº 119, p. 345-351, 2012.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, nº 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, H.; JANISSEK-MUNIZ, R.; MOSCAROLA, J. **Uso da Internet no processo de pesquisa e análise de dados**. 2004. Disponível em: [http://gianti.ea.ufrgs.br/files/artigos/2004/2004\\_147\\_ANEP.pdf](http://gianti.ea.ufrgs.br/files/artigos/2004/2004_147_ANEP.pdf) Acesso em: 22 jan. 2021.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, nº 1, pp. 17-41, jun. 2002.

GATTI, B. A. Avaliação e Qualidade da Educação. In: ANPAE. **Anais...** Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2007.

GATTI, B. A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, nº 1, p. 08-26, mai. 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONTIJO, C. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, v. 1, nº 2, p. 174-190, jul./dez. 2015.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, CA: Sage, 1989.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Unicamp. 2011.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**. Porto: Porto editora, 1989.

HOFFMAN, J. **Avaliação: mito & desafio**. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 42, p. 1-14, 2007.

HYPOLITO, Á. M. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/fortaleza.html> Acesso em: 10 out. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Linha do tempo – síntese da História do IBGE (1936-2016)**. 2017. Disponível em: <https://memoria.ibge.gov.br/images/memoria/linha-do-tempo/LinhaDoTempoSemImagem.pdf> Acesso em: 21 jun. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. 2020. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html>. Acesso em: 05 nov. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico Saeb**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico> Acesso em: 10 nov. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **História**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/institucional/historia> Acesso em: 21 jun. 2021.

KAPLÚN, G. Material Educativo: a experiência do aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, p. 46, a60, maio/ago. 2003.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU, 1980.

LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, nº 69, jan./mar. 1996.

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº 100, p. 11-36, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Entrevista com José Carlos Libâneo: Perspectivas de uma Pedagogia. **Pensar a Prática**, v. 1, p. 1-21, jan./jun. 1998.

LIMA, A. C. Ciclo de alfabetização da Educação Básica do Ceará: principais resultados. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, nº 53, p. 38-58, set/dez. 2012.

LIMA, D. **O Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE) e sua influência sobre a gestão pedagógica de uma escola de ensino médio situada no município de Tauá - Ceará**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2015.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LIMA, T.; MIOTO, R. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_arttext) Acesso em: 30 jan. 2021.

LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, nº 25, p. 3-21, jan./jun. 2012.

LUCKESI, C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Rio Grande do Sul, nº12, p. 6-11, fev./mar. 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C. **Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados**. Revista @mbienteeducação, v. 5, n. 1, p. 70-82, 2012.

MAGALHÃES JÚNIOR, A.; FARIAS, M. SPAECE: Uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 31, nº 2, p. 525-547, jul./dez. 2016.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; LIMA, D.; FARIAS, M. A. de. Política de Avaliação Educacional no Estado do Ceará: histórico dos programas de avaliação da Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC). **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v.19, nº 2, jul./dez. 2013.

MARIANI, V.; SEPEL, L. Planejamentos docentes: uma análise sob a perspectiva das unidades temáticas da BNCC. **Research, Society and Development**, v. 8, nº 12, 2019.

MARTINS, Â. M.; SOUSA, S. Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 a 2008. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 09-26, 2012.

MELLO, G. N. **Escolas Eficazes: um tema revisitado**. Brasília, IPEA, 1993.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MINAYO, M.; DESLANDES, S.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Vozes, 2011.

MINHOTO, M. A. P. Política de Avaliação da Educação Brasileira: limites e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, nº 19, pp. 77-90, jan./jun. 2016.

MONTE, J. P. **Sistema de avaliação educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd., Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

MORAES, A. de. Agências reguladoras. In: MORAES, A. de (Org.). **Agências reguladoras.** São Paulo: Atlas, 2002, p. 13-38.

MOURA, E. C. L. **A utilização dos resultados das avaliações de larga escala pelos diretores das escolas municipais de Teresina.** Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, 2016.

MOZZATO, A.; GRZYBOVSKI, D. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: potencial e desafios.** 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf> Acesso em: 01 fev. 2021.

MUJICA, J.; ETXEBERRÍA, K. **Evaluación educativa.** 2. ed. Madrid: Alianza, 2009.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico.** 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, J. C. de. **Avaliação externa em larga escala e avaliação interna: um diálogo possível.** In: Educação: perspectivas e reflexões contemporâneas. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

PARREIRA, A.; SILVA, A. da. A lógica complexa da avaliação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 23, nº 87, p. 367-388, abr./jun. 2015.

PASSONE, E. Incentivos Monetários para Professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa,** v. 44, nº 152, p. 424-448, abr./jun. 2014.

PASSONE, E.; ARAÚJO, K. H. Dispositivo de Avaliação Educacional do Ceará: a (in) visibilidade dos estudantes deficientes. **Cad. Pesquisa,** São Paulo, v. 50, nº 175, jan./mar. 2020.

PENIN, S.; MARTÍNEZ, M. **Profissão docente: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2009.

PEQUENO, M. I. C. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEC) na vertente da avaliação do rendimento escolar. **R. Bras. Est. Pedag.,** Brasília, v. 81, nº 197, p. 128-134, jan./abr. 2000.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, I. M. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004, p. 76-97.

REZENDE, F. da C. Desafios gerenciais para a reconfiguração da administração burocrática brasileira. **Sociologias,** Porto Alegre, ano 11, nº 21, p. 344-365, jan./jun. 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar?: Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAUL, A. M. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf> Acesso em 08 de Setembro de 2020.

SCRIVEN, M. **The logic of evaluation**: department of Psychology. Claremont: Claremont Graduate University, 2007.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, nº 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, M. J. de A. **Regulação Educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, M. Q. da. Estado regulador, avaliador e o índice de desenvolvimento da Educação Básica: virtudes e limites do indicador. In: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. **Anais...** 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23777\\_11726.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23777_11726.pdf) Acesso em: 16 jun. 2021.

SILVA, K. C. B.; SOUZA, A. C. R. de. **MEPE: Metodologia para a elaboração de Produto Educacional**. Produto educacional da dissertação - Na trilha da inovação: a formação do professor e as implicações com os produtos educacionais. (Dissertação) Mestrado profissional em Ensino Tecnológico. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2018.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação**. 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, W. C. da. **Estratégias de apropriação e utilização dos resultados das avaliações em larga escala: o caso de uma escola estadual do Acre**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

SIQUEIRA, V. A. de S. **Avaliações internas e externas: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

SOARES, J. F. Qualidade da educação: qualidade de escolas. In: VIANA, F. S. et al. (Orgs.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p.75-96.

SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, F. O. **Avaliação em larga escala foco na escola**. São Leopoldo: Oikos, Liber Livros, 2010.

SOUSA, S. Z. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? **Retratos da escola**, v. 2, p. 81-83, 2008.

SOUSA, M. do C. de. Quando Professores que Ensinam Matemática Elaboram Produtos Educacionais, Coletivamente, no Âmbito do Mestrado Profissional. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 27, nº 47, p. 875-899, dez. 2013.

SOUZA, E. B. de. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB no contexto das políticas educativas dos anos 90**. Campo Grande: UFMS, 2001.

TORREZAN, H. E. **Desdobramentos do SARESP na prática docente**: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Rio Claro, 2018.

TROMPIERI FILHO, N.; LIMA FILHO, G. D. de. **As Cinco Gerações da Avaliação Educacional** - Características e práticas educativas. 2013. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/trabalho04.pdf> Acesso em: 01 jun. 2021.

TYLER, R. W. **Princípios básicos do currículo e ensino**. 3. ed. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1976.

VASQUES, D. G.; OLIVEIRA, V. H. N. Iniciação Científica na Pandemia: uma análise dos estudos remotos ao Ensino Fundamental. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, nº 1, p. 164-179, set. 2020.

VIANNA, H. M. Medida da Qualidade em Educação: apresentação de um modelo. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, nº 2, p. 99-104, jul./dez. 1990.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, nº 12, p. 7-24, jul./dez. 1995.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, nº 28, p. 23-38, jul./dez. 2003.

VIANNA, H. M. Avaliação de Programas Educacionais: duas questões. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, nº 32, p. 43-55, jul./dez. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**: problemas de psicologia geral. Madrid: Gráficas Rogar, 1982.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERLE, F. O. C. (Org.) **Avaliação em larga escala**: foco na escola. Brasília: Liber Livro, 2010.

WERLE, F. O. C. 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, nº 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

WORTHEN, B. R. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

## APÊNDICE 1 - INSTRUMENTAL DE PESQUISA

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12 e Resolução 510/2016)

Convido você, Professor de Ensino Fundamental, que leciona Língua Portuguesa no 2º ano, a participar do estudo intitulado “O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ - SPAECE: O USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EM FAVOR DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS”, proposto por Camila Mesquita Felix (pesquisadora responsável), RG 2008010139610, orientada pela Profa. Dra. Andrea Moura da Costa Souza do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, campus Maranguape, referente ao curso de Mestrado em Educação das mesmas instituições. Este estudo parte do pressuposto da ênfase crescente atribuída às avaliações em larga escala no contexto escolar, focalizando especialmente o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, na vertente da alfabetização (SPAECE-Alfa), e do destaque que assumem no planejamento escolar do professor. Nosso objetivo consiste em analisar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, na vertente de alfabetização (SPAECE-Alfa) e a relação que se estabelece com a escola, nos aspectos que dizem respeito às metas instituídas pela avaliação, com vistas a construir um guia de atividades pedagógicas a partir dos padrões de desempenho do SPAECE-Alfa, tomando como base para a elaboração dessas atividades, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Fundamental. Partimos do princípio de que os dados oferecidos na conclusão da avaliação precisam fazer sentido e permitir a orientação das atividades docentes (VIANNA, 2000). Nesse sentido, nosso intuito é construir um material que possa trabalhar os descritores, operações mentais e habilidades, de forma lúdica, pelos professores.

Ao responder, afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Minha colaboração se fará de forma anônima e os dados aqui coletados serão subsídios para a produção do produto educacional acima citado. Desta forma, convidamos o(a) senhor(a) a colaborar, a fim de coletarmos dados plausíveis, uma vez que sua atuação profissional é central para os fins desta pesquisa. Para atingirmos o objetivo proposto, realizamos o presente

questionário, com perguntas de cunho objetivo e subjetivo, nas quais você pode apresentar suas perspectivas livremente, pois as respostas se basearão em sua própria experiência docente.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

### **INSTRUMENTAL DE PESQUISA - PRODUTO EDUCACIONAL “GUIA DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA ATIVIDADES LÚDICAS”**

- **Aceita participar desta pesquisa? Sim ( ) Não ( )**
- **Nome:**

#### **Perfil Docente**

|                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Gênero</b><br>a. Feminino ( )<br>b. Masculino ( )<br>c. Outro:                                                                                                                                   | <b>2. Formação Profissional</b><br>a. Graduação ( )<br>b. Especialização ( )<br>c. Mestrado ( )<br>d. Doutorado ( ) |
| <b>3. Tempo de exercício do magistério:</b><br>a. ( ) Entre 5 e 10 anos<br>b. ( ) Entre 11 e 15 anos<br>c. ( ) Entre 16 e 20 anos<br>d. ( ) Entre 21 e 25 anos<br>e. ( ) Mais de 26 anos               | <b>4. Atualmente, é professor (a) regente em turma de 2º ano do EF?</b><br><br>a. Sim ( )<br>b. Não ( )             |
| <b>5. Tempo de atuação como professor (a) de Língua Portuguesa no 2º ano do EF:</b><br>a. ( ) Entre 5 e 10 anos<br>b. ( ) Entre 11 e 15 anos<br>c. ( ) Entre 16 e 20 anos<br>d. ( ) Entre 21 e 25 anos | <b>6. Participou do último SPAECE-Alfa (2019) como professor regente da turma?</b><br><br>a. Sim ( )<br>b. Não ( )  |

|                        |  |
|------------------------|--|
| e. ( ) Mais de 26 anos |  |
|------------------------|--|

### **CAMPO A - O SPAECE-Alfa e as práticas pedagógicas: possíveis relações**

|                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Como você planeja suas aulas (objetivos, conteúdos e metodologia)? Costuma se orientar por algum material do próprio SPAECE-Alfa ou outros materiais? Se sim, qual (is)? |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2. Você considera que o SPAECE-Alfa e os objetivos dessa avaliação exercem influência sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula? Se sim, como essa influência acontece? |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3. Você considera que, pedagogicamente, existe a necessidade de romper com uma classificação de alunos aptos e alunos inaptos, do modelo de aluno nota dez, das comparações e classificações dos estudantes quanto ao desempenho alcançado no Spaece e as metas estipuladas pela SME? (No sentido de trabalhar os processos cognitivos do pensar, sentir, agir e conviver das crianças do 2º ano). |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### **CAMPO B - Concepções e práticas avaliativas: o SPAECE-Alfa em foco**

|                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Você percebe que o SPAECE-Alfa e os objetivos dessa avaliação exercem alguma influência sobre suas práticas avaliativas em sala de aula? Explique. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2. Em sua concepção, como se estabelece a relação entre o SPAECE-Alfa e os alunos? Os discentes se sentem pressionados pela responsabilidade de se sair bem na prova ou é um momento tranquilo para eles? |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3. Como você e/ou a escola auxiliam os estudantes para a realização do SPAECE-Alfa? É feito algum trabalho pedagógico específico? Explique. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**CAMPO C - Resultados do SPAECE-Alfa: percepções e encaminhamentos**

1. Você considera que os resultados do SPAECE-Alfa representam o desempenho real dos estudantes? Por que motivo?

2. Na sua concepção, quais os fatores (externos e/ou internos e/ou de ordem social ou não) que contribuem para o resultado favorável ou desfavorável da escola no SPAECE-Alfa?

3. Os resultados do SPAECE-Alfa são utilizados pela escola e/ou por você? Em caso afirmativo, de que forma e em quais momentos isso se dá?

4. Você considera que a produção de um guia, cujo material esteja direcionado ao trabalho pedagógico, de forma lúdica, com os descritores, as operações mentais e as habilidades previstas pelo SPAECE-Alfa, preste auxílio ao planejamento de suas aulas? Por quais motivos?

**Gostaríamos de agradecer a disponibilidade e responsabilidade em responder à pesquisa. Desde já, nos comprometemos a utilizar o material de forma consciente e em favor da contribuição científica com a educação. Firmamos aqui o compromisso de emitir *feedback* aos participantes.**