



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

LUCILANE FERREIRA SILVA

**O SPAECE-ALFA A (DES)SERVIÇO DO ALFALETAMENTO DOS ALUNOS DO
2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE OCARA-CE**

**MARANGUAPE-CE
2024**

LUCILANE FERREIRA SILVA

**O SPAECE-ALFA A (DES)SERVIÇO DO ALFALETAMENTO DOS ALUNOS DO
2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE OCARA-CE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Currículo e Avaliação.

Orientador: Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida.

Co-Orientadora: Profa. Dra. Adele Cristina Braga Araújo.

**MARANGUAPE-CE
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará – IFCE Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SILVA, Lucilane Ferreira.

O SPAECE-ALFA A (DES)SERVIÇO DO ALFALETAMENTO DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE OCARA-CE / Lucilane Ferreira SILVA. - 2024.

180 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Campus Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida.

Coorientação: Profa. Dra. Adele Cristina Braga Araújo.

1. Avaliação Externa em Larga Escala. 2. Spaece-Alfa. 3. Alfaletramento. I. Título.

LUCILANE FERREIRA SILVA

**O SPAECE-ALFA A (DES)SERVIÇO DO ALFALETAMENTO DOS ALUNOS DO
2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE OCARA-CE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: 31/01/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida (Orientador)

Instituto Federal do Ceará

Profa. Dra. Adele Cristina Braga Araújo (Co-Orientadora)

Instituto Federal do Ceará

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins (Examinador Interno)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Leandro Araújo de Sousa (Examinador Externo)

Instituto Federal do Ceará

Dedico este trabalho a Ele, o Criador do Universo, Autor da minha Vida, e Senhor da minha Salvação. Ele que tem em suas mãos o propósito da minha existência e sabe o tempo certo de realizá-lo. A Ele, que enviou o Espírito Santo como meu amigo, consolador e ajudador. A Ele que fala comigo nos mínimos detalhes e protege-me como a menina dos seus olhos. A Ele que guia meus passos pela vereda da justiça. A Ele que me ama com amor incondicional de um pai perdoador. A Ele, mestre por excelência da docência da vida, me mostrando em suas palavras na Bíblia Sagrada que na caminhada educacional preciso “Falar com sabedoria e ensinar com amor” (Provérbios 31:26). A Ele, Deus pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo que me conduziu desde a inscrição da seleção do PPGEF UNILAB/IFCE até aqui, me presenteando com pessoas, locais e vivências que me fizeram construir essa dissertação, esse curso e mais essa etapa da minha vida. Deus, a honra, a glória, o louvor e a gratidão és toda do Senhor. E eis-me aqui, usa-me com coragem, sabedoria e afetividade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Benones e Lúcia que em meio às adversidades de uma vida simples de agricultores, do chão de terra batida, sem casa e nem transporte próprio e com dificuldades na zona rural cearense, sempre me incentivaram e oportunizaram os subsídios para eu plantar, cultivar e colher os frutos dos meus sonhos e por transformarem a vida em um mar de alegrias com as melhores memórias! Cada vez que me conduziam até a escola (a pé, de carroça, no pau de arara, nos atoleiros do período chuvoso e no sol escaldante do verão, de dia ou de noite) sempre fomos nós. Vocês e eu, um passo de cada vez, estamos construindo nossa história. E olha, hoje, chegamos aqui, conclusão do meu primeiro mestrado. Os amo infinitamente, gratidão!

Aos meus Professores Mestres e Doutores do PPGEF que a cada encontro, no processo de busca, de ensinagem e de aprendizagem, disseminaram com boniteza a alegria da docência humanística, gratidão!

Aos meus professores desde a Educação Infantil (Pré-Escolar, na época) até a Especialização, por deixarem um pouco de si e levarem um pouco de mim, e assim tecermos nossas histórias com os tecidos da aprendizagem, gratidão!

Ao meu orientador Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida-PPGEF IFCE, por me instigar na experenciação de que "As revoluções são a locomotiva da história", e assim vivenciá-las na construção dessa pesquisa, gratidão!

A minha Co-Orientadora Profa. Dra. Adele Cristina Braga Araújo-IFCE, por conduzir a orientação com uma experiência de aprendizagem iniciada com uma experiência afetiva, pondo em funcionamento o aparelho pensador por meio do afeto, do cuidado nos mínimos detalhes (humanísticos ou conteudistas) e da responsabilidade humana para além do academicismo. Por junto comigo, irmos atrás do objeto dessa pesquisa e voarmos na busca do fruto almejado da mesma, sua conclusão, gratidão!

A banca examinadora na pessoa do Prof. Dr. Elcimar Simão Martins-UNILAB, ao transbordar o esperar em minha vida, me fazendo mover pela luta esperançosa ativa atravessada pelas vivências pessoais e profissionais, regadas a educação como ato de amor, gratidão!

Aos meus colegas de curso do PPGEF, em especial minha dupla Raquel e ao meu trio Edmilson, Cristiana e Diego, por nossos longos dias juntos, longe ou perto fisicamente, nossa dialogicidade, as produções coletivas, as ajudas, os sonhos e as realizações. Por cada cuidado, cada palavra, cada mensagem, por tudo e por sempre, gratidão!

Aos meus colegas de trabalho da SME-Ocara na pessoa da Secretária Municipal Raquel Lopes, pela concessão em eu participar das aulas do PPGEF, gratidão! Aos mais chegados; Orleans, Luci, Verônica, Gil e Glaucilene, lembremos sempre “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, obrigada por todas as ajudas, gratidão!

Aos meus parentes, amigos e colegas, pela compreensão (ou não), pelo cuidado e pelas contribuições em quaisquer situações nesse processo de pesquisa, gratidão!

A igreja Evangélica Assembleia de Deus em Ocara, da qual sou membro, pelas orações e incentivo, gratidão!

Aos docentes participantes da aplicação do meu Produto Educacional do Curso de Formação de Professores “As provas externas em larga escala e o alfabetramento: desafios e possibilidades”, pela disponibilidade em participar dos diálogos e construções acerca da temática, gratidão!

Aos docentes do Ciclo de Alfabetização de Ocara (1º e 2º ano do ensino fundamental anos iniciais), pelo nosso encontro e caminhar pedagógico, gratidão!

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para esse estudo, não esqueçam “Palavra não é privilégio de algumas pessoas, mas o direito de todos.”, usemo-la. E gratidão!

[...] o futuro deve ser visto como problemático, mas não como inexorável. Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defendermos do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, ou da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos: o da cultura, o da história, o da política? Parafraseando-o perguntamos: não podemos mudar o rumo da avaliação se esta estiver na contramão dos direitos das crianças?

Não devemos esperar que esta pergunta seja respondida apenas pelos políticos. Esta é uma pergunta dirigida a cada um de nós, no âmbito do que fazemos em nosso dia a dia, em nossa sala de aula e na escola. Caso os políticos venham em nossa ajuda, eles serão bem-vindos, caso contrário, seguiremos nosso caminho exigindo do poder público, mas exigindo também de nós mesmos. (Freitas, Luis Carlos, 2014, p.70)

RESUMO

Essa dissertação tem como objeto de estudo o Spaece-Alfa a (des)serviço do alfaletramento dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, anos iniciais, da rede municipal de Ocara-Ce. A problemática geradora deste estudo busca a reflexão sobre: “Quais são as divergências e/ou convergências entre o alfaletramento e a avaliação externa em larga escala no 2º ano do ensino fundamental da rede pública do estado do Ceará, situando o Spaece-Alfa?” Em linhas gerais esse estudo traz uma investigação das conexões, ou não, no atravessamento da avaliação externa em larga, o Spaece-Alfa, no processo de alfaletramento dos alunos do 2º ano do ensino fundamental da rede pública do estado do Ceará. Para contemplar o objetivo geral busca-se: A) Identificar a gênese da avaliação situando a avaliação externa em larga escala e o seu atravessamento no cotidiano escolar brasileiro e cearense; B) Identificar a política de avaliação externa em larga escala, implantada no estado do Ceará pela Seduc, o Spaece-Alfa, bem como os seus desdobramentos no processo de Alfaletramento dos discentes, bem como de ensinagem dos docentes; C) Analisar até que ponto o Spaece-Alfa tem sido disseminado no sistema educacional de Ocara, conforme o planejado e o adequado para o desenvolvimento do processo de ensinagem e aprendizagem dos participantes do 2º ano, EF, anos iniciais e D) Refletir por meio do Produto Educacional desenvolvido nesta Pesquisa-Formação, sob a forma de curso de extensão, formação de professor, a relação entre as provas externas em larga escala e o Alfaletramento, no viés das possibilidades e dos desafios dos alunos do 2º ano do EF, com o produto educacional. A metodologia científica do trabalho é constituída por uma Pesquisa-Formação que se apresenta como um caminho de estudos reflexivos, críticos, interrogativos, debatedores, interventivos e construtores. Os trabalhos de Josso (2010), Martins (2014), Passeggi (2016), entre outros embasaram esta Pesquisa-Formação. Para dialogar sobre a gênese da avaliação são analisados os estudos de Freire, Carvalho e Ribeiro (2013); Bauer (2019), Lemos; Soligo (2021), entre outros. No tocante a avaliação externa em larga escala, o Spaece-Alfa e a avaliação da aprendizagem são trabalhados os autores, Werle (2014, 2012, 2010), Freitas (2015, 2014, 2013, 2007, 2004), Luckesi (2018, 2011), Costa; Vidal; Soares (2022), entre outros. E com relação ao Alfaletramento presente nas turmas de 2º ano, EF, anos iniciais, é utilizado os trabalhos de Ferreira (1999) e Soares (2020). As considerações finais denotam que a prova externa em larga escala, especificamente o Spaece-Alfa, consolida uma política de prestação de contas e gerencialismo da educação, em que o estado capitalista, usa pseudo política de incentivo a educação e mensuração do nível de alfabetização dos alunos, para disfarçadamente gerenciar

o processo de aprendizagem, o conduzindo mecanicamente a uma proficiência numérica ao ser submetido a um teste externo com base em recorte da matriz curricular e avaliado pela teoria de resposta ao item.

Palavras-chave: Avaliação externa em larga escala. Spaece-Alfa. Alfabetramento.

ABSTRACT

This dissertation has as its object of study the Spaece-Alfa (dis)service of literacy for students in the 2nd year of elementary school, initial years, in the municipal network of Ocara-Ce. The problem that generated this study seeks reflection on: “What are the divergences and/or convergences between literacy and large-scale external assessment in the 2nd year of primary education in the public network in the state of Ceará, situating Spaece-Alfa?” In general terms, this study investigates the connections, or not, in the large external assessment, Spaece-Alfa, in the literacy process of students in the 2nd year of elementary school in the public network in the state of Ceará. To achieve the general objective, we seek to: A) Identify the genesis of the evaluation by placing external evaluation on a large scale and its impact on everyday school life in Brazil and Ceará; B) Identify the large-scale external assessment policy, implemented in the state of Ceará by Seduc, Spaece-Alfa, as well as its consequences in the literacy process of students, as well as teaching of teachers; C) Analyze the extent to which Spaece-Alfa has been disseminated in the educational system of Ocara, as planned and appropriate for the development of the teaching and learning process of participants in the 2nd year, EF, initial years and D) Reflect through of the Educational Product developed in this Research-Training, in the form of an extension course, teacher training, the relationship between large-scale external tests and Literacy, in the light of the possibilities and challenges of 2nd year EF students, with the educational product. The scientific methodology of the work consists of Research-Training that presents itself as a path of reflective, critical, interrogative, debating, interventional and constructive studies. The works of Josso (2010), Martins (2014), Passeggi (2016), among others, supported this Training Research. To discuss the genesis of the evaluation, studies by Freire, Carvalho and Ribeiro (2013) are analyzed; Bauer (2019), Lemos; Soligo (2021), among others. Regarding large-scale external assessment, Spaece-Alfa and learning assessment, the authors, Werle (2014, 2012, 2010), Freitas (2015, 2014, 2013, 2007, 2004), Luckesi (2018, 2011)), Coast; Vidal; Soares (2022), among others. And in relation to Alphaliteracy present in 2nd year, PE, initial years classes, the works of Ferreiro (1999) and Soares (2020) are used. The final considerations denote that the large-scale external test, specifically Spaece-Alfa, consolidates a policy of accountability and managerialism in education, in which the capitalist state uses a pseudo policy of encouraging education and measuring the literacy level of students. students, to covertly manage the learning process, mechanically leading them to numerical proficiency by being subjected to

an external test based on a cut from the curriculum matrix and evaluated by item response theory.

Keywords: Large-scale external evaluation. Spacee-Alfa. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Trechos da Ementa do curso de formação de professores “As provas externas em larga escala e o alfaletramento: desafios e possibilidades”.....	41
Figura 02	Registros fotográficos do curso de formação de professores “As provas externas em larga escala e o alfaletramento: desafios e possibilidades”.....	42
Figura 03	Características da Avaliação Externa.....	53
Figura 04	Igualdade e Equidade	54
Figura 05	Visibilidade da aplicação do Spaece.....	76
Figura 06	Avaliação versus prova.....	90
Figura 07	Pedagogia do Exame versus Pedagogia do Ensino/Aprendizagem.....	92
Figura 08	Exame versus Avaliação.....	94
Figura 09	Instrumentos Avaliativos.....	105
Figura 10	A construção de um item.....	115
Figura 11	Padrões de desempenho de língua portuguesa	117
Figura 12	Elementos do sistema de <i>accountability</i> no Ceará.....	122
Figura 13	Circuito de anseios mercadológicos das escolas de ensino fundamental (2º ano) de alto rendimento no Ceará.....	128
Figura 14	Evolução da proficiência do Spaece-Alfa em Ocara-ce, de 2007 a 2022.....	140
Figura 15	Indicação geral do Padrão de Desempenho Spaece-Alfa 2007 a 2022 – Ocara-Ce.....	142
Figura 16	Concepções de Monitoramento.....	147
Figura 17	Acompanhamento Educacional.....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Marcos antecedentes da Pesquisa-Formação.....	32
Quadro 02	Principais Avaliações Externas em Larga Escala a nível nacional brasileiro na esfera do Alfabetramento.....	62
Quadro 03	Marcos da trajetória da avaliação externa em larga escala no Ceará.....	69
Quadro 04	Percurso da avaliação externa em larga escala no Ceará (Spaeece).....	73
Quadro 05	Número de escolas, turmas e alunos por rede abrangidos pelo Spaeece-Alfa em 2007.....	77
Quadro 06	Avaliação Liberal (Prova Externa) e Avaliação Libertadora (Avaliação da Aprendizagem).....	83
Quadro 07	Os tipos de avaliação.....	97
Quadro 08	Os tipos de avaliação da aprendizagem.....	99
Quadro 09	Matriz do Spaeece-Alfa 2022.....	112
Quadro 10	Evolução dos Indicadores do Spaeece-Alfa no Ceará de 2007 a 2022.....	121
Quadro 11	Regras para o uso dos recursos financiados pelo prêmio escola nota 10.....	126
Quadro 12	Histórico da legislação de <i>accountability</i> no Ceará.....	129
Quadro 13	Alfabetramento e Provas Externas - Divergências e/ou convergências entre ambas.....	135
Quadro 14	Evolução individual dos alunos nos Indicadores do Spaeece Alfa em Ocara de 2007 a 2022.....	141
Quadro 15	Indicação geral do Padrão de Desempenho Spaeece-Alfa de 2007 a 2022 em Ocara-Ce.....	143
Quadro 16	Indicação individual do Padrão de Desempenho Spaeece-Alfa de 2007 a 2022 em Ocara-Ce.....	144
Quadro 17	Monitoramento educacional versus acompanhamento pedagógico.....	149
Quadro 18	O colorismo do Spaeece-Alfa	156

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
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
BNCC	A Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CEADE	Célula de Avaliação Educacional e Desempenho Acadêmico
CECOM	Célula de cooperação com os municípios
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID	Doença do coronavírus
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DERE	Delegacia Regional de Desenvolvimento do Ensino
EDURURAL-NE	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FECOP	Fundo Estadual de Combate à Pobreza
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação
IMPA	Grupo de Pesquisa, Instrumentos, Modelos e Políticas de Avaliação Educacional - IMPA da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

IDE-ALFA	Índice de desempenho escolar – alfabetização
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI/Jovem de Futuro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PISA	O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	O Plano Nacional da Educação
PPGEF	Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente-PPGEF, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente
ProEMI	Projeto Jovem de Futuro
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
Q-Edu	Portal de dados educacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SISPAIC	Sistema informatizado de monitoramento das turmas com base em avaliações externas
SAAP	Sistema de Acompanhamento das Ações do Paic
SME	Secretaria Municipal d Educação
SPAECE-ALFA	Sistema Permanente da Avaliação Básica do Estado do Ceará da Alfabetização
SPAECE	Sistema Permanente da Avaliação Básica do Estado do Ceará
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	29
2.1	A Pesquisa-Formação.....	30
2.2	As fases da pesquisa.....	35
2.2.1	Estudo teórico.....	36
2.2.2	Análise documental.....	37
2.2.3	Fase exploratória: produto educacional	38
2.2.4	Análise dos dados.....	44
3	ATRAVESSADOS POR PERCURSOS AVALIATIVOS.....	45
3.1	A gênese da avaliação e/ou prova.....	46
3.2	A gênese da avaliação externa em larga escala no Brasil.....	54
3.3	A gênese da avaliação externa em larga escala no Estado do Ceará.....	65
3.4	Avaliação Externa em larga escala e o padrão de qualidade da educação....	78
4	SPAECE-ALFA: PROTAGONISTA DA PROFICIÊNCIA AO ALFALETRAMENTO.....	85
4.1	Avaliação da Aprendizagem (processo) versus provas externas em larga escala (proficiência).....	86
4.2	O Spaece e a educação básica cearense: uma relação fiscalizadora.....	111
5	O SPAECE-ALFA HÁ 16 ANOS MENSURANDO O ALFALETRAMENTO EM OCARA-CE.....	137
5.1	Ocara exulta e canta: da jurema aos terreiros de gente corajosa e criativa.	137
5.2	O Spaece-Alfa: achados de vivências do produto e do processo em Ocara-Ce.....	140
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
	REFERÊNCIAS.....	165
	ANEXO A - EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DO SPAECE-ALFA NO CEARÁ DE 2007 A 2022.....	174
	ANEXO B - EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DO SPAECE-ALFA NO CEARÁ DE 2007 A 2022.....	176
	ANEXO C – TEXTO “HÁ MUITO TEMPO NO REINO DO SIARÁ”.....	177
	APÊNDICE A – ENDEREÇO DE ACESSO AO PORTFÓLIO DO PRODUTO EDUCACIONAL DESENVOLVIDO NESTA PESQUISA.....	180

1. INTRODUÇÃO

"Suleá-los": Paulo Freire usou esse termo que na realidade não consta dos dicionários da língua portuguesa, chamando a atenção dos leitores(as) para a conotação ideológica dos termos nortear, norteá-la, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações. Norte é Primeiro Mundo. Norte está em cima, na parte superior, assim Norte deixa "escorrer" o conhecimento que nós do hemisfério Sul "engolimos sem conferir com o contexto local".
(Campos, Márcio D'Olme 1991, p. 59-61)

Esta dissertação vem suleando o percurso traçado ao longo da construção desta investigação e suas análises acerca da relação entre o Spaece-Alfa e o alfaletramento, pesquisando a serventia ou não da prova externa para o processo de alfabetização e letramento dos discentes do 2º ano da rede municipal de ensino de Ocara.

Esta pesquisa fomenta reflexões sobre um problema concreto do cenário educacional dos professores do 2º ano, identificando qual a relação exitosa ou não entre o Spaece-Alfa no contexto do alfaletramento dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (EF) da rede municipal de Ocara-Ceará. Não uma relação norteadora de um maior ou menor que o outro, de um superior ou inferior a outro. Mas, como afirma Freire (1992), buscando pesquisar e refletir acerca da prova externa e do alfaletramento em uma relação suleadora, percebendo os detalhes dialógicos do processo e do resultado, bem como a junção de ambos na vida escolar dos discentes do 2º ano do EF anos iniciais.

Conforme Werle (2010), a avaliação externa em larga escala, por meio dos testes aplicados, dos resultados coletados, do monitoramento educacional e da formulação de políticas públicas voltadas para o sistema de educação, vem gerando o que e como ensinar aos educandos. Vejamos:

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)

Assim esta dissertação aborda como objeto de estudo O Spaece-Alfa a (des)serviço do Alfaletramento dos alunos do 2º ano do ensino fundamental da rede municipal de Ocara-Ce. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do

Ceará é realizado nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental e engloba o viés das avaliações externas, sendo composto do teste objetivo denominado Spaece-Alfa sob a ótica da teoria de resposta ao item-TRI. Assim como afirma Werle (2010), o Spaece-Alfa faz parte desse universo de aplicação, planejamento e intervenções dos planos de ações escolares a partir dos resultados coletados na referida avaliação, tornando o produto a base para a organização pedagógica das unidades de ensino.

Segundo Hoffmann (2010), a avaliação é esse processo que permeia todos os momentos de ensino e aprendizagem nas escolas. Com o resultado qualitativo e quantitativo, os educadores refletem sobre as possibilidades interventivas de acordo com a realidade a qual sua turma está inserida, com acompanhamento das ações propostas entre educandos e educadores, buscam-se melhorias no processo de ensinagem e aprendizagem. Sendo assim, a avaliação é um meio, o caminho, as construções, as interações. Ela não se reduz a um fim de processo, mas está atravessada em todo ele. Já a prova, segundo Luckesi (2011), é vista como um meio de promoção ou punição, não importando o percurso e os meios para obtenção dessa nota. É um dado numérico proveniente de um instrumento avaliativo carregando de bônus ou ônus ao discente. Desse cenário de verificação emerge a avaliação externa ou avaliação em larga escala em nosso cenário educacional. Elas são provas planejadas, aplicadas e consolidadas os dados por agentes externos ao cotidiano na escola. Seus resultados subsidiam políticas públicas voltadas para a educação básica brasileira. Elas representam um modelo de prova onde os alunos respondem a questionamentos elaborados a partir de matrizes de referência (recorte do currículo) e trazem questões objetivas de múltipla escolha geralmente dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (no caso do 2º ano EF, os alunos são submetidos à avaliação de Língua Portuguesa). Em cada item é avaliado uma habilidade dos discentes. Werle (2010) afirma que amplo sistema educacional brasileiro, as Provas Externas fazem uma fotografia macro das características gerais da educação escolar. A autora reforça a fala de que as provas externas em si, não transformam as práticas pedagógicas e nem as administrativas, as mesmas não são impulsionadoras de melhorias ou não na educação brasileira. A autora cita um exemplo, comparando a prova externa a toda floresta, e não apenas a árvores, flores, folhas ou frutos. A dimensão global conduz o percurso das provas em larga escala.

Desse cenário de avaliações externas, provas e avaliações veio à escolha do objeto dessa investigação, a relação do Spaece-Alfa com o cotidiano escolar das turmas de 2º ano do ensino fundamental. Partindo de experiências profissionais no magistério, acerca do mundo das avaliações externas em larga escala e seus desdobramentos, tanto no ensino médio, quanto

no ensino fundamental I e II. É perceptível que algumas ações das avaliações externas em larga escala são um recurso de alfabetização/letramento, porém, a mesma precisa ser desenvolvida em todos os setores sócios educacionais de maneira adequada. Segundo as concepções de Soares (2020), Ferreiro e Teberosky (1999) sobre alfabetização e letramento, é incoerente alguns dos pensamentos e execução das ações desenvolvidas pelo sistema educacional e políticas públicas implantadas para o desenvolvimento das avaliações em larga escala.

Assim, os anseios suleadores para este estudo atravessam as vivências acadêmicas e profissionais presentes no decorrer de minha caminhada tanto quanto discente, como também docente. A convivência, como professora de turmas avaliadas externamente na educação básica, desencadeou inquietações acadêmicas propiciadoras de investigações, como está aqui apresentada. Dessa forma, este estudo é consequência de uma problemática oriunda das experiências formativas profissionais e acadêmicas. Dentre elas, destacam-se cronologicamente:

É neste cenário de dados estatísticos acerca da educação básica que fui vivenciando a docência, tanto no ensino fundamental, quanto no médio. Logo no início de minha jornada profissional lecionei no município de Aracoiaba em turma multisseriada, a qual tinha um 2º ano, o ano era 2003 e ainda não existia o Spaece-Alfa. Hoje fico imaginando como teria sido trabalhar numa perspectiva de gestão por resultados em uma turma multisseriada da 1ª a 4ª série (ainda não era anos).

Meu primeiro contato direto com as provas externas se deu no ensino médio da rede estadual, também em uma escola situada no município de Aracoiaba. A escola trabalhava na perspectiva da Gestão Escolar Democrática para resultados, onde os índices da mesma comprovaram sua missão. Como docente de Língua Portuguesa, a primeira lembrança marcante remete aos descritores. De tanto falar sobre eles e trabalhá-los, quando migrei novamente para o ensino fundamental demorei a fazer a substituição das descrições deles que ficaram impregnados em minha mente. As aulas nas turmas, principalmente de 3º ano do EM eram planejadas a partir da matriz de referência, o uso de simulados era semanal, fossem impressos, virtuais ou por meio da projeção de mídias. As provas internas eram adequadas ao modelo da prova externa. Na época, a escola participava do Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI/Jovem de Futuro onde se trabalhava na perspectiva da melhoria na aprendizagem por meio das avaliações externas, para isso eram realizadas oficinas com os alunos, desafios utilizando os descritores, encontros formativos com os pais, gincanas de aprendizagens entre outros.

Por um período de dois anos, concomitante ao magistério no ensino médio, atuei como Formadora no projeto Professor Aprendiz com temáticas relacionadas à elaboração de itens na 8ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 8). Neste projeto, professores da área de linguagens e códigos de três escolas estaduais, perpassa de estudos teóricos a elaboração de itens (sendo esse último o protagonista de honra dos momentos vivenciados) para composição de um banco de questões que contemplassem os descritores da matriz de referência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - Spaeece e Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb (Os participantes almejam com afincos esse banco de questões para uso posterior em suas provas internas, simulados, aulas, desafios entre outros. Sim, o produto final, as questões produzidas eram o foco de todos os presentes. Aquela época era o estopim do Spaeece, e a matriz de referência tornou-se a bússola dos docentes de língua portuguesa, direcionando todas as atividades para os descritores). Não existia tão fortemente o comércio dos itens para se comprar um material todo elaborado, portanto, formular itens era essencial para o nosso acervo. E assim o fizemos. Compreender a estrutura de um item e a forma de “avaliá-lo” é necessário para nós educadores. O problema não é um item elaborado. Mas como fazemos o uso pedagógico deste item.

Na sequência, a docência em uma turma do 5º ano do ensino fundamental I–Ocara, fazendo parte da formação continuada do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), sendo que um de seus eixos focava nas avaliações em larga escala, trabalhei com o material estruturado da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), elaborado a partir dos descritores da matriz de referência (um material que todos amavam, pois já vinha cada aula contemplando um gênero textual e descritores específicos). Eram quatro volumes, um para cada bimestre. Tinha o caderno de língua portuguesa-interpretação textual, o caderno de produção textual e o caderno de matemática. Cada aula trazia no caso da língua portuguesa, textos e perguntas em sua quase totalidade, objetivas que remetiam aos descritores do Spaeece. Já o de produção textual tinha o comando para que o aluno redigisse um texto de um dos gêneros textuais mais presentes na prova externa. Eram cadernos consumíveis com questões, em sua quase totalidade, objetivas.

Esse tipo de material é um convite a aulas mecânicas, pois utiliza o ler e marcar o gabarito, muitas vezes sem interações e apenas com a correção oral do gabarito e a disputa para ver quem acertou mais questões. Por apresentar uma estrutura já pronta, comete-se em muitos casos o equívoco de não se planejar os momentos pré e pós-uso do material estruturado, aliados à ludicidade. Tais momentos devem contemplar as mais diversas práticas de alfabetização e letramento, e não apenas ler e marcar. A Rotina do 5º ano contemplava

ainda organização de banco de questões por descritores, aplicação de simulados semanais por descritores e simulado geral quinzenal.

Recordo-me da época em que os resultados eram divulgados por meio da secretaria de educação, aquele clima de tensão inundava os docentes. A proximidade com o sistema de *ranqueamento* das escolas/turmas por resultado causava certa aflição nos docentes. “Sua turma não foi uma das melhores?” A sensação era de que nós, professores, não estávamos desempenhando nosso papel docente. Não podemos esquecer também dos inúmeros planos de ações redigidos para se alcançar as metas projetadas para as avaliações externas. Uma experiência a luz do PAIC, mas que ao ser explorado sob a ótica do trabalho com as avaliações externas em larga escala, questiona a lógica do programa, visto que personifica a busca pelo produto (proficiência) em detrimento do processo (aprendizagem). O objetivo maior que é a alfabetização dos alunos se restringe a matriz curricular das avaliações externas, um recorte do currículo, não contemplando a premissa maior do PAIC que zela pelo processo contínuo de formação dos docentes e trabalho pedagógico no viés da alfabetização e letramento.

Eu participava das formações municipais e recebia o acompanhamento dos técnicos da Secretaria Municipal da Educação de Ocara. Nestes encontros geralmente éramos convidados a refletir sobre indicadores educacionais, estabelecer metas, averiguar o que cumprimos das metas, sermos alertados da missão da excelência da proficiência dos alunos nas provas externas.

Não me recordo do uso de jogos pedagógicos naquela época como ferramenta da aquisição das competências e habilidades presentes na matriz de referência. O que predominava eram os materiais impressos e algumas vezes o uso de *slides*, também com questões objetivas.

Naquela época, a ministração de reforço para as turmas avaliadas era uma grande preocupação das gestões escolares. Por meio de seleção, ingressei em algumas destas turmas como docente de língua portuguesa. As aulas de reforço eram noturnas e totalmente voltadas para o Spaece do 5º e 9º ano. Duas realidades, organizadas pelo núcleo gestor da escola. No 5º ano tínhamos a presença dos alunos com dificuldades de aprendizagens, já no 9º ano, eram os melhores da turma no quesito cognitivo. E a missão era a mesma, por meio do estudo dos itens, treiná-los para a realização do Spaece, objetivando o tão sonhado prêmio Escola Nota Dez. Na ocasião foi elaborada uma apostila com estudo de itens para trabalhar para o estudo da língua portuguesa por meio da interpretação textual objetiva por descritores, e eu,

participei do grupo de produção desse material. As aulas aconteciam duas vezes por semana, e eram planejadas a partir de um descritor.

Por fim, o 2º ano do EF anos iniciais atravessou a minha caminhada profissional. Ao assumir o cargo de Agente Pedagógica e Formadora no ano citado, em Ocara, foi na prática das vivências com os participantes da comunidade escolar que percebi os palcos e os bastidores do Spaece-Alfa no processo de Alfabetramento dos discentes. No cotidiano das minhas atribuições de atuar em ações como: ministração de formação aos docentes, monitoramento do processo educacional, visitas pedagógicas, elaboração e aplicação de simulados com os alunos, ministração de aulas com práticas pedagógicas voltadas ao currículo e avaliação externa; preparação de material pedagógico para uso escolar; utilização do lúdico como ferramenta pedagógica (contação de história, musicalização, jogos e brincadeiras).

No caminhar dos anos, as formações da Cecom, ministradas pela Crede 8, cada vez mais priorizam a gestão por resultados, vislumbrando o prêmio escola nota dez. A SME-Ocara por sua vez busca replicar os momentos formativos, e, por conseguinte, realizar o monitoramento do processo educacional por meio de visitas pedagógicas, aplicação e análise dos resultados de diagnósticos e simulados. Reforços escolares, projetos e programas educacionais no âmbito federal (Tempo de Aprender e Busca Ativa Escolar), Estadual (Pacto pela Aprendizagem e Luz do Saber) e municipal (Reforços escolares, Aulões, compra de material didático auxiliar Livro– com atividades a partir dos descritores, encontros formativos com os pais, entre outros) permeiam a rotina das turmas de 2º ano.

Na busca pelo adequado no Spaece alfa, no dia da aplicação da prova, a secretaria municipal da educação, junto aos gestores escolares, organiza uma rota extra de transporte para cada escola, para transportar (ir buscar em algum lugar do universo) aquele aluno que faltar a aula, exatamente no dia final daquele processo. Na corrida pelo prêmio escola nota 10, o 100% de participação dos alunos é fundamental. No dia da aplicação da provinha, todo o contexto da escola se move em prol das turmas avaliadas: lanche especial, mimos para os alunos, acolhida especial, ornamentação, calendários de aulas das outras turmas adaptados... Enfim, toda a rotina escolar se adapta ao momento da aplicação das provas, cooperando para que alunos avaliados consigam suas melhores notas, na busca do tão desejado prêmio escola nota 10.

O segundo semestre, em média, é planejado a partir dos descritores da matriz de referência da avaliação externa (lembrando, apenas, um recorte do currículo). Simulados semanais e aulas marcam essa fase. A aquisição de material didático específico para o

trabalho com os descritores, também já faz parte da vivência da secretaria da educação. Enquanto agente pedagógica e formadora do ciclo de alfabetização percebi algumas vezes o uso mecânico deste material, composto por livro de português e caderno de simulados. Por já vir tudo pronto (a questão e o descritor), por vezes o docente só pedia para o aluno responder no próprio livro e depois, conferir se o gabarito estava certo. Tornando o processo mecânico, cansativo e sem construção do conhecimento.

É nítida a disputa entre os municípios na corrida do Prêmio Escola Nota Dez, no quesito Escola premiada, ficar no *ranking* entre as 150 melhores escolas do estado e receber premiação em dinheiro para investimento em material, custeio e pessoal. Por isso, projeto e programas se unem nessa busca, assim como assessoria pedagógica, formações pontuais e encontros direcionados com as famílias. Os municípios buscam múltiplos subsídios como, por exemplo, foco no produto da proficiência numérica de um teste objetivo de múltipla escolha.

O conhecimento historicamente elaborado pelos alunos cede espaço para aprendizagem mecânica. As escolas com menores proficiências também são contempladas pela premiação com recursos financeiros em menor quantidade para subsidiar as ações interventivas. Não seriam essas as escolas que deveriam receber os maiores investimentos, com o objetivo de traçarem e executarem ações pedagógicas que fomentem o processo de aprendizagem dos alunos? Os critérios elencados na Lei trazem os critérios de premiação, tanto das Escolas Nota Dez, bem como das Escolas Apoiadas. Nesse cenário, as escolas que não despontam no início ou fim da classificação, acabam não recebendo incentivo financeiro para subsidiar os planos de ações pedagógicas, administrativas e de pessoal.

Então os estudos direcionados às provas externas foram iniciados a partir de todas essas vivências de palco e bastidores, das inquietações por diversas situações pró e contra a vida escolar, geridas a partir de uma proficiência ao final de um período de escolarização, verificado nas avaliações externas. O caminhar desse estudo na linha de pesquisa: Avaliação, mais especificamente Avaliação Externa foi atravessada por produções anteriores pertinentes ao assunto. A monografia do Curso de Especialização em Gestão Pública, em 2014, sob a orientação do professor José Weyne de Freitas Sousa, é um despertar para as experiências profissionais envolvendo o mundo das avaliações e as reflexões críticas sobre essas realidades. Buscando aprofundamento da temática envolvendo as avaliações externas, análise da relação entre os indicadores educacionais de uma escola de ensino médio, tanto os internos, quanto os externos, bem como a gestão escolar democrática e participativa tornaram-se presentes nessa estrada. Ali pertinho em 2015, mais uma monografia explorando o mesmo assunto, agora da conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia sob a orientação do

professor Dogival Alencar da Silva. As indagações por sua vez, mostraram-se mais propensas a desdobramentos e macros campos de estudos, eis mais um motivo para a continuidade desse estudo convivendo com novas pesquisas, discussões e possíveis intervenções sobre a temática aqui trabalhada. Em 2020, veio o Artigo Científico, sob a orientação do professor Jorgino Julio Cesar, em mais uma especialização que trouxe algumas das reflexões sobre as duas monografias produzidas nos cursos anteriores, sempre buscando perceber as possibilidades e desafios do uso pedagógico dessas provas para a aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização. Essas vivências aguçaram o desejo de um aprofundamento acadêmico e profissional ao campo temático e seus dobramentos. A chegada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente-PPGEF, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente abordando na linha de pesquisa Currículo e Avaliação, O Spaece-Alfa a (des)serviço do Alfabetramento dos alunos do 2º ano do ensino fundamental da rede municipal de Ocara-Ce.

Dessa forma, a problemática geradora deste estudo busca a reflexão sobre “Quais são as divergências e/ou convergências entre o alfabetramento e a avaliação externa em larga escala no 2º ano do ensino fundamental da rede pública do estado do Ceará, situando o Spaece-Alfa?” As inquietações acerca da investigação sobre as avaliações externas e seu uso pedagógico na prática escolar que permeiam esse estudo questionam: O que é avaliação externa e como o seu atravessamento no cotidiano escolar facilita ou dificulta as vivências pedagógicas e os seus desdobramentos no processo de alfabetização e letramento dos discentes, bem como de ensinagem dos docentes? O que é o Spaece-Alfa e até que ponto ele tem sido disseminado no sistema educacional cearense conforme o planejado e adequado para o desenvolvimento do processo de ensinagem e aprendizagem dos participantes do 2º ano do Ensino Fundamental? Qual a concepção de Alfabetramento no viés da avaliação da aprendizagem versus a avaliação externa em larga escala, dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, o Spaece-Alfa?

Em linhas gerais, a pesquisa engloba as categorias: Avaliação externa em larga escala. Spaece-Alfa e Alfabetramento. Como objetivo geral pretende-se investigar as divergências e/ou convergências entre o alfabetramento e a avaliação externa em larga escala no 2º ano do ensino fundamental da rede pública do estado do Ceará, situando o Spaece-Alfa.

Para contemplar o objetivo geral busca-se: A) Identificar a gênese da avaliação situando a avaliação externa em larga escala e o seu atravessamento no cotidiano escolar brasileiro e cearense; B) Identificar a política de avaliação externa em larga escala, implantada no estado do Ceará pela Seduc, o Spaece-Alfa, bem como os seus desdobramentos

no processo de Alfabetramento dos discentes, bem como de ensinagem dos docentes; C) Analisar até que ponto o Spaece-Alfa tem sido disseminado no sistema educacional de Ocara, conforme o planejado e o adequado para o desenvolvimento do processo de ensinagem e aprendizagem dos participantes do 2º ano, EF, anos iniciais e D) Refletir por meio do Produto Educacional desenvolvido nesta Pesquisa-Formação, sob a forma de curso de extensão, formação de professor, a relação entre as provas externas em larga escala e o Alfabetramento, no viés das possibilidades e dos desafios dos alunos do 2º ano do EF, com o produto educacional.

Apresentaremos agora os aspectos relativos ao planejamento, execução, produção e avaliação da pesquisa. Os métodos e materiais utilizados na execução deste estudo serão tornar-se-ão conhecidos. Minayo (1993) salienta a relevância da pesquisa e sua função reflexiva-crítica-construtora:

[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (Minayo, 1993, p.23)

A pesquisa não é apenas uma viagem teórica, por mais que permeie o campo teórico. Ela é necessária para os estudos, consolidação de dados, constatação e contestação de fatos, por meio das reflexões críticas e das comparações entre estudos/temas/teorias/fenômenos. Infinita e atemporal, o pesquisar se faz necessário em quaisquer cenários, no educacional, elas remetem a delinear estratégias favoráveis a melhorias na educação.

O percurso metodológico escolhido para a investigação da temática desse estudo trata-se da Pesquisa-Formação que se apresenta como um caminho de estudos reflexivos, críticos, interrogativos, debatedores, interventivos e construtores. Segundo Josso (2010) há um encontro entre a prática, a subjetividade e o empirismo dos participantes do estudo com os referenciais teóricos, as reflexões coletivas, o senso crítico construtivista e as percepções interventivas. E Martins (2014, p. 37) corrobora com a assertiva ao afirmar que “a pesquisa-formação desenvolve-se a partir de um processo contínuo de reelaboração de acordo com as necessidades dos sujeitos envolvidos, o que também caracteriza o seu viés pedagógico, ético e político”. Remetendo, dessa forma, a uma trajetória mútua, conduzindo os participantes em suas caminhadas profissionais ao desenvolvimento e mudança em suas práticas, valorizando a participação ativa, investigando os problemas, instigando as respostas e elencando as intervenções sobre eles.

Mas, qual a relevância de um estudo acerca da avaliação externa em larga escala Spaece-Alfa no contexto do alfabetramento dos alunos do 2º ano do ensino fundamental da rede municipal de Ocara-Ce? Desde 2007 que o Estado do Ceará convive com o Spaece-Alfa e seus desdobramentos. A aplicação da avaliação, o monitoramento educacional, o acompanhamento pedagógico, a análise dos resultados, os planos de intervenções e o Prêmio Escola nota 10 estão entre os pontos mais comuns e difundidos no cenário educacional. Mas para além desses pontos, existem muitas outras composições do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará as quais não reconhecemos ou não conseguimos dialogar sobre elas. Sendo assim, esse estudo traz uma leitura leve no compasso informativo reflexivo, detalhando terminologias, espaço cronológico, conceitos, reflexões, dados coletados e o produto educacional acerca da temática abordada.

A dissertação está estruturada em seis seções, sendo elas:

A primeira seção é a introdução dessa pesquisa, abrangendo os dados gerais acerca da composição do mesmo, bem como contextualizando o tema e a relação com a pesquisadora, bem como com o produto educacional.

Já a segunda seção explicita a metodologia científica, fundamentando o trabalho e as fases que o integram, além de explicar e explanar sobre a Pesquisa-Formação que contempla os objetivos deste estudo. Freire (1982), Gil (2007), Josso (2010), Pineau (2010), Martins (2014), Passeggi (2016), Motta e Bragança (2019), entre outros autores fundamentam os princípios da Pesquisa-Formação.

A terceira seção, “Atravessados por percursos avaliativos”, discorre acerca da gênese da avaliação e/ou prova em seu sentido macro, bem como expõe e reflete sobre a gênese da avaliação externa em larga escala no Brasil e no estado do Ceará. A exposição sobre o que são, onde estão e como se compõem as avaliações externas em larga escala também contempla essa seção. E finaliza com a análise acerca da avaliação externa em larga escala e o padrão de qualidade da educação brasileira. Para dialogar com a gênese da avaliação são trabalhados os autores Costa; Vidal; Soares (2022), Werle (2010) Werle (2014), Luckesi (2011), Freitas (2004), Freitas, (2013), Vanconcelos (1994), Soligo (2013), Saul (2015), Freire (1987), Gatti, (2014), Chaui (2003), Bauer (2019), Afonso (2009), Fônsaca (2015), Horta (2007), Pestana (1992) entre outros.

Na quarta seção, “Protagonista da proficiência ao Alfabetramento” é apresentada a avaliação da aprendizagem (processo) versus provas externas em larga escala (produto/proficiência). Bem como discute a ação fiscalizadora do Spaece-Alfa na educação básica cearense. Os autores Luckesi (2011), Ralph Tyler (1930) Hoffmann (2001), Cârnelossi

e Piassa (2016), Perrenoud (2008) Fernandes; Freitas (2007), Hoffmann (2008), Freire (1992), Soares (1998), Silva; Kokay; Almeida, (2023), Costa; Vidal; Soares (2022), dentre outros, abordam esse viés crítico reflexivo, necessário ao objeto de pesquisa.

A seção cinco “O Spaece-alfa há 16 anos mensurando o alfaletramento em Ocara-Ce” vem atravessada pela história do lócus da pesquisa, assim como pelos achados de vivências dos resultados das proficiências e do processo em Ocara-Ce. Os estudos de Costa; Vidal; Soares (2022), Alves (2023), Freitas (2014), Werle (2010), Freire (1992), Silva; Kokay; Almeida, (2023) entre outros corroboram com a temática.

A sexta seção apresenta as considerações finais trazendo uma relação entre a análise dos resultados e a intervenção nesses dados por meio dos achados da pesquisa, bem como do produto educacional, que no caso é o Curso de Formação Continuada de Professores da Educação Básica “Alfaletramento e Prova Externa: desafios e possibilidades”.

Assim, como afirma Viana (2000) à avaliação não é processo encerrado, ela sempre terá diversas possibilidades de reflexões, monitoramentos, intervenções, planejamentos, construções e desconstruções. A explicação dos fenômenos, suas causas e possíveis consequências são acompanhadas das práticas interventivas no processo avaliativo, tornando assim a avaliação o meio e não um fim. Nessa perspectiva, os senhores e as senhoras são convidados a experienciar o deleite da leitura histórica, reflexiva e interventiva dessa dissertação. Sigamos no processo!

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“é um movimento de valorização das partes e da integração no todo.” Minayo (2002, p. 27)

Apresentaremos agora os aspectos relativos ao planejamento, execução, produção e avaliação da pesquisa. Os métodos e materiais utilizados na execução deste estudo serão tornar-se-ão conhecidos. Minayo (1993) salienta a relevância da pesquisa e sua função reflexiva-crítica-construtora:

[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (Minayo, 1993, p.23)

A pesquisa é necessária para os estudos, consolidação de dados, constatação e contestação de fatos, por meio das reflexões críticas e das comparações entre estudos/temas/teorias/fenômenos. Infinita e atemporal, o pesquisar se faz necessário em quaisquer cenários, no educacional, elas remetem a delinear estratégias favoráveis a melhorias na educação.

Na metodologia científica com o seu o conjunto de procedimentos desse processo de estudos presente nesse trabalho sobre “O Spaece-Alfa a (des)serviço do alfaetramento dos alunos do 2º ano do ensino fundamental da rede municipal de Ocara-Ce”, optamos por desenvolver uma Pesquisa-Formação, ajudando o desenvolvimento dos participantes em suas caminhadas profissionais, e mudança em suas práticas, valorizando a participação ativa, investigando problemas, instigando respostas e intervenções sobre eles.

Um trabalho científico é elaborado a partir de estudos, coleta de dados, vivências, reflexões, construções, desconstruções e reconstruções constantes em pesquisas condizentes com os objetivos propostos a temática estudada. Segundo Gil (2007), pesquisa é definida como o:

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (Gil, 2007, p. 17)

Dessa forma, pesquisar é percorrer com planejamento um caminho que conduza às conclusões acerca das hipóteses presentes na problemática e justificativa do trabalho. Cada

caminho tem suas rotas, normas, veículo, condutor e passageiro(s) para que se chegue ao destino almejado em tempo e espaço hábil. A pesquisa presente na elaboração dessa dissertação traz esse caráter racional e sistêmico ao campo das provas externas no cenário de alfabetização, investigando as ações de serviço ou desserviço no viés de produto versus processo educacional.

2.1 A Pesquisa-Formação

Dado o contexto da relação pesquisador e problemática, bem como temática e reflexões acerca do produto versus processo e da prova versus avaliação, foi escolhida a Pesquisa Formação, visto que a mesma atravessa teoria e prática, processo e produto, agentes e estudos, assim oportuniza práticas reflexivas de todo o processo, fomentando considerações e construções essenciais as ações de avaliação em turma de alfabetramento.

Segundo Freire (1982), a leitura crítica, reflexiva dos contextos no qual estamos inseridos é fundamental na construção da aprendizagem.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (Freire, 1989, p. 13.)

Assim, a Pesquisa-Formação apresenta-se como um caminho de estudos reflexivos, críticos, interrogativos, debatedores, interventivos, construtores. Onde pesquisadores e temáticas dialogam entre si, por meio de experiências de vida, em que a teoria não anula a prática, muito menos a prática elimina a teoria. Ciência, experimentos e empirismo caminham reflexivamente juntos, distintos, mas complementares. Texto, contexto, pesquisador e pesquisados são relacionáveis com dialogicidade crítica, percebendo o contexto desses agentes como fundamentais na construção da pesquisa.

O aporte teórico da Pesquisa-Formação constitui-se a partir dos trabalhos de Freire (1982), Campos, (1991). Gil (2007), Josso (2010), Pineau (2010), Martins (2014), Passeggi (2016), Motta e Bragança (2019), entre outros autores que fundamentam princípios da Pesquisa-Formação.

Como afirma Motta e Bragança (2019, p. 1046) “Pesquisa-Formação é uma palavra-conceito, que não se esgota em uma única definição, mas que desafia constantemente as

matrizes científicas modernas, ao estabelecer um modo outro de fazer ciência social, em especial, na Educação.” Dessa forma, a Pesquisa-Formação é ampla, não se restringe a dados isoladamente, pelo contrário, ela coloca no centro da investigação os sujeitos frutos dos dados investigados, os transpondo para a condição de pesquisados e pesquisadores, sendo o seu cerne profissional, no caso, desta pesquisa, o material de estudo.

Segundo recente publicação, Passeggi e Souza (2017, p. 14-15), as diferenças e semelhanças entre pesquisa formação e as abordagens mais tradicionais de pesquisa acadêmica são nítidas e reais. Vejamos:

O que diferencia a pesquisa-formação da pesquisa tradicional é que se acrescenta ao processo de investigação a pessoa que se forma, legitimada a produzir e não a ingurgitar saberes sobre elas, o que permite democratizar as instâncias produtivas do conhecimento. No modelo clássico, os objetos de pesquisa têm em vista resultados que otimizem a ação educativa, independente de quem refletiu sobre ela. Na pesquisa-formação, ao contrário, se sobressaem as práticas não-instituídas e as aprendizagens experienciais. São elas que se constituem objetos de investigação com amplas aberturas para as aprendizagens não formais e informais. Contrariamente ao modelo tradicional, fundado em divisão disciplinar e na dicotomia teoria-prática, a pesquisa-formação adota metodologias interativas, simbolizadas pelo traço de união que torna inseparáveis os processos de pesquisa e de formação, ou de pesquisa-ação-formação. Se no modelo clássico, o objetivo é depreender leis e princípios aplicáveis à ação educativa, na pesquisa-formação, destacam-se como objetivos a compreensão da historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, o percurso de formação e, sobretudo, de emancipação, promovida pela reflexividade autobiográfica que, superando a curiosidade ingênua, cede lugar a curiosidade epistemológica e a constituição da consciência crítica. A pesquisa passa a fazer parte integrante da formação e não alheia a ela. (Passeggi e Souza, 2017, p. 14-15)

Enquanto a pesquisa tradicional trabalha com os dados coletados, separando pesquisados/pesquisadores/dados, a Pesquisa-Formação vai além, agrega os três desmistificando a dicotomia teoria e prática, ação e reflexão, valorizando as questões formativas, as vivências dos sujeitos e as visões dos envolvidos. Investiga-se o que se vive, se instiga o que se almeja ampliar, refletir, rever e produzir na história dos participantes com senso humanístico.

No cenário mundial, a Pesquisa-Formação conta com antecedentes não só na área educacional, que contribuíram para o que hoje vislumbramos como tal estudo. Pesquisa-ação, Pesquisa-Participante, Estudo de Caso, Pesquisa de Campo entre outras foram suleando a Pesquisa-Formação. Entre eles destacam-se cronologicamente, conforme os estudos de Passeggi (2016), Motta e Bragança (2019) e Martins (2014):

Quadro 01 - Marcos histórico antecedentes da Pesquisa-Formação

PERÍODO	MARCO HISTÓRICO ANTECEDENTES DA PESQUISA-FORMAÇÃO
1946	A Pesquisa-ação de Kurt Lewin – não educacional.
1950	A pesquisa-ação fortaleceu-se na área educacional.
1960	Stenhouse renova o interesse pela pesquisa-ação na Grã-Bretanha, levando-a ao apogeu nos anos setenta e oitenta.
1970	Elliot e Adelman são os responsáveis pelo ressurgir da pesquisa-ação.
1960/1970	Paulo Freire desenvolve a “pesquisa participativa”, tomando por base a pesquisa-ação.
1980	A realização do Programa de Formações dos Gestores em Portugal.
1980	Os estudos educacionais de Antônio Nóvoa no Brasil.
1980	Os Estudos de Gaston Pineau, Marie-Christine Josso, Delory-Momberger no âmbito da Pesquisa-Formação.
1980/1990	Os Estudos de Demartini (1984), Nunes (1987), Garcia (2001), Kenski (1994), Kramer (1995), Linhares (1996), Catani et al (1997) entre outros.
2004	No Brasil, a realização do Seminário Histórias de Vida de Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

Fonte: elaborada pela autora (2023), conforme os estudos de Passeggi (2016), Motta e Bragança (2019) e Martins (2014)

No final da década de 1980 em Portugal, o Ministério da Saúde realizou um programa de formação dos gestores, desenvolvido por Dominicé. A metodologia utilizada na formação tinha como eixo central as investigações das vivências biografias dos participantes. Os dados

obtidos compuseram uma coletânea publicada em 1988, apresentando aos portugueses não só dados quantitativos, mas relatos reflexivos a partir das histórias de vida dos cursistas, acerca das problemáticas encontradas no decorrer da pesquisa. A Pesquisa-Formação que hoje é utilizada principalmente em trabalhos da área educacional, é oriundo da área da saúde e ao longo dos anos (recente, podemos afirmar), vem se consolidando como coerente procedimento de pesquisa científica em diversas temáticas, e com mais ênfases nas educacionais.

Os francófonos, Gaston Pineau, Marie-Christine Josso e Delory-Momberger são referências nessa abordagem de pesquisa em educação envolvendo pesquisados e pesquisadores, numa construção coletiva dos dados por meio da criticidade reflexiva das ações estudadas, fomentando assim o estudo desses autores a prática da Pesquisa-Formação.

Gaston Pineau na Europa inseriu em seus estudos as vivências dos participantes de suas pesquisas, promovendo o elo entre pesquisas e contexto dos participantes, “em que a formação se produz em partilha, em movimento ‘auto’, ‘hetero’ e ‘ecoformativo’” (Pineau, 2010). Uma formação conjunta a partir de si, do outro e dos ambientes.

Marie-Christine Josso, na década de 1980, inspirada nos trabalhos de Gaston Pineau coloca em evidência o adulto formativo, sujeito formativo da sua pesquisa em uma ação metarreflexiva, refletindo sobre as suas práticas e mantendo uma proximidade entre pesquisa/pesquisadores/pesquisados/contextos. Observemos o que a própria autora nos relata sobre isso:

O princípio de não separar é mais objetivado pelo cuidado em não reduzir o desafio de pesquisa e de ação a uma ou a algumas dimensões e não isolá-lo de um contexto sociocultural. [...] A reflexão sobre a prática de reflexão se realiza num duplo movimento: por um lado, pelo questionamento recíproco das subjetividades envolvidas – os referenciais individuais –, e, por outro, pelo questionamento recíproco entre o referencial de experiência e outros referenciais coletivos. (Josso, 2010, p. 122)

Percebemos aqui a vitalidade do ser pesquisado e pesquisador, entrelaçados pela vivacidade da pesquisa, onde teoria, prática e análise reflexiva caminham de mãos dadas em rotatividade progressiva. A presença das vivências construídas pelos pesquisados e pesquisadores em seus ambientes profissionais e socioculturais remetem a memórias, produções e compartilhamentos de momentos e de saberes a partir de olhares críticos, investigativos, sugestivos, criativos e reflexivos.

Delory-Momberger desenvolveu trabalho com ateliês biográficos de projeto, colocando em foco o processo de Pesquisa-Formação. A ação é composta por 12 participantes

traçando uma ligação entre pesquisa/participantes/contexto/passado/presente/futuro em uma perspectiva de transformações por meio de compartilhamento coletivos das histórias de vida dos participantes.

E no Brasil, a partir do final da década de 1960, as produções de Paulo Freire despontam no contexto de pesquisa-participante. A partir das vivências dos docentes, o autor coloca em evidência a ação-participação, a dialogicidade, a criticidade, o humanístico, a contextualização, a democratização, a liberdade e a construção da aprendizagem por meio das experiências dos participantes do processo. A atividade Seminário Histórias de Vida, realizada por Maria Helena Menna Barreto Abrahão, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) em 2004 com mestrando e doutorandos por dois semestres, remete a Pesquisa-Formação em sua composição.

Segundo recente publicação, Passeggi e Souza (2017) vêm ressaltando as diferenças e semelhanças entre pesquisa formação e as abordagens mais tradicionais de pesquisa acadêmica são nítidas e reais. Enquanto a pesquisa tradicional trabalha com os dados coletados, separando pesquisados/pesquisadores/dados, a Pesquisa-Formação vai além, agrega os três desmistificando a dicotomia teoria e prática, ação e reflexão, valorizando as questões formativas, as vivências dos sujeitos e as visões dos envolvidos. Investiga-se o que se vive, se instiga o que se almeja ampliar, refletir, rever e produzir na história dos participantes com senso humanístico.

O contexto da escolha do objeto de pesquisa que versa sobre a prova externa em larga escala em turmas de alfabetamento é atravessado por vivências profissionais, compostas por ministração de aulas na educação básica, bem como de formações para docentes. O percurso até a definição da temática estudada, passa pelas estações do aprender e do ensinar em contextos de formação de professores e docência em turmas avaliadas, ambos agregados de projetos, programas e políticas públicas afins.

Martins (2014) ressalta a relevância da Pesquisa-Formação no contexto educacional do sistema brasileiro, onde a escola é um espaço de estudo, reflexões e construções. Para o autor, a formação docente precisa dialogar diretamente com os participantes desse processo, ou seja, os docentes. Vejamos:

Também defendo a ideia da escola como local de formação, pois os docentes da educação básica não são meros objetos de pesquisa de outros, mas a partir de uma ação refletida podem externar como o seu trabalho pedagógico está sendo desenvolvido, quais as suas inquietações, como os diversos agentes envolvidos no processo educacional podem ajudá-los a desenvolver o seu fazer docente. (Martins, 2014, p. 70)

Desse modo, seguindo os princípios defendidos pelo autor já citado, o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa vem com o arcabouço de Curso de Extensão de Formação para os docentes do 2º ano da rede municipal de Ocara, trabalhando com a formação dos educadores. Assim, o movimento da pesquisa foi desenvolvido junto com a aplicação do produto educacional num viés formativo dos sujeitos.

Sendo assim, o método de pesquisa com abordagens sistemáticas usadas para coletar e analisar os dados com o objetivo de responder à pergunta norteadora e investigar o problema de pesquisa, encontrou na Pesquisa-Formação os vieses necessários para a investigação e construção deste estudo. Assim, sendo de vital relevância a prática da Pesquisa-Formação para esse trabalho. Como afirma Martins (2014, p. 37):

Se a pesquisa por si é a mobilização de recursos vários com vistas a garantir a resolução de problemas, a pesquisa-formação desenvolve-se a partir de um processo contínuo de reelaboração de acordo com as necessidades dos sujeitos envolvidos, o que também caracteriza o seu viés pedagógico, ético e político. O caráter formativo acontece porque os pressupostos da pesquisa-formação favorecem a tomada de consciência das transformações em si próprio e das delineadas com o coletivo de professores ao longo do processo. Desta feita, o caráter individual de pesquisa é transposto, assumindo um aspecto coletivo. (Martins, 2014, p. 37)

Portanto, a Pesquisa-Formação desenvolvida neste trabalho, nasce das vivências de pesquisados/pesquisadores/temáticas objetivando identificar o serviço do Spaece-Alfa no processo de Alfabetramento dos discentes do 2º ano ensino fundamental, anos iniciais. O caminho percorrido trilha a ação-reflexão-ação na formação dos indivíduos por meio das experiências dos participantes que compõem o trabalho coletivo da pesquisa. Ela, a Pesquisa-Formação ainda contribui para a reflexão entre a pedagogia do exame e a pedagogia da avaliação, percebendo a relação entre democratização e meritocracia, examinando o caminho do processo ao produto e do produto ao processo, conforme a visão dos envolvidos com as provas externas em turma de Alfabetramento. Assim é construído reflexivamente este estudo.

2.2 As fases da pesquisa

Como já explicitado nesse trabalho, o método de pesquisa escolhido para a investigação acerca das convergências e/ou divergências entre o Spaece-Alfa e o Alfabetramento dos alunos do 2º ano, foi a Pesquisa-Formação, visto que a mesma dialoga tanto com o contexto profissional da pesquisadora, bem como com a perspectiva do contato reflexivo e construtivista com os professores do 2º ano da rede municipal de Ocara. Percorrendo assim um caminho que promove o elo entre o saber e a prática do mesmo,

sempre na expectativa de construções de aprendizagens significativas. Como afirma Martins (2014, p. 46) “De um lado, o pesquisador, buscando informações, formulando conceitos, orientando o desenvolvimento da formação e avaliando as ações. Por outro lado, os professores de língua portuguesa, agindo, aprendendo e buscando melhorar a sua prática com a leitura”. No caso dessa pesquisa, de um lado, a pesquisadora aguçada pela avaliação externa em larga e o alfabetramento, do outro, docentes das turmas de 2º ano, público alvo tanto do Alfabetramento, bem como da aplicação e trabalho com o Spaece-Alfa, a avaliação externa em larga escala da alfabetização da rede estadual do Ceará.

As fases desta investigação são traçadas por abordagens que unem a Pesquisa-Formação alguns traços da pesquisa qualitativa, aplicada, explicativa, bibliográfica e documental. Um conjunto de concepções e experiências interativas, vivenciadas por pesquisadora e pesquisados. Martins (2014, p. 41-42) reforça a importância dessa Pesquisa-Formação, viva e construtora.

Alguns momentos são priorizados no desenvolvimento de uma proposta de Pesquisa-Formação baseada em princípios da pesquisa-ação, com vistas a favorecer o envolvimento, a participação e o compromisso com a produção de saberes e a construção de novos conhecimentos, congregados na prática educativa dos professores do grupo e no campo da pesquisa científica. Martins (2014, p. 41-42)

Assim, esse estudo por meio da Pesquisa-Formação, integrando pesquisadora, pesquisados a temática, contou com as fases de: estudo teórico, análise documental, ministração do curso de extensão de formação de professores (esse conta com os desdobramentos de depoimentos e questionários) e a análise dos dados coletados. Portanto, pesquisa, pesquisados e pesquisadores foram atravessados pelo estudo e construção coletiva relacionada ao objeto de investigação, o qual emana das vivências, no caso específico desta pesquisa, das experiências profissionais. Onde pesquisadores e temáticas dialogaram entre si, por meio de experiências de vida, em que a teoria não anula a prática, muito menos a prática elimina a teoria.

2.2.1 Estudo teórico

Inicialmente foi realizada a leitura e o estudo com fichamento de livros clássicos sobre a Pesquisa-Formação, a avaliação externa, o Spaece-Alfa, a avaliação da aprendizagem e o Alfabetramento. Em seguida, o encontro com materiais já publicados condizente com a temática como artigos, teses e dissertações encontradas no Google Acadêmico e na base de

dados da BDTD conduziram as reflexões críticas construtivistas, constituindo assim o caráter qualitativo, explicativo e bibliográfico do estudo.

No tocante à metodologia científica presente nessa dissertação, a Pesquisa-Formação, teve como bases os trabalhos de Freire (1982), Campos, (1991). Gil (2007), Josso (2010), Pineau (2010), Martins (2014), Passeggi (2016), Motta e Bragança (2019), entre outros autores que fundamentam princípios da Pesquisa-Formação.

Para dialogar sobre a gênese da avaliação, a avaliação externa em larga escala, o Spaece-Alfa e a avaliação a aprendizagem são trabalhados os autores: Costa; Vidal; Soares (2022), Werle (2014, 2012, 2010), Perrenoud (2008), Tyler (1949), Freire (1992,1989, 1987), Fernandes; Freitas (2015, 2014, 2013, 2007, 2004), Bauer (2019), Silva; Kokay, Almeida (2023), Carnelossi; Piassa (2018), Correia; Gomes; Chaui (2003), Esquinsani (2019), Fônsaca (2015), Gatti (2014), Horta (2007), Lemos, Soligo (2021), Pineau (2010), Pestana (1992), Zanotto, Sandri (2018), Saul (2015), entre outros autores da área.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem escolar, essa pesquisa se fundamenta nas produções de Luckesi (2018, 2011), Hoffmann (2008, 2001), Antunes (2013), Afonso (2009), Vasconcellos (2005), Vianna (2000), Blasis; Falsarella; Alavarse (2013), Freire; Carvalho; Ribeiro (2013) entre outros estudiosos que abordam sobre a temática.

E com relação ao Alfabetramento presente nas turmas de 2º ano, EF, anos iniciais, são utilizados os trabalhos de Ferreiro (1999) e Soares (2020).

2.2.2 Análise Documental

A próxima etapa da pesquisa foi a documental que segundo Lüdke e André (2014, p. 45) “[...] constitui também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. Nela pesquisei em diferentes fontes documentais, tais como: Os dados estatísticos com os indicadores educacionais externos e internos do município de Ocara; o Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação de Ocara enviado ao sistema do SISPAIC/SAAP; o Plano de Ação dos Formadores do Ciclo de Alfabetização do Município; o Projeto Político Pedagógico de uma escola da rede municipal; alguns relatórios das formações municipais do ciclo de alfabetização e alguns planos de aula de algumas turmas do 2º ano EF, anos iniciais de Ocara. Dados do IBGE, do Q-Edu e do Caed também foram utilizados neste trabalho. Eles traçam um perfil predominantemente quantitativo, e por algumas vezes, qualitativo acerca dos contextos do município de Ocara

com ênfase na Educação da Rede Municipal. Assim os traços qualitativo, explicativo, bibliográfico e documental se fizeram presentes no estudo.

2.2.3 Fase exploratória: produto educacional

A Portaria N° 74 de 17 de outubro de 1995 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) instituiu legalmente no Brasil o Mestrado Profissional. Nesse tipo de curso, o programa do mesmo é direcionado ao universo profissional da referida área. No cenário educacional, o mestrado profissional abrange a estrutura e funcionamento da educação como um todo, tendo as especificidades direcionadas as linhas de pesquisa de cada curso. Uma das características do Mestrado Profissional é o planejamento e execução de um produto Educacional na área da educação com suas variadas vertentes. “[...] aplicação do conhecimento, ou seja, na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino” (Brasil, Capes, 2013, p. 23).

Moreira (2004, p. 133), afirma que “o mestrado aqui proposto exige que, em nenhum instante e de nenhuma forma, estejam separadas a formação profissional a que se dirige e a pesquisa associada ao que ela envolve”. Nessa perspectiva, a fase exploratória de contato direto com o objeto de investigação, aconteceu em dois momentos distintos. Em um, eu participei como cursista, e no outro, participei como ministrante (execução do produto educacional). Ambas as situações são apresentadas no portfólio do Produto Educacional. Além desses dois momentos pontuais, outras vivências, partilhas e escritas relacionadas à temática da avaliação externa em larga escala no universo do letramento, são apresentadas no portfólio. Corroborando com o que afirma Hernández (1998, p.100), o portfólio é um “continente de diferentes classes de documentos... que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo”. Assim o portfólio (hospedado em um drive a parte, bem como no repositório do IFCE, campus Maranguape) atravessa o desenvolvimento do curso do PPGEF, registrando o Produto Educacional (Curso de Formação de Professores), como também estudos e produções pessoais na área.

Como já explanado aqui, da caminhada profissional, por diversas reflexões e indagações, emanou o desejo de pesquisar sobre o que vivenciava. Por isso, o caminhar nessa linha de pesquisa há um certo tempo, estudando sobre as provas externas e a relação com o alfaletramento.

O primeiro momento da fase exploratória (e presente no portfólio) foi à participação online, enquanto cursista do Projeto de Extensão da Formação de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (FormAção IMPA), coordenado pelo Prof. Dr. José Aírton F. Pontes Junior e realizado no Grupo de Pesquisa, Instrumentos, Modelos e Políticas de Avaliação Educacional (IMPA) da Universidade Estadual do Ceará(UECE). Cadastrado no CNPq desde 2017, o IMPA é um grupo formado por participantes que são professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação interessados na temática. A iniciativa do projeto de extensão contribuiu para a aproximação e o conhecimento de diferentes modelos de avaliação bem como para a aproximação e o conhecimento de diferentes modelos de avaliação.

O ingresso no programa ocorreu a partir do momento de qualificação dessa pesquisa, quando um dos professores que compunham a banca examinadora apresentou como sugestão o referido grupo de estudo e o curso acima citado. Os encontros online aconteceram às sextas-feiras e mesclavam entre minicurso, roda de conversa e palestra. Ao término do mesmo, foi concedido uma certificação de participação nos encontros.

Outras vivências presentes no portfólio são: a participação II Encontro sobre Produtos Educacionais do Mestrado (PROFEPT-IFSC); submissão e apresentação do trabalho “Monitoramento e Acompanhamento Pedagógico em turmas avaliadas do 2ºano do ensino fundamental, anos iniciais”, no VIII Encontro de Pós-Graduação – 2023 da IX SEMUNI 2023; submissão e apresentação do trabalho “Alfabetramento e Avaliação Externa: divergências e/ou convergências entre ambas”, no VIII SEMIC – FMB 2023; submissão do trabalho “Vivências Pedagógicas pré Spaece-Alfa na rede municipal de Ocara” no IV COBICET, 2023; apresentação do trabalho “Produtos x Processos: o impacto das avaliações externas na aprendizagem dos alunos do 2ºano”, no II CIEF, 2023; apresentação do trabalho “Vivências Pedagógicas nas turmas do 2º ano, ensino fundamental, anos iniciais da rede municipal de Ocara-Ceará”, no II Encontro de práticas pedagógicas na educação básica do mestrado profissional em educação-MPE-UNITAU, 2022; Escrita do artigo científico, intitulado “Produtos x Processos: o impacto das avaliações externas na aprendizagem dos alunos do 2º ano”, sendo um dos capítulos do livro do PPGEF, 2023; participação do Webinar: "PISA 2022: reflexões iniciais sobre os resultados; participação no II Simpósio de Educação: Políticas e Práticas Educacionais-UNINTA, 2023; e Formadora municipal do Eixo de Português do ciclo de alfabetização-1º e 2º ano, da rede municipal de Ocara-Ceará de 2019 a 2024.

E unindo-se a essas vivências profissionais e acadêmicas, o objeto de investigação do trabalho, o Spaece-Alfa e o alfaletramento, sentiu-se a necessidade do contato investigativo direto com os docentes do 2º ano EF, anos iniciais, assim nasceu o produto educacional (presente no portfólio) que se trata da ministração do curso de extensão de formação docente “As provas externas em larga escala e o alfaletramento: desafios e possibilidades” para professores do 2º ano, EF, anos iniciais da rede municipal de Ocara.

Mas por que um curso de formação para professores? O objeto de estudo nos guiou para esse espaço de reflexões com os docentes que vivenciam as práticas de alfaletramento e Spaece-Alfa. O Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) em sua Meta 16 visa “(...) garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (PNE, 2014, p.12) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Art. 61 que trata da formação docente e traz como modo de fomentar diferentes objetivos no processo do desenvolvimento do educando “(...) I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.” (Brasil, LDB, 1996, p, 20). Dessa forma o Produto Educacional intitulado curso de extensão de formação docente “As provas externas em larga escala e o alfaletramento: desafios e possibilidades” veio para a partir de uma problemática, compreender e confrontar a temática da pesquisa.

Nesse percurso formativo, o produto educacional foi aplicado junto a docentes, majoritariamente de Ocara-Ceará. Os cursistas expuseram até que ponto o Spaece-Alfa tem sido disseminado no sistema educacional cearense conforme o planejado e adequado para o desenvolvimento do processo de ensinagem e aprendizagem dos participantes do 2º ano do ensino fundamental. Por meio da dialogicidade nos encontros online, eles refletiram sobre as vivências entre avaliação externa em larga escala e o alfaletramento a partir do ligar de fala deles, das experiências de suas salas de aulas, visto que eles são docentes do 2º ano, ensino fundamental anos iniciais. Ao término dos encontros os participantes escreveram seus relatos pessoais em formato de cartas pedagógicas, acerca das vivências dos mesmos com a avaliação externa em larga escala.

O planejamento do curso, a divulgação, o recebimento das inscrições dos participantes; a criação de grupo de *Whatsapp*; do *drive* do curso; dos *links* de acesso à sala de aula virtual, via *Goole Meet*; o formulário de frequência; o formulário de sugestões temáticas para o curso; a elaboração dos slides de cada aula; a pesquisa de vídeo/música/texto relacionado à temática do encontro; o formulário de avaliação entre outros, foram atividades

executadas no decorrer da pesquisa, exclusivamente por eu, pesquisadora. E essas ações apesar de parecerem simples, são complexas, demoradas e captam atenção e responsabilidade no planejamento e execução das mesmas.

A seguir, veremos uma parte da ementa do curso (sua totalidade encontra-se no produto educacional apresentado no portfólio) e suleado pela Pesquisa-Formação no contexto da pesquisadora e dos participantes.

Figura 01 - Trecho da Ementa do Curso de Formação de Professores “As provas externas em larga escala e o alfaletramento: desafios e possibilidades”

EMENTA

IDENTIFICAÇÃO

CURSO

Curso de Formação de Professores “As Provas Externas em Larga Escala e o Alfaletramento: Desafios e Possibilidades”

CARGA HORÁRIA

40h/a.
Encontros síncronos (12h/a).
Momento de estudo semanal assíncrono de materiais indicados no curso (18h/a).
Escrita da produção final (10h/a).

PERÍODO

Outubro a Dezembro de 2023.
06 encontros síncronos (18h), preferencialmente nas noites de terça-feira. Cada encontro com a carga horária de 3h/a.

FORMATO DOS ENCONTROS

Encontros Online e/ou Híbridos com aulas síncronas (Google Meet) e assíncronas via (Google Forms, Grupo do Whatsapp e Drive).
Os informes sobre o curso serão compartilhados no Instagram @tiahuhsilva, no grupo de whatsapp do curso, no e-mail dos cursistas e no Drive da turma.

FINANCIAMENTO

Recursos próprios.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- 1º Encontro: Avaliação versus provas. Alfaletramento e Prova externa.
- 2º Encontro: Uma viagem reflexiva sobre a história do Spaece Alfa.
- 3º Encontro: Uma viagem reflexiva sobre a história das provas externas no Brasil.
- 4º Encontro: Diálogos acerca do Monitoramento Educacional e do Acompanhamento Pedagógico.
- 5º Encontro: Eu e o 2º ano do EF anos iniciais: Vivências e reflexões de docentes das turmas.
- 6º Encontro: A Avaliação Externa em Larga Escala e o Padrão de Qualidade “da Educação” (do Alfaletramento).

PROBLEMÁTICA

Quais os desafios e as possibilidades da relação entre as Provas Externas em Larga Escala e o Alfaletramento a serviço da aprendizagem dos discentes do 2º ano, do ensino fundamental, anos iniciais?

RECURSOS

- Computador e/ou Celular, Acesso a Internet, Google Meet, Drive, Google, E-mail, Grupo de Whatasapp, Youtube e Instagram.
- Materiais (livros, textos, estudo de casos, Questionamentos...) em pdf/slide/word.
- Docentes e discentes.

Fonte: elaborada pela autora (2023)

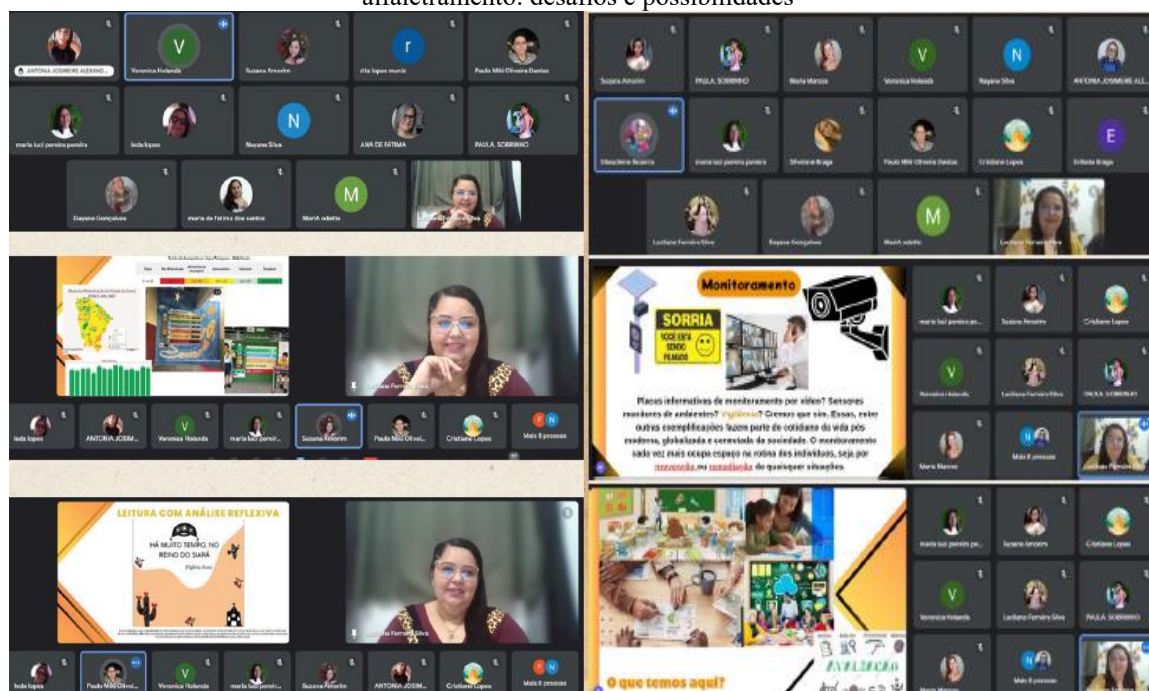
Esse momento da fase exploratória foi uma etapa riquíssima com muitos diálogos, reflexões críticas, interações, relatos e proposições interventivas. Os encontros tinham como metodologia uma aula dialogada acerca dos anseios dos professores sobre a temática e ainda contou com a resolução de questionários, leituras e discussões das mesmas e a produção de uma carta pedagógica sobre as experiências deles, acerca da avaliação e do alfaletramento. Os participantes da formação relacionaram a concepção de alfabetização e letramento do Spaece-Alfa com seus desafios e suas possibilidades.

Após o planejamento e execução em sua fase inicial do produto educacional curso formação de professores “As provas externas e o Alfaletramento: desafios e possibilidades”,

vinculado à dissertação “o Space-alfa a(des)serviço do Alfabetramento dos alunos do 2º ano do ensino fundamental da rede municipal de Ocara-Ce”, é perceptível a necessidade de um trabalho sistemático de estudos, pesquisas, trocas de experiências entre pares, discussões, produções científicas a partir das vivências dos educadores, entre outras possibilidades do elo entre teoria e prática na área da avaliação e do alfabetramento, especificamente da avaliação externa em larga escala e o alfabetramento dos discentes do 2º ano do ensino fundamental, anos iniciais.

Tabus, preconceitos, concepções e práticas distorcidas precisam ceder espaço às reflexões coerentes e verídicas, viáveis às práticas pedagógicas de acompanhamento pedagógico e monitoramento educacional, condizentes com o processo do alfabetramento. Os medos, os traumas, as pressões, as competições... entre outros, presentes na política de responsabilização e meritocracia, devem abrir espaço para o fortalecimento da aprendizagem significativa, lúdica, interativa e construtivista no processo e não na proficiência como guia da caminhada escolar.

Figura 02- Registro fotográfico do curso de formação de professores “As provas externas em larga escala e o alfabetramento: desafios e possibilidades”



Fonte: elaborada pela autora (2023)

Por fim, como sugestões, elenca-se: a ministração de minicursos e oficinas, durante todo o ano letivo, relativo às inúmeras temáticas relacionadas a avaliação externa em larga escala e o alfabetramento com os docentes e gestores do 2º ano. Bem como o incentivo ao estudo e a produção textual científica dos docentes do 2º ano, acerca de suas experiências,

como participação em congressos, simpósios, conferências e similares com a escrita e apresentação de trabalhos provenientes de suas práticas pedagógicas nas turmas avaliadas externamente. Como também a prática de palestras com os demais membros da comunidade escolar (para além dos professores do 2º ano) fomentando práticas exitosas de aprendizagem no processo, geradoras de proficiências adequadas nas avaliações. E por fim, o incentivo às pesquisas científicas/acadêmicas na rede municipal de ensino, relacionadas às avaliações externas em larga escala e o alfaletramento. Assim com a coleta de dados entre pares no processo formativo permitiriam ampliar a visão, obtendo novos olhares, novas estratégias, novas buscas, novas possibilidades, possíveis novos caminhos ou jeitos de caminhar nesse processo de aprendizagem do alfaletramento entrelaçado pelas avaliações externas em larga escala.

Sousa (2021, p.42) corrobora com esse viés do estudo formador, ressaltando a significância da pesquisa-formação para o estudo, as reflexões e as práticas interventivas, tanto do formador, como dos formandos. Para ele:

A valorização dos discursos de todos os sujeitos em um processo de pesquisa-formação é o início de um movimento que poderá criar uma maior conscientização dos participantes, incluindo o professor formador. A proposta do diálogo entre as partes, depois de rompidas todas as barreiras entre investigador e investigado, quando já não há mais nenhum impedimento hierárquico, já se mostra como uma prática pedagógica que poderá ser transposta para o ambiente escolar quando da relação docente x discente ou da relação docente x docente gestor. Sousa (2021, p.42)

Por isso é de fundamental importância valorizar e explorar os saberes vindos das experiências, seja teórica, seja empírica por meio da dialogicidade, removendo preconceitos construídos erroneamente ao longo do processo de formação docente, impedindo por vezes essa ação-reflexão-ação de pesquisar e atuar no lócus da pesquisa, segundo os dados coletados de suas experiências. Segundo Paulo Freire, (1992, p. 85) “[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista.” Portanto, o produto educacional formação de professores contempla o caminho metodológico deste estudo que é a Pesquisa-Formação, considerando o conjunto de mecanismos promotores do elo conhecimento e ação, da mesma forma que buscam erigir novos conhecimentos. E assim, o encontro dialógico, reflexivo e democrático entre a pesquisadora que investiga buscando informações e redigi conceitos, e os professores do 2º ano EF, anos iniciais com suas vivências, foram juntos aprendendo,

avaliando, refletindo, buscando intervenções para o processo de alfabetramento que tem como um de seus resultados o produto das provas externas em larga escala, o Spaece-Alfa.

2.2.4 Análise dos dados

Após a execução das fases de estudo teórico, análise documental e exploratória, e de posse dos materiais coletados, foi realizado a análise dos dados obtidos em todos os momentos de pesquisa, confrontando o tratamento o material advindo das leituras, estudos, ministrações, participações e reflexões sobre a temática. Conforme Gil (1999):

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168)

Portanto, os achados da pesquisa foram compilados qualitativamente na forma textual dissertativa, presente no decorrer da pesquisa. Esses dados estarão dialogando com o suporte teórico, as concepções, as teorias, as experiências, as reflexões e instigando análises interventivas. Já o produto educacional pensado, planejado, elaborado e executado o pré-teste em sua primeira fase, podendo ter posteriormente prosseguimento de outras fases, encontra-se disponível a parte, sob a forma de portfólio, compilando amostras do percurso traçado no Curso de Formação Continuada dos Professores Provas Externas e o Alfabetramento: desafios e possibilidades. Ele servirá para compartilhar o estudo pensado e aplicado, oferecendo aos docentes do 2º ano, EF, anos iniciais, reflexões coerentes e ações plausíveis em suas vivências pedagógicas. O portfólio publicado está hospedado e disponível no repositório do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). O mesmo trás como base o planejamento para o planejamento e execução de: formações, roda de conversa, oficinas, minicursos, palestras, entre outras vivências reflexivas entre, principalmente docentes e gestores escolares de turmas do 2º ano, EF, anos iniciais, acerca da avaliação externa em larga escala. Esperamos que os docentes participantes do curso executado no produto educacional, agora, por meio do portfólio com o compilado das ações seja um agente multiplicador das reflexões presentes, tanto nos encontros *online* do curso, bem como na produção escrita do portfólio. Assim, tanto a dissertação, quanto o produto educacional disponíveis nos repositórios do IFCE encontram-se acessíveis para todos que desejarem fazer uso dos mesmos.

3. ATRAVESSADOS POR PERCURSOS AVALIATIVOS

“Examinai tudo.” (1 Tessalonicenses 5:21a)

O que é avaliar? Como avaliamos os alunos do 2º ano do ensino fundamental? Quais os tipos de avaliações que temos em nossas escolas? O que sabemos sobre avaliação da educacional? Afinal, sabemos avaliar? Na vivência humana, somos expostos diariamente às diversificadas situações de avaliação e/ou provas.

Vanconcelos (1994) afirma que a avaliação é uma construção contínua e que engloba múltiplos aspectos da vivência humana, seus resultados são refletidos em ações que visam melhorias em quaisquer quesitos. Ao participarmos de um concurso público, ao tirarmos nossa carteira de habilitação, ao escolhermos essa e não aquela roupa, ao irmos a determinado espaço social, ao término das disciplinas escolares e acadêmicas, estamos participando de processos avaliativos.

Constantemente ouvimos, com mais ênfase nos ambientes escolares e acadêmicos, expressões como: “Hoje tem prova”, “A avaliação estava muito difícil”, “Fui reprovado na prova”, “A avaliação estava uma água”, “Vou aplicar prova para a turma no 1º horário”, “Chegamos à semana de prova”, “Turma, estudem que amanhã teremos prova”, “Pessoal, vou começar a aplicar as provas”, entre outras. Mas, afinal, avaliação e prova são sinônimos? O que se faz na sala de aula, avaliação ou prova?

Para responder a essa questão vamos refletir sobre o significado desses vocábulos segundo estudiosos da temática. Percebemos a princípio que avaliar diz respeito a fazer juízo de valor sobre algo ou alguém, mensurar valores ou preços, julgar, classificar, expressar gosto ou desgosto com seres animados e inanimados, diagnosticar o objeto que está em observação e atribuí-lo de notas conceituais ou numéricas. Para isso, diversos instrumentos avaliativos são utilizados para coletar dados que gerem o consolidado da avaliação, seja conceitual ou numérica. Seguido aos dados coletados, inicia-se a análise reflexiva desses resultados, acompanhados do planejamento de ações interventivas.

Nesse cenário de avaliações, provas e instrumentos avaliativos, eis que surge a avaliação externa em larga escala no sistema educacional. O que são essas avaliações, como se caracterizam, de onde elas vieram, quais suas funções e como elas estão presentes nas salas de aulas brasileiras, mais especificamente cearenses é o que veremos a seguir, onde abordaremos a gênese da avaliação universal voltada para a avaliação externa em larga escala, tanto no Brasil, bem como no Ceará.

3.1 A gênese da avaliação e/ou prova

O vocábulo gênese, segundo o site Equipe editorial de Conceito.de. (2023), etimologicamente vem do termo grego “Γένεσις” (gênesis.eos) associado posteriormente ao latim “*genēsis*”, remetendo no português a princípio, a origem, a criação, a nascimento, ao início de quaisquer vivências, objetos, projetos, entre infinitos começos que existem cotidianamente em todo o planeta terra. No português do Brasil, o termo gênese tem como sinônimo a palavra gênesis, sendo classificado como um substantivo unissex. Sua associação explícita dialoga com o primeiro livro da bíblia sagrada que retrata segundo a visão cristã a origem do mundo e de tudo que nele há. Desta forma, a palavra gênesis dialoga, tanto em seu significado, quanto em sua exemplificação mais conhecida, com fundação, iniciação, primícias, em suma com o começo. Por conseguinte, este início tende a apresentar desdobramentos, como as gerações na criação do mundo. E no nosso cotidiano, as gerações são o elo entre o desenvolvimento dos descendentes e as mais diversas ações dos mesmos comuns à vida terrestre. Partindo desta permissão de princípio, a gênese da avaliação, remota aos tempos passados, com diferentes momentos, autores, contextos e funções segundo os estudos de Freire, Carvalho e Ribeiro (2013) e Lemos; Soligo (2021).

O dado que nos conta a história da avaliação refere-se desde a antiguidade aos dias atuais. Conforme os autores Freire, Carvalho e Ribeiro (2013) já nas passagens bíblicas há referências às situações nas quais aparecem atividades de avaliação de professores gregos e romanos. Conceitos e abordagens avaliativas foram trabalhados por Cícero e Santo Agostinho. Desde os povos pré-históricos, nas comunidades primitivas, os jovens só eram considerados adultos após serem aprovados em uma prova referente aos seus usos e costumes do seu povo. Há milênios, chineses e gregos já realizavam criteriosa seleção para escolher indivíduos que executassem alcançar cargos de prestígio e poder. Até mesmo para ser considerado adulto o jovem precisava passar por teste de usos e costumes, e se fossem aprovados é que eram considerados adultos.

Há três mil anos antes de Cristo, na China Imperial, se passou a selecionar funcionários para o serviço público através de exames cujo intuito era promover ou demitir seus oficiais. Na Idade Média foram criadas e aplicadas provas orais nas universidades, pelos mestres do saber. Já na Renascença foram realizados procedimentos avaliativos de observação com base nos estudos e práticas de Huarte, de San Juan. No Século XVIII a Democracia

Europeia aumentou o acesso à escola, e já no século seguinte, Século IX foram criados os sistemas nacionais de educação e a concessão de diplomas de graduação.

Ainda segundo as autoras, em 1845 os Estados Unidos usaram técnicas de avaliação que eram os “testes com habilidades específicas de leitura e escrita”. E no Séc. XIX testes com questões de múltipla escolha, com os escores e os sistemas comparativos, passaram a fazer parte do sistema avaliativo. Neste período, a criação de um sistema de testagem, avaliando a qualidade da educação, foi desenvolvido por Horace Mann. Ainda no finalzinho do Século XIX, mas precisamente em 1897, nasce a primeira pesquisa em avaliação do ensino, conduzida por J.M. Rice. Iniciando o Século XX a avaliação educacional se conectou à psicomетria, por meio da teoria da inteligência. Neste período, a história mundial da avaliação ganhou um novo capítulo. Especificamente em 1980, nos EUA e na Inglaterra, com o neoliberalismo e com a crise econômica, o estado tornou-se controlador e fiscalizador, e isto se repercutiu na avaliação que se tornou gerencialista e fiscalizadora. E ao chegarmos ao Século XXI, os sistemas de avaliação externa em larga escala com a política de fiscalização ganha espaço em muitos países do mundo, na mesma intensidade que recebe críticas pelo sistema de meritocracia adotado.

Assim, resumidamente, conhecemos um pouco sobre a gênese da avaliação em seus aspectos históricos macro. No entanto, falar sobre avaliação é percorrer vários caminhos, tanto de concepções e teóricos, bem como de tempos, espaços e contextos. No que dizem respeito às gerações da avaliação, segundo os estudos de Guba e Lincoln (1989), elas são classificadas em uma evolução histórica acerca do conhecimento em quatro gerações, sendo elas, respectivamente: mediação (partir de 1800 a 1930), descrição (1930 a 1960), negociação (1960 a 1970) e julgamento (1970 a 2000). Já nos trabalhos de Bouchard e Fontan (2008), incrementa-se uma quinta geração de avaliação chamada de avaliação como construção social (2000 a 2020). As gerações da avaliação, apesar de apresentarem cronologia de suas fases, ressalta-se que as mesmas não são restritas àquele período, igualmente, elas podem passear entre momentos diferentes da história, conforme a visão e os estudos de quem avalia. O estudo de cada geração é importante para a formação docente e a prática crítica reflexiva do processo avaliatório no sistema educacional. Lembrando ainda que as gerações avaliativas remetem com especificidade ao campo da Avaliação da Aprendizagem, mas que, por conseguinte engloba a Avaliação de Sistema, já que as provas externas em larga escala buscam apresentar o indicador da qualidade da educação, ou seja, em sua maior parte, o indicador da aprendizagem dos discentes.

Por volta do século XXI desponta a nível mundial as manifestações mais próximas do que é hoje o sistema de prova externa e, larga escala. No Brasil, foi a partir da década de 90 que elas ganharam maior visibilidade, sistemática e prática contínua no cenário educacional nacional. Afinal, essas provas e/ou avaliações externas, o que são? Remetem a avaliações externas ou provas externas? Eis a questão. No sentido literal temos provas externas que utilizam de atividades mecânicas para classificar alunos e escolas, promovendo *ranqueamento* nas redes e premiação das turmas/redes/alunos; mas com a simbólica ideia de que elas monitoram o processo educacional e promovem intervenções durante todo o ano letivo, para promoção da qualidade educacional, assim, denominam-se avaliações. Mas, o que são avaliações externas? Quando surgiram? Como se organizam? Qual a relevância dessas avaliações?

A avaliação externa em larga escala, também chamada de sistemática, se manifesta em amostral e censitária. A avaliação em larga escala diz respeito ao envolvimento de um grande número de alunos. Já a avaliação externa se refere a uma rede de ensino participante da prova. Em síntese, Fônseca (2015) afirma que a avaliação externa em larga escala, por sua vez, apresenta as seguintes características:

i) é elaborada, desenvolvida, aplicada, corrigida e analisada por profissionais externos à escola, a exemplo de profissionais especializados em avaliação em larga escala; ii) o foco desse modelo de avaliação podem ser os alunos, as escolas, as redes ou os sistemas educacionais; iii) em geral, avalia uma grande população, representada por amostra, mas pode avaliar pequenas populações, no caso dos grupos focais e das entrevistas, por exemplo; iv) em geral, utiliza testes padronizados para avaliar, porém, pode utilizar outros tipos de avaliação, como no caso dos grupos focais e das entrevistas; v) comumente, proporciona macroinformações ao sistema educacional; vi) geralmente, tem a finalidade de impulsionar o avanço da qualidade do sistema de educação mediante a determinação de políticas públicas às necessidades e à realidade do sistema de ensino avaliado. (Fônseca. et al. 2015, p.113)

A prova externa, como o próprio nome já fala por si só, é alheia ao ambiente escolar, visto que seu planejamento, elaboração, execução e correção são administrados por empresas ou similares contratadas pelas redes de ensino para operacionalizar essa ação. Os docentes do chão da sala de aula são convidados a participar das intervenções. Fato esse que acontece após a divulgação dos resultados oficiais pelos sistemas de ensino estadual, regional e municipal. Após a realização do Raio X padronizado da rede, o docente primeiro é indagado do porquê daquele resultado, em seguida, geralmente é “convidado” a redigir planos de ações interventivas que promovam a aquisição das habilidades não consolidadas na prova. É válida

a reflexão crítica, o docente da sala não participa das etapas que dão vida a prova, mas precisa prestar contas do resultado da mesma, tem algo que não fecha nesta conta.

Apesar de transparecer ter direcionamentos amplos, a avaliação externa em larga escala, acaba por focar nas práticas pedagógicas que impulsionaram a aprendizagem dos alunos. Sabemos que os fatores que dialogam com o processo de ensino e aprendizagem são múltiplos e, focar nos resultados dos alunos a partir apenas do trabalho docente não é coerente. Uma prova uníssona diverge de um sistema heterogêneo. A média nem sempre traduz a realidade. Uma prova em massa quer ver o número, mas não conhece o contexto de onde veio aquele número. Um teste que precisa dos alunos da rede nota 10, caso contrário a equidade educacional não terá sido contemplada. Se uma escola da rede apresentar baixos resultados, todas as demais são penalizadas sem um olhar para a diversidade que cada comunidade escolar convive.

Os exames padronizados com itens de múltipla escolha com resposta única permeiam entre níveis diferentes de complexidade, indo de simples, médio a complexos proporcionam resultados globais, por vezes mascarando a realidade de uma turma, de um aluno ou até de uma rede de ensino. Mediante a isso, afirmar integralmente que a qualidade do sistema de educação é impulsionada pelos dados coletados nos exames externos, é a princípio, no mínimo, divergente. Não é retirado o mérito da contribuição das provas externas para mensurar desses dados, porém, os caminhos traçados para a obtenção dos dados não englobam todas as facetas do processo educacional. Os dados coletados têm sua relevância na garantia de políticas públicas fomentadoras da educação escolar, no entanto, devemos ter cuidado ao convergimos para a neutralidade e transparência dos mesmos.

O Plano Nacional da Educação – PNE regido pela Lei Nº 13.005/2014 na meta 7 objetiva fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: Ensino Fundamental Anos Iniciais em 2021= 6,0. Ensino Fundamental Anos Finais em 2021= 5,5. Ensino Médio em 2021= 5,2. Para mensurar, classificar, averiguar, calcular, monitorar esses dados, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), utiliza entre outros recursos, a prova externa, atualmente, sendo o Saeb.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é documento normativo, regulamentando o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens primordiais que os discentes desenvolverão no percurso da Educação Básica, sinaliza as provas externas como determinantes das avaliações externas. Por esse motivo, a organização da BNCC se dá por meio de competências e habilidades, concepções trabalhadas nos testes externos, porém,

utilizando-se apenas de recortes dessas competências e habilidades. De acordo com Zanotto e Sandri (2018), a BNCC corrobora com a política das provas externas ao pautar as possibilidades de currículo escolar a partir das competências presentes em descritores, os quais mensuram a aprendizagem cognitiva dos alunos, provocando o gerencialismo. Os autores ainda atribuem a BNCC a relação entre currículo padronizado comprometendo a autonomia didático-pedagógica do professor, e sendo as provas externas uma das propiciadoras desse sistema de culpar o docente em uma gestão por resultados educacionais.

Nesse cenário de provas externas temos O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), segundo Brasil, Inep (2023) ele é:

(...) um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem. (Brasil, Inep, 2023)

Vemos aqui o tripé avaliar os conhecimentos, comparar resultados e aprender com as experiências de outros lugares como pressupostos para a melhoria da qualidade e da equidade educacional. No entanto, nos questionamos como é essa comparação, apenas de resultados ou de contextos? Porque ao passo que decidimos moldar nossas práticas segundo um modelo de país, no quesito produto educacional, também precisamos comparar no quesito processo educacional. E todo processo vem atravessado por seu contexto. A realidade dos processos e produtos educacionais da Finlândia, por exemplo, não tem como serem comparados como os do Brasil. Da mesma forma nas redes estaduais e municipais brasileiras. Promover políticas públicas a partir da realidade urbana de Santa Catarina não é a mesma que a realidade rural de Ocara-Ce. Se a prova externa se presta a comparar os resultados, os contextos também devem ser equiparados, bem como a realização de exames condizentes com esses contextos e não uma prova de matriz universal para o país, como no caso do Saeb.

Mas as provas externas oferecem a educação básica apenas situações divergentes dos princípios pedagógicos da aprendizagem? Não. Elas têm sua relevância tanto no contexto pedagógico, quanto no administrativo e político da educação. Um grave problema cultural em nosso país é a distorção dos objetivos propostos em um programa/projeto/ação. A cultura da competição e da avaliação ditando o currículo tira de cena o contexto dos estudos, da análise, da construção de políticas públicas educacionais entre outros. Freitas (2013) afirma que:

[...] os testes têm seu lugar no mundo educacional como uma ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas. Dentro dessa lógica, como medida gerencial e de controle, os testes assumem a função de medir o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado (Freitas, 2013, p. 57)

Extinguir as provas externas a princípio, não é a solução. A condução das mesmas deve trilhar o equilíbrio, contemplando o processo para se chegar àqueles dados. Esses por sua vez, precisam sair da zona da mensuração e adentrar o campo da avaliação, destronando a cultura da meritocracia e *ranqueamento* entre pares educacionais. Por trás dos números há contextos e contextos, a prova externa precisa criar estratégias para atender a esses contextos, gerindo assim a equidade na comunidade escolar. Como afirma Luckesi (2011) a avaliação é um meio, e as provas externas devem dessa forma servir a comunidade escolar, meio, reflexão, planejamento do todo e não apenas de recortes de habilidades, mas de completude das competências. O currículo gera a avaliação, e não as provas externas geram o currículo (o que vem acontecendo cotidianamente).

Enquanto utilizadas com caráter gerencial e controlador do sistema capitalista do estado, as provas externas continuarão sendo testes excludentes, segregando os participantes da escola, da mesma forma que encontrando vilões, vítimas e super-heróis nas unidades escolares, exaltando a uns e culpando a outros. Quando a prova externa ganhar o real sentido e prática de mediação não punitiva e nem meritocrata, sendo elemento de reconstrução das vivências de ensino e aprendizagem, ela trilhará suas concepções mais coerentes com o fazer pedagógico. Vejamos dois exemplos fictícios (Estudo de caso), para percebermos a diferença entre provas externas ameaçadoras/punitivas/controladoras e avaliações externas meio/processo-produto/intervenções/ministrações/avaliação.

Exemplo A: no ano seguinte a aplicação da prova externa, ao sair o resultado, a rede de ensino reúne os docentes, e a partir das habilidades/descriptores críticos planejam planos de intervenções em curto prazo, e as atividades direcionadas para a atual turma do 2º ano em curso, e não para a turma do ano passado que se submeteu ao teste, hoje está no 3º ano e trás aquele resultado. As aulas planejadas favorecem atividades mecânicas com base unicamente nas habilidades da matriz de referência, com ênfase na decodificação. As ações traçadas continham a realização de simulados semanais pelos alunos; a compra pela prefeitura de livros paradidáticos que trazem atividades no modelo dos testes externos, a aquisição pelo professor de material extra de redes sociais; o planejamento por descritores da matriz de

referência; substituição das atividades subjetivas por objetivas; realização do Dia D do Descritor; diminuição de projetos e foco nas habilidades/descriptores, envio de apostila de atividades de casa com itens objetivos contemplando as habilidades da matriz, entrega de premiações aos alunos com melhores notas nos simulados realizados, entre outras. Assim os discentes estarão treinados para a realização exitosa da prova externa.

Exemplo B: Na semana pedagógica do início do ano letivo, a coordenação pedagógica junta com todos os docentes que lecionam no 2º ano, estudam acerca das concepções e diretrizes do Alfabetramento e das avaliações externas (esse estudo continuará por meio das formações mensais, realizadas no planejamento do professor). O próximo passo foi à elaboração da proposta curricular da turma e do plano de ensino anual. Em seguida, eles planejaram o plano de ensino do 1º período. Desse, os professores redigiram minuciosamente o planejamento das aulas do primeiro mês letivo. As atividades contemplam todas as competências presentes na BNCC para o ensino fundamental anos iniciais, iniciando pelas atividades basilares. As temáticas das aulas serão no viés do intercomponente (a relação temática, metodológica ou de habilidades entre componentes curriculares diferentes, como português e artes: poesia, história em quadrinho, canção...). O planejamento contém projetos e/ou sequências didáticas com atividades com material concreto, jogos lúdicos para alfabetização, musicalização, atividades direcionadas aos agrupamentos produtivos.

O método de alfabetização na turma será o analítico global, a partir de gêneros textuais presentes principalmente nos campos de atuação da vida cotidiana e o artístico-literário. A equipe da escola preparou a avaliação diagnóstica com base na psicogênese da língua escrita com a realização do teste das quatro palavras e uma frase. Após a aplicação individual, eles irão alinhar o planejamento semanal das aulas da turma, fazendo os agrupamentos produtivos e direcionando as atividades. Mas não serão trabalhados os itens dos testes externos na turma? Sim, serão. Em todas as aulas, por exemplo, em uma das aulas planejadas a docente irá trabalhar as habilidades de reconhecer rimas/identificar o gênero textual/reconhecer o propósito comunicativo/contar sílabas de uma palavra/identificar sílabas inicial, medial e final. Para isso utilizará o poema musical “A mentira da barata”. Na metodologia do seu plano de aula, a docente propõe predição da temática, apresentação do cartaz com a letra da música, cântico da música, compreensão e interpretação oral da música, análise linguística e semiótica do texto no cartaz (título, número de versos e estrofes, palavras que rimam, palavras com uma/duas/três/quatro sílabas), atividade nos agrupamentos produtivos envolvendo rimas, atividades escritas com rimas, jogo das rimas, desafio oral caixa da rima. Como instrumento avaliativo dessa aula, a professora cita que fará observação escrita das atividades realizadas

pelos alunos, identificando as dificuldades e facilidades no trato das competências e habilidades presentes nas atividades.

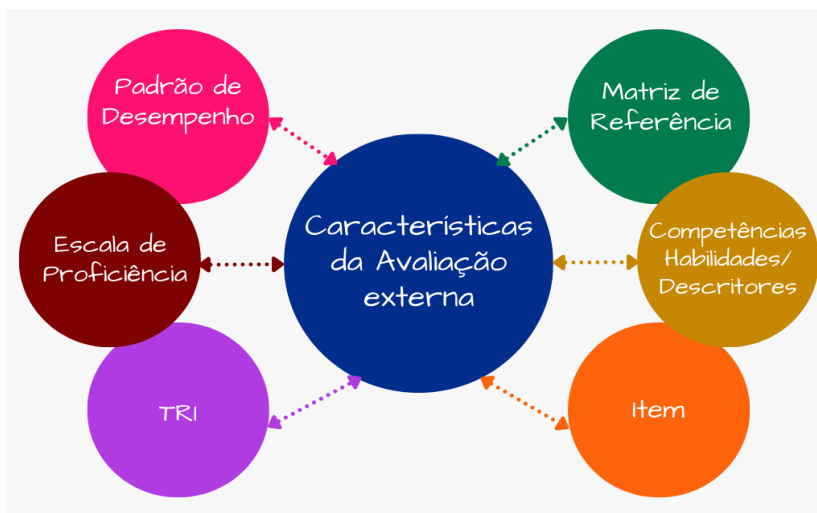
Qual dos exemplos conduz a reprodução de provas externas como fim, partindo do produto para a aprendizagem, do resultado orientando o processo? E qual deles mostra as avaliações externas como meio para o processo de aprendizagem, favorecendo intervenções? Nitidamente o exemplo A remete ao quadro geral que utiliza os dados da prova externa como “meio pedagógico”, partindo do produto para o processo. Já o exemplo B apresenta o inverso, no dia a dia das aulas, as práticas pedagógicas se voltam para a aprendizagem significativamente no processo, percorrendo do processo ao produto.

No que diz respeito à composição da prova externa em larga escala, ela apresenta estrutura, planejamento, elaboração, aplicação, correção e divulgação dos resultados segundo parâmetros estabelecidos pelas entidades que ofertam o serviço de preparação-aplicação-correção das provas.

A Prova Externa é elaborada a partir de princípios estabelecidos conforme os objetivos a serem atingidos pela mesma. Werle (2010) afirma que as provas externas são vinculadas a projetos de longo prazo, gerando dados longitudinais que a partir da metodologia aplicada garante comparação entre os envolvidos nos testes. A elaboração dos testes segue a matriz de referência de componentes curriculares específicos, como o português e a matemática. E os dados das provas são divulgados em gráficos e tabelas promotores de *ranking*.

A figura a seguir apresenta as características da composição da prova externa, trazendo seus principais elementos: matriz de referência, competências, habilidades (descritores), item, escala de proficiência e padrão de desempenho. Iremos abordar todos eles a partir da composição de provas externas para o 2º ano do ensino fundamental.

Figura 03- Características da Avaliação Externa



Fonte: Elaborada pela autora (2022)

O vocábulo matriz de referência é empregado na ambiência das provas externas em larga escala. Sua função é elucidar a base teórica das atividades nos exames, assinalando as habilidades que serão mensuradas quantitativamente por meio dos itens. Não podemos esquecer que as matrizes de referência são um recorte do currículo, sendo a realização do exame parcial, visto que não são contempladas todas as habilidades do ano letivo em curso.

Avaliamos, ou melhor, julgamos assim, um processo (aprendizagem) por meio de fragmentos, as habilidades e os descritores. As múltiplas aprendizagens não têm assegurada sua testagem nas matrizes de referência. Como garantir que o aluno A vai encontrar em sua prova externa, habilidades que contemplem as suas potencialidades, se o teste não engloba toda o currículo? E se as habilidades adquiridas pelos discentes não forem as presentes na matriz, é válido essa prova? As matrizes de Referência têm ligação direta com a proficiência dos alunos e o nível em que os alunos estão e quais as potencialidades e fragilidades nos descritores A ou B. Na verdade, a matriz de referência é uma fotografia antecipada do que o sistema educacional quer encontrar em nossos alunos.

3. 2 A gênese da avaliação externa em larga escala no Brasil

Neste percurso da história da avaliação, encontramos na educação brasileira um caminho alicerçado no modelo de trabalho pedagógico da Companhia Jesuítica com Jesuítas, quando da chegada dos portugueses em 1500 nas terras brasileiras. Por volta de 1549 foi realizada a primeira missa no nosso país. O uso das leituras bíblicas, acompanhadas de dramatizações e outras manifestações artísticas buscavam “educar” o povo originário, os indígenas, para a crença e prática na cultura europeia e no catolicismo. Assim o centro do ensino era o professor, transmissor uníssono do conhecimento para os alunos passivos. Conforme Silva e Viana (2014), o método de avaliação desenvolvido foi o Ratio Studiorum que tem como características:

- i) a presença do aluno no dia da prova escrita era imprescindível, pois não poderia se submeter ao exame em outro dia, excetuando-se os casos considerados graves; ii) o fator tempo era sobrevalorizado, porque a pontualidade era cobrada dos estudantes, além da rígida delimitação do período em que a prova deveria ser realizada, precisando ser entregue no momento exato mesmo se não estivesse sido respondida plenamente; iii) a preparação antes da avaliação era cobrada de forma a ser obrigatório que os alunos trouxessem o seu próprio material, com a finalidade de não ser necessário pedir nada aos colegas durante a resolução do teste; iv) a rigidez era presença constante, pois o estudante não podia se comunicar com ninguém na

hora da prova, além de ser forçoso revisá-la antes de entregar, visto que não seria mais possível corrigi-la depois disso (Silva; Viana, 2014, p.27-28)

Um período de provas rígidas e mecanizadas, mensurando o acerto do aluno por meio de avaliação somativa e classificatória de períodos específicos. Medo e rigidez acompanhavam aqueles momentos antes, durante e depois da prova. Os questionários decorativos, a resolução tal qual estava no estudo de revisão e o recebimento da nota punitiva. Denotamos aqui a semelhança com modelos avaliativos ainda aplicados em muitas salas de aula brasileiras em 2023, Século XXI.

Em 1772 o Marquês de Pombal expulsou a Companhia Jesuítica do Brasil. Ele era defensor das ideias iluministas. Foi criado então, o ensino laico e público ofertado via ministração das Aulas Régias (aulas de latim, grego, filosofia e retórica). Segundo a plataforma prova fácil (2023) a oferta do ensino era para os homens brancos. Mulheres e negros não tinham acesso a educação formal. O sistema de avaliação, por sua vez, continuou praticamente o mesmo da companhia jesuítica.

A família real portuguesa chegou ao Brasil em 1808 e fundou Escolas de Medicina; Academias Militares; Museu Real; Biblioteca Real; Jardim Botânico; Imprensa Régia e Escola Nacional de Belas Artes. No entanto, o viés avaliativo tendia a permanecer o mesmo de antes.

Após 1822 quando foi declarada a independência do Brasil e redigida a primeira Constituição brasileira, esta trouxe o ensino e a instrução primária gratuitos a todos os cidadãos, menos aos escravos, trouxe também o método de ensino Lancaster em que a criança mesma deve ensinar seus amigos de sala. Os melhores alunos “docentes” tornavam-se monitores dos alunos com dificuldades. E as avaliações, como se realizavam naquele método? Bem, rigidez, mecanização, competição e punição caracterizam as concepções do método Lancaster. Foram realizados testes, onde o mestre (professor), aplicava provas individuais para grupos de até 6 alunos. Os alunos destaques eram “premiados”, já aqueles que errassem as arguições sofriam castigo físico. Um método muito criticado, visto que o aluno tinha que ensinar outro aluno, porém, era o professor que aplicava um teste mecânico superficial e acabava por punir ou bonificar os alunos.

Com o advento da escolanovismo, surgido nos Estados Unidos da América (EUA) e na Europa entre o fim do século XIX e começo do século XX e, no Brasil, por meio dos estudiosos: Lourenço Filho (1897-1970), Fernando de Azevedo (1894- 1974) e Anísio Teixeira (1900- 1971), a Escola Nova ganhou visibilidade, orientação e espaço a partir de 1930. Mudanças no processo avaliativo? Sim. Pequeno progresso, mas tivemos. As provas

adquirem o caráter da Psicologia Aplicada e passam a ter um olhar mais qualitativo, de acordo com a aptidão e capacidade dos educandos. No entanto, continuam as comparações e se passa a mensurar o rendimento escolar.

Na sequência, nosso país abraça o ensino tecnicista focado nos métodos e nas técnicas de ensino, a partir das concepções do behaviorismo de Skinner (1904- 1990). Centrado no conteúdo científico, o ensino técnico evidenciou como instrumento avaliativo os famosos e atualmente tão conhecidos teste de múltipla escolha com perguntas objetivas, com itens de marcar, onde apenas um é o gabarito, esse acerto era supervalorizado no ensino tecnicista, e atualmente não mudou muita coisa.

O século XX, com Michael Scriven (1967), apresentou novas visões avaliativas. Ele apresentou e diferenciou os papéis formativos e somativos da avaliação, assim como colocou o discente e o docente como centros do processo de ensino-aprendizagem-avaliação. No decorrer dos anos a autoavaliação e a avaliação diagnóstica passam a fazer parte dos processos avaliativos.

Foi também na década de 1960 que o Brasil começou discretamente os primeiros movimentos que anos depois culminaram com a criação das Provas Externas em Larga Escala. Outros países como Inglaterra e Estados unidos já desenvolviam tal prática, como afirma Horta (2007):

(...) em praticamente quase todos os países da América Latina, são criados sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem. Este movimento que começa nos Estados Unidos em fins da década dos 60, se expande para a Europa na década dos 70 e nos anos 80 atinge a Ásia e a Oceania (Horta, 2007, p. 5)

Por aqui, o início dos exames vestibulares para as universidades oportunizou visibilidade para o tímido nascimento destes testes, sendo posteriormente os objetivos do estilo de prova utilizados em Larga Escala pelos educadores. Ainda nos anos 60, Testes Educacionais para a verificação do rendimento dos discentes foram aplicados em nosso país. Em 1970, os vestibulares unificados instigaram a propagação dos testes externos.

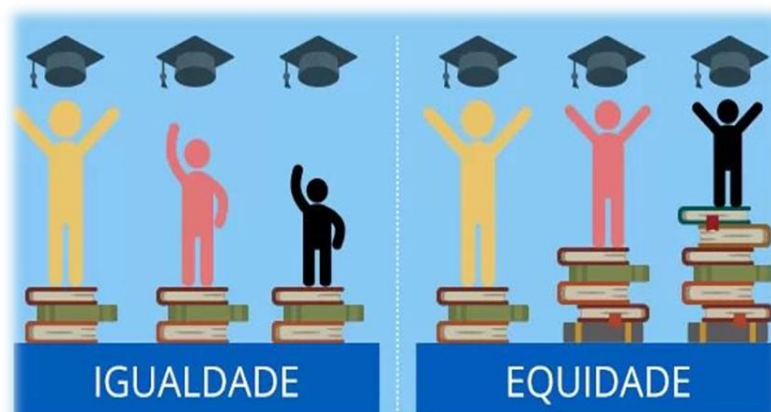
Os anos de 1990, em educação, foram produto dessas circunstâncias todas, que terminaram por desarmar teoricamente o campo. Complementarmente, sob pressão de políticas públicas, a área foi paulatinamente, ao longo da década, assumindo uma posição nitidamente neotecnicista. Neste cenário, as qualificações duráveis antes objeto da formação, sob o impacto da desagregação das profissões, cederam lugar às competências e habilidades breves e mutantes, no interior de redes abertas, rápidas, virtuais, nas quais se convive mesmo estando isolado no interior de um quarto ante uma tela de computador. (Freitas, 2004, p. 147)

Na década de 1990, segundo Freitas (2004) à área da educação voltou-se, sob pressão das políticas públicas para o ensino neotecnicista, como tática capital de manutenção da educação escolar ligada aos seus interesses. E assim, o sistema educacional cede lugar a competências e habilidades presentes nas provas externas em larga escala. Freitas, ainda discorre sobre um termo, que agora, em 2023, ainda se mantém no centro das discussões pedagógicas, que se trata da equidade. Para ele:

Foi criado o conceito de equidade, entendido como a responsabilidade de a escola ter que ensinar qualquer aluno, independentemente de seu nível socioeconômico. Dessa forma, descontado o nível socioeconômico, o que restava era percebido como sendo de responsabilidade da escola e de seus recursos pedagógicos. Bastava treinar (ou credenciar) os professores, mandar livros didáticos, criar parâmetros curriculares, eliminar os tempos fixos como nos ciclos ou na progressão continuada e, sobretudo, inserir avaliação externa. Este tem sido o cotidiano dos sistemas educativos sob o impacto das políticas públicas mais recentes. (Freitas, 2004, p. 147)

É comum lermos ou ouvirmos alguém falando sobre equidade. E ela é que oportuniza a personalização do ensino, o atendimento por grupos produtivos, a garantia de possibilidades de acesso e permanência a educação para todos. Porém, como essa equidade vem sendo aplicada no contexto das provas externas em larga escala? Oportunizar a todos os alunos de uma rede de ensino a mesma prova, e mensurar pelos mesmos critérios avaliativos, seria equidade? A equidade nas provas externas em larga escala se sobressai no produto. Mas, e o processo de ensino e aprendizagem que conduz a uma avaliação, não seria ele o caminho fundamental para desenvolver a equidade? No entanto, encontramos realidades de salas de aulas as mais diferentes e extremas possíveis, em nosso país. O cotidiano escolar apresenta processos diversificados, no entanto são medidos pela prova externa igualitária. O conceito de equidade vem conquistando o posto de palavra da moda, com sua essência camuflada pelo produto educacional. Observemos a imagem a seguir que aborda a questão da equidade.

Figura 04 - Igualdade e Equidade



Fonte: Vilmar Oliveira–UOL (2017)

Percebemos que a equidade deve fazer parte do processo e do produto. Do ensino, da aprendizagem e da avaliação. Oferecer as mesmas possibilidades de olhares, de estudo, de materiais, de formação, de estrutura física das escolas, entre outras gera a inclusão e, por conseguinte, em um processo avaliativo, também com equidade, se constata a aprendizagem satisfatória dos alunos, dentro dos seus contextos, das possibilidades e das suas limitações. Requer medir o que o aluno vê, depende diretamente do que ofertamos a ele para olhar. Quando nos apropriamos do termo equidade para usá-lo como ferramenta para incentivar o ensino por matrizes de referências e buscarmos uma meta em um padrão igualitário por redes de ensino similares, evidenciando a meritocracia da igualdade e a competição de proficiências uníssonas.

Na década de 1980, com a Constituição de 1988, os debates em torno da qualidade da educação brasileira se fortaleceram, conforme Gatti, (2014, p. 16) “o (...) alto índice de fracasso escolar no país (...) uma das questões que se colocava é que não se possuíam dados sobre o desempenho escolar efetivo dos alunos em nível de sistema e os fatores a ele associados”. Assim, o Estado precisou se posicionar com estratégias que fomentam esses dados e propusessem melhorias na qualidade da educação brasileira. Sobre isso corrobora Freitas (2004) ao afirmar que “Os sistemas de ensino viram-se às voltas com uma verdadeira avalanche de processos externos de avaliação e credenciamento. A filosofia do controle como arma para gerar competência e qualidade tomou conta da maioria das políticas públicas conduzidas.” (Freitas, 2004, p. 148). Monitorar os dados obtidos nos testes externos, comparar resultados e estabelecer metas seriam itens primordiais para a melhoria da educação e a criação de políticas públicas favoráveis a crescimentos nos dados estatísticos das provas externas em larga escala.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), criado em 1937 para orientar políticas públicas em educação, passou a se envolver a partir de 1980 com a Avaliação do Sistema, criando um programa de avaliação do rendimento escolar de alunos de 1º e 2º graus. De forma amostral em escolas do 1º grau da rede pública, diferentes cidades em um total de 69 municípios de alguns estados da federação, participaram da prova, depois mais 29 municípios também foram submetidos à avaliação.

O trabalho de Sousa, Leandro; Junior, José e Leite, Raimundo (2021) apresenta um estudo minucioso acerca do Edurural, considerado como uma das precursoras mais fortes da avaliação externa brasileira. De acordo com os autores:

[...] a avaliação do Edurural consolidou-se como uma das primeiras experiências de avaliação do rendimento escolar realizada no Brasil e nos países em desenvolvimento, a partir da qual surgiram programas permanentes como o Saeb, nacionalmente, e posteriormente os estaduais como Spaece no Ceará. O Edurural foi uma experiência nacional importante no campo da avaliação educacional. A análise dos resultados de avaliações de desempenho discente em larga escala e dos efeitos das condições socioeconômicas sobre a aprendizagem teve sólida base com esse programa. (Sousa, Leandro; Junior, José e Leite, Raimundo. 2021, p. 111-112)

Assim o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (Edurural) por meio do Decreto Nº 85.287 de 1980 que o institui no MEC, firma parceria entre o Governo Federal e o BIRD recebendo investimento (financiamento) do BIRD na ordem de 92 milhões de dólares. O programa que foi planejado nos anos de 1978 e 1979 e lançado em 1980, durou até 1987. Um de seus objetivos era combater o analfabetismo de jovens e adultos, bem como fomentar melhorias na qualidade educacional. O mesmo contemplava capacitação dos professores, assistência técnica, produção de material didático/materiais de ensino-aprendizagem, mobílias e equipagem das escolas, mas não interferia na estrutura física dos prédios.

No geral foram aplicados testes de avaliação externa quatro vezes durante o período de vigência do projeto, em 1981, 1983, 1985 e 1987 (neste último ano apenas no Ceará), e em apenas três estados da região nordeste: Ceará, Pernambuco e Piauí em alunos de 2ª e 4ª série selecionados aleatoriamente. As atividades da prova contemplavam os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, sendo elaborados a partir dos planos das secretarias de educação dos estados e dos seus técnicos, das professoras, diários de classe, livros didáticos das disciplinas, cadernos dos alunos. Durante a execução do Edurural, o mesmo enfrentou dificuldades de logística e de limitações financeiras, até ser extinto.

Os anos 1980 contaram com algumas tentativas de estabilização das provas em larga escala. Em 1987, o MEC realizou outro teste, desta vez avaliação do rendimento escolar. Na ocasião foram selecionados 10 estados com suas capitais para a aplicação do teste. No ano posterior, 1988, conforme Werle (2014, p.163-164), o MEC continua investindo na avaliação em larga escala e:

(...) realiza uma aplicação piloto nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte. Ora, duas eram as forças impelindo a educação no sentido de fortalecer os procedimentos de avaliação. Por um lado, o Banco Mundial demandava a análise de impacto do Projeto Nordeste realizado no âmbito do acordo MEC/BIRD e, por outro, o MEC tinha interesse em realizar uma avaliação mais ampla do ensino público (Werle, 2014, p. 163-164)

Por meio do consolidado dos dados coletados nesses testes foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira – SAEB que posteriormente, mais precisamente em 1990, receberia a nomenclatura de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em 1980, quando da realização da prova, o elo entre ela e o projeto Nordeste precisa ser lembrado, como nos explica Pestana (1992):

(...) foi objeto de um convênio firmado entre a SENEb e o IICA- Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, da OEA. O projeto foi montado para avaliar o Projeto Nordeste, um acordo de empréstimo que vinha sendo negociado com o Banco Mundial. Como a proposta de avaliação era muito abrangente houve decisão da SENEb de realizar o estudo no Brasil inteiro. Assim, naquele ano de 1988, uma equipe da SENEb, com o apoio do IICA, a cooperação e a consultoria do Professor Júlio Jacobo e outros, desenvolveu a metodologia de avaliação que, por meio de um levantamento de dados, permitiria atingir dois objetivos: Primeiramente, o de buscar qualificar os resultados que o sistema educacional vem obtendo e, com isto, tornando mais claros estes resultados, evidenciar o desempenho da escola pública no Brasil, já que, na primeira aplicação do Sistema, foram realizados levantamentos apenas em escolas públicas de 1o. grau, das redes estadual e municipal. O segundo objetivo era criar e consolidar competências, em todos os estados brasileiros, para tratar de questões relacionadas à avaliação do sistema educacional. Trata-se, portanto, de um sistema baseado na existência e funcionamento de equipes do MEC e das secretarias estaduais de educação (Pestana, 1992, p 81-82)

Uma junção de testes, monitoramento, financiamento da educação, busca por resultados, ou melhor, por mudanças e crescimento nos índices da qualidade da educação contemplam o Banco Mundial que atua em todo o mundo com programas de investimentos educacionais, padronizados, independente das especificidades de cada nação. Uma relação de condicionalidades cruzadas, onde o banco detalha o que o país precisa alcançar, e o país por sua vez, busca cumprir o acordo. Se obtiver resultado satisfatório, a nação recebe o capital do empréstimo solicitado. Inicialmente, os investimentos do Banco Mundial na educação brasileira, voltava-se para a qualificação da mão de obra, necessária ao mercado de trabalho.

Uma estreita relação de condição, condicionados e condicionadores em um enlace de submissão contínua. O diagnóstico e as intervenções eram pautas do monitoramento educacional. A partir de então, o MEC despontou com as pesquisas envolvendo avaliação. A execução das pesquisas contava com financiamentos do Banco Mundial. Gomes Neto & Rosemberg, (1995, p. 16) afirmam: “Em quase todos os últimos acordos assinados com o Banco Mundial, está presente um componente de avaliação educacional, visando verificar a efetividade das ações geradas pelo acordo”. Assim, a educação brasileira inicia efetivamente a prática das Avaliações Externas em Larga Escala, onde a nossa nação, um país em desenvolvimento se propõe a cumprir as metas impostas pelo Banco Mundial aos países

desenvolvidos, de acordo com as pesquisas de Oliveira e Araújo (2020) e Delbem e Lima (2021), eis algumas delas:

- As consultorias externas: diagnóstico na economia do país.
- Intervenções externas: propondo/impondo ajustamentos políticos-legais.
- Redução dos campos de ação do estado: privatização de empresas em diversos setores tais como a saúde, a previdência e a área da educação.
- Condicional devedor: condições para o pagamento da dívida que irá adquirir.
- Sanções punitivas externas: realinhamento político-legal em diversos setores, como o produtivo e o econômico.
- Condicionais de metas educacionais: a prioridade na educação primária; melhoria da eficácia da educação; ênfase nos aspectos administrativos; descentralização e autonomia das instituições escolares, no tocante das responsabilidades de gestão e captação de recursos; e análise econômica como critério dominante na definição das estratégias.

Enfim, é o Banco Mundial a serviço dos interesses gerais das grandes potências que gerem esse empreendimento. Assim a educação na lógica das provas externas em larga escala passa segundo Chaui (2003), a ser entendida como serviço e não mais como um direito.

Na década de 1990 e 2000 se estabeleceu um sistema de teste padronizado no Brasil. A criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 1998 com a finalidade de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica se tornou um dos maiores programas de acesso à universidade, por meio de outros programas como o Programa Universidade Para Todos (Prouni), o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES). A partir de 2000, o Brasil foi incluído no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), sendo avaliados a cada triênio os alunos com 15 anos que estão concluindo o ensino fundamental. Já em 2002 foi criado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). E em 2007 surgiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), agregando em um único indicador: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, ou seja, dados sobre aprovação escolar, oriundos do Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) compõe o indicador da qualidade da educação em nosso país.

Saeb, Prova Brasil, Provinha Brasil, Anresc, Ana, Spaece, Spaece-Alfa, os Protocolos Paic integral e o Avalie-Ce são alguns exemplos de Prova Externas em larga Escala brasileiras e agregam as características descritas nesse trabalho. O quadro a seguir, construído a partir de leitura realizadas no Portal do MEC e no site da Seduc-Ceará, apresenta os

principais elementos de cada uma delas e seus dados históricos no Brasil, a partir de 1990.

Quadro 02 - Principais Avaliações Externas em Larga Escala a nível nacional brasileiro na esfera do Alfabetramento

Prova	Data de Criação	Público Alvo	Periodicidade	Forma de Realização	Componente Curricular	Detalhamento	Vigência
Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb	Criado em 1990.	1990 e 1993: alunos das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental (EF). 1995 a 2001: alunos da 4ª, 8ª séries do EF e 3ª série do Ensino Médio-EM. 2013: alunos do 5º e 9º anos do EF e 3ª e 4ª séries do EM	Bianual, em anos ímpares.	1990: Escolas Públicas (amostral). 2015: Escolas Públicas (amostral) – Escolas particulares (Estratos Censitários). 2017: Escolas Públicas (obrigatório) – Escolas particulares (Facultativo)	1990: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação. 2015 a 2019: Língua Portuguesa e Matemática.	1995 a 2001: Adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI). 2005: Portaria Ministerial n.º 931, de 21 de março de 2005 reestrutura o Saeb. 2013: Mudança de nomenclatura.	Até 2019, sofrendo adaptações em 2020 e seguindo em um novo padrão.
Novo Saeb	Adaptado em 2018. Portaria de Implementação em 2021.	2020: alunos do 2º ano (amostral), 5º e 9º ano do ensino fundamental (censitário) e 3º série do EM (censitário). Novo Saeb. 2021: Secretários de educação, gestores e professores da educação infantil.	Bianual, em anos ímpares.	2021: Rede Pública. Educação Infantil: Amostrai 2º ano amostral. 5º e 9º ano: Censitária 3ª e 4ª série EM: Censitária 2021: Rede privada, Saeb é facultativo.	2021: Questionários (Educação Infantil, 2º, 5º, 9º ano EF, 3ª e 4ª série EM). Língua Portuguesa e Matemática (2º, 5º e 9º ano do EF e 3ª série do EM). Ciências Humanas e Ciências da Natureza (9º ano)	Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Art. 5º - BNCC, PNA, DCNs e EM Nova Matriz BNCC, 2º ano EF. Nova Matriz BNCC, 9º ano EF, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Contribui para o Indicador da qualidade da Educação – IDEB. Atualmente Engloba Prova	Até o presente momento, 2023.

						Brasil, Ana, Anresc e Aneb em uma única prova.	
Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc	Criada em 2005 pelo Mec.	Alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental.	Bianual.	Censitária.	Portuguesa (leitura) e Matemática.	Conhecida como a Prova Brasil. Só participam as escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados. Os resultados eram disponibilizados por escola e por ente federativo.	Extinta em 2019.
Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb	Criada em 2005.	Alunos de 4ª e 8ª séries / 5º e 9º ano do ensino fundamental. E 3ª série do ensino médio.	Bianual.	Amostral.	Língua Portuguesa (leitura) e Matemática.	Avalia escolas e alunos das redes públicas e privadas do país que não atendem aos critérios de participação da Anresc/ Prova Brasil em áreas urbanas e rurais. Não divulga resultados por escola e por municípios. Seus resultados são apresentados para o país como um todo, para as regiões geográficas e unidades da federação.	Extinta em 2019.
Prova Brasil	Criada em 2005.	Alunos de 4ª e 8ª séries / 5º e 9º ano do ensino fundamental.	Bianual em anos ímpares.	Censitária.	Língua Portuguesa, Matemática, Questionários Socioeconômicos (alunos, gestores e professores).	Aplicada em escolas que tinham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Oferecia resultados por escola, município, Unidade da Federação e país Cálculo do IDEB. Responsável: INEP.	Extinta em 2019.

Provinha Brasil	Criada em 2008.	2º ano do ensino fundamental da rede publica brasileira.	No início e no final do ano letivo.	Censitária.	Português e Matemática	Caráter diagnóstico e de monitoramento. O material era distribuído pelo Inep para as secretarias estaduais e municipais. A aplicação da Provinha era de responsabilidade de cada município. Os resultados ficavam na escola.	Extinta em 2019.
Avaliação Nacional da Alfabetização – Ana	Criada em 2013.	Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.	Anual.	Censitária.	Língua Portuguesa (20 itens, 17 de múltipla escolha e 03 de produção escrita). Matemática (20 itens de múltipla escolha). Questionários (aos servidores).	Avaliava a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas. Responsável: INEP.	Extinta em 2019.
Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)	Criado em 2000	Alunos com 15 anos (término do ensino fundamental)	Triannual.	Amostrai.	Leitura, matemática, ciências. E os questionários.	Permite que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem.	Até o presente momento, 2023

Fonte: elaborada pela autora (2022)

Após conhecermos um pouco mais sobre as provas externas a nível nacional, principalmente para as turmas do ensino fundamenta, na

seção a seguir, iremos continuar nosso estudo sobre a gênese da avaliação, dessa vez, no estado do Ceará. Contemplando os antecedentes do Spaece, bem como os pontos fundamentais da política de governo das provas externas cearense.

3. 3 A gênese da avaliação externa em larga escala no Estado do Ceará

Falar em avaliação externa em larga escala no estado do Ceará é automaticamente fazer a ligação com o Spaece, atual sistema de avaliação externa do estado. No entanto, ao pesquisarmos os precedentes da gênese em prova externa no citado estado, encontramos poucas, mas temos a presença de outras ações a nível nacional e outras estaduais que traçaram o caminhar desse início de estudos e aplicação de prova externa em larga escala e uso dos indicadores educacionais dessas avaliações.

A coleção “30 anos do Spaece” compostos por três obras (livros), sendo a primeira “História, memórias, atores e políticas (1992-2022)”, a segunda “Pesquisas e propostas de ação” e a terceira “Catálogo das produções científicas” ambos organizados por Andresson Gonçalves Costa, Eloisa Maia Vidal e Erineuda do Amaral Soares, divulgada em 2022 pela Seduc, apresenta a história não só do Spaece, mas de seus antecedentes, bem como produções acadêmicas que abordam a temática.

De acordo com os estudos de Costa; Vidal (Org.) (2022), Junior; Lima; Farias (2013), Lima (2007) e Silva; Andriola (2023), a criação da Secretaria Estadual da Educação do Ceará, bem como a realização de programas nacionais e estaduais colaboraram com a formação do atual sistema de provas externas cearense.

Costa; Vidal (Org.) (2022) destaca como um dos pontos relevantes no universo das provas externas em larga escala no Ceará, o papel da ex-secretária de educação, Maria Luíza Chaves, uma professora e pesquisadora da UECE que instigou, orientou e batalhou pela pesquisa e avaliação. Em sua gestão criou o Departamento de Pesquisa e Avaliação, ampliando o núcleo de pesquisa.

Junior; Lima; Farias (2013, p.58) traça como precursores da avaliação em larga escala cearense, chamando-os de programas de avaliação os seguintes feitos:

- Avaliação da situação atual do Ensino Agrícola-1978;
- Estudos avaliativos de programas em desenvolvimento no meio rural-Polonordeste-Sertões de Quixeramobim e Médio Jaguaribe-1980;
- Avaliação do desempenho do professor na Utilização do Material de Ensino Aprendizagem Cartilha da Ana e do Zé-1982;

- Avaliação da Educação Básica no Nordeste Brasileiro-EDURURAL (1981-1983-1985);
- Avaliação do Projeto de Desenvolvimento de Colônias de Pesca-Mundaú-Trairí-Ceará 1987.

Lima (2007) em seu estudo também lista algumas ações, como programas, estudos, pesquisas e similares no estado do Ceará que antecederam o que, atualmente, denominamos de avaliação externa em larga escala. Conforme o autor, esses movimentos foram precursores do atual estágio do Spaece. A elaboração e realização dessas ações contaram com diversas parcerias, entre elas, a Universidade Federal do Ceará, a Fundação Carlos Chagas, o INEP, o Ministério da Educação, a SEDUC, entre outras. Eis a listagem dos dados de pesquisas e estudos apresentados por Lima (2007, p. 111-114):

- Estudos que visavam analisar a utilização de novas metodologias aplicáveis ao processo de ensino aprendizagem para o Ensino de 1º Grau (volume I – 1ª e 2ª séries e volume II – 3ª e 4ª séries), direcionado para a aceleração de aprendizagem e implementação de classes de aceleração na rede estadual nos municípios de Russas, Aracati e Morada Nova (1976 e 1977).
- Pesquisa do nível de percepção, atenção e memória da população alvo do Programa POLONORDESTE, na região da Ibiapaba (SEDUC/Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura da UFC, 1978).
- Avaliação da situação atual do ensino agrícola estadual, objetivando a caracterização do atendimento das escolas agrícolas no Estado (SEDUC/UFC, 1979).
- Pesquisa do perfil do agricultor da Serra da Ibiapaba em indicadores de Educação, Saúde e Técnico-Agrícolas, para determinar o nível em que se encontravam os agricultores em relação às metas e aos objetivos do programa POLONORDESTE (SEDUC/Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura da UFC, 1980).
- Caracterização socioeconômica das famílias residentes nas áreas selecionadas para a atuação do Programa de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Urbano (PRODASEC/URBANO). Este levantamento foi realizado em 11 áreas da periferia de Fortaleza com o objetivo de subsidiar as ações do referido programa (1981).
- Pesquisa de opinião do tele aluno sobre o ensino pela Televisão Educativa do Ceará que tinha o objetivo de avaliar o posicionamento dos tele-alunos sobre diferentes aspectos do programa: aulas integradas, módulos de aprofundamento, manual de apoio, orientador de aprendizagem e sistema de avaliação (1981).

- Estudos avaliativos de programas educacionais em desenvolvimento no meio rural- POLONORDESTE-Sertões de Quixeramobim e Médio Jaguaribe (SEDUC/INEP/MEC, 1981).
- Projeto de Avaliação da Educação Básica no Nordeste Brasileiro, referente ao Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL). O desenvolvimento desta pesquisa no Ceará concentrou-se nas regiões de atuação do referido programa, utilizando como grupo de controle a região de Baturité, atendida pelo Programa POLONORDESTE (SEDUC/UFC/Fundação Carlos Chagas, 1981-83-85).
- Avaliação do Professor na utilização do material ensino-aprendizagem – Cartilha da Ana e do Zé, elaborado para as escolas de 1º grau na zona rural. Este estudo avaliativo sobre o desempenho do professor na utilização do material realizou-se nos municípios de Brejo Santo, Crato, Jardim, Juazeiro do Norte e Potengi (SEDUC/UFC, 1982). Experiência de Educação Rural Integrada que consistiu no Diagnóstico Participativo para determinar as necessidades educacionais e produtivas das zonas rurais (SEDUC/Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura-IIICA, 1982).
- Estudo para Caracterização do Ensino Profissionalizante no Estado do Ceará (1983);
- Pesquisa sobre a Articulação Interna do Sistema Educacional Formal (1983);
- Avaliação do desempenho do Supervisor e professor-Coordenador no Sistema de Supervisão Rural (1983);
- Avaliação do Projeto de desenvolvimento de Colônias de Pesca- Mundaú, Trairi, Ceará (1987);
- Pesquisa sobre Classe Multisseriada: uma disfunção, marginalização ou uma alternativa? (1988);
- Estudo Avaliativo do Processo de Capacitação dos Professores não Titulados em Nível de 1º Grau da Zona Rural/Ceará (1988);
- Estudo sobre o Ensino Noturno nas Escolas Estaduais do Ceará (1989);
- Levantamento para o Projeto de Caracterização da Escola da Rede Estadual de Ensino para uma Tomada de Decisão (1989);
- Levantamento do Nível de Percepção e Sugestões dos Pais dos Alunos das Escolas Públicas Estaduais de 1º e 2º Graus do Estado do Ceará, sobre o Funcionamento da Caixa Comunitária Escolar (1989);

- Levantamento das Potencialidades e do Nível de Interesse da Comunidade Escolar em Relação ao Desenvolvimento de Atividades Pedagógico-Produtivas nas Escolas Estaduais de 1º Grau do Estado do Ceará (1989);
- Realização do I Ciclo de Estudos de Pesquisa Educacional (1989);
- Avaliação da Ampliação da Jornada de Estudos na 1ª Série do 1º Grau da Rede Estadual de Ensino do Ceará (1989).

Todas essas ações antecederam a criação a nível nacional do Saeb e do Spaece a nível estadual, traçando o caminhar das políticas em provas externas. Mesmo que nem todos os estudos e avaliações aplicados estivessem diretamente relacionados à avaliação educacional, ambos contribuíram para os posteriores estudos, pesquisas e programas na área da avaliação educacional. Ainda segundo Junior; Lima; Farias (2013):

Em sintonia com uma preocupação nacional, as experiências da SEDUC após o primeiro ciclo de avaliações do SAEB se voltaram para a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar em 1992, financiado pelo Governo do Estado do Ceará para alunos de 4ª e 8ª séries. Nessa época a avaliação voltava-se apenas ao rendimento escolar com o objetivo de fomentar uma cultura avaliativa no Estado do Ceará com origem em um sistema permanente de avaliação. Essa vertente da avaliação no Estado do Ceará é ampliada em 1996, quando o referido sistema consolida-se e passa a se chamar Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE). (Junior; Lima; Farias. 2013, p.60)

Mais uma vez percebemos a relação entre o Saeb e a criação do Spaece. Onde o primeiro impulsionou e orientou a criação do sistema estadual cearense de avaliação que conhecemos hoje. São histórias que cruzam e se complementam. Atualmente o estado do Ceará é visto a nível nacional brasileiro, como um modelo de programas de políticas públicas educacionais a partir do PAIC e seus desdobramentos como o Spaece. Ano após ano, os indicadores educacionais apresentam consolidados que traçam uma crescente da educação cearense, com ênfase na alfabetização na idade certa.

Segundo o trabalho de Ramos; Costa; Camarão (2023), a gestão Cid Gomes, por meio da Lei Estadual n. 13.875 de 2007 legaliza a gestão por resultados-GPR. O artigo primeiro da referida lei já apresenta a Gestão por Resultados focada em eficiência, eficácia e efetividade a partir de diversos critérios. A secretaria de educação por sua vez, deve entre outras atribuições por essa GPR, “desenvolver mecanismos de acompanhamento e avaliação do sistema de ensino público, com foco na melhoria de resultados educacionais”. E uma das formas, possivelmente, a principal, acontece por meio do monitoramento dos resultados das provas externas em larga escala aplicadas nas escolas cearenses. Os autores ainda relatam uma sequência de governos estaduais cearenses que vem desenvolvendo a GPR desde a matriz

gerencialista remontando a um grupo de empresários, organizados em torno do Centro Industrial do Ceará (CIC) desde 1985.

O estudo de Lima (2007, p. 107) afirma que “Para melhor compreender as políticas e concepções sobre avaliação educacional, implementadas pela Secretaria da Educação Básica no Ceará, é oportuno reportar-se à história da própria criação da Secretaria de Educação”. A produção de Costa; Vidal (Org.) (2022, p.15, v.1) afirma que “A avaliação externa é irreversível e necessária nos sistemas de ensino, por isso cada município deverá, cada vez mais, fortalecer o processo avaliatório”. Desta forma, conhecer, compreender e analisar as políticas educacionais no campo da avaliação externa em larga escala é fundamental na comunidade escolar. Assim traçaremos a seguir alguns dos pontos relevantes nesse processo de criação, implementação e estruturação da SEDUC, conforme os trabalhos de Lima (2007) e Costa; Vidal (Org.) (2022).

Quadro 03 - Marcos da trajetória da avaliação externa em larga escala no Ceará

PERÍODO	MARCO LEGAL	AÇÃO	DETALHAMENTO
1916	Lei Nº 1.375, de 14/09/1916 com publicação no dia 15/09/1916.	Criação da Inspetoria Geral de Instrução Pública.	Formada por “um inspetor geral, um secretário, um primeiro oficial, um segundo oficial, dois amanuenses, um almoxarife-arquivista, um porteiro e um contínuo”. Não abordava a avaliação na perspectiva de sistema educacional.
1945	Decreto-Lei Nº 1.440, de 12 de dezembro de 1945, publicado no mesmo dia.	Criada a “Secretaria de Educação e Saúde do Ceará”	Não registrava nenhum setor específico de pesquisa ou avaliação.
1961	Lei Nº 5.427, de 27 de junho do mesmo ano, publicado no Diário Oficial de 28/06/1961.	Realização da divisão da Secretaria de Educação e Saúde em “Secretaria de Educação e Cultura” e “Secretaria de Saúde e Assistência”.	Pela primeira vez, figura na estrutura organizacional da Secretaria de Educação a nomenclatura “pesquisa”, associada a planejamento. As novas secretarias abrangeram as seções: Secção de Assistência Odontológica, Secção de Planejamento, Secção de Estatística Educacional, Biblioteca Especializada e Biblioteca do Estudante Cearense.
1963	Lei Nº 6.759, de 13 de novembro de 1963, publicada no Diário Oficial de 14/11/1963.	Realização de uma reorganização na Secretaria de Educação e Cultura, enumerando os órgãos em níveis estruturais e modalidades funcionais.	Órgãos de assessoramento o Gabinete de Secretário, Assessoria Técnica e o “Departamento de Estudos e Pesquisas”. (explícita a função e o desejo institucional pelo desenvolvimento de atividades neste campo). Órgãos de administração e execução ficam: Comissão de Coordenadoria, Departamento de Ensino de 1º Grau, Departamento de Ensino de 2º Grau,

			Departamento de Assistência Escolar, Departamento de Seleção e Aperfeiçoamento de Pessoal, Departamento de Prédios e Aparelhamento, Departamento de Cultura e Departamento de Administração.
1966	Lei Nº 8.541, de 09 de agosto de 1966, publicada no Diário Oficial de 10/08/1966.	Realização da separação da Secretaria de Educação e Cultura, instituindo assim a Secretária de Cultura	É mantida a mesma estrutura organizacional na Secretaria de Educação, com alguns remanejamentos de divisões, a exemplo da “Divisão de Biblioteconomia e Documentação” que passa para a alçada do “Departamento de Estudos e Pesquisas”.
1971	Decreto Nº 9.452, de 21 de junho de 1971, publicado no Diário Oficial de 22/06/1971.	Realização de uma reestruturação organizacional da Secretaria de Educação e desaparece o Departamento de Estudos e Pesquisas.	Restou somente a “Divisão de Estatística e Documentação” que passa a incorporar, juntamente com outras divisões, o “Departamento de Apoio e Assistência Educacional”. Os termos Estudos e/ou Pesquisas, são abolidos por completo neste novo desenho organizacional.
1974	Decreto Nº 10.745, de 02 de abril de 1974, publicado no Diário oficial em 02/04/1974.	Não houve qualquer alteração ou menção em relação às atividades de estudos e/ou pesquisas educacionais no organograma organizacional de 1971.	-
1976	Decreto Nº 11.788, de 26 de março de 1976, publicado em 30/03/1976.	Apresenta-se com cinco tipos de órgãos, aos quais se vinculam os departamentos e centros, dentre eles o Departamento de Apoio Técnico (DAT), enquanto órgão de apoio técnico-administrativo.	-
1976	Decreto Nº 12.067, de 24 de setembro do mesmo ano, publicado no dia 27/09/1976.	Apresenta de forma mais detalhada a composição dos diversos departamentos.	O Departamento de Apoio Técnico/DAT composto por cinco coordenações: “Coordenação de Estudos e Pesquisas Pedagógicas, Coordenação de Currículo e Programas, Coordenação de Supervisão Pedagógica, Coordenação de Orientação Educacional e Coordenação de Inspeção Escolar”. O retorno de “Estudos e Pesquisas” enquanto órgão que integra a Secretaria de Educação é uma forma valorização e apoio a esta atividade.
1975 em diante	-	A pesquisa teve destaque.	Convênio com a Universidade Federal do Ceará (UFC), com a finalidade de qualificar toda equipe técnica da pesquisa, por intermédio de um curso de pós-graduação em Metodologia Científica da Pesquisa Educacional.
1975 em diante	-	Realização de pesquisas.	Parceria com a Universidade Federal do Ceará e outras instituições, a exemplo da Fundação Carlos Chagas e do INEP/MEC, foram desenvolvidas várias pesquisas.
1980 (década)	-	Desenvolvimento de várias pesquisas avaliativas em consequência da política de	Construção e ampliação de escolas, materiais de ensino aprendizagem, sobretudo para a zona rural,

		dotação de insumos proposta pelo Ministério da Educação.	“treinamento” para professores, distribuição de merenda escolar, etc.
1987	Decreto Nº 18.638, de 28 de setembro de 1987, publicado no Diário Oficial de 30/09/1987,	Definição de uma nova estrutura organizacional para a Secretaria de Educação.	-
1990	-	Implementação do Primeiro Ciclo do SAEB, em 1990, o Ceará tem reconhecida participação por ser um dos poucos estados do Brasil a elaborar o relatório com dados específicos do Estado, coletados pelo SAEB, num trabalho articulado com a UFC	-
1991	-	Criação do “Núcleo de Estudos, Pesquisas e Documentação”.	Vinculado à “Coordenadoria de Planejamento”, órgão de assessoramento, e, paralelamente, institui o “Departamento de Avaliação do Ensino”, ligado à “Diretoria de Desenvolvimento Curricular”, órgão de execução programática.
1992	-	Realização da Avaliação do Programa de Capacitação de professores de 1ª a 4ª Séries do 1º Grau das Escolas Estaduais do Ceará.	Com o propósito de avaliar o impacto do referido programa no sentido de verificar se seus objetivos e metas estavam sendo alcançados.
1993	-	Realização pela SEDUC, via CETREDE / UFC da Avaliação das 4ª Séries das Escolas Públicas do Estado do Ceará.	Como uma das ações integrantes do segmento de gestão do II Projeto de Educação Básica para o Nordeste.
1995	Decreto Nº 23.722, de 29 de junho de 1995, publicado no D.O.E. de 30/06/1995.	Elevação do setor de avaliação ao status de coordenadoria.	De acordo com a nova estrutura organizacional da Secretaria da Educação.
1995 (1995-1998)	-	Criação e desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento Sustentável.	Na área da Avaliação, este plano estratégico sinaliza para a necessidade de mecanismos avaliativos, através da manutenção de um sistema permanente de avaliação do desempenho do sistema de ensino e do projeto pedagógico da comunidade escolar.
1997	Decreto Nº. 24.667, de 10 de outubro de 1997, publicado no D.O.E. de 15 de outubro do mesmo ano.	Apresentação de mudança na estrutura organizacional da Secretaria da Educação Básica (SEDUC).	A Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional é transformada no Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional, sendo vinculado à Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico, conhecidos respectivamente por NPA e CDTP.
1999 (Segundo semestre)	-	O Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional (NPA) passa a integrar, ainda que informalmente em termos de modificação da estrutura, a Coordenadoria de Planejamento e	-

		Política Educacional (CPPE).	
2000	Portaria Nº 101/00.	Passa a se denominar oficialmente o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).	-
2001	Lei Nº. 13.203, de 21 de fevereiro de 2002, publicada no D.O.E. de 25/02/2002	Criação do Prêmio Educacional “Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará”.	-

Fonte: elaborada pela autora, adaptado de Costa; Vidal (Org.) (2022) e Lima (2007).

O ano era 1992, na gestão do governador Ciro Gomes (1991- 1994) e na administração da secretaria de educação Maria Luiza Chaves, no estado do Ceará foi instituído o sistema de avaliação do Ceará, chamado, inicialmente, de “Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries”, passando a ser conhecido nos meios escolares como “Avaliação das Quartas e Oitavas”, posteriormente denominada “Avaliação da Qualidade do Ensino”. E mais tardiamente, especificamente em 1996 e consolidado em 2000, oficialmente recebeu a nomenclatura de sistema permanente da avaliação da educação básica do estado-SPAECE.

Passando por mudanças e adaptações. Hoje, ele é realizado anualmente de forma censitária nas turmas de 2º ano (língua portuguesa e questionário socioeconômico-este último, respondido pelos pais), 5º ano (língua portuguesa e matemática) e 9º ano (língua portuguesa, matemática e questionário socioeconômico do ensino fundamental e 3º série do ensino médio (língua portuguesa, matemática e questionário socioeconômico).

A criação do Spaece foi impulsionada pelo Saeb, bem como pela criação do Departamento de Pesquisa e Avaliação por Maria Luiza Chaves; e além das reivindicações dos professores por dados específicos das turmas avaliadas (Pois o Saeb não trazia esses dados locais). Com o passar dos anos, o Spaece teve mudanças e adaptações. Hoje, ele é uma Política de Estado atrelada ao PAIC INTEGRAL.

Quadro 04: Percurso da avaliação externa em larga escala no Ceará (Spaece)

QUANDO?	O QUE?	ONDE?	COM QUEM?
1992	Criação e Realização da prova externa cearense com a “Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries” - “Avaliação das Quartas e Oitavas” (posteriormente denominado “Avaliação da Qualidade do Ensino”)	Rede Estadual do Ceará. (1 município: Fortaleza).	4ª e 8ª EF. Censitária. 10.590 alunos da 4ª série. 4.010 alunos da 8ª série. Turnos manhã e tarde. 157 escolas localizadas na Capital cearense.

1993	Realização da avaliação do sistema “Avaliação da Qualidade do Ensino”	Rede Estadual do Ceará. Fortaleza e a sede das 14 DERE	4ª e 8ª EF. 22.886 alunos, sendo 16.605 alunos da 4ª série e 6.281 alunos da 8ª série. 246 escolas públicas estaduais urbanas dos municípios sede das 14 Delegacias Regionais de Ensino (DERE). 152 localizadas em Fortaleza e 94 no interior. Escolas, 236 tinham a 4ª série e 127 a 8ª série do 1º Grau.
1994	Realização da avaliação do sistema “Avaliação da Qualidade do Ensino”.	Rede Estadual do Ceará. Fortaleza e a sede das 14 DERE.	4ª e 8ª EF. 21.812 alunos, sendo 16.317 alunos da 4ª série e 5.495 alunos da 8ª série do 1º Grau. 244 escolas públicas estaduais dos municípios sedes das Delegacias de Ensino do Ceará, das quais 150 em Fortaleza e 94 no interior. 244 escolas, 235 possuíam a 4ª série e 127 tinham a 8ª série.
1995	Realização Avaliação da Qualidade do Ensino. Bianual - anos pares. Saeb Bianual - anos ímpares na 4ª e 8ª série.	Não ocorreu a realização da prova	Não ocorreu a realização da prova.
1996	Realização do Sistema Permanente de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Ceará. TCT e TRI. Questionário Sócio econômico. Avaliação institucional das escolas – 1ª etapa. Lei 12. 612 (ICMS).	Rede Estadual do Ceará. 27 municípios: sendo os 21 municípios sedes dos recém criados CREDE mais 05 (cinco) municípios integrantes do processo de municipalização (Fortim, Icapuí, Jucás, Maranguape e Marco) e o município de Limoeiro do Norte que antes era sede de DERE.	4ª e 8ª EF. 17.576 alunos da 4ª série e 7.677 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental; 327 escolas da rede estadual situadas na zona urbana.
1998	Realização do Sistema Permanente de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Ceará. Avaliação institucional das escolas – 2ª etapa.	Rede Estadual do Ceará Escolas estaduais dos municípios sede dos 21 CREDE, sendo agregados mais dois municípios por região, de acordo com a densidade populacional, ou seja, o menor município e um de porte médio.	4ª e 8ª EF. 4ª e 8ª EF 407 escolas de 61 municípios. 39.710 alunos, sendo 25.704 alunos da 4ª série / 2º ciclo e 14.006 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental.
2000	Realização do Spaece.	Não aconteceu	Spaece por problemas burocráticos.
2001	Realização do Spaece. Spaece-Net. Programa Internet na Escola. Premiação de servidores e alunos. Criação do Prêmio	Rede Estadual do Ceará (160 municípios).	8ª EF e 3ª EM. 7.820 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e 4.720 alunos da 3ª série do Ensino Médio. Todas as escolas estaduais pertencentes aos 21 Crede, sendo 424 escolas de ensino fundamental e 250 escolas de ensino médio,

	Escola do Novo Milênio.		em um total de 160 municípios..
2002	Realização do Spaece-Net. Rede Estadual do Ceará Programa Internet na Escola.	Rede Estadual do Ceará (179 municípios).	8ª EF e 3ª EM. 11.238 alunos da 8ª série de 372 escolas de Ensino Fundamental e 12.020 alunos da 3ª série de 390 escolas de Ensino Médio. 548 escolas, 179 municípios, distribuídos nos 23 CREDE.
2003	Realização do Spaece. Spaece-Net. Programa Internet na Escola. Premiação de servidores e alunos.	Rede Estadual do Ceará (184 municípios).	8ª EF e 3ª EM. 8.557 de alunos de 8ª do ensino fundamental e de 3ª série do ensino médio.
2004	Realização do Spaece. Criação do Prêmio Escola Destaque.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	4ª e 8ª EF e 3ª EM 2.631 escolas da rede pública estadual e municipal. 187.577 alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, sendo 72.812 da rede estadual e 114.765 da rede municipal.
2005	Reformulação do Spaece. Política do Accountability.		
2006	Realização do Spaece.	Rede Estadual e Municipal do Ceará	4ª e 8ª EF e 3ª EM.
2007	Realização do Spaece. Alteração na Lei do ICMS. Criação do Paic. Criação do Spaece-Alfa.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 4ª e 8ª EF e 3ª EM. Criação do Spaece-Alfa.
2008	Realização do Spaece.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM.
2009	Realização do Spaece. Criação do Prêmio Escola Nota dez.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º e 5º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM.
2010	Realização do Spaece.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM).
2011	Realização do Spaece. Inclusão do 5º ano na Lei do ICMS.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM).
2012	Realização do Spaece.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM).
2013	Realização do Spaece.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º e 5º EF; 1ª EM e EJA (AF e EM). Amostrai: 9º EF; 2ª e 3ª EM.
2014	Realização do Spaece.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º EF; 1ª EM e EJA (AF e EM). Amostrai: 2ª e 3ª EM.
2015	Realização do Spaece. Inclusão do 9º ano na Lei do ICMS.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º EF; 1ª e 3ª EM e EJA (AF e EM).
2016	Realização do Spaece.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º EF; 1ª e 3ª EM e EJA (AF e EM).
2017	Realização do Spaece.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º EF; 1ª e 3ª EM e EJA (AF e EM).
2018	Realização do Spaece.	Rede Estadual e	2º, 5º e 9º EF; 1ª e 3ª EM.

	E EJA (AF e EM).	Municipal do Ceará (184 municípios).	
2019	Realização do Spaece.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º EF; 1ª e 3ª EM e EJA (AF e EM).
2020	Realização do Spaece.	Não aconteceu Spaece. Período Pandêmico. Aulas Remotas.	
2021	Realização do Spaece.	Não aconteceu Spaece. Período Pandêmico. Aulas Remotas.	
2022	Realização do Spaece.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º EF; 3ª EM.

Fonte: elaborada pela autora, adaptada de Lima (2007), Ceará (2022) e Caed (2023)

Em decorrência do período pandêmico com aulas remotas, nos anos de 2020 e 2021 não tivemos a realização do Spaece. Em 2022 no início do ano letivo contamos com a aplicação do Spaece Diagnóstico ou de Entrada, e em novembro, foi realizada a prova de saída, ou o Spaece padrão. Ambas no mesmo ano de 2022. Na primeira edição, foi constatado um decréscimo no crescimento dos anos anteriores da avaliação. Descritores básicos, antes já consolidados, retornaram ao quadro de habilidades críticas. Após um ano de intenso trabalho voltado para a recomposição das aprendizagens, os resultados da segunda aplicação do Spaece mostraram uma ascendência no crescimento da proficiência dos alunos.

Afinal, o que é o Spaece-Alfa e quais os objetivos propostos nessa avaliação da alfabetização?

De natureza externa e formativa, a referida avaliação pretende capacitar as unidades gestoras dos sistemas municipais de ensino nas atividades de avaliação e promover intervenções pedagógicas e gerenciais, a partir dos dados coletados (...). O SPAECE-Alfa tem como foco central a investigação do processo de alfabetização, bem como verificar a eficácia das ações pedagógicas decorrentes das avaliações implementadas pelos municípios.

O propósito é desenvolver uma sistemática de avaliação capaz de desvelar o desempenho de leitura dos alunos ao término do 2º ano do Ensino Fundamental, os processos críticos e o alcance dos objetivos definidos para essa série, visando a prover informações estratégicas para a melhoria do sistema educacional. A idealização do SPAECE-Alfa se insere num contexto macro que prioriza a preocupação com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita pelas crianças já nos primeiros anos de escolarização, a exemplo da avaliação do Programa de Avaliação da Alfabetização (Provinha Brasil), implementada pelo MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nesse sentido, o SPAECE-Alfa estabelece uma estreita relação com a política do Governo Federal, contribuindo para o alcance final dos objetivos almejados.

(Ceará, Caed, Spaece, 2007, p. 10)

Assim emerge o Spaece-Alfa em contextos de analfabetismo e tentativas de intervenções, monitoramentos e melhorias no processo de alfabetização dos educandos do ensino fundamental.

A Seduc, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora-Caed e a Célula de Avaliação Educacional e Desempenho Acadêmico-Ceade, mesmo em meio a incertezas e raras experiências em avaliar alfabetização, planejaram e realizaram a primeira edição do Spaece-Alfa.

A aplicação do Spaece desde seus primórdios buscava pela visibilidade da prova, entre outros pontos, como visualizamos na imagem abaixo:

Figura 05 - Visibilidade da aplicação do Spaece.



Fonte: elaborada pela autora (2023)

Quando da aplicação do Spaece, a imprensa era convidada a frequentar os locais de aplicação de provas e entrevistar os participantes do Spaece, em seguida a notícia era divulgada nos meios de comunicação, em especial na TV Verdes Mares. A prova acontecia antes das provas finais do ano letivo (ainda segue esse modelo), no período normal das aulas (também ainda segue esse modelo). Chamada de Dia D da avaliação, a aplicação do Spaece era realizada por aplicadores e supervisores treinados (continua da mesma forma) e por fim, toda a ação de preparar e aplicar a prova externa em larga escala era acompanhada pela equipe da secretaria da educação, a mesma monitorava os especialistas elaboradores da prova. Hoje o Spaece é planejado, elaborado, aplicado e divulgado os resultados pelo Caed.

A aplicação censitária da avaliação externa contemplou todos os 184 municípios cearenses com os seus 145.383 alunos das turmas de 2ª série do ensino fundamental. Ressalta-se aqui que as turmas de 2º ano do ensino fundamental com o número inferior a cinco alunos

eram reagrupadas para efeito de aplicação dos testes. Foram cerca de 5.921 pessoas engajadas nesse processo de aplicação. Observemos as especificidades desse quantitativo:

Quadro 05 - Número de escolas, turmas e alunos por rede abrangidos pelo Spaece-Alfa em 2007

REDE	Nº DE ESCOLAS	Nº DE TURMAS			Nº DE ALUNOS
		REGULARES	MULTISSERIADAS	TOTAL	
Estadual	93	141	52	193	2.925
Municipal	5.325	5.025	3.272	8.297	142.458
Total	5.418	5.166	3.324	8.465	145.383

Fonte: Spaece-Alfa, CAEd (2007, p.10)

A prova aplicada foi elaborada por profissionais da área da alfabetização com base na matriz de referência preliminar da avaliação diagnóstica do PAIC, na matriz de referência do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais e com a versão preliminar da matriz da Provinha Brasil do MEC/Inep. Ela era organizada em dois eixos: apropriação do sistema de escrita e leitura, assim como contemplava 21 descritores.

O caderno de prova contava com 24 itens que avaliavam do descritor 1 até o 17, sendo que os descritores 18 ao 21 foram deixados para anos posteriores, visto que contextualizam com conteúdos do ano anterior à prova. Os resultados coletados tanto por meio da Teoria Clássica dos Testes-TCT, como da Teoria de Resposta ao Item-TRI, foram expressos em níveis, como veremos a seguir. Agora vejamos a última matriz de referência utilizada no Spaece-Alfa 2022, 2º ano do ensino fundamental.

Dessa forma, o Spaece-Alfa busca fomentar a implantação de sistemas de avaliação municipais, favorecendo o planejamento, o desenvolvimento e o monitoramento interventivo a partir da análise de resultados. Diagnosticar a situação de aprendizagem da leitura, da escrita e da compreensão textual dos educandos das séries iniciais das redes municipais, bem como as práticas interventivas e cooperativas entre a comunidade escolar, é alguns dos objetivos do referido Eixo.

Portanto, no percurso histórico da gênese da avaliação, contemplando tanto dados internacionais, assim como nacionais, enfatizamos o estudo de Bauer (2019) afirmando que dentre os fatores que culminaram na expansão dos mecanismos de avaliação em larga escala estão:

- (1) a preocupação com a melhoria de indicadores educacionais de rendimento e desempenho, como o Ideb e as taxas de evasão e repetência, (2) a necessidade de melhorar a qualidade dos serviços educacionais ofertados e de (3) gerenciar, de forma eficaz, os recursos disponíveis para a educação, visando tanto (4) o aprimoramento do trabalho pedagógico realizado no interior das unidades escolares,

quanto (5) a efetividade dos programas e/ou ações realizados, por meio da (6) produção de informações que suportem a tomada de decisões na área educacional (Bauer 2019, p. 2)

Sendo assim, no Brasil, os anos 80 foram o fervilhar para as efetivações seguintes das avaliações externas em larga escala, tornando a prática da mesma uma política educacional, da mesma forma que os resultados coletados formulam políticas públicas de estado e de governo, visando, segundo os governantes, melhorias educacionais. E junto com a gênese da prova externa vem o Estado Avaliador que segundo Afonso (2009, p. 49) é “um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”. Assim a Avaliação Externa em Larga Escala estaria a serviço do projeto de governos Capitalistas e/ou Neoliberalistas, ao mesmo tempo servindo de base para a discussão de uma educação pública de qualidade, assim como representando o Estado Avaliador na prestação de contas à sociedade. Para Soligo (2013) as políticas de avaliação são reflexos da política neoliberal que fomenta, entre muitas outras coisas, a administração escolar como uma administração de empresa. Portanto, o modelo de política educacional das Avaliações Externas em Larga Escala no Brasil, segue exemplos de países internacionais e tem desdobramentos nas políticas públicas de estado e de governo, bem como no currículo, na meritocracia, no *ranqueamento*, a competição, a pressão psicológica, no financiamento, nas práticas pedagógicas e principalmente na essência da concepção de processo avaliativo.

3.4 A Avaliação Externa em larga escala e o Padrão de Qualidade da Educação.

A constituição Federal Brasileira em seu Art. 206 diz que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, e um deles, o VII é a garantia de padrão de qualidade do ensino. Mas como definir o padrão de qualidade no ensino? Como avaliar essa qualidade da educação? Será possível mensurar a qualidade educacional? No cenário educacional brasileiro vem ganhando espaço nos últimos anos a realização das avaliações externas ou avaliações em largas escalas com o objetivo de verificar o padrão da qualidade da educação. Seria então, a avaliação externa a ferramenta mais viável para essa avaliação? Elas contemplam os macros e os micros campos educacionais, oferecendo assim dados transparentes e abrangentes ao processo de ensino e aprendizagem? O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador educacional brasileiro que agrega o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações externas, é um dos mais conhecidos indicadores da qualidade da

educação em nível de país. Correia; Arelano; Freitas (2015) afirmam que as avaliações em larga escala vêm moldando essa qualidade do ensino por meio da mensuração presentes nos testes padronizados, realizados pelos alunos nas referidas provas, e que medem principalmente os quesitos conteúdos trabalhados e a forma de condução do trabalho docente. Nesse viés a avaliação externa estaria servindo muito mais para determinar o que e como o professor deve ensinar, do que para o que o aluno aprendeu e o que necessita de intervenções pedagógicas. Os autores apresentam uma crítica a esse sistema que cada vez mais ganha espaço, a avaliação externa, e por meio do controle, aponta uma educação de qualidade, segundo eles:

(...) a avaliação parece surgir como chave para a resolução de problemas tão complexos e diversos como o desempenho profissional de professores e outros agentes educativos, a melhoria da qualidade das escolas e de seus serviços educativos, o incremento da qualidade das aprendizagens dos alunos e, também, da performance dos sistemas educativos nacionais. (Correia; Arelano; Freitas, 2015, p. 1277)

Seria a avaliação em larga escala a resolução de todos os percalços educacionais brasileiros? Ela abrange todas as esferas e agentes presentes no processo de ensino e aprendizagem? Ele democratiza a educação permitindo uma interação construtivista e crítica da comunidade escolar? Encontramos nas avaliações externas esse espaço de implicações dialógicas que fomentam a educação em um todo? Aos que já vivenciaram nos bastidores ou nos palcos as provas externas, sabem a resposta. Para muitos não é possível expressá-la devido ao sistema ao qual estamos inseridos. Até mesmo o que se vê no palco desses testes trás seus mistérios. Imagina o que é vivenciado nos bastidores, no antes, no durante e na pós aplicação das provas. No palco encontramos os resultados, o *ranqueamento*, os planos de ações para ser uma turma nota 10 (como no caso do Prêmio Escola Nota Dez a partir do Spaece), as premiações, os aulões, entre outros. E nos bastidores? Bastidores não são revelados, ficam ali guardados, às vezes descartados, outros superados, alguns viram espetáculos, outros são fiascos, uns são retirados de cena, outros improvisam e assumem o protagonismo, entre tantas histórias “ocultas” e com enredos inimagináveis, os bastidores das avaliações externas são vivenciados por quem faz parte das turmas avaliadas, e sempre há muito mais do que se possa imaginar, é preciso experienciar. As vozes da comunidade escolar não ecoam por meio das autoavaliações, ou avaliações formativas e somativas no campo das avaliações externas, visto que as prova são centralizadas no produto que veio de um exame padronizado e tem assegurado o *ranqueamento* do aluno, da turma, da escola, do município,

da regional de educação, do estado, do país. Saul (2015) nos diz que: As avaliações externas, quer em nível municipal, estadual, nacional ou internacional, são responsáveis por estimular e induzir a produção de sistemas de ensino e de formação de professores, que se anunciam poderosos para a obtenção de bons resultados para os alunos e as escolas, com a promessa do alcance de melhores posições no ranking da chamada qualidade da educação. (Saul, 2015, p. 1301).

As avaliações externas, quer em nível municipal, estadual, nacional ou internacional, são responsáveis por estimular e induzir a produção de sistemas de ensino e de formação de professores, que se anunciam poderosos para a obtenção de bons resultados para os alunos e as escolas, com a promessa do alcance de melhores posições no *ranking* da chamada qualidade da educação. (Saul, 2015, p. 1301)

Há muito mais do que se possa imaginar. Atrás das cortinas que se abrem para apresentar os dados das provas externas e gerar políticas públicas educacionais, há a mercantilização dessas provas. Segundo a autora, um mercado educacional competitivo se instaurou em nossa sociedade. A aquisição de materiais específicos pelas secretarias de educação vem alimentando inúmeras editoras, livros paradidáticos contemplando especificamente a matriz de referência da prova externa a qual a turma irá se submeter, são vendidos todos em massa as redes de ensino. Com o avanço tecnológico e midiático, por meio das redes sociais, diversos docentes se especializam em preparar material com foco nos descritores de cada ano/série e cada componente curricular mensurado. Apostilas, jogos, simulados, games e diagnósticos são alguns desses materiais vendidos cotidianamente além das redes sociais, também em sites, blogs, entre outros. As empresas que trabalham exclusivamente com a elaboração, impressão, distribuição, aplicação e correção dos testes externos também endossam esse mercado competitivo de produtos educacionais. Ainda temos nos ambientes escolares o uso, por vezes, exacerbado de materiais de custeio para atividades relacionadas as prova externas, sendo o uso de impressões e xérox, um dos exemplos mais nítidos, devido ao treinamento com simulados que preparam os educandos para uma prova externa com proficiência que o garanta estar entre os mais bem colocados. Saul (2015) afirma que o Estado escolheu gerir a prova externa por meio da mercantilização da educação, incorporando os modelos de gestão privada para a gestão pública com foco nos resultados ou nos produtos, conduzindo a qualidade da educação como ideologia de mercado. Escola como comércio, com as metas a “bater” e com produtos (alunos) a entregar a clientela (sistema). A

seguir, autora critica o que ela chama de manipulação no cenário educacional contemplado pela prova externa:

Com a intenção de manipular gestores que decidem sobre políticas públicas, professores, pais, alunos e outros segmentos da sociedade, busca-se inculcar o pensamento de que uma rigorosa avaliação, com forte controle do Estado, é capaz de fomentar a melhoria da qualidade da educação por meio de decisões de o quê deve ser aprendido pelos educandos e de quais são os caminhos para ensinar. Em decorrência, são definidos a estrutura curricular, o processo de formação e regulação de professores, a relação escola-família e o sistema de avaliação, no âmbito das próprias escolas. (Saul, 2015, p. 1302)

De acordo com a autora, a ideologia do controle do Estado sobre os gestores escolares é um dos canais para persuadir os demais agentes da comunidade escolar e vender o produto avaliação externa como aferidor e assegurador da qualidade educacional. Por meio desse convencimento, o produto gere o processo, definindo currículo, metodologias de aulas, estudos docentes, a responsabilidade da família, o papel do professor, os métodos de ensino, a seleção dos conhecimentos, a organização da rotina escolar nas turmas mensuradas externamente e as adaptações a quaisquer momentos de execução do produto. Gerando indicadores educacionais fomentadores de políticas públicas globais para contextos diversos; o que não foge a essência da prova, onde todos os discentes, no caso do Spaace-Alfa de toda a rede de ensino do 2º do ensino fundamental de todo o estado do Ceará, realizam o mesmo teste, com os mesmos itens, os mesmos suportes e gêneros textuais, os mesmos distratores e gabaritos. A realidade do público-alvo não é a mesma, fragilidades e potencialidades não é a mesma, oportunidades de acesso e permanência a sala de aula não são a mesma, contexto social/financeiro/familiar/cultural não é o mesmo, porém, a prova externa é a mesma. Mensurar realidades diferentes sob a mesma visão é o caminho traçado pelas provas externas, tornando incoerente o que seria o processo. Substituindo-o pelo produto não reflexivo.

As concepções sobre avaliação externa se relacionam com a elaboração e divulgação de informações acerca dos dados coletados, bem como verificar a qualidade da educação. A qualidade da educação por sua vez, abrange dimensões extraescolares e intraescolares. Mas uma avaliação de qualidade nega às relações humanas, o autocuidado, as competências socioemocionais? Sim, porque não tem como se as vivenciar em uma prova externa, objetiva de múltipla escolha. Nessa vertente temos uma educação domesticadora, com alunos passivos, aprisionados em moldes prontos, em esquemas que direcionam para o resultado que o estado deseja e não para a aprendizagem que os alunos conquistaram. Um reflexo da educação bancária e da aprendizagem mecanicista. No cotidiano das turmas de 2º ano encontramos

atividades trabalhando o sócio emocional dos alunos, como normatiza a BNCC, por meio de atividades lúdicas, orais, coletivas, construtivistas, dinâmicas e reflexivas, como as atividades do Programa Turma legal (O programa Turma Legal é uma iniciativa da Comunicação e Cultura, uma organização educativa sem fins lucrativos fundada no Ceará em 1988. Com objetivo de ajudar a construir um mundo solidário e sustentável, incidindo na escola pública a partir de um olhar de sociedade civil). Esse espaço de participação, dialogicidade, companheirismo dos discentes não se transpõe para a avaliação externa, já que a mesma é uma tarefa objetiva e individual, restrita a ler e assinalar o item correto, e assim ser contabilizada sua proficiência. Assim, a prova externa transfigura uma desconexão das atividades socioemocionais, participativas, democráticas e dialógicas. Onde encontramos nas provas externas as práticas do programa Turma Legal, hoje trabalhado na maioria das escolas cearenses? As competências da BNCC se fazem presente nesta metodologia de trabalho com foco na proficiência? Todos os eixos das linguagens (Oralidade, Leitura, Escrita, Produção textual, análise linguística e semiótica) da língua portuguesa (carro chefe do Spaece-Alfa), segundo exposto na BNCC, se encontram na prova que os alunos respondem? E ainda, uma prova externa, ela pode e tem o poder de avaliar a prática de ensinagem e desempenho de aprendizagem, comparando os resultados com as finalidades, visto que os itens são elaborados por meio de matrizes de referência e não do currículo em si? Dessa forma, o que o aluno precisaria aprender naquele ano letivo, não tem como ser encaixado em 25 perguntas objetivas de múltiplas escolhas, voltadas, no caso da alfabetização para leitura, interpretação textual e análise linguística e semiótica. Sabemos que uma avaliação está diretamente ligada às habilidades que o aluno precisa desenvolver naquele momento. A aprendizagem nasce de problemáticas oriundas dos discentes. As habilidades a serem consolidadas passam pelos desafios de desenvolver competências necessárias. Esse processo é mesclado de peculiaridades, o que é plausível em uma prova universal objetiva de múltipla escolha.

Conforme Saul (2015), a avaliação nesse contexto de provas externas, assume um caráter de educação domesticadora com ação bancária, alunos inertes, conhecimentos estabelecidos e transferidos. (Freire, 1987, p. 67) assegura que “A Educação não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo”. O que não se torna exequível na realização das avaliações em larga escala. O quadro abaixo de Hoffmann apresenta concepções de avaliação numa visão liberal e numa libertadora. Contrapondo com essa pesquisa, percebemos a relação entre visão liberal e provas externas, bem como avaliação libertadora e avaliação da aprendizagem. Vejamos:

Quadro 06 - Avaliação Liberal (Prova Externa) e Avaliação Libertadora (Avaliação da Aprendizagem)

Fonte: elaborado pela autora conforme Hoffmann (2008, p.11)

A avaliação em larga escala evidencia o controle do estado sobre o sistema educacional, Werle (2010) nos traz esses questionamentos quando afirma a presença de prova externas gerenciadoras e organizadoras do processo educacional.

O que se questiona é o fato de que, a partir da década de noventa do século XX, a implantação de determinadas políticas e o sucesso do atingimento de suas metas passaram a determinar não só o conteúdo a ser ensinado, mas também o modo como um estudante deve responder a questão de uma prova, ou até mesmo a forma como deve pensar. E o que é mais grave: no dia a dia da sala de aula, o sentido pedagógico do processo ensinar-aprender corre o risco de ficar focado muito mais nos resultados do que no processo. Educadores, pais e professores precisam ter consciência de que a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. (Werle, 2010, p.39)

Assim, o que deve ser aprendido pelos alunos e os caminhos pedagógicos a seguir são definidos pela proficiência mensurada nas tais provas. A estrutura curricular, a formação dos professores, a relação escola-família, as atividades didáticas cotidianas, as avaliações internas... tudo é definido a partir dos resultados das já citadas provas. E então, temos a prova

que dita o currículo, o que na essência é o oposto, o currículo orienta a avaliação. As avaliações externas mergulham na ideologia do controle camuflado. É o estado avaliador que ver a escola com comércio, e a ênfase dada no produto, retratado na proficiência da turma. É a rotina pedagógica direcionada para uma competição, onde sempre se precisa ser aquela escola com a melhor nota, a premiada, a que vai subir o palco e tirar a foto com o governador em exercício, a que vai sair nas mídias sociais, aquela que vai ser visitada e vai ensinar a fórmula de como ser a melhor. É avaliação externa gerencialista, ditando o processo educacional vigente no Brasil.

Portanto, “(...) a qualidade da educação, depende, sobretudo, da opção que se faz em relação à educação e da coerência que se busca entre o discurso e a prática” (Saul, 2015, p. 1309). E continuando os estudos acerca da prova externa, refletiremos a seguir acerca do Spaece-Alfa no estado do Ceará.

4. SPAECE-ALFA: PROTAGONISTA DA PROFICIÊNCIA AO ALFALETRAMENTO

Existe uma diferença expressiva entre um filme e uma fotografia. O primeiro é dinâmico, se altera a cada quadro, a fotografia é estática, simbolizando o registro de um instante. Toda a avaliação é sempre estática, pois capta o desempenho do aluno em um momento específico, é, pois instantânea, mas sua aprendizagem é construtivista, possui uma dinâmica e significados que estão em permanente ebulição e transformação (...). (Antunes, 2013, p. 31)

Protagonizar é ser o agente principal da ação, do momento, do espaço, de um grupo. O Spaece-Alfa, que é a avaliação externa em larga escala da alfabetização cearense, tem a cada dia mais assumido o papel de protagonista na comunidade escolar. Impulsionador do produto educacional como gerenciador das práticas pedagógicas, da matriz curricular e das possibilidades de alfaletramento intrínsecas a proficiência de cada aluno, o Spaece-Alfa acaba refletindo cotidianamente na vida escolar dos alunos, por meio da valorização dos testes padronizados em detrimento das atividades de Alfaletramento. O processo a que se refere aqui a protagonização, diz respeito aos resultados (a proficiência, as notas) dos alunos, da turma, do município, da rede, do estado no Spaece-Alfa.

No estado do Ceará, além de trabalhar com o Spaece-Alfa, ele também aplica o PROTOCOLO PAIC INTEGRAL, antes de 2023 denominado PROTOCOLO MAISPAIC, e agora em 2023 iniciou o Avalie-Ce. Ambos são testes diagnósticos no padrão do Spaece-Alfa e são aplicados com os alunos geralmente no início de períodos letivos. Os aplicadores são geralmente os técnicos das SMEs e os gestores escolares. Os resultados são colocados em planilhas *online* do sistema. No caso do PROTOCOLO PAIC INTEGRAL, os resultados são inseridos no SISPAIC/SAAP. Já o Avalie-Ce foi registrado no portal do Caed. A aplicação segue o mesmo estilo do Space-Alfa, bem como o tratamento dos dados junto à comunidade escolar. A elaboração dessas provas vem pronta, em pdf, lá da SEDUC e cada município faz a impressão das mesmas para os alunos. Elas contemplam os componentes curriculares e português e matemática e geralmente são aplicadas apenas nas turmas avaliadas, 2º - 5º e 9º ano. Visto que a demanda de impressões é altíssima e geralmente os municípios alegam não ter condições de imprimir para todos, no entanto, os arquivos geralmente vêm com provas do 2º até o 9º ano.

A seguir veremos análises sobre essa relação entre Alfaletramento, aprendizagem e testes externos.

4.1 Avaliação da Aprendizagem (processo) versus provas externas em larga escala (proficiência)

O estudioso de avaliação Luckesi (2011), nos conduz a essência do avaliar, descrevendo a avaliação como uma ação contínua e básica do ser humano, inerente a todas as vivências humanas, sejam elas simples ou complexas. Segundo ele:

“A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. O modo de utilização classificatória da avaliação é um lídimo modo de fazer da avaliação do aluno um instrumento de ação contra a democratização do ensino, na medida em que ela não serve para auxiliar o avanço e crescimento do educando, mas sim para assegurar a sua estagnação, em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimos necessários” (Luckesi, 2011, p.101).

Por meio dela são traçadas as ações presentes em nossas vivências diárias. Conforme o autor, a avaliação da aprendizagem atravessa todos os momentos da vida escolar dos discentes. Nesse cenário a avaliação integra o processo de aprendizagem e não somente o produto desse processo. Ela caminha entre o antes, o durante, o depois e o recomeço, propiciando a qualidade do aprender. Quando essa essência cede lugar para a classificação quantitativa, nos distanciamos do percurso de avaliar/intervir/acompanhar/, por conseguinte, estaremos difundindo o produto e não o processo. O planejamento da gestão escolar e dos docentes é o elo entre o julgamento realizado acerca das aprendizagens dos educandos e as práticas pedagógicas interventivas para assimilação e consolidação das competências e habilidades requeridas para os alunos naquele momento da vida escolar deles. Um olhar sobre a forma adequada de uso da avaliação também está presente na fala do escritor. Como planejamos? Como fazemos uso da avaliação como prática interventiva? Como estreitar a relação entre processo e produto, entre aprendizagem e avaliação, entre dados coletados e as novas aulas planejadas? Esse olhar avaliativo englobando o processo requer equidade na leitura do estudo dos resultados; no planejamento a partir dos dados analisados; na aplicação interventiva, ou seja, diferente de antes, já que se almeja mudança significativa na aprendizagem dos discentes; nos novos instrumentos de coletas de dados; nas metodologias aplicadas nas aulas; no comportamento do docente acerca do uso pedagógico do avaliar em sala de aula e dos instrumentos avaliativos diversificados que contemplem as diferentes habilidades dialogando com os componentes curriculares, e, os alunos em seus contextos de vida.

A avaliação da aprendizagem foi proposta por Ralph Tyler (1930) quando percebeu que uma porcentagem considerável dos alunos, aparentemente, em um ano, cerca de 70% desses educandos não consolidavam as aprendizagens daquele período letivo, e assim caminhavam pela estrada da reprovação escolar. Assim, Tyler pensou o ensino por objetivos, onde o aluno deveria aprender a partir de uma habilidade definida para aquela etapa educacional, permeada pelo o que e como o professor deveria lecionar o conteúdo, os recursos e metodologias utilizadas para atingir aquele objetivo.

Na construção dos estudos sobre avaliação da aprendizagem, Ralph Tyler (1930), construiu um sistema capaz de gerir os resultados com clareza, monitoramento, acompanhamento e intervenções. Primeiro se define o que ensinar; segundo se ensina o planejado; terceiro se avalia o que foi ministrado (atingiu ou não os objetivos propostos no plano de ensino) e quarto, se traça a reorganização do planejamento, os alunos que consolidaram os objetivos, avançam para outras habilidades, no entanto, os alunos que não os atingiram, retomam a temática com subsídios diversos para recuperar ou recompor os objetivos ainda não concretizados. Para vivenciarmos a avaliação da aprendizagem, o elo entre vários componentes: conteúdo (o que), alunos (para quem), objetivo (para que) e recursos (como). Hoje, em 2023, essa é a ideia teórica vigente no Brasil, avaliação como meio para monitoramento, acompanhamento e replanejamento dos objetivos a serem conquistados pelos alunos em cada etapa da educação. Mas nem sempre foi assim. Primeiro, porque o estudo de avaliação da aprendizagem em nosso país surgiu por volta de 1960 a 1970, séc. XX. Para uma nação com 523 anos, apenas há 60 anos em média se começou a pensar, falar, debater e estudar sobre a Avaliação da Aprendizagem, e isso nos mostra a dificuldade em vivenciarmos o processo da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar. Pela primeira vez no cenário educacional brasileiro a relação entre os termos avaliação/ensino/aprendizagem aparece no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Art. 32, §2º.

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
§2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (Brasil, LDB, 1996)

A legislação se refere ao ensino fundamental (segundo a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, atualmente, ele engloba do 1º ao 9º ano, discentes entre 6 a 14 anos de

idade), lócus que abrange o espaço de análise do nosso objeto de pesquisa, o 2º ano do ensino fundamental.

A LDB 1996, no Capítulo II da Educação Básica, na Seção I das disposições gerais, Art. 24 normatiza a verificação do rendimento escolar no ensino fundamental e médio, observando diferentes critérios, vejamos:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI – o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis. (Brasil, LDB, 1996)

A LDB define a avaliação do ensino fundamental como contínua e cumulativa englobando o processo de ensino e aprendizagem com predominância dos aspectos qualitativos sem detrimentos para o discente. Nas legislações anteriores se falava em exames escolares como na LDB de 1961, porém, salientamos que essa fala se direciona ao Ensino Médio e Superior. O capítulo I que aborda a educação pré-primária e o Capítulo II que relata o ensino primário, ambos não discorrem sobre exames/provas ou avaliações. Bem como na Lei n. 5.692/71 onde apenas se falava em Aferição do Aproveitamento Escolar. Leiamos:

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente.

(Brasil, Ldb, 1961)

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. (Brasil, Lei Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971)

Tanto os Exames Escolares, como a Aferição do Aproveitamento Escolar predominam em uma parcela considerável da educação brasileira, prevalecendo os dados quantitativos sobre os qualitativos e o exame sobre a avaliação. Nesse viés, a avaliação a serviço da aprendizagem torna-se inexistente e sem a presença de um planejamento diagnóstico e interventivo, tornando-se evidente a ausência do acompanhamento, monitoramento e condução de avanços no processo de aprendizagem dos discentes.

Mas prova, exame, avaliação e aferição não são sinônimas? Ambas não remetem a validação da aprendizagem? A prova ou exame é o que demonstra a veracidade de uma proposição ou de um fato realizando comprovação. Eles se solidificaram nos séculos XVI e XVII. E eram usados na China 3.000 anos antes da era cristã para selecionar soldados para o exército. Segundo Luckesi (2011) “o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuído ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação.” (Luckesi, 2011, p. 52). Avaliação e prova/exames não são sinônimos e tem desdobramentos diferenciados. Por desconhecimento dessa diferença, no cotidiano escolar, os termos são trocados e usados em funções não equivalentes.

Avaliação implica um processo com fases diversificadas de acordo com as habilidades e competências necessárias e desenvolvidas em cada sala de aula. A consolidação da avaliação acontece por meio de múltiplos instrumentos avaliativos. E nesse processo a metamorfose é contínua, visto que são as intervenções que vão propiciar mudanças exitosas no processo. Essas mudanças são responsáveis pelo desabrochar e transformação dos alunos, pela progressão dos níveis de aprendizagens. Nesse cenário a unicidade da prova, ferramenta avaliativa específica de um momento, terá abrangência reduzida no processo da completude da avaliação.

No quadro abaixo, construído a partir das leituras de Luckesi (2011, p. 27-32), encontramos exemplificação dessa diferença entre avaliação e prova, na comunidade escolar. Sendo a primeira abrangente a todos os momentos de aprendizagens. Já a segunda, diz respeito a uma atividade pontual a qual o aluno é submetido e aferido sua aprendizagem. Equivocadamente, por vezes ouvimos que hoje é avaliação de português, enquanto na verdade, o certo seria que hoje é a prova de português. Já que a avaliação atravessa todos os momentos letivos.

Figura 06- Avaliação versus Prova



Fonte: elaborada pela autora (2023)

Para Hoffmann (2001), a avaliação da aprendizagem tem caráter mediador, promovido pela dialogicidade entre os pares participantes do processo de ensino e aprendizagem, discentes e docentes. Avaliação mediadora conversa com a pedagogia do ensino e

aprendizagem, mas não torna exequível a pedagogia dos exames em turmas de alfabetização, as quais trilham o ciclo da alfabetização cada discente, no seu tempo. A afirmativa de que as provas externas seriam propiciadoras dessa intervenção mediadora, não encontra viés prático, visto que elas são aplicadas uma vez ao ano, o resultado é divulgado no ano e os alunos já estão em outras turmas, o trabalho mediador não contempla aqueles discentes, muito menos durante o ano em curso da referida prova, existe o tempo para realizar as intervenções a partir dos dados coletados, já que a mesma ocorre geralmente entre o final do 3º e início do 4º período letivo. A autora afirma que:

A avaliação enquanto mediação, significa encontro, abertura ao diálogo, interação. Uma trajetória de conhecimentos percorrida num mesmo tempo e cenário por alunos e professores. Trajetos que se desenham, por vezes, e se cruzam por outras, mas seguem em frente, na mesma direção. (Hoffmann, 2001, p.56,57).

A avaliação da aprendizagem enquanto mediadora se compõe de caminhos cruzados pelas vivências educacionais, objetivando melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Uma avaliação complexa, personalizada, criteriosa, qualitativa e dialógica com o intuito de valorizar os questionamentos como precursores das aprendizagens. Para a autora, instigar os discentes a refletir, por meio de perguntas coerentes e coesas, valorizando o conhecimento prévio do aluno, bem como seu contexto de vida, além da conjuntura daquela pergunta em meio a predições/interpretações ou compreensões dos fatos, conduzirá o educando a vivência da avaliação mediadora.

A autora propõe a avaliação mediadora no viés classificatório, suleada pela interatividade, aos questionamentos entre professor e alunos. Vejamos a afirmativa de Hoffmann (2001):

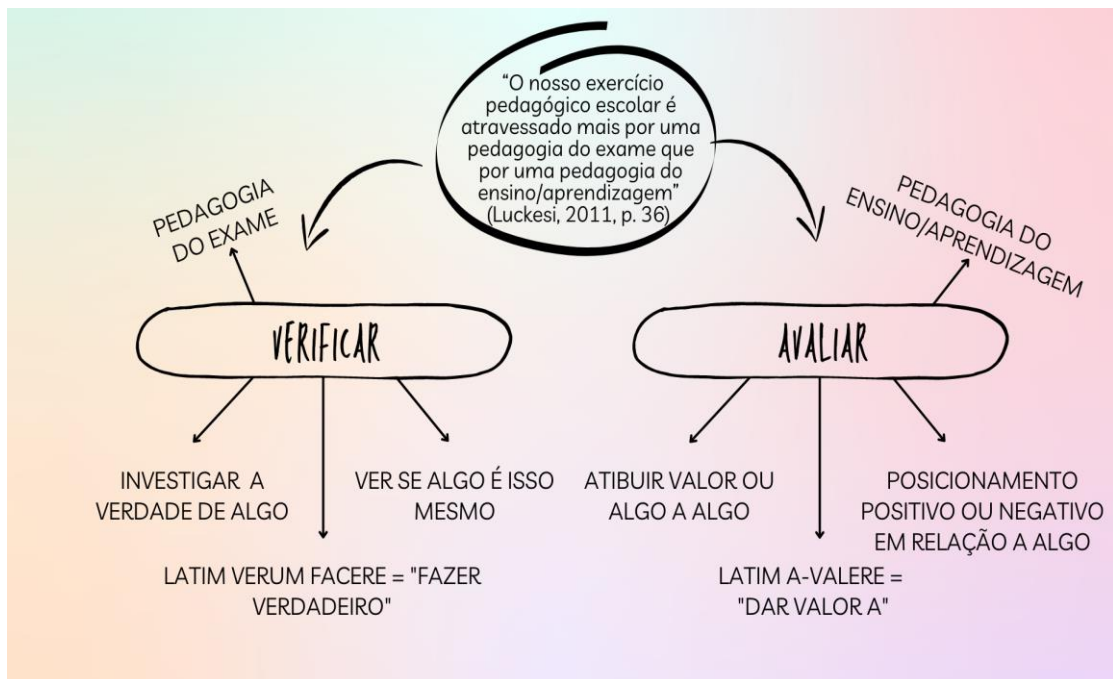
Na prática classificatória a pergunta do professor “comprova” respostas que ele já antecipou. Ele explica noções e ensina como se faz e depois pergunta ou realiza tarefas para ver se a resposta do aluno está de acordo com o que ele ensinou. Já na concepção mediadora, o professor pergunta sempre – ao iniciar, ao desenvolver e ao finalizar etapas de discussão sobre um tema. (Hoffmann, 2001, p.101).

O docente é o ponto de partida das indagações e dos direcionamentos interventivos. O aluno, assim, não estará em contato direto e dinâmico com suas aprendizagens, onde as mesmas estão sendo avaliadas, e pensadas alternativas para a retomada daquelas competências e habilidades ainda não consolidadas entre os educandos. Assim, a avaliação mediadora investe no processo, não no produto, e coloca o professor como responsável por

esse momento de monitoramento das aprendizagens por meio das reflexões dos alunos, e para isso, ele, o docente, precisa receber o apoio pedagógico e administrativo da unidade de ensino para que o processo da avaliação mediadora seja exitoso e condizente com a realidade da sala de aula.

Elencar a aprendizagem como satisfatória ou insatisfatória não se restringe a atribuição de uma nota numérica ao término de um período letivo, ou ainda as médias das proficiências das provas externas. Classificar o aluno segundo um dado numérico é papel dos exames e provas ainda tão presentes em nossa sociedade, e ao mesmo tempo, tão discutidos e repelidos pelas concepções teóricas. Aquele aluno é representado por aquela nota? Aquele discente é realmente o que aquela proficiência diz que ele é? A verificação retrará o processo escolar de Alfabetramento? Luckesi (2011) explicita a diferença entre verificar e avaliar, vejamos:

Figura 07 - Pedagogia do Exame versus Pedagogia do Ensino/Aprendizagem



Fonte: elaborada pela autora (2023)

A imagem acima traz as duas vertentes presentes na educação brasileira: a pedagogia do exame, a qual Luckesi (2011) exemplifica essa situação com a polarização das provas e exames, como treinamentos constantes de atividades nos moldes de provas de vestibulares (exemplo apresentado pelo autor, no caso aqui dessa pesquisa, o exemplo da pedagogia do exame seria o treinamento para as avaliações externas). Buscando assim, a rede de ensino, a verificação das notas de como estão os alunos. Já a Pedagogia do Ensino/Aprendizagem

remete ao processo amplo de construção dos saberes, passando por múltiplos instrumentos coletores de avaliação, bem como por diferentes tipos avaliativos, sempre permeados pela intervenção pedagógica. O Avaliar não apenas para atribuir algo como verdadeiro, como acontece com o exame, mas para identificar potencialidades e fragilidades, seguidas pelo planejamento de atividades que subsidiem a necessidade dos discentes.

Na seção 5 iremos abordar sobre as avaliações externas na turma de alfabetização. Há uma probabilidade de encontrarmos a verificação operando nas avaliações externas em larga escala, como é o caso do Spaece-Alfa. Ainda segundo Luckesi (2011) “A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.” (Luckesi, 2011, p.53). Somos sabedores de que o resultado do Spaece-Alfa é compartilhado com a comunidade escolar, no ano seguinte após a aplicação da prova, geralmente próximo ao término do primeiro semestre, ou seja, aqueles alunos que realizaram o exame, não fazem mais parte da turma avaliada, já estarão no 3º ano com a possibilidade de não participarem das intervenções pedagógicas das quais eles precisam, visto que o foco do plano de ações e direcionamentos a partir desses resultados internos é direcionado às turmas avaliadas, ou seja, no caso, o 2º ano em curso do ano vigente. Dessa forma teríamos o congelamento do objeto e não um direcionamento dinâmico, interventivo e plausível.

Ainda conforme Luckesi (2011) completa essa cadeia da pedagogia do exame: a centralização nos exames e não na aprendizagem dos alunos; o desenvolvimento de personalidades submissas dos discentes; a seletividade social; o fetiche da nota; a predominância da nota manipulada sem conexão com o percurso de aprendizagem; a prova como elemento de ameaça e competição; a elaboração de provas descontextualizadas dos conteúdos trabalhados no currículo; O desdobramento para reprovar, bonificar por atividades desconexas com os objetivos de aprendizagem com pontos a mais ou como disciplinamento social dos alunos, entre outros. O autor ainda relaciona a pedagogia do exame com o uso de provas para a atenção na promoção; a atenção nas provas; os pais voltados para a promoção; o estabelecimento de ensino centrado nos resultados das provas e exames; o sistema educacional que se contenta com as notas obtidas nos exames, enfim, toda a sociedade focada em resultado ao invés do processo de aprendizagem. As explicações da pedagogia jesuítica, comeniana e sociedade burguesa também são trazidas pelo autor, assim como o medo internalizado e acompanhado pelo castigo e as consequências (pedagogicamente, psicologicamente e sociologicamente) desastrosas dessa pedagogia do exame.

Nesse cenário de prova externa em larga escala do Spaece-Alfa, outro fator que nos conduz a refletir sobre a pedagogia do exame diz respeito à presença da avaliação formal,

como afirma Freitas, et al. (2014) “(...) práticas que envolvem o uso de instrumentos de avaliação explícitos, cujos resultados da avaliação podem ser examinados(...)”, o autor ainda exemplifica, citando as provas e os trabalhos que induzem a uma nota. No caso do Spaece-Alfa, o procedimento utilizado é uma prova objetiva de múltipla escolha e a nota é a proficiência do aluno, da turma, da escola, do município, da cidade e do estado. Contrapondo-se a avaliação informal, que se relaciona a juízos gerais acerca do aluno, conforme a visão do avaliador, no caso, geralmente é o professor de sala de aula que acompanha o processo do desenvolvimento cotidiano das aprendizagens dos alunos, e por meio de relatórios, observações, portfólios e acompanhamentos expressa esse juízo de valor inviável nas questões quantitativas, mas presente nas interações diárias.

Corroborando com a essa questão da pedagogia do exame, a charge a seguir apresenta com exemplos e conceitos a diferença entre os termos avaliação e exame (remete a prova), bem como gera uma reflexão acerca do trabalho pedagógico no contexto das duas explicações.

Figura 08 - Exame versus Avaliação



Fonte: Pimentel, Mariano; Carvalho, Felipe (2021)

Na primeira imagem, percebemos a presença da prova como mensurador da aprendizagem, aprovando ou reprovando o educando. Já na segunda imagem encontramos uma reflexão acerca das intervenções no processo de aprendizagem, onde avaliar é

diagnosticar o que ainda não foi aprendido para possibilitar atuar no processo de aprendizagem.

Para enumerar as fragilidades e potencialidade de um aluno do ciclo de alfabetização, no mínimo é necessário o teste de leitura e o teste de escrita. Por exemplo, em um teste de leitura, é preciso atentar para todas as variantes possíveis. Um aluno pode, por exemplo, ser leitor de palavras simples (formadas por sílabas canônicas, como por exemplo: GATO). Mas o mesmo aluno que não é leitor de palavras complexas (formadas por sílabas não canônicas, como por exemplo: GRATIDÃO). Nesse caso, se o docente foi mensurar a leitura da criança apenas sob a ótica de atividades com palavras complexas, irá classificá-lo como não leitor, mesmo ele lendo palavras simples. Eis uma diferença notável entre avaliação e prova. A prova classifica como atividade só daquele momento, não acompanha o processo, os avanços, as descobertas e as fragilidades a serem trabalhadas no todo. Dessa forma, a avaliação seria aquele professor que trabalha os saberes, no caso da Alfabetramento, do todo para o menor, do texto para as letras. Já a prova, seria o docente que trabalha do menor para o maior, das letras para o texto. Ou seja, a prova por si só não contempla as múltiplas aprendizagens no processo de aquisição da alfabetização e letramento dos discentes. Ao nos apropriarmos de uma prova como parâmetro para elencar aprendizagens e suas deficiências, estamos trabalhando com recortes do processo e não percebendo a integralidade dos alunos. E isso, poderá acarretar prejuízo para alguns dos participantes do processo de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) apresenta como ação avaliativa “Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos.” (Brasil, 2017, p. 17). Apesar de iniciar citando o processo formativo que conduz a avaliação, logo em seguida, é acrescido o resultado, o que remete a aplicação de provas e exames, gerando uma dualidade, visto que fica em aberto a possibilidade de processo formativo ou dos resultados, abrindo janelas para o trabalho preparatório para as provas externas.

Cânelossi e Piassa (2016) refletindo sobre a avaliação da aprendizagem numa perspectiva histórico crítica, primeiro retomam o conceito da Pedagogia Histórico Crítica que “Constitui um modelo curricular de caráter dialético que considera o homem como um ser concreto, fruto das relações de classes e sujeitos da sua própria história.” Cânelossi e Piassa (2016, p. 2).” Nesse cenário de ambiência educacional dialógica, composto por atores em contextos diversificados de vida e formação, a avaliação da aprendizagem torna-se um canal

de reflexões e intervenções críticas do processo formativo, ao qual os educandos estão inseridos.

Na contramão da Avaliação da Aprendizagem, considerando a Pedagogia Histórico Crítica, Cânelossi e Piassa (2016) demonstram como tem sido utilizada a avaliação em nossos sistemas de ensino:

Atualmente a avaliação tornou-se um instrumento meramente burocrático para cumprir normas e legislações que nunca darão resultados satisfatórios, tampouco preocupa as autoridades que fazem essas leis sem nenhum conhecimento da prática do chão da escola em propor mudanças e buscar resultados. (Cânelossi e Piassa, 2016, p.6).

Encontramos aqui uma crítica ao uso da avaliação como algo fechado, reduzindo o processo da aprendizagem em detrimento de uma nota numérica. A gestão por resultados por meio de indicadores educacionais e de política pública de meritocracia aos resultados alcançados, reflete uma avaliação mecânica. Ainda segundo os autores:

(...) a avaliação deveria promover no aluno uma perspectiva social e política numa pedagogia que organiza o processo histórico e social, buscando valorizar os conhecimentos prévios trazidos para a escola, associados aos conhecimentos científicos que vai sendo gradativamente apresentados e mediados pelo professor, e o aluno apropria-se desses conhecimentos através de toda essa ação planejada pelo professor. (...) Refletir sobre esses pontos requer consciência do papel da escola na construção de cidadãos capazes de obedecer a seus ritmos e respeitar os avanços de seus semelhantes, para não criar uma sociedade de competição em que passam a ter maior status os que recebem números maiores, que muitas vezes não provam o seu real nível de valor e conhecimento. (Cânelossi e Piassa, 2016, p.7)

Assim, o papel da avaliação se relaciona com os passos do processo de aprendizagem e não as mensurações e classificações. Esse caminho remete ao tempo de aprendizagem de cada aluno, conhecendo suas fragilidades e potencialidades. Ele é oposto ao trilhado pela gestão por resultados a partir das avaliações externas em larga escala, onde a perspectiva do trabalho se estabelece por meio da proficiência média das turmas em provas objetivas de múltipla escolha ao término de um período específico da educação básica, como o 2º ano do ensino fundamental anos iniciais. Os autores orientam que os resultados de provas/exames não sejam usados para gerar competição entre os participantes, muito menos para provar se o discente A é melhor do que o B e vice-versa. A avaliação deve ser investigativa compreendendo prós e contras, causa e consequências, observando o desenvolvimento e aprimoramento das aprendizagens dos alunos no processo.

“A avaliação, como parte de uma ação coletiva de formação dos estudantes, ocorre, portanto, em várias esferas e com vários objetivos.” (Fernandes e Freitas, 2007, p. 18). A assertiva dos autores é um convite para conhecermos os tipos de avaliação abordados nesta pesquisa, visto que a temática é macro, trazemos a seguir para o palco a Avaliação Educacional, a Avaliação da Aprendizagem e a Avaliação dos Sistemas, todas elas com suas subdivisões. É preciso conhecer do que falamos e avaliação é um tema amplo, portanto, delimitar com clareza o foco dessa pesquisa se faz necessário para situar o leitor no cenário de reflexões sobre o assunto. Logo, estaremos identificando os tipos de avaliação e o lugar de cada uma delas no contexto educacional.

Dialogar sobre avaliação é uma conversa longa, a temática é abrangente e complexa. Não existe apenas um tipo de avaliação, são muitos e com vertentes diferenciadas, por vezes avaliamos, por vezes somos avaliados. O sistema educacional brasileiro avalia o aluno, o professor, o gestor, o currículo, os programas, o próprio sistema e assim por diante. E, essa pesquisa explora dentro desse sistema a: Avaliação Educacional contemplando a Avaliação da Aprendizagem e a Avaliação do Sistema Escolar (avaliação externa em larga escala Spaece-Alfa). A seguir temos um quadro com a visão global dessas avaliações, ambas serão trabalhadas na sequência com suas ramificações.

Quadro 07 - Tipos de Avaliação

TIPO DE AVALIAÇÃO	CARACTERÍSTICAS DO TIPO AVALIATIVO	EXEMPLO DO TIPO AVALIATIVO
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	- Coleta dados sobre a aprendizagem dos alunos. - Fomenta políticas públicas educacionais. - Engloba Avaliação da Aprendizagem e Avaliação do Sistema.	- Provas Internas e Externas. - Todos os instrumentos avaliativos utilizados pela escola ou por entidades fora da escola. Ex. prova, roda de conversa, produção textual, Spaece-Alfa, Avalie-Ce, Protocolos Paic Integral, Pisa...Saeb.
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	- O Professor é comumente o avaliador. - Acompanhamento Interventivo e Mediador do processo de Aprendizagem do aluno. - Diversos instrumentos avaliativos. - Foco no processo de aprendizagem.	- Diagnóstica: no início de cada novo conteúdo. - Formativa: ao longo do processo educacional. - Somativa: ao término de um processo educacional. - Autoavaliação: reflexão do discente acerca da sua aprendizagem.
AVALIAÇÃO DO SISTEMA ESCOLAR (AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA)	- Avaliadores e aplicadores externos a escola. - Uso da proficiência para “intervenções”. - Um único instrumento avaliativo: prova objetiva de múltipla escola. - Foco no produto. - Monitoramento educacional. - Indicador da qualidade da educação. - Meritocracia/Premiação (Prêmio Escola Nota 10)	- Spaece-Alfa. - Saeb. - Protocolo Paic Integral. - Avalie-Ce. - Diagnóstico da Rede Municipal de Ensino.

Fonte: elaborada pela autora (2023)

Ressaltarmos que a avaliação educacional engloba as demais tipologias avaliativas. Exemplificando é como se a avaliação educacional fosse um guarda-chuva e dentro dele estaria às diversas tipologias de avaliação, como, por exemplo, avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, avaliação externa, entre outras. Essas pesquisas sobre avaliação educacional, traz dentro desse guarda-chuva a avaliação do sistema escolar/avaliações externas e a avaliação da aprendizagem, partindo da premissa de que sempre a avaliação se caracteriza por obter informação, formular juízos de valor e tomar decisões sobre algo ou alguém.

No tocante aos níveis da avaliação, a prova externa em larga escala acontece nas redes de ensino, por meio do poder público, com o objetivo de formular políticas públicas para o ensino ofertado. Exemplificam as avaliações externas em larga escala o Saeb, o Spaece-Alfa, o Enem, o Enceja, entre outros.

No que diz respeito à avaliação educacional na perspectiva do processo de Aprendizagem dos alunos, ela engloba basicamente duas grandes dimensões, as relações intra escolar e extraescolar, refletidas nas avaliações internas e as avaliações externas. Onde as avaliações internas dizem respeito às atividades avaliativas elaboradas pelo professor da turma na própria escola, geralmente com provas que mesclam questões subjetivas e objetivas por meio da Teoria Clássica, podendo ainda utilizar portfólios, observações, entre outros instrumentos avaliativos para coletar dados sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Já a avaliação externa em larga escala é elaborada por agentes externos à escola, apresentando prova objetiva por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI), além de questionário socioeconômico, por exemplo. Nela é verificado o desempenho do aluno por meio da média na proficiência de acertos.

Sabedores de que avaliação é um processo, logo percebemos que a mesma é contínua e não apenas pontual, passando pelo antes-durante-depois, contemplando assim os principais exemplos de avaliação da aprendizagem. Diagnóstico, análise, intervenção, acompanhamento, retomada da avaliação inicial, planejamento e execução das atividades do plano de ação/aulas propicia a presença no percurso estudantil dos tipos de avaliação da aprendizagem.

Durante a pesquisa, destacaram-se como exemplos dessa: a autoavaliação, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa, a avaliação somativa, entre outros. E cada uma dessas avaliações têm seus instrumentos de coleta de dados, sendo que a prova escrita ainda é um dos subsídios tradicionalmente usados para avaliação da aprendizagem dos alunos. Blasis;

Falsarella; Alavarse (2013) e Fernandes; Freitas (2007, p. 36) conceituam os tipos de avaliações escolares. Vejamos um pouco de cada uma delas, representadas no quadro a seguir, segundo a visão dos autores já mencionados anteriormente:

Quadro 08 - Tipos de Avaliação da Aprendizagem

TIPO DE AVALIAÇÃO	OBJETIVO DA AVALIAÇÃO	FINALIDADE DA AVALIAÇÃO	PERÍODO DE EXECUÇÃO DA AVALIAÇÃO
Diagnóstica.	Diagnosticar.	• Conhecimento do que os alunos já sabem antes de o professor propor uma intervenção pedagógica ou iniciar um programa de ensino.	No início de períodos letivos (como 1º e 2º semestre, início de um componente curricular, etc).
Formativa.	Acompanhar. Intervir.	• Acompanhamento do desenrolar das ações do professor e das atividades dos alunos. • Associação da avaliação com o ensino e a aprendizagem em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais. • Acompanhamento dos avanços e das dificuldades dos alunos e se dá mediante a intervenção do professor detectando os pontos frágeis e ajustando passo a passo o ensino aos estudantes.	Durante o processo de ensino e aprendizagem em curso (ex. ano letivo, o semestre letivo).
Somativa.	Monitorar. Mensurar. Certificar. Classificatória.	• A análise ao final de um processo, se os objetivos propostos inicialmente foram atingidos e o repasse de informação aos pais, alunos e a sociedade sobre o alcance de resultados. • Certificação da aprendizagem prevista. Percebendo se a mesma ocorreu de fato. • Classificação dos alunos em determinada ordem dentro uma escala de notas.	Ao final de períodos letivos (Ex. final de cada bimestre, final do ano letivo, final de um componente curricular).
Autoavaliação	Refletir. Avaliar.	• Favorecimento ao estudante da autorreflexão acerca de sua postura, suas atitudes individuais e no grupo, seu papel no grupo, seus avanços, seus medos e conquistas.	Durante o processo de ensino e aprendizagem em curso (ex. ano letivo, o semestre letivo).

Fonte: a autora (2023), adaptado de Blasis; Falsarella; Alavarse (2013) e Fernandes; Freitas (2007, p. 36)

Sabemos que a autoavaliação no sistema educacional brasileiro ainda não é uma ação consolidada. Na verdade, é um desafio a ser conquistado retirando a centralidade da avaliação apenas do professor. O autoavaliar não implica atribuir uma nota numérica a si, tendenciosamente um dez. “Se eu posso me avaliar porque não vou me dar a melhor nota? Se eu não me considerar dez, quem vai considerar? Não sou bobo de ter o poder de ter um dez e perder essa chance de ficar com a nota alta”... Entre outras, são algumas das falas que alguns discentes pensam e/ou expressam ao serem convidados a auto avaliar-se. Como Fernandes; Freitas (2007) denota, autoavaliar envolve reflexão sobre si durante o processo de aprendizagem, percebendo as dificuldades e as potencialidades; a responsabilidade e

disponibilidade em ser atuante nesse caminho como aluno protagonista da aquisição do Alfabetar; o pensar coletivo na disponibilidade nas interações; o refletir sobre como busquei desenvolver as competências e habilidades trabalhadas nas atividades pelos docentes; entre outros. É necessário ir além da nota, pensar sobre “Por que mereço conceito A ou B? Quais argumentos eu tenho do meu desempenho no percurso da aprendizagem para justificar tal escolha?” É fundamental essa ação autoavaliativa pelo aluno. Sendo assim, seria possível a prática da autoavaliação no campo da avaliação externa? Como autoavaliar um exame do qual o aluno não recebe a atividade escrita? Os dados numéricos de proficiência e a presença nos níveis das proficiências, apresentados à comunidade escolar no ano posterior a realização da prova indicam possibilidades de autoavaliação? Nas secções 2 e 3 abordaremos essas questões.

Após conhecermos as singularidades de cada tipo avaliativo da aprendizagem, é pertinente salientarmos o atravessamento entre ambas, diferentes e complementares, onde todas elas contemplam momentos do processo de aprendizagem dos alunos. Todo processo avaliativo inicia pelo Diagnóstico, seja do nível de leitura e escrita, seja dos conhecimentos matemáticos/científicos/históricos/artísticos/motores/emocionais/sociais entre outros. Diagnosticar é ter o primeiro contato com as habilidades que os alunos já consolidaram e com aquelas que eles precisam desenvolver. Diagnosticar os alunos é encontrar possibilidades de intervenções e construções da aprendizagem, vislumbrando o caminho a trilhar nas práticas pedagógicas. Perrenoud (2008) apresenta um exemplo claro do diagnosticar os alunos quanto a aprendizagem dos mesmos e o que fazer com esses resultados. Vejamos:

Um médico não se preocupa em classificar seus pacientes, dos menos doentes até os terminais. Tampouco destina a eles o mesmo tratamento. Ao contrário, dedica-se a encontrar para cada doente o tratamento adequado e, por isso, utiliza-se do diagnóstico para conhecer cada um deles. Porém, o diagnóstico sozinho não tem utilidade alguma. É verdadeiramente inútil se depois dele não vier uma ação apropriada. Com a avaliação também é assim: o diagnóstico é importante, mas de nada adianta se a ele não se sucederem ações concretas. (Perrenoud, 2008, p. 15)

Se os tipos de avaliação da aprendizagem fossem solitários e isolados não haveria necessidade de traçarmos os planos de ações interventivas após diagnosticarmos potencialidades e fragilidades dos discentes. O docente precisa ter assegurado a ele, condições reais para trabalhar a intervenção com os discentes. Planos de ações de monitoramento pedagógico vão requerer recursos, materiais, metodologias, equipamentos, parcerias, ambientes, jogos educativos, atividades entre outros que fomentem as necessidades pedagógicas apresentadas pelo educando quando participou do diagnóstico. O médico

prescreve o remédio, mas caso o paciente não tenha condições financeiras de comprá-lo, a consulta e a receita não assegurarão a cura do doente. O docente e, por conseguinte, o núcleo gestor, a secretária de educação e todas as demais entidades que compõem a rede de ensino precisarão uma da outra, cada qual realizando suas funções e entregando o necessário para que o professor que está na ponta do processo, possa junto ao aluno, executar as ações necessárias para que o educando avance em seu desenvolvimento cognitivo.

Exemplificando, uma avaliação diagnóstica realizada na turma do 2º ano no início do ano letivo, detecta a presença dos quatro níveis de escrita (pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético) presentes nos estudos de Ferreira e Teberosky (1999). O próximo passo é realizar os agrupamentos produtivos, por níveis próximos, e em seguida trabalhar com atividades com comandos direcionados a cada grupo. A tarefa contará com a mesma temática, porém, os direcionamentos serão diferentes. Enquanto um grupo utiliza o alfabeto móvel para fazer pareamento das quatro formas de escrita do alfabeto; outro grupo ordena as sílabas dispostas em tarjetas para formação dos nomes dos colegas da turma; já o terceiro grupo tem o desafio de encaixar as palavras corretas em frases lacunadas sobre características dos colegas da turma. O planejamento, a preparação e a execução dessa aula requerem materiais diversificados e até a presença de um assistente, visto que é uma turma do ciclo de alfabetização, e o atendimento personalizado em cada grupo é fundamental, o que se torna inviável com um professor para em média, vinte e cinco alunos em sala.

Se elaborarmos planejamentos direcionados buscando a aquisição de habilidades e competências ainda não desenvolvidas, denota a progressividade e ao mesmo tempo rotatividade do processo de aprender, universal e singular ao mesmo tempo. E para prosseguir nesse desenvolvimento das aprendizagens entramos em contato com a Avaliação Formativa, ela que está presente em toda a trajetória educacional, perpassando todo o processo de formação dos saberes. Podemos dizer que ela é uma ação de acompanhamento do diagnóstico, dos seus resultados e das ações educativas interventivas elaboradas. É acompanhar o processo de aprendizagens dos alunos, pontuando avanços ou retrocessos dos mesmos, bem como direcionando o trabalho docente nessa busca pela assimilação e acomodação das habilidades necessárias para a aprendizagem do educando.

Outro ponto de ligação entre a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa é o erro apresentado pelo aluno no diagnóstico inicial realizado geralmente, pelo docente no início de um período estudantil. O resultado desse diagnóstico é retomado na intervenção formativa como estopim para desenvolver ou aprimorar uma habilidade no aluno.

Por exemplo, o aluno do 2º ano do Ensino Fundamental que na avaliação diagnóstica do mês de fevereiro encontra-se no nível de escrita Pré-Silábico, escrevendo apenas garatujas e sendo classificado como não leitor, ele precisa da ministração de aulas com objetivos, metodologias, recursos e atividades que o levem a avançar no nível. Ele precisa estabelecer relações entre a escrita e a pronúncia dos vocábulos, para isso atividades como: diferenciar letras de número, desenhos ou outras notações gráficas; reconhecimento da letra inicial das palavras; ouvir as leituras realizadas pelo docente; ter contato com diferentes portadores de texto; ler de memórias textos musicalizados e fazer análise linguística e semiótica de palavras presentes nos mesmos; utilizar letras móveis; participar de jogos com materiais concretos; entre tantas outras possibilidades, o levará a descobrir que as letras representam os sons da fala e assim estará chegando ao próximo nível que é o silábico sem valor sonoro. Sendo assim, o diagnóstico mostra onde o aluno está e para onde ele deve se encaminhar. No meio do caminho, temos a ação formativa de intermediar, acompanhar e monitorar o processo de aprendizagem. É importante percebermos a avaliação diagnóstica não apenas como parte integrante do início do ano ou bimestres letivos. Diagnosticar diz respeito a toda e qualquer nova habilidade e conteúdo que o docente trabalhará com seus alunos, ou seja, durante todo o ano letivo, em todos os componentes curriculares o educador fará diagnóstico, seja ele, oral, escrito ou similar, para que possa conhecer a realidade da aprendizagem dos alunos e elaborar seu planejamento pedagógico.

Diagnosticamos, planejamos, acompanhamos, monitoramos a intervenção e encontramos com a Avaliação Somativa, ela que marca presença ao término de um processo, não necessariamente o término de períodos letivos no calendário escolar, mas na consolidação de competências e habilidades pelo aluno. Ao constatar a progressão do aluno, o ciclo não se encerra, ele se inicia, visto que a avaliação é um meio, não um fim, e, o processo de aprendizagem é contínuo e infinito. Vem o diagnóstico novamente, o acompanhamento e assim segue a formação dos alunos. Durante todo esse processo se faz necessário construir junto ao aluno o senso crítico reflexivo aguçado de responsabilidade e autonomia, por meio da Autoavaliação, onde o mesmo observará seus avanços e possibilidades de crescimento nas aprendizagens. Assim, os tipos de Avaliação da Aprendizagem não são conceitos isolados, mas práticas contextualizadas de crescimento cognitivo dos educandos.

Corroborar com a fala anterior, apresentando o papel do professor nesse processo interventivo para a geração de resultados satisfatórios das aprendizagens. Hoffmann (2001) salienta que não basta diagnosticar, observar e relatar. É preciso ação pedagógica. Vejamos:

A visão do educador/avaliador precisa ultrapassar a concepção de alguém que simplesmente observa se o aluno acompanhou o processo e alcançou resultados esperados, na direção de um educador que propõe ações diversificadas e investiga, justamente, o inesperado, o inusitado. Alguém que provoca, questiona, confronta, exige novas e melhores soluções a cada momento. (Hoffmann. 2001, p.111)

O professor pesquisador e reflexivo que conduz o aluno a descobrir os saberes por meio de múltiplas atividades, não restrito a instrumentos A ou B, mas conduzindo os processos avaliativos interventivos na perspectiva da aprendizagem construída em meio a questionamentos e reflexões. Assim a autora que trabalha com a Avaliação Mediadora, vê na relação entre professor e aluno possibilidades de acompanhamento no desenvolvimento das competências e habilidades. Para tanto, faz-se necessário que o sistema educacional brasileiro ofereça instrumentos com condições reais para que o professor possa praticar a avaliação mediadora, interventiva com monitoramentos e atividades direcionadas. Turmas numerosas como relatos que já ouvimos, presenciamos e até participamos com matrícula de 30 alunos em uma turma de alfabetização, 40 alunos no 5º ano, 50 alunos no ensino médio, o docente não vai dispor de tempo para realizar o diagnóstico, personalizar intervenção, realizar a mediação e trabalhar a intervenção. Essa situação corriqueira de turma superlotada repercute a prática da aplicação de exames objetivos, visto que não há tempo para correções de produções subjetivas, muito menos atividades individuais.

Avaliar, apesar de parecer simples e cotidiano é complexo. Avaliação da Aprendizagem Escolar não se limita a elencar acertos ou erros, promovendo em muitos dos casos, exclusão do aluno do sistema educacional. A intervenção no processo de aprendizagem é o ponto de trabalho com a Avaliação Escolar como meio, e não fim. Fernandes e Freitas (2007) sintetizam como a avaliação deve ser direcionada a fim de evitar evasão, abandono escolar, reprovações, desmotivações, competições, entre outros. Leiamos:

1. É fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem.
2. É necessário avaliar como condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino/aprendizagem.
3. Avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo. (Fernandes; Freitas, 2007, p.23)

O resultado da avaliação não se encerra com aquela nota. Esse é um dado que precisa do objeto de estudo do docente para que a partir dessas análises, ele (re)planeje sua prática pedagógica interventiva. O resultado é um passo inclusivo na construção da aprendizagem. O produto não é alheio ao processo. Os dados obtidos no resultado denotam ao caminhar do

ensino e aprendizagem, sendo por meio da avaliação que percebemos as necessidades de mudanças na ensinagem, conforme as necessidades de aprendizagem dos alunos. Esse avaliar engloba docentes e discentes, ambos em seus contextos, sem esquecer a relação dialógica entre processo e produto, aprendizagem e avaliação assim construirão o ensinar e o aprender significativo nas salas de aulas. E como afirmam os autores, “O importante não é a forma, mas a prática de uma concepção avaliativa que privilegia aprendizagem.” (Fernandes e Freitas, 2007, p. 31), sendo assim, o professor trabalhará com avaliação no processo e não com prova, no percurso serão realizadas observações e até mesmo mensurações, mas do processo, dos objetivos, do meio e não do produto, negando à avaliação da aprendizagem a mera atribuição de uma nota numérica ao término do período letivo.

A avaliação da aprendizagem escolar que se faz presente no processo diagnóstico, formativo, somativo e autoavaliativo da aquisição das competências e habilidades pelos alunos é acompanhada pelos instrumentos que subsidiam consolidar os dados da aprendizagem e assim trabalhar com eles. Essas ferramentas avaliativas são diversas para que possam contemplar as especificidades da turma, tanto no diagnóstico, quanto na intervenção, bem como no reavaliar. Antunes (2013) afirma que “O foco de uma avaliação jamais deve estar centrado no conteúdo trabalhado, mas na capacidade de contextualização revelada pelo aluno em aplicar os ensinamentos desse conteúdo em outros níveis de pensamento, outras situações e até mesmo outras disciplinas”. Ou seja, não é o quanto o aluno decorou mecanicamente, mas o quanto ele interpretou, compreendeu e reproduziu em situações reais, seja no falar, seja no refletir, seja no fazer. É como a alfabetização e letramento, enquanto um se ocupa da decodificação de um escrito, o outro se relaciona com os usos sociais daquela escrita e/ou leitura. O processo de avaliação se torna exitoso, amoroso e plausível quando no decorrer da caminhada o avaliador e o avaliado vão percebendo e fazendo uso das temáticas às quais foram expostos. Assimilar um gênero textual, por exemplo, é identificá-lo, reconhecer sua estrutura, produzi-lo, interpretá-lo, compreendê-lo, analisar criticamente, perceber sua presença no cotidiano. E a contextualização equivale aos diferentes instrumentos avaliativos para que o aluno possa ser avaliado em todos os aspectos possíveis.

A contextualização entre as habilidades/os objetivos e a avaliação daquela atividade proposta, por quaisquer instrumentos avaliativos, deve ser observada e executada integralmente com coerência e coesão. Trabalhar no bimestre letivo a leitura, a interpretação e a produção textual de quadrinhas, e no dia da prova pontual, solicitar a leitura, a interpretação e a produção textual de adivinhações, não caracterizará nem avaliação, e nem prova, visto que encontramos discrepância entre o ciclo objetivo-aula-avaliação.

E refletindo sobre os tipos de avaliação e os instrumentos avaliativos que as compõem, observemos a charge a seguir:

Figura 09 - Instrumentos Avaliativos



Fonte: Cabral, Ivan. (2016)

Uma sala de aula. A professora e o aluno. Uma certeza expressa pela oralidade do garoto, ele foi reprovado! Sua indignação explícita diz respeito ao fato dele não ter sido submetido à prova e mesmo assim estar reprovado. O educando transparece que o instrumento avaliativo usado pela professora em uníssono era a prova. Ela por sua vez, ao afirmar que a reprovação da criança se deu pela convicção, denota implicitamente usar a prova como punição, sem nem sequer realizar o teste, o que não diz lá muita coisa. Será que a professora só utilizava mesmo a prova como instrumento avaliativo? Será que se ela tivesse usado outro instrumento para avaliar o aluno, o resultado não teria sido diferente? Será que esse ano em todo o ano letivo não desenvolveu nenhuma competência e habilidade? Quais instrumentos ela poderia ter usado para avaliá-lo e monitorá-lo com mediação interventiva? A professora demonstra conhecer o aluno e suas fragilidades de aprendizagens, por isso não chegou nem a entregar a prova para o aluno tentar responder. Mas só conhecer as fragilidades basta? Parece que ela tinha o diagnóstico. Mas porque não interveio? Será que foram oferecidos subsídios de materiais e de formação com orientação sobre como proceder com a avaliação da aprendizagem diagnóstica, formativa, somativa e autoavaliativa? Um aluno reprovado, uma professora presa à prova e a aprendizagem estacionada.

Para avaliar o discente, a docente deve utilizar-se de diversos recursos, estratégias e temáticas, o que se caracteriza como os instrumentos avaliativos, as múltiplas ferramentas para diversificadas atividades.

Instrumentos de avaliação escolar são os recursos/as ferramentas que permitem ao docente coletar dados acerca do desenvolvimento das competências e habilidades que os discentes precisam aprender em cada etapa de sua vida educacional, acompanhando/monitorando assim o processo de aprendizagem dos educandos. As formas planejadas utilizadas para acompanhar o progresso do aluno da aprendizagem são esses recursos avaliativos. As atividades elaboradas e executadas em turma de alfabetização, como é o caso do 2º ano do ensino fundamental, contemplam musicalização, jogos lúdicos, contação de história, o uso de material concreto, roda de conversa, entre tantos outros, são em sua essência, essas ferramentas avaliativas. Elas dão ao docente a oportunidade de observar o desempenho do aluno quanto às competências e habilidades presentes em cada aula, mostrando em que momento eles consolidaram aquelas temáticas e quais as que apresentam lacunas e precisam ser retomadas.

Existem diversos tipos meios coletores, como por exemplo: questionários, testes, trabalhos, interpretações, seminários, tarefas, resenhas, resumos, autoavaliação, provas, trabalhos, textos, relatórios, pesquisas, trabalhos em grupos, apresentação oral, estudo de caso, expressão corporal, roda de conversa, dinâmicas, portfólio, observação do desenvolvimento múltiplo dos alunos no dia a dia escolar, entre outros.

De acordo com Luckesi (2011) os instrumentos de avaliação precisam de adequada elaboração, execução, aplicação e reflexão. Para isso ele cita características presentes nos instrumentos avaliativos, vejamos:

- medir resultados de aprendizagem claramente definidos, que estivessem em harmonia com os objetivos instrucionais;
 - medir uma amostra adequada dos resultados de aprendizagem e o conteúdo da matéria incluída na instrução;
 - conter os tipos de itens que são mais adequados para medir os resultados de aprendizagem desejados;
 - ser planejados para se ajustar aos usos particulares a serem feitos dos resultados;
 - ser construídos tão fidedignos quanto possível e, em consequência, ser interpretados com cautela;
 - ser utilizados para melhorar a aprendizagem do estudante e do sistema de ensino.
- (Luckesi, 2011, p. 117)

Um olhar criterioso e minucioso sobre os recursos avaliativos é necessário nesse processo de ensino e aprendizagem. A coerência entre o que foi ensinado e o que está sendo avaliado, promovendo a concordância entre objetivos e avaliação, são essenciais. A

forma de avaliação da educação infantil não é a mesma presente em uma turma do 2º ano, por exemplo. Pois o avaliar requer análise das peculiaridades de cada processo, que embora sejam parecidos, não é igual. Enquanto na educação infantil o processo avalia se a criança desenvolve a coordenação motora fina para segurar o lápis, no 2º ano, já se avalia se aquela criança escreve as letras/sílabas/palavras/frases/textos respeitando o espaçamento entre as palavras, as direções da escrita e as formas de grafia das letras, dessa forma os instrumentos avaliativos propostos nas atividades são diferenciados, garantindo assim mais fidelidade às observações realizadas e as intervenções necessárias. Uma produção textual, uma atividade de interpretação textual, um caça palavras, uma roda de conversa... uma leitura, seja quaisquer atividades avaliativas que forem, elas devem conduzir a assegurar com êxito o processo de aprendizagem dos alunos. Assim, instrumento avaliativo exequível é aquele que mantém relação entre a aula ministrada e as observações acerca da mesma com diversificadas ferramentas metodológicas e avaliativas dos conteúdos abordados; contemplando a quaisquer alunos, mesmo que para isso seja necessário adaptar situações, personalizando as práticas pedagógicas e por fim que não apenas instrumentos para medir, mas para subsidiar o processo de aprendizagem dos discentes.

Conforme Fernandes e Freitas (2007) os instrumentos de avaliação precisam ser cuidadosamente planejados e escolhidos para cada competência/habilidade/atividade desenvolvida. Atualmente encontramos muitas sugestões avaliativas e de exames já prontas, principalmente na internet. No entanto, esses materiais prontos dialogam com o planejamento daquela aula, para o contexto da realidade dos meus alunos? Essa reflexão é pertinente ao docente que deve optar por produzir seus instrumentos avaliativos, observando o contexto da turma, os conhecimentos prévios e o nível dos alunos e a habilidade específica para aquela aula. Os coletores avaliativos devem ter significância para os educandos e não apenas preencherem o tempo da aula. Se o resultado desejado e esperado é a aprendizagem significativa, as ferramentas de avaliação seguem o mesmo foco. Os autores citam o exemplo de que se fazem desnecessárias atividades de transcrição de atividades do livro, as mesmas não teriam significância para o aluno. Fernandes e Freitas (2007) traçam algumas características de aspectos importantes quanto à elaboração de um instrumento avaliativo pelo professor, vejamos:

- a) a linguagem a ser utilizada: clara, esclarecedora, objetiva;
- b) a contextualização daquilo que se investiga: em uma pergunta sem contexto podemos obter inúmeras respostas e, talvez, nenhuma relativa ao que, de fato, gostaríamos de verificar;

- c) o conteúdo deve ser significativo, ou seja, deve ter significado para quem está sendo avaliado;
 - d) estar coerente com os propósitos do ensino;
 - e) explorar a capacidade de leitura e de escrita, bem como o raciocínio.
- (Fernandes e Freitas, 2007, p. 29)

O ano que o aluno cursa e a idade do mesmo; o tipo de linguagem acessível àquela faixa etária; a problematização acerca da temática que instigue o aluno a raciocinar e construir as respostas; a significância do conteúdo por meio das práticas sociais da leitura presentes nos gêneros textuais, como por exemplo, o Alfabetramento utilizando o gênero textual Receitas Culinárias; a lógica entre habilidades/atividades/avaliação e o estímulo a leitura reflexiva/compreensiva/interpretativa são pontos cruciais para que os instrumentos de avaliação sejam válidos para a avaliação inclusiva dos educandos. É necessário dispormos de instrumentos avaliativos bem elaborados, os quais precisam de objetividade, foco, metas, atravessamento com o conteúdo abordado e clareza no que estão solicitando aos alunos naquele momento específico. Um instrumento avaliativo não permanece o mesmo durante todo o ano letivo com os alunos, há variações de instrumentos e de níveis solicitados em cada fase, já que o tempo de aprendizagem é individual e as turmas não são homogêneas. O extremo cuidado com os instrumentos avaliativos que são utilizados nas salas de aula é primordial. Um instrumento de avaliação deve ser cuidadosamente elaborado, sem situações embaraçosas que conduzam ao erro. Claro e objetivo, ele deve atender as características avaliadas naquela competência e habilidade trabalhada. Facilitar ou dificultar não são objetivos de um instrumento avaliativo. As ferramentas de coleta de dados, segundo Luckesi (2011), devem servir de instrumento auxiliar da aprendizagem e não um mecanismo de aprovação ou reprovação dos educandos.

Após fazermos uso dos instrumentos de avaliação, estaremos com os dados coletados, estes por vez são mutáveis a cada período do processo. Por exemplo, um aluno que hoje, no primeiro mês de aulas no 2º ano, não reconhece ainda as diferentes formas de grafar uma letra, provavelmente será estimulado, por exemplo, por meio de atividades como o pareamento de letras e o bingo do alfabeto. Com o passar das semanas, ele terá consolidado essa habilidade, e lerá, escrevendo e reconhecendo as quatro formas do alfabeto. Consequentemente, as próximas habilidades a serem desenvolvidas por ele, contarão com novos dados, por conseguinte, com outras estratégias de ensino e monitoramento.

Outro detalhe importante, diz respeito à diversidade de instrumentos utilizados para monitorar a aquisição e consolidação de uma competência e habilidade. O professor A do 2º ano deseja identificar se o seu aluno reconhece as letras, as sílabas e algumas palavras, para

isso ele produz tarjetas contendo os elementos anteriores e convida o discente para ler as cartas ou apontar em qual cartão está o que o professor falará. O aluno lê e o professor fica feliz, todo orgulhoso, conta para o outro colega professor B que também leciona na turma, o mesmo repete a atividade, porém, ao escrever as tarjetas, o docente usa letras cursivas e a classe não consegue fazer a leitura. O fato gera até um atrito entre os docentes, o que eles não perceberam foi que o aluno que lê palavras com letra imprensa ou bastão maiúsculo, ainda não reconhece letra cursiva ou manuscrita maiúscula, e assim não conseguirá fazer a leitura. A mesma atividade, mas com subsídios avaliativos diferentes, geraram resultados diferentes. O objetivo da atividade, os coletores avaliativos e a avaliação precisam dialogar entre si para que os dados colhidos sejam fidedignos. Outro exemplo seria o professor utilizar para avaliar o nível de escrita do aluno por meio do teste das quatro palavras e uma frase, a tarjeta escrita, a escrita com uso do alfabeto móvel, a escrita por meio de games online, a escrita pelo aluno na lousa, um bingo de sílabas escritas, enfim, estratégias diferentes para avaliar uma competência e uma habilidade, pois ao propiciar essa mescla de instrumentos avaliativos, abrimos um leque de olhares sobre o processo ao qual o aluno está inserido.

Fernandes e Freitas (2007) ainda afirmam que além das inúmeras ferramentas avaliativas que dispõe para avaliar os alunos, eles devem ter um suporte que contenha os dados coletados em cada momento da aula. Esses são instrumentos de acompanhamento do professor junto aos alunos, onde, ele, docente, registra as impressões acerca do desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos. São exemplos desse conjunto de acompanhamento docente: planilhas de notas, relatórios do desempenho dos estudantes, anotações diárias das aulas, diários do professor, portfólios entre outros. Nesses instrumentos o educador registra o resultado das atividades executadas junto aos alunos, analisa e planeja novas atividades no processo, bem como novos meios avaliativos. Aqui, abrimos espaços para a nossa reflexão: os professores das turmas de alfabetização estão construindo seus acompanhamentos e por meio de instrumentos de avaliação cabíveis nessas salas de 2º ano?

Hoffmann (2008) salienta que os instrumentos de avaliação da aprendizagem são registros de diferentes naturezas. Ora é o aluno que faz seus próprios registros, das tarefas, testes, trabalhos ou outros instrumentos elaborados pelo professor. Ora é o professor quem registra o que observou dos alunos. Luckesi (2011) salienta a relevância de o professor atentar cuidadosamente para a conexão entre objetivos propostos nas atividades e os instrumentos avaliativos da mesma, sendo necessária coerência entre as etapas de ministração da aula, para que os alunos tenham contemplado em suas vivências de aprendizagens, múltiplas

possibilidades de aquisição e consolidação das habilidades e competências propostas naquela ação cognitiva. Vejamos:

Se devemos avaliar a aprendizagem em matemática, não devemos pedir aos alunos condutas disciplinares; se devemos avaliar compreensão de melodia musical, não devemos pedir-lhes que dancem; se vamos avaliar conhecimentos de gramática, não se pode exigir-lhes conhecimentos de história universal. Os dados relevantes a serem levados em consideração na avaliação deverão ser compatíveis com o objeto a ser avaliado e com os objetivos que se tem. (Luckesi, 2011, p.108)

A estreita relação entre os conteúdos, os objetivos daquela aula para a aprendizagem dos alunos, a metodologia desenvolvida, os recursos utilizados e os instrumentos de coleta de avaliação deve ser plausível e real. Em uma aula do componente curricular de Língua Portuguesa, do 2º ano do ensino fundamental que traz como objetivos localizar informações explícitas em textos, para isso trabalha estratégias de leitura (leitura/escuta), seja compartilhada, seja autônoma, não pode requerer em seus instrumentos avaliativos que o aluno responda um questionário com questões que abordam informações implícitas, visto que naquela aula, a habilidade trabalhada foi à explícita e não o contrário.

Do mesmo modo que em uma aula de produção textual escrita de poemas, o docente não pode avaliar por meio da produção de texto de uma história em quadrinho. Bem como uma atividade que objetiva trabalhar o eixo da oralidade não deve ser avaliada por meio de instrumentos escritos, ou ainda a escrita individual ser avaliada por meio de uma produção textual coletiva. Esses são só alguns exemplos da inconsistência entre objetivos e instrumentos avaliativos.

E isso acontece em nossas salas de aula? Infelizmente sim, e bem mais do que imaginamos. A cultura dos exames, da prova regida por notas, acaba perpetuando a presença de alguns instrumentos de avaliação como unânimes. O que não é válido. Os instrumentos avaliativos devem conversar com as habilidades daquela aula, percebendo se os alunos adquiriram/consolidaram aquelas habilidades. Quando é exequível a relação entre os objetivos e a coleta avaliativa, o educador tem a possibilidade do trabalho interventivo, sendo os resultados coletados os meios para o planejamento das próximas aulas, onde a coleta de dados traz o diagnóstico do que já foi consolidado e o que precisa ser retomado.

O processo avaliativo emerge no processo de ensino e aprendizagem com coerência e coesão entre os objetivos de aprendizagem para os alunos e as observações avaliativas de como eles receberam e interagiram com a construção cognitiva presente naquelas habilidades, sendo esse diagnóstico fundamental para vivenciar a avaliação como meio e não como um

fim. Meio de reflexões, planejamentos, adequações, intervenções pedagógicas na rotina escolar dos alunos avaliados.

Quando vamos viajar, avaliamos o destino da nossa viagem, as condições climáticas do nosso destino, o nível dos locais que vamos visitar, entre outros, a fim de escolhermos os tipos de roupas, calçados, acessórios que levaremos na mala. Não iremos para a Antártida levando biquíni para uso na praia, nem roupas extremamente leves e frescas, pois lá com o frio intenso e persistente, os ventos fortes, as tempestades de neve e a umidade do ar baixíssima, se tornam inviáveis vestimentas que não protejam contra o frio. Por isso, com certeza, levaremos em nossas bagagens, roupas condizentes com o clima e os eventos que iremos participar. De modo que, se na viagem vamos participar de um baile de gala, um traje social com certeza estará em nossa mala. Mas por que levamos as roupas segundo o destino e os que vamos usufruir neles? Porque avaliamos o que ficará melhor em nossos corpos, nos protegerá, nos deixará contextualizados com os cenários e enredos e nos fará participantes das situações, ou seja, usamos critérios e princípios para elencar a relação entre necessidade/conforto/coerência. Pois é, assim deve ser em nossa rotina escolar no processo de aprendizagem dos discentes. Ao elencarmos os objetivos de aprendizagens dos mesmos, precisamos ligá-los a instrumentos avaliativos que contemplem as especificidades de cada habilidade trabalhada so contrário, será o exemplo da roupa de praia usada no frio extremo que causará consequências negativas para o usuário em questão, o aluno. Além de respingar em seus companheiros de viagem: professores, gestores escolares e assim por diante. O elo entre os objetivos e os elementos avaliativos devem caminhar de mãos entrelaçadas, vislumbrando uma caminhada de aprendizagens exitosa.

Como vimos até aqui, os instrumentos avaliativos são diversos e buscam contemplar as especificidades dos alunos e das competências e habilidades trabalhadas. Será que a prova externa com um único instrumento avaliativo, o exame objetivo, oferece as possibilidades avaliativas e interventivas necessárias para o processo de aprendizagem dos discentes? Na próxima seção abordaremos sobre essa temática.

4.2 O Spaece e a educação básica cearense: uma relação fiscalizadora

No âmbito das avaliações externas o Governo do Estado do Ceará por meio da criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE na vertente da alfabetização idealizou o Spaece-Alfa no cenário educacional cearense. O seminário de 30 anos do Spaece (2022) descreve assim, o Spaece-Alfa:

Avaliação da Alfabetização (Spaace-Alfa - 2º ano ensino fundamental): avaliação externa censitária com periodicidade anual que tem por objetivo avaliar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do ensino fundamental das escolas da rede pública estadual e municipal do Ceará. Atua em conjunto às ações do Programa de Alfabetização da Idade Certa (Paic) que tem como foco a alfabetização e letramento de crianças até os 8 anos de idade, complementando as atividades e redirecionando a aprendizagem gestada em sala de aula. (Ceará. Seduc, 2022, p.3)

Uma prova externa em larga escala que tem como objetivo maior mensurar a qualidade da educação, com ênfase na alfabetização, por meio de testes objetivos aplicados aos estudantes do 2º ano do EF, anos iniciais a partir de fragmentos do currículo escolar. Uma prova que trabalha com os resultados no viés do monitoramento dos indicadores educacionais.

E para que todos caibam perfeitamente nesse porta-retratos meritocrático dos dados estatísticos de uma proficiência, as matrizes do Spaace-Alfa, definem o caminho que o docente deve percorrer, instigando a escassez curricular na formação dos educandos não dissipando as possibilidades de aprendizagens. A seguir temos a matriz de referência do Spaace-alfa de Língua Portuguesa.

Quadro 09 - Matriz do Spaace-Alfa 2022

DESCRIPTOR	DESCRIÇÃO DA HABILIDADE	DESCRIPTOR	DESCRIÇÃO DA HABILIDADE
Eixo 1: Apropriação do sistema de escrita - habilidades relacionadas à identificação, ao reconhecimento de aspectos relacionados à tecnologia da escrita.			
1.1 - QUANTO AO RECONHECIMENTO DE LETRAS.			
D01	Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.	HLP001	Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.
D02	Reconhecer as letras do alfabeto.	HLP002	Reconhecer as letras do alfabeto.
1.2 - QUANTO AO DOMÍNIO DAS CONVENÇÕES GRÁFICAS.			
D04	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.	HLP005	Identificar a unidade palavra em frases.
1.3 - QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.			
D06	Identificar rimas.	HLP006	Identificar rimas.
D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra.	HLP007	Identificar o número de sílabas de uma palavra.
D08	Identificar sílabas canônicas (consoante / vogal) em uma palavra.	HLP008	Identificar sílabas de uma palavra.
D09	Identificar sílabas não canônicas (vogal, consoante/vogal/consoante, consoante/consoante /vogal etc.) em uma palavra.	HLP008	Identificar sílabas de uma palavra.

Eixo 2: Leitura - habilidades relacionadas à leitura de palavras, de frases e de textos.			
2.1 - QUANTO À LEITURA DE PALAVRAS.			
D10	Ler palavras no padrão canônico (consoante / vogal).	HLP009	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
D11	Ler palavras nos padrões não canônicos (vogal, consoante / vogal / consoante, consoante / consoante / vogal etc.).	HLP010	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
2.2 - QUANTO À LEITURA DE FRASES			
D12	Ler frases.	HLP015	Ler frases
2.3 - QUANTO À LEITURA DE TEXTOS.			
D13	Localizar informação explícita em textos.	HLP021	Localizar informação explícita
D16	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.	HLP057	Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais
D17	Reconhecer o tema ou assunto de um texto ouvido.	HLP028	Reconhecer o assunto de um texto lido
D18	Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido.	HLP028	Reconhecer o assunto de um texto lido
D21	Reconhecer o gênero discursivo.	HLP017	Reconhecer o gênero de um texto
D22	Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.	HLP016	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Fonte: CAEd (2022)

A matriz de referência de língua portuguesa do Spaece-Alfa se divide em dois Eixos, o Eixo 1: Apropriação do sistema de escrita - habilidades relacionadas à identificação, ao reconhecimento de aspectos relacionados à tecnologia da escrita. E o Eixo 2: Leitura - habilidades relacionadas à leitura de palavras, de frases e de textos. Contemplando 16 habilidades/descriptores ela se agrupa quanto ao reconhecimento das letras, ao domínio das convenções gráficas, ao desenvolvimento da consciência fonológica, a leitura de palavras, a leitura de frases e a leitura de textos.

Na composição dos dois Eixos: Apropriação do sistema de escrita e leitura; o primeiro é voltado exclusivamente para a aquisição da alfabetização com a decodificação e questões estruturais do sistema de escrita alfabética, como espaçamento, direção da escrita, total de letra/sílabas, entre outros. O segundo retrata a leitura de palavras, frases e textos onde as habilidades permeiam principalmente o reconhecer, sem expandir para o refletir e o produzir. Encontramos no Eixo 2 a interpretação explícita, mas a implícita é ausente. Da mesma forma que encontramos o identificar o gênero textual (estrutura) e o propósito comunicativo comum a estrutura do gênero (por exemplo, uma receita culinária serve para preparar uma receita, é óbvio). Mas qual receita? Qual o contexto da receita, sua origem e descobrimentos? Ela é acessível para consumo de todos, tanto por questões financeiras, quanto de saúde? O preparo é simples ou complexo? Quais os benefícios daquela receita/comida para o ser humano... são algumas das reflexões de letramentos, os quais a Matriz do Spaece-Alfa não contempla. Nela

predomina a presença da alfabetização desvinculada do letramento, o que contribui para a disseminação do produto que mensura quantidade e não qualidade, do analfabetismo funcional, do ler sem a interpretação devida.

As competências formam um grupo de habilidades. As competências representam aqueles alunos que conseguem responder corretamente todos os itens acerca do Eixo/Tópico/Tema de Apropriação do sistema de escrita - habilidades relacionadas à identificação, ao reconhecimento de aspectos relacionados à tecnologia da escrita. O discente domina o assunto por completo.

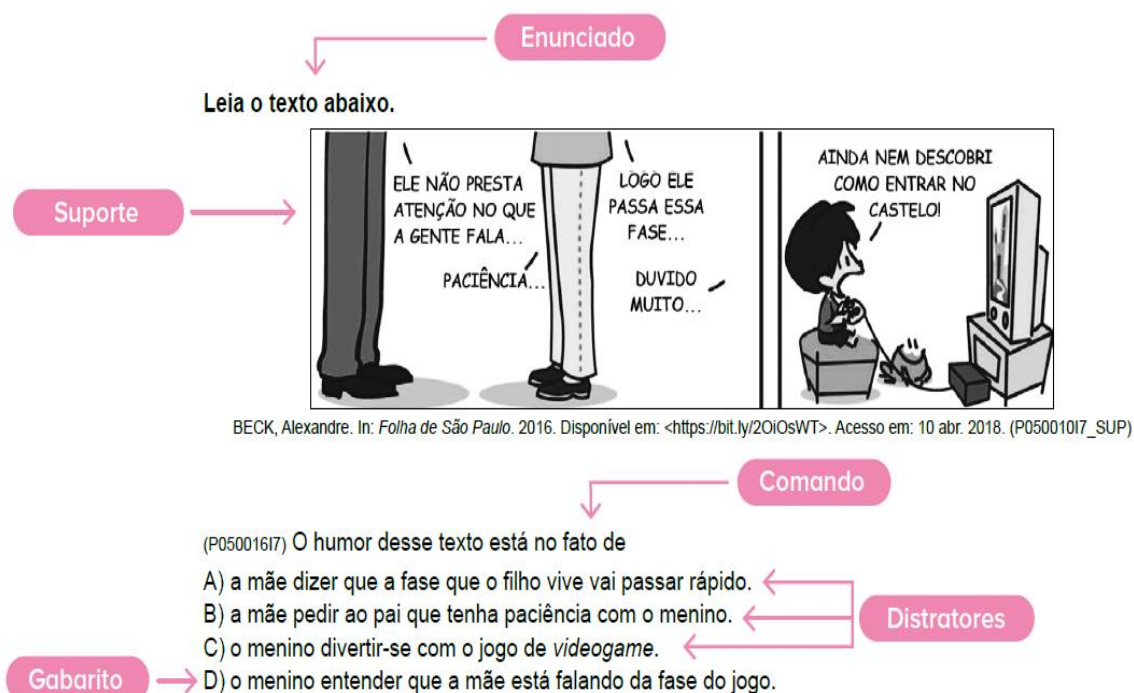
Já as habilidades remetem aos objetivos alcançados pelos alunos. São, por exemplo, aqueles estudantes que dentro do Eixo/Tópico/Tema de Apropriação do sistema de escrita - habilidades relacionadas à identificação, ao reconhecimento de aspectos relacionados à tecnologia da escrita, erram alguns itens, ou seja, alguns descritores. Eles dominam apenas uma parte do assunto, os sub tópicos do mesmo. Nas provas externas as habilidades são conhecidas como os Descritores, ambos numerados e classificados em Eixos Temáticos. Os Eixos do conhecimento representam as Competências, enquanto as habilidades correspondem aos Descritores. Caso o aluno acerte duas das três habilidades presentes na competência de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, ele já terá as noções básicas da língua, porém, poderá ler palavras, mas não conseguir escrevê-las. Ele sabe como caminhar, mas ainda não conseguiu percorrer toda a estrada. Competência é o saber fazer. A habilidade é o saber fazer direito todas as etapas. Uma adolescente pode fazer o almoço no dia em que sua mãe precisou se ausentar por motivos de trabalho, isso é competência. Agora como estava aquela comida feita pela menina, é a habilidade, pois pode ser boa, ruim ou razoável. Essa ilustração mostra a necessidade do discente agregar competências e habilidades para que possa ser classificado como um aluno no nível adequado.

Mas antes do nível dos discentes, precisamos conhecer o ITEM que eles respondem a partir das competências e habilidades. Ele é composto por enunciado, suporte, comando, gabarito e distratores. O item é a pergunta, no caso do Spaece-Alfa, ele é objetivo com quatro opções de resposta, sendo uma o gabarito e as outras três os distratores. Geralmente, cada item trás um texto ou uma imagem, e antes desse texto ou imagem existe um comando inicial, por exemplo “Leia o texto abaixo e responda à questão 2”. Em seguida vem o texto ou a imagem, depois a pergunta mesmo do item e por fim as opções para marcar apenas uma.

Também devemos pontuar a zelo na elaboração de um item. Ele deve seguir um currículo, ser coente, coeso, inédito, sem dubiedade, ter ausencia de preconceito, oportunizar reflexão, evitar pegadinha, ter gabarito único e ser plausível de compreensão.

Vejamos o exemplo de um item do componente curricular de língua portuguesa e sua formação.

Figura 10 - A construção de um item



Fonte: CAEd (2022)

A elaboração de itens no padrão das provas externas requer cuidados especiais. Há, mas é só uma prova objetiva de múltipla escolha. É, mas são vários os atributos necessários para que um item seja validado e faça parte da prova externa. Ele é formado por uma pergunta objetiva de múltipla escolha, onde apenas uma alternativa é correta. O enunciado é uma anúncio rápida do suporte que virá a seguir. Geralmente eles direcionam “Leia o texto abaixo”. Ao ler o texto você estará em contato com o SUPORTE que diz respeito a qualquer elemento que contribua para a resolução da atividade. Ele pode ser uma canção, uma parlenda, uma propaganda, um probleminha, uma tabela... O suporte é a base que dá vida ao item. Logo abaixo do suporte encontramos o comando. Ele é a pergunta, é aquilo que o aluno precisa refletir e assinalar a opção correta. Os comandos das provas externas da educação básica, em sua maioria são curtos e objetivos. Por fim, temos o gabarito que é o item correto, a resposta do item, como também os distratores que são as respostas erradas. A construção de gabarito e distratores seguem regras estabelecidas para não induzir ao erro ou acerto óbvio, não apresentarem respostas excludentes, e nem muitos apresentarem disparidade de extensão textual (uma opção pequenina e outra enorme). Seguir a ordem alfabética nas respostas e distratores ou a ordem progressiva do texto também são requeridas entre outras regras. É

necessário atentar para a coerência e coesão em todo o item, como o público-alvo que irá responder a atividade.

As provas externas em sua grande maioria são elaboradas a partir da teoria da resposta ao item – TRI. O Spaece-Alfa segue essa linha, os testes aplicados aos alunos do 2º ano, se baseiam na TRI que segundo Ceará, Caed (2007):

A Teoria da Resposta ao Item – TRI – é uma forma de analisar os testes, a qual utiliza modelos matemáticos que relacionam a habilidade do aluno e a probabilidade que ele tem de acertar o item. Neste modelo, leva-se em consideração três parâmetros: (1) o grau de dificuldade do item; (ii) o poder de discriminação, que diz respeito à capacidade do item de distinguir alunos de diferentes níveis de habilidades e; (iii) a probabilidade de acerto ao acaso (chute). (Ceará ,Caed, 2007, p.13)

A TRI permite acertos aleatórios, o que não traduz a aprendizagem real dos discentes. Por meio dela, ainda se constrói a escala de proficiência, a qual torna-se objeto de estudo no ambiente escolar, comparando as aprendizagens dos alunos.

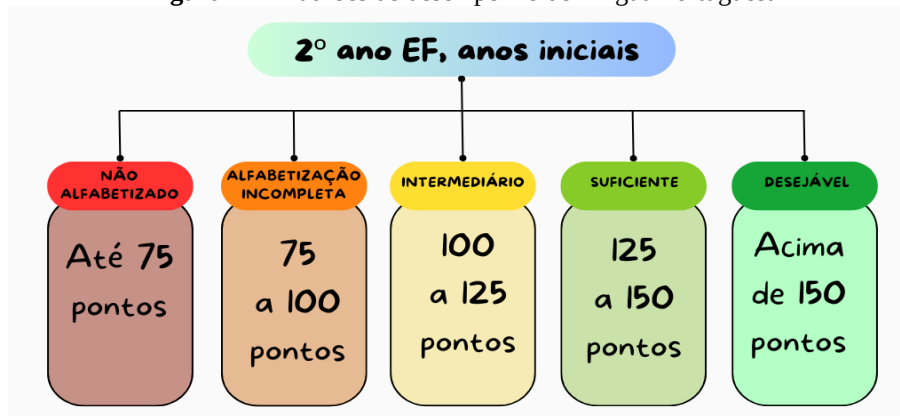
A proficiência diz respeito às competências e as habilidades de fazer algo, de atender a estímulos, de responder aos questionamentos propostos. Na prova externa, a proficiência serve para medir o desempenho do discente no exame realizado. O resultado obtido pelo educando é expresso quantitativamente e disposto na escala de proficiência dos resultados. Ou seja, a proficiência que é a nota do aluno é calculada por meio da teoria da resposta ao item (TRI) e expressa em números o conhecimento adquirido pelo estudante. A escala de proficiência busca exprimir os resultados numéricos atingidos pelos alunos, nos itens respondidos da prova externa. E, por conseguinte, agrupa os resultados em um tipo de régua, onde os valores quantitativos são expressos, ordenados e divididos em categorias niveladas conforme o desempenho dos alunos na aquisição das competências e habilidades. As categorias, chamadas de intervalos, se relacionam com o padrão de desempenho.

Junto à escala de proficiência temos o padrão de desempenho. Esse traz as interpretações das categorias da escala de proficiência, apresentando as habilidades consolidadas ou não em cada intervalo da régua. Esses dados da aprendizagem dos alunos trazem informações pedagógicas e direcionam possibilidades interventivas no atendimento aos discentes, buscando consolidar as aprendizagens dos mesmos.

Perrenoud (2008, p. 9), destaca que “avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros.” A forma como se conduz a avaliação defini o perfil de aluno desejado pelo sistema, conforme a visão da sociedade

meritocrata, capitalista e competitiva. A seguir, temos os padrões de desempenho em língua portuguesa para o 2º ano do ensino fundamental, anos iniciais.

Figura 11 – Padrões de desempenho de Língua Portuguesa



Fonte: Ceará, CAEd, Spaece (2007, p.60)

Abaixo veremos a composição de cada grupo de pontuação da proficiência presente na imagem anterior, listando as características de cada grupo de alunos participantes do Spaece-Alfa. As informações conceituais são disponibilizadas no site do Caed, vejamos:

Não Alfabetizado (alunos que se encontram no nível até 75 pontos) – esses alunos ainda não construíram as competências básicas necessárias para serem considerados alfabetizados. Apresentam um perfil de proficiência em que podem “utilizar números, desenhos ou rabiscos quando solicitados a escrever palavras, ou, ainda, desconhecer até mesmo as letras que formam seu próprio nome”

Alfabetização Incompleta (alunos que se encontram no nível entre 75 e 100 pontos) – ainda que não possam ser considerados alfabetizados, eles já começam a construir algumas hipóteses acerca do funcionamento da linguagem escrita. “Começam a ser capazes, inclusive, de ler palavras mais simples, com padrão silábico consoante/vogal e/ou que apresentem letras que lhe são familiares como, por exemplo, aquelas que formam seu nome”

Intermediário (alunos que se encontram no nível entre 100 e 125 pontos) – já dispõem das condições mínimas para apropriação da linguagem escrita, “pois são capazes de decodificar palavras, mesmo aquelas formadas por padrões silábicos mais complexos, de compreender textos simples, extraíndo deles informações que se encontram explícitas no texto...”

Suficiente (alunos que se encontram no nível entre 125 e 150 pontos) – nesse nível já apresentam consolidadas as habilidades básicas para que o aluno seja considerado alfabetizado. “Esses alunos provavelmente apresentam uma leitura mais fluente e sua familiaridade com o texto escrito permite que localizem informações em textos mais longos, nos quais são apresentadas mais informações”

Desejável (alunos que se encontram no nível acima de 150 pontos) – demonstram ter adquirido competências mais complexas de leitura, “pois são capazes não apenas de localizar informações nesses textos como também de produzir novas informações que não se encontram explícitas no texto, aliando ao que lêem sua experiência de mundo” (Ceará, Caed Spaece, 2007, p.43-60)

Encontramos aqui uma espécie de Raio X da turma, já que os níveis nos permitem identificar as fragilidades individuais dos alunos quanto as habilidades adquiridas ou não, e

assim, traçar um plano de ações personalizado contemplando as especificidades de cada grupo de nível disponibilizado no boletim pedagógico da prova. Ele contém as etapas do desenvolvimento de todo o processo avaliativo em larga escala, a análise pedagógica dos itens que constituíram os testes aplicados aos alunos, os resultados da escola, da turma e de cada aluno. Com esses dados em mãos, as unidades de ensino são convidadas pelos órgãos superiores, como a secretaria de educação a realizarem o planejamento interventivo, traçando caminhos que fomentem a aprendizagem dos discentes.

Em 2023, o Spaece-Alfa apresentou mudanças em seu formato, tanto de elaboração, quanto de aplicação. A prova ganhou três itens de produção textual, os quais solicitavam a escrita de palavras e textos conforme os desenhos dispostos no caderno de provas. A aplicação da prova contou com a leitura pelo aplicador de todos os enunciados e suportes. Os alunos liam apenas os comandos, os distratores e os gabaritos, marcando a alternativa correta. Até 2022 só eram lidas algumas questões (geralmente as cinco primeiras) e os textos relacionados ao descritor D17 – identificar o assunto de um texto lido/ouvido. Na versão 2023, a primeira parte da prova com 16 itens e o tempo de 60 minutos para realização contou com o esquema de leitura já explanado aqui, em seguida os alunos tiveram o intervalo de 15 minutos para lanche, tomar água e ir ao banheiro. Ao retornarem para a sala de aula, por mais 30 minutos os alunos realizaram as três questões escritas da atividade.

Ressalta-se que os alunos do 2º ano do EF, anos iniciais não preenchem o gabarito na capa da prova. Nem tão pouco o aplicador faz esse preenchimento. Essa ação é realizada pela equipe da empresa licitada para realização da prova, no caso do Spaece-Alfa, o Caed. A transcrição das respostas não realizada pelos educandos abre precedente para apontamentos suspeitos da idoneidade dos resultados, visto que com um gabarito em branco, tudo seria possível de manipulação.

A relação entre o processo de aprendizagem e a prática avaliativa é necessária nesse cenário de análise das vivências em turmas avaliadas externamente. Vejamos o que nos fala Freire (1992) sobre o ato de avaliar.

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. (Freire, 1992, p. 83)

Contrapondo as afirmações do autor com a prática das avaliações em larga escala, precisamos refletir: Como avaliar o processo de alfabetização e letramento por meio da prova externa? A prova externa trás dados reais, precisos, coerentes, completos sobre o processo de aprendizagem dos discentes no quesito alfabetização e letramento? A prova externa revela acertos, erros e imprecisões? A prova externa pode e/ou tem o poder de avaliar a prática, comparando resultados com as finalidades?

O Spaece-Alfa remete ao caminho da avaliação de processo, do planejamento interventivo, do monitoramento e da ministração de aulas para o público da alfabetização, como veremos a seguir.

A função maior dessa avaliação é oferecer elementos que possam indicar um caminho a ser seguido para superar as dificuldades de aprendizagem encontradas. E também favorecer a criação de alternativas capazes de tornarem a escola verdadeiramente preparada para cumprir o seu papel: o de fazer a diferença na vida de seus alunos. Para os profissionais da educação, que propõem e acompanham a implementação desses programas, a finalidade dessa avaliação deve ir além da constatação dos fatos: dos erros e acertos. Avaliar é mais que isso! É preparar-se para a ação! (Ceará, 2007, p.11)

Nas redes de ensino em que a prova externa não é o fim quantitativo, mas um processo amoroso e inclusivo, há possibilidades de se vivenciar o planejar/executar/avaliar/acompanhar/monitorar/refletir/intervir/ planejar... No entanto, a mercantilização meritocracia da prova externa, acelera o processo de competição, impondo uma igualdade nas aprendizagens. Os documentos suleadores dessas provas apresentam a equidade como estratégia para completar a todos os discentes no Alfaletramento, no caso do 2º ano. No entanto, garantir a equidade na aprendizagem vai além da seguridade legal, ela precisa de ferramentas, subsídio e pessoal que promovam os momentos de oportunizar a todos a consolidarem as competências e as habilidades. Só a aquisição de belíssimos materiais prontos com simulados e estudos de itens por meio de descritores, não vai gerar a equidade. Da mesma forma, o trabalho docente sem subsídio de jogos; materiais didáticos e paradidáticos, também não vai gerar os frutos necessários. Uma prova homogênea que avalia todos os alunos de 6 anos, da rede pública de 184 municípios do Ceará; tanto da zona rural, como da zona urbana; de escolas bem estruturadas e de escolas em precárias condições de funcionamentos; vindos de famílias que acompanham e orientam e o processo, mas também de famílias que não interagem com a escola; com e sem CID; entre tantos outros exemplos que poderíamos enumerar, no mínimo apresenta dificuldade em garantir a equidade.

A prova externa que averigua a qualidade da educação conta com uma elaboração única, não valorizando os contextos e as diversidades as quais os discentes estão inseridos, a começar, por exemplo, com os alunos com deficiência. O Spaece-alfa oferece profissionais de apoio para algumas CIDs, o que já não acontece no Saeb, prova Brasil. Porém, mesmo no Spaece que traz esse apoio, ele é reduzido. Os municípios precisam elencar quais alunos terão direito a um leitor, transcritor e quais ficarão sem esse apoio. A prova do Spaece-Alfa que acontece uma vez por ano, geralmente no 4º período letivo, entre os meses de outubro e novembro, oportuniza uma avaliação ampla do processo de alfabetização e letramento? Lembremos aqui que avaliação não é somente prova. E a prova por si só não gera interpretação, avaliação sim. Então, estão aplicando prova externa e interpretando como avaliação, monitorando como avaliação, transformando produto em processo.

O CAEd/UFJF responsável pela elaboração e consolidação dos dados do Spaece-Alfa, afirma em seu site que trabalha na referida prova externa com a avaliação somativa, vejamos:

Aplicada ao final de um ciclo escolar importante, essa avaliação tem como objetivo identificar se as expectativas de aprendizagem foram cumpridas. Os resultados são divulgados dentro de uma escala de proficiência, com base na Teoria da Resposta ao Item (TRI), que permite acompanhar a evolução da rede e da escola ao longo do tempo e realizar comparações. Com isso, é possível construir um diagnóstico amplo e preciso, que oriente as políticas e as práticas do próximo ciclo escolar. Exemplos de Avaliações Somativas são aquelas que compõem o SAEB, no nível nacional, o SPAECE, no Ceará, o PAEBES, no Espírito Santo, o SIMAVE, em Minas Gerais, dentre outros. (Caed, 2023)

Atentemos: a prova não foi elaborada pelo professor que planejou e executou as aulas no processo de aprendizagem. É outro indivíduo de alguma empresa que ganha à licitação e redige a atividade. Como expressar coerência entre planejamento e avaliação, se os atores dessa cena, encontram-se em espaços diferentes, sem comunicação entre eles? Identificar as expectativas de aprendizagens dentro do planejamento a partir da realização das atividades e a observação da mesma, requer dialogicidade entre docente e organizador da prova, o que não é viável. Ser apenas um diagnóstico não implica em intervenções. Ser uma prova somativa, até certo ponto, sim, pois ela só acontece uma vez durante o ano escolar, no entanto, quais processos ela estará encerrando? Eles são os mesmos para todos os alunos? Pela multiplicidade de contextos do cenário educacional, acreditamos que não, as prova externas em larga escala não tem como contemplar os processos de Alfaletramento de todos os alunos.

O processo de alfaletramento não se restringe a um instrumento avaliativo como mensurador da aprendizagem em leitura e escrita, bem como não tratasse de um fim, mas de um caminho em curso, assim alfaletrar dialoga com o letramento, com os contextos dos

educandos, com as peculiaridades da fase de cada turma, sendo assim, conduzir a prova externa como ferramenta de aprendizagem, não em si, uma afirmação a princípio plausível, visto que ela trabalha com dados pontuais e não com a completude do percurso de ensino e aprendizagem. A seguir, temos o quadro com os dados da evolução da proficiência do Spaece-Alfa no Ceará.

Quadro 10- Evolução dos Indicadores do Spaece-Alfa no Ceará de 2007 a 2022

Edição/ Ano	Proficiência Média	Desvio Padrão	Indicação do Padrão de Desempenho	Alunos efetivos	Número de Alunos no Não Alfabetizado	Número de Alunos no Alfabetização Incompleta	Número de Alunos no Intermediário	Número de Alunos no Suficiente	Número de Alunos no Desejável
2007	119,1	69,0	Intermediário	118.587	38.867	17.353	15.081	11.724	35.562
2008	127,8	60,5	Suficiente	123.925	24.786	20.051	21.404	19.486	38.198
2009	142,6	62,6	Suficiente	130.547	18.733	18.219	20.532	18.862	54.201
2010	162,6	61,4	Desejável	124.902	8.625	11.690	16.106	19.613	68.185
2011	177,0	57,0	Desejável	112.747	-	-	-	-	-
2012	162,0	48,7	Desejável	103.418	2.152	6.863	15.124	19.588	59.691
2013	165,1	45,6	Desejável	99.542	1.308	4.839	12.277	20.244	60.874
2014	174,3	49,1	Desejável	97.657	602	4.129	10.343	17.320	65.263
2015	181,2	51,4	Desejável	99.086	490	3.644	9.749	15.175	70.028
2016	186,8	53,5	Desejável	94.126	661	3.785	7.771	11.474	70.435
2017	194,9	55,0	Desejável	89.827	637	2.948	6.128	9.578	70.536
2018	195,0	54,5	Desejável	88.016	577	2.580	6.016	9.479	69.364
2019	210,3	55,5	Desejável	87.541	470	1.799	4.135	7.015	74.122
2022.1	116	-	Intermediário	90.479	12.827	23.161	24.911	14.382	15.278
2022.2	192	60,6	Desejável	94.319	1.380	4.449	8.679	11.699	68.112

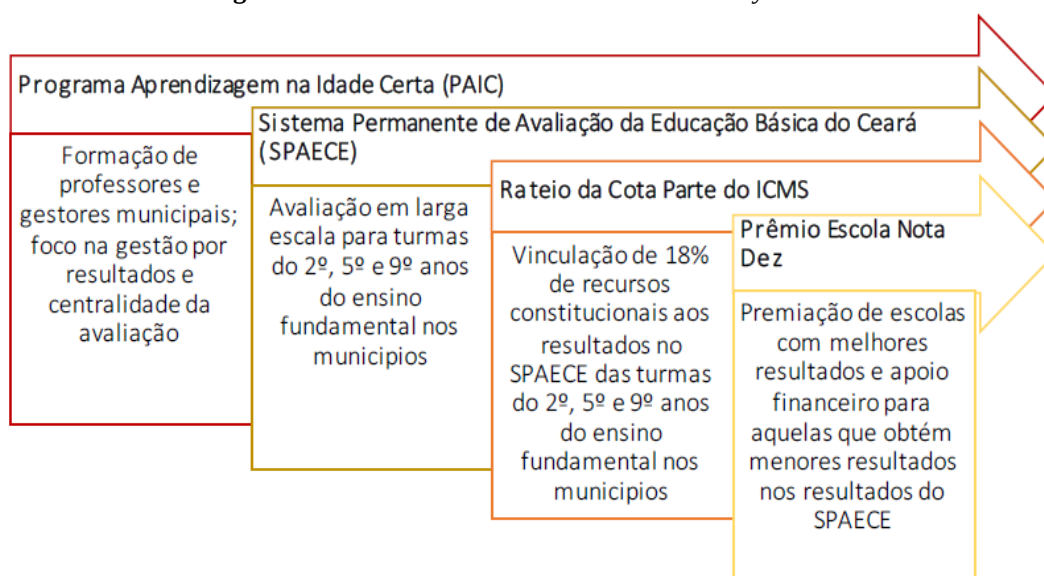
Fonte: Seduc, CAEd (2023)

De acordo com os dados do Spaece-Alfa, a primeira edição apresentou a média dos alunos no padrão de desempenho intermediário representado pelo amarelo. Nos anos seguintes, a proficiência progrediu para o suficiente, caracterizado no verde claro. No decorrer dos anos, a predominância foi padrão de desempenho Desejável, atribuído à cor verde escura. Em 2022, após dois anos sem a realização da prova do Spaece-Alfa devido a pandemia do COVID 19, o estado, por meio do Spaece Diagnóstico viu sua proficiência regredir ao amarelo com alfabetização intermediária no início do ano letivo. A tabela transparece que após ser verificado o desempenho dos alunos por meio da prova externa, a cada ano, eles foram conquistando, e, por conseguinte, mantendo-se no padrão de desempenho de nível mais elevado. Seria esse dado, consequência de uma política por resultados, onde os dados

coletados direcionam as práticas pedagógicas nas turmas, ditando currículos e metodologias por meio do estilo de itens presentes na prova externa do Spaece-Alfa?

Costa e Vidal (2020) apresentam uma figura acerca da relação entre os elementos do sistema de *accountability* no Ceará, a partir da criação do PAIC, do Space, do prêmio escola nota dez e do rateio da cota parte do ICMS. A junção dessas ações tem construindo ano após ano o regime regulador do estado avaliador na educação cearense por meio da gestão por resultados, a partir da meritocracia.

Figura 12 - Elementos do sistema de *accountability* no Ceará



Fonte: Costa e Vidal (2020)

No Estado do Ceará os resultados da prova externa do Spaece, organizadas pela SEDUC e desenvolvida pelo Caed, geram premiações a estudantes e redes de ensino por meio do Prêmio Escola Nota Dez. Os municípios, por conseguinte, recebem maior ou menor capital nos recursos para a educação, a partir das proficiências dos educandos. Vejamos as leis e decretos que normatizam o Prêmio Escola Nota 10.

- 19/06/2009 a Lei nº 14.371 criou o Prêmio Escola Nota Dez.
- 16/09/2009 o Decreto nº 29.896 regulamentou a criação do Prêmio Escola nota Dez.
- 21/12/2009 a Lei nº 14.580 Disciplinou o Prêmio Escola Nota Dez.
- 27/06/2011 a Lei nº 14.949 que altera dispositivos da Lei nº14.371.
- 06/12/2011 a Lei nº 15.052 revoga a legislação anterior e aprova nova lei.
- 29/12/2011 o Decreto 30.797 regulamenta a nova lei.
- 15/12/2015 a Lei nº 15.923 revoga lei anterior e aprova nova lei.
- 09/11/2016 o Decreto 32.079 regulamenta a lei anterior.

Assim é legalizado o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as 150 Escolas Públicas cearense do 2º, 5º e 9º ano participantes do Spaece e que tenham os melhores resultados de aprendizagem, o Índice de Desempenho Escolar–DE, no segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental. A premiação consiste em prêmio em dinheiro, conforme Art. 5º da Lei nº 15.923, no valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais), multiplicado pelo número de alunos matriculados no 2º, 5º e/ou 9º anos, avaliados, respectivamente. A escola premiada receberá o recurso por meio de suas unidades executoras–Uex, distribuídos em duas parcelas, a primeira referente a 75% do valor total e a segunda abrangendo os 25% restante. O capital para cobrir o prêmio, segundo a lei, virá do Fundo Estadual de Combate à Pobreza–FECOP.

E as Escolas Premiadas, como usufruirão do prêmio financeiro? Segundo Ceará, o Índice de Desempenho Escolar-IDE, no caso o IDE-ALFA, o IDE-5 e o IDE-9 das escolas seguem uma normatização de cálculos:

Os Índices de Desempenho Escolar IDE-Alfa, IDE-5 e o IDE-9, os quais se referem à legislação vigente, são formados por três elementos: a Proficiência da Escola convertida para uma Escala de 0 a 10, a Taxa de Participação na Avaliação e o Fator de Ajuste para Universalização do Aprendizado, disciplinado no anexo único, item 2, do Decreto nº 32.079 de 9 de novembro de 2016. (Ceará, CAEd, Spaece, 2017, p. 9)

Conforme o manual de orientações para elaboração, execução e prestação de contas do plano de aplicação dos recursos financeiros do Prêmio Escola Nota Dez, a aplicação dos recursos das Escolas Premiadas e Apoiadas, devem:

- No 2º ano: Até 20% (vinte por cento) do valor total para bonificar profissionais lotados na escola, no ano de referência da premiação. Até 80% (oitenta por cento) para aquisição de materiais de apoio pedagógico, livros para a biblioteca, formação continuada, reforço escolar, construção, ampliação, reforma e/ou reparos e adequações dos ambientes físicos da escola, taxas bancárias, INSS Patronal, material permanente.
- o 5º e 9º ano: Até 20% (vinte por cento) do valor total para bonificar profissionais lotados na escola, no ano de referência da premiação. Até 70% (setenta por cento) para aquisição de materiais de apoio pedagógico, livros para a biblioteca, formação continuada, reforço escolar, construção, ampliação, reforma e/ou reparos e adequações dos ambientes físicos da escola, taxas bancárias, INSS Patronal, material. E até 10% (dez por cento) destinados ao deslocamento, de no mínimo 06 (seis) visitas à escola Apoiada.

Os recursos ainda podem ser remanejados de uma categoria para outra, mediante justificativa plausível.

Acerca da política de bonificação no sistema escolar, como no caso do Spaece-Alfa, Freitas, (2014, p.1097) chama a atenção para o fato de “A associação entre desempenho dos alunos e pagamento dos professores, seja com salário variável, seja como bônus anual, por exemplo, turbina definitivamente esta rede de relações que se torna conflituosa e concorrencial”. O autor ainda afirma que essa ideologia da concorrência nos negócios orienta os empresários. E no caso, estamos falando da instituição escolar, onde o punir, premiar e o corrigir os desvios da meta, segundo o autor, não é bom para a educação, fomentando o controle do estado, a mecanização do saber e a disputa entre os participantes do processo, mediados pelo produto final (proficiência).

O monitoramento do recebimento e aplicação do Prêmio Escola Nota Dez, conta entre outros recursos como formação, envio de notas fiscais/contratos e similares, a alimentação do Portal de avaliação de planos de Ação do Prêmio Escola Nota 10. Onde são lançadas as metas, as ações, o desenvolvimento ou não das mesmas e toda a prestação de contas. A alimentação do portal é obrigatória e requer atenção em cada detalhe, evitando assim, possíveis posteriores problemas jurídicos.

Para conquistar o prêmio, uma lista grande de requisitos é elencada, e sempre são motivos de discussões acaloradas. Tentaremos resumir o básico desses quesitos para se receber o tão almejado Prêmio Escola Nota Dez.

As turmas de 2º ano para conquistarem o prêmio, precisam segundo o Art. 2º, Ceará (2015):

- I - ter, no momento da avaliação de alfabetização do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, pelo menos 20 (vinte) alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental regular;
 - II – ter obtido média de Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização (IDE-Alfa) situada no intervalo entre 8,5 (oito e meio) e 10,0 (dez), inclusive;
 - III – ter no mínimo 90% (noventa por cento) de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, avaliados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE.
- § 3º O município deverá ter um mínimo de 70% (setenta por cento) de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de sua rede, situados no nível “desejável” da escala de alfabetização do SPAECE e 30% (trinta por cento) dos alunos no nível “adequado” da escala de Língua Portuguesa e da escala de Matemática do 5º ano, como condição para que escolas de sua rede possam receber o Prêmio, com exceção do Município de Fortaleza. (Ceará, 2015)

Atentemos para um detalhe que algumas vezes passa despercebido. Nos critérios de desempate, a turma do 2º ano depende do resultado da turma do 5º ano para receber o prêmio. Mesmo que todos os alunos do 2º ano estejam no nível desejável, se o 5º ano não contar com o mínimo de 30% (trinta por cento) dos alunos no nível “adequado” da escala de Língua

Portuguesa e da escala de Matemática, a turminha do 2º não receberá o prêmio. Não basta a consolidação da aprendizagem de uma turma, ela está atrelada a outra sob o argumento da equidade, ou seria sob o gerencialismo de políticas meritocráticas que condicionam a rede a tecer uma igualdade de saberes, seja de qual forma for, para que se obtenha a premiação. É justo uma turma do 2º ano depender do resultado do 5º ano para receber seja qual for o incentivo? É pedagogicamente coerente trabalhar com essa estratégia de “impulsionar forçadamente” a rede de ensino a viver em busca da igualdade em dados numéricos expressos via testes padronizados?

As turmas de 5º ano para conquistarem o prêmio, precisam segundo o Art. 3º, Ceará (2015):

- I – ter, no momento da avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, pelo menos 20 (vinte) alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental regular;
- II – ter obtido média de Índice de Desempenho Escolar - 5º ano (IDE-5) entre 7,5 (sete e meio) e 10,0 (dez), inclusive;
- III – ter no mínimo 90% (noventa por cento) de alunos avaliados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, no 5º ano. (Ceará, 2015)

Por que o 2º ano precisa do 5º para concorrer ao prêmio Escola Nota Dez, mas o mesmo não acontece com o 5º ano? A lógica seria se manter a estratégia anterior, porém, aqui, ela desaparece.

As turmas de 9º ano para conquistarem o prêmio, precisam segundo o Art. 4º, Ceará (2015):

- I - ter, no momento da avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, pelo menos 20 (vinte) alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental regular;
- II - ter obtido média de Índice de Desempenho Escolar – 9º ano (IDE-9) entre 7,5 (sete e meio) e 10,0 (dez), inclusive;
- III - ter no mínimo 90% (noventa por cento) de alunos avaliados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, no 9º ano. (Ceará, 2015)

Da mesma forma que o 5º ano, o 9º ano não está conectado a outra turma avaliativa para que possa receber a bonificação.

A Lei nº 15.923 traz as especificações quanto às escolas de Fortaleza, apresentando requisitos um pouco diferenciados, bem como explana minuciosamente acerca dos critérios de desempate entre as escolas.

Conforme a lei, as escolas que receberem ajuda financeira em um ano, no próximo não poderão concorrer, sejam elas Premiadas ou Apoiadas.

A mesma Lei, no Art. 6 e Art. 7 vai reger a “premiação reversa”, dessa vez para as Escolas Apoiadas, ou seja, aquelas com os menores índices quantitativos nos resultados do Spaece-Alfa. Um conjunto de regras é apresentado para que uma escola se enquadre como apoiada. Assim como as premiadas, foram 150 escolas recebendo o prêmio, porém, as 150 com piores resultados foram do estado do Ceará. E detalhe, apenas para as turmas de 5º e 9º ano. O 2º ano não tem permissão para receber o recurso.

A premiação consiste em bônus em dinheiro, conforme Art. 6º da Lei nº 15.923 no valor de R\$ 1.000,00 (um mil reais), multiplicado pelo número de alunos matriculados no 5º e/ou 9º anos do ensino fundamental regular, avaliados, respectivamente.

A escola Apoiada receberá o recurso por meio de suas unidades executoras – Uex, distribuídos em duas parcelas, a primeira referente a 50% do valor total e a segunda abrangendo os outros 50% restantes. Ela só receberá a segunda parcela do montante, se atingir metas de melhoria dos resultados da escola no 5º e no 9º ano. Essas metas são definidas pela Seduc. Vejamos a seguir, o demonstrativo do uso desses recursos do prêmio escola nota dez, seja para as escolas premiadas, seja para as escolas apoiadas, permitidos, orientados e monitorados pela Seduc.

Quadro 11 - Regras para uso dos recursos financeiros do Prêmio Escola Nota 10

Tipo de escola	Série	Primeira parcela	Segunda parcela
Escola premiada.	2º ano.	Até 20% para bonificação dos profissionais. Até 80% para investimento em material didático, formação pedagógica e reforma escolar.	Até 30% para bonificação. Até 100% para investimento em material didático e formação pedagógica.
	5º e 9º ano.	Até 20% para bonificação dos profissionais. Até 70% para investimento em material didático, formação pedagógica e reforma escolar. Até 10% para o mínimo de 6 viagens à escola apoiada.	
Escola apoiada.	5º e 9º ano.	Até 90% para material de apoio pedagógico; livros; material permanente; formação continuada; construção/reformas. Até 10% para o mínimo de 6 viagens à escola apoiada.	Até 30% para bonificação. Até 100% para investimento em material didático e formação pedagógica.

Fonte: Araújo; Costa; Zientarski (2021) com base no manual de aplicação de recursos financeiros do Prêmio Escola Nota Dez (Ceará, 2017)

A escola elabora um plano de intervenção que o Sistema de Avaliação de Planos de Ação do Prêmio Escola Nota Dez, e a Seduc monitora a execução e prestação de contas dessas atividades. Vejamos o detalhamento do Art. 6º:

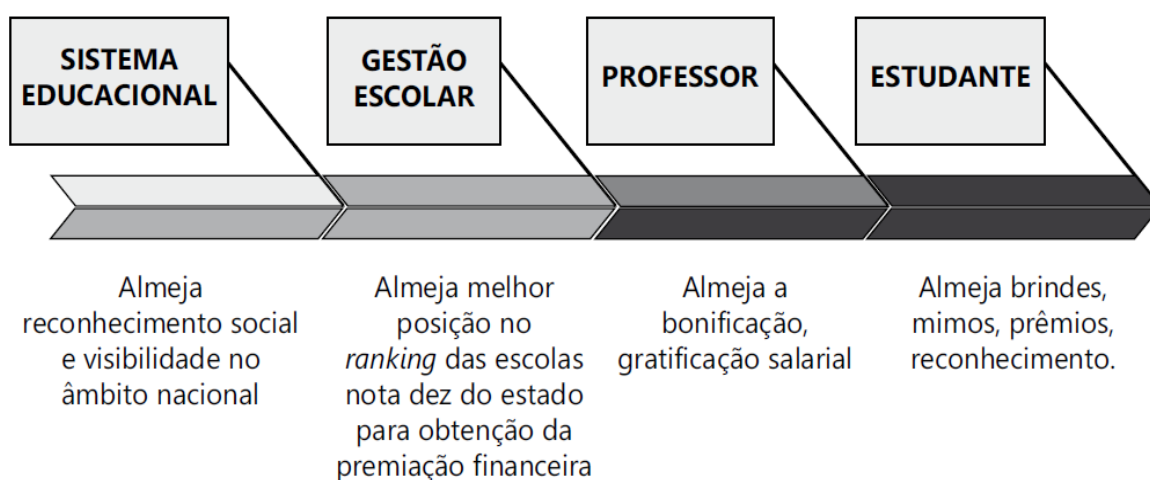
- I - ter, no momento das avaliações do SPAECE, pelo menos 20 (vinte) alunos matriculados, respectivamente, no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental regular;
 - II - ter no mínimo 90% (noventa por cento) de alunos matriculados no 5º e 9º anos avaliados pelo SPAECE.
- § 2º A escola não poderá ser beneficiada com a Contribuição Financeira, tratada no caput deste artigo, por mais de uma vez. (Ceará, 2015)

Alguns pontos nos chamam a atenção quando comparamos as Escolas Premiadas com as Escolas Apoiadas. As Escolas Premiadas que já tiveram os maiores índices na proficiência do teste externo recebem o dobro do capital que as Escolas Apoiadas, aquelas que apresentaram fragilidades, obtendo as menores proficiências, receberão. A lógica seria investir em políticas educacionais no lócus onde os participantes não desenvolveram ainda as competências e habilidades. O maior número de recursos e ações deveriam se voltar para as Escolas Apoiadas onde estão provavelmente os alunos com maiores dificuldades cognitivas e possivelmente pessoais. No entanto, acontece o inverso, as Escolas premiadas recebem R\$ 2.000,00, multiplicado pelo total de alunos avaliados, e a Escola Apoiada recebe R\$ 1.000,00 também pelo total de alunos avaliados. Outro detalhe é a forma de repasse. A Escola Premiada já recebe 75% do valor na primeira parcela, enquanto a Escola Apoiada só recebe 50%. E a segunda parcela da Escola Apoiada está atrelada a execução de um plano interventivo para que o montante possa ser liberado. Mas por que oferecer menos recursos a Escola Apoiada e mais recursos na Escola Premiada? O estado gerenciador, capitalista e mecanicista busca impulsionar a todos os agentes da educação a desejarem a melhor premiação, e claro é o montante da Escola Premiada. O foco é direcionar a comunidade escolar para trabalhar na missão de ser Escola Apoiada. O capital para a Escola Apoiada também é uma forma de punição, “Se tivesse trabalhado melhor, receberia em dobro os recursos”. A liberação da segunda parcela está conectada a execução de metas, porque o sistema deseja todos no patamar das Escolas Premiadas, não pela qualidade, mas pela vivência educativa mensurada em produtos, sem vivências do processo de ensino e aprendizagem. Competição por ser uma Escola Premiada, competição por estar entre as 150 melhores escolas; participando da festa da premiação no centro de eventos do Ceará; por ser escola destaque nas regionais de educação, as Credes; por receber a visita de Escolas Apoiadas e ensinar para elas como ser Nota 1º; por ser a melhor escola do município, receber

o apoio do grupo político, as homenagens da comunidade e a relação amistosa com a secretaria municipal da educação.

Segundo Araújo (2020) o sistema de responsabilização e meritocracia presente nas provas externas em larga escala vem gerando em cada integrante da rede de ensino, anseios de conquistas, permeados por bonificações e competição. A figura a seguir retrata possíveis metas de alguns participantes do sistema educacional. Vejamos.

Figura 1: Circuito de anseios mercadológicos das escolas de Ensino Fundamental (2º ano) de alto rendimento do Ceará



Fonte: Araújo (2020)

Dessa forma, o ciclo de responsabilização atrelado à bonificação gerencia a forma como a educação deve ser desenvolvida, direcionando as práticas pedagógicas ao que condiz com os resultados esperados, suprimindo partes do currículo, condicionando os alunos as atividades objetivas e até mesmo amordaçando a infância e as fases de desenvolvimento da criança. Nessa busca exacerbada pelo prêmio escola nota dez, Araújo; Costa; Zientarsk (2023, p.15) afirmam que “a criança do 2º ano do Ensino Fundamental é tratada como atributo capital que pode gerar custo-benefício institucional. Essa relação mercantilizada é marcada por troca de “fazeres”, mediante o alcance de determinados resultados.” Transpõe-se o indivíduo para o objeto (resultado das provas) em detrimento do processo de aprendizagem do educando.

Seguindo na política de meritocracia, premiação, bonificação, investimentos de recursos na educação, conforme a Lei nº 12.612/96 que apresenta o rateio do ICMS proporcional ao gasto dos municípios com educação. A Lei 14.023/07 – condiciona o repasse do ICMS ao atingimento de metas em saúde, educação e meio ambiente. A Lei 17.320/2020 altera a lei altera a lei n.º 12.612, modificando os valores de distribuição do ICMS que é o

Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços e incide sobre a circulação de mercadorias, prestações de serviços de transporte interestadual, ou intermunicipal, de comunicações, de energia elétrica, da entrada de mercadorias importadas e serviços prestados no exterior. A portaria nº 362/2022, publicada no DOE de 29/09/2022 regula em pormenores a distribuição do ICMS:

Art.3º Esclarecer que, nos termos do art. 1º da Lei nº 12.612/96, alterado pela 17.320/2020, o índice referente a cada Município é composto, conforme os seguintes critérios:

I - 65% (sessenta e cinco por cento) índice do Valor Adicionado Fiscal -VAF;

II - 18% (dezoito por cento) índice de educação;

III - 15% (quinze por cento) índice de saúde;

IV – 2% (dois por cento) índice do meio ambiente.

(Ceará, 2022, p. 1)

Os impactos dos 18% (dezoito por cento) no índice de educação contribuem para a prática de transferência de recursos baseada em resultados, incentivo fiscal utilizado como meio para o alcance de uma série de resultados, meritocracia, premiação, fiscalização e monitoramento. Nesse cenário, quanto maior for o índice obtido pelo município, maior será o repasse recebido pelo Estado. Assim a busca pela proficiência adequada no ranking do resultado do Spaece advinda de uma provável equidade educacional, conduz os gestores a prática da gestão por resultados e da valorização da prática de testes externos direcionando a caminhada pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

Os autores Costa e Vidal (2020) elaboraram um quadro com a síntese que abrange desde 2007 até 2019, contendo os principais feitos da política de responsabilização e da gestão por resultados no estado do Ceará, contendo dados do prêmio escola nota dez, do PAIC e da cota-parte do ICMS. Leiamos.

Quadro 12 - Histórico da legislação da accountability no Ceará

Instrumento	Data	Conteúdo
Lei 13.875.	7 de fevereiro de 2007.	Apresenta a gestão por resultados como modelo administrativo do governo estadual
Protocolo de intenções firmado entre o Governo Estadual e os municípios.	24 de maio de 2007.	Estado e municípios firmam compromisso para execução do Programa Alfabetização na Idade Certa, com contrapartida de cada um
Lei Complementar nº 63	4 de setembro de 2007	Altera a regra que impossibilitava concessão de bolsa para servidores públicos, com recursos do FECOP, por período superior a três anos
Lei nº 14.023	17 de dezembro de 2007	Altera os critérios para distribuição da parcela do ICMS, associando 18% aos resultados do 2º ano do ensino fundamental

Lei nº 14.026	17 de dezembro de 2007	Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa para prestar cooperação técnica e pedagógica aos municípios
Decreto nº 29.139	26 de dezembro de 2007	Altera a estrutura organizacional da Secretaria Estadual de Educação, criando a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios e os Núcleos Regionais de Cooperação com os Municípios
Contrato de Financiamento da Operação Swap II junto ao Banco Mundial – Diário Oficial do Estado do Ceará	24 de abril de 2009.	Financiamento do projeto de Apoio à Inclusão Social e ao Desenvolvimento Econômico do Ceará – SWAp II, com ações específicas para a Secretaria Estadual de Educação com foco no Programa Alfabetização na Idade Certa
Lei nº 14.371	19 de junho de 2009.	Cria o Prêmio Escola Nota Dez para turmas do 2º ano do ensino fundamental
Termo de Parceria de Resultados firmado entre o Governo Estadual e entidades da sociedade civil	25 de maio de 2011	Manutenção, aperfeiçoamento e ampliação do Programa Alfabetização na Idade Certa
Decreto nº 30.796	29 de dezembro de 2011	Altera os critérios para distribuição da parcela do ICMS, associando 18% aos resultados do 2º e 5º ano do ensino fundamental
Decreto nº 30.797	29 de dezembro de 2011	Amplia o Prêmio Escola Nota Dez para turmas do 5º ano do ensino fundamental
Lei nº 15.922	15 de dezembro de 2015.	Altera os critérios para distribuição da parcela do ICMS, associando 18% aos resultados do 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental
Lei nº 15.923	15 de dezembro de 2015	Amplia o Prêmio Escola Nota Dez para turmas do 9º ano do ensino fundamental, retirando a possibilidade de apoio as turmas do 2º ano
Lei nº 17.130	12 de dezembro de 2019	Altera os critérios para distribuição da parcela do ICMS

Fonte: Costa e Vidal (2020)

A partir dessa relação de bonificação, premiação, monitoramento, eficácia e equidade, refletiremos sobre um estudo de caso fictício, o “Aprova Aprova mérito da qualidade” relacionando com o atravessamento entre produto e processo.

No município Avaliatometro, a EEF Aprova Aprova Mérito da Qualidade tem 3 turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais

Era novembro de 2022, as duas turmas do 2º ano A e B, do professor, Sr. Livraldo e a turma do 2º ano C da professora Sra. Bibliolivra foram submetidas à prova externa.

Em março de 2023 a secretaria de educação foi convidada pela regional de educação para participar de um seminário de apropriação dos dados coletados nos testes. O resultado foi favorável nas turmas do Sr. Livraldo e negativo na turma da Sra. Bibliolivra. Mas como isso aconteceu? Eram turmas da mesma escola. Não podia ser assim. A turma C derrubou as turmas A e B, impedindo a escola de conquistar premiações. E começam a caça aos culpados.

A professora, geralmente é a mais indicada no quesito dos erros, seguida por outros profissionais da educação.

Dona Bibliolivra foi trocada de turma, ela nem estava mais com a turma do 2º ano em 2023, mesmo assim a remanejaram para a Educação Infantil, “já que lá é só brincadeira”, a professora vai ter mais trabalho porque tem o cuidar físico da criança, além de ser uma turma que não terá impactos nos produtos dos testes educacionais (será???). Afinal, a professora era do grupo político opositor ao prefeito atual e deve ter atrapalhado o produto educacional. A professora Bibliolivra até tentou argumentar, mas ficou falando quase sozinha, ela lembrou que não recebeu nenhum recurso pedagógico de apoio aos discentes. Sempre que ela ia pedir umas atividades xerocadas para confecção de jogos, a moça da impressão falava que não ia gastar papel e tinta com aquela turma que não lia nada, e só queria brincar e jogar, eles deveriam era escrever uma lousada para aprenderem a ler e a escrever. A docente até tinha tentado conseguir um assistente de sala ou um professor de reforço que compartilhasse com ela do ensino dos alunos, dividindo-os por níveis de aproximação do conhecimento. Já quase desistindo da fala, a educadora comentou sobre as vezes que sua turma foi impedida de participar das gincanas de aprendizagem, visto que não tinha o nível das turmas A e B. A professora silenciou, ninguém mais ouvia seus argumentos. Ela caminhou solitariamente para a sua missão docente.

O seu Livraldo, ah, esse ganhou muitos elogios, comenda, medalha, certificado, postagens nas redes sociais e mimos ofertados por seus superiores. Não que ele não fosse um excelente professor, ele é sim. Um detalhe, chama a atenção, ele era um professor contratado, fazia parte do grupo político da base aliada do prefeito e reproduzia o que o sistema de educação apresentava como adequado para a aprendizagem por meio da prova externa. Nos encontros formativos, ele concordava com tudo que era falado, e com parte do seu salário fazia a aquisição de materiais acerca dos descritores para trabalhar com seus alunos. Esse moço ainda recebeu da gestão da escola um kit de apostila de itens para cada aluno, já que suas turmas eram os alunos fortes e tinham capacidade para ler e responder todos os descritores.

Ah, um detalhe, a escola AprovaAprova contava tanto no pátio interno, quanto nas salas de aulas, com painéis expondo nominalmente o nível classificatório dos alunos, tanto em leitura, quanto em escrita, bem como, os alunos eram marcados e agrupados pelas cores das provas externas: vermelho, laranja, amarelo, verde claro e verde escuro. Nossa, e o que não faltavam eram zombarias pelos corredores da instituição, os verdes caçoando dos alunos das

outras cores. Já sabem, na verdade, as turmas A e B destratavam, e a turma C, por sua inferioridade de conhecimento e aprendizagem, segundo os próprios alunos.

No dia da realização do teste, o aplicador escolhido para as turmas A e B também era favorável à gestão, ambos foram convidados a contribuírem com a qualidade da aplicação da prova, tornando o momento mais leve, tirando as dúvidas dos alunos, oferecendo aos mesmos ajuda e correções, ou seja, as turmas A e B foram “beneficiadas” no ato da prova e a proficiência foi acima de 300. Enquanto a turma C não contou com colaborações na aplicação, já que a docente era oposição política e geraria possíveis entraves legais. Outro problema no dia da aplicação da prova externa foi a ausência de dois alunos da turma C, Problemático Doenticido e Evandireus Sumidiço já são pré-adolescentes, fora de faixa e convivem com seus familiares em uma comunidade com altos índices de violência. Segundo os colegas de turma, dois dias antes da prova, “*a barra sujou*” para o lado das famílias deles, e eles sumiram. Anoiteceram, mas não amanheceram no endereço. A escola não tinha contato telefônico deles, todos tinham receio até de falar com os meninos. E ninguém conseguiu descobrir o paradeiro dos mesmos. Resultado, a escola não fechou o percentual de participação.

Não esquecendo de que as turmas foram agrupadas no início do ano letivo de acordo com as fragilidades e potencialidades das mesmas. As turmas A e B eram as melhores em níveis de escrita e leitura, por isso se destacavam em tudo que faziam na escola e ganhavam a atenção de todos, sendo acompanhadas diariamente pela coordenadora pedagógica. Já a turma C, fora aquela com os menores índices de aprendizagens nas avaliações diagnósticas, portanto, segregados e acondicionados na mesma turma, a famosa turma dos fracos. E claro, uma turma com: dificuldades de aprendizagens; alunos vindos de famílias com vulnerabilidade social; contando com três repetências na turma e, por conseguinte, distorção idade/série devido evasões em anos anteriores; além de ser a que continha mais alunos, 35 discentes seria a “lotação ideal” para a professora Biblioliva, já que ela era servidora efetiva e vivia questionando tudo, nossa, um entrave para a gestão educacional, além de ser oposição ferrenha a gestão municipal. Pronto, aquela turma já era uma medida punitiva para a docente, causando-lhe alguns desgastes profissionais, pessoais, físicos e psicológicos.

Um fator que deixou a todos intrigados é o fato de que tantos os alunos do professor Livraldo, bem como os da professora Biblioliva, toda quarta-feira realizaram o simulado impresso individual no molde do teste externo, contendo 24 questões de língua portuguesa. As três também participaram dos aulões ministrados bimestralmente pela equipe pedagógica

da Secretaria de Educação. E só as turmas A e B parecem ter progredido. E a turma C não tomava jeito mesmo.

Remanejamento feitas, as turmas A e B recebendo menções honrosas, a turma C sendo interrogada por que teve aquele resultado e os planos de intervenções a curto prazo sendo redigidos, favorecendo atividades mecânicas com base uníssona nas habilidades da Matriz de Referência, com ênfase na decodificação.

E assim segue a vida educacional em AprovaAprova (...).

Esse é um cenário propício ao Alfabetramento? A avaliação está inserida nesse processo como um meio, sendo inclusiva e amorosa? O planejamento docente dialoga com a avaliação? O planejamento das atividades favorece a aprendizagem significativa? Os olhares reflexivos dos dados coletados na prova servem de apoio ao processo de ensino e aprendizagem? Com certeza as respostas são um sonoro não! O relato aqui fictício ilustra mais realidades do que as que imaginamos. E podemos refletir sobre alguns pontos, como:

- O resultado que só sai no ano seguinte à aplicação da prova, o planejamento interventivo se volta para o 2º ano a partir dos dados do ano anterior, mas os alunos já estão no 3º ano, o público do 2º ano é outro e com possibilidades de terem outras fragilidades, divergentes das apresentadas na prova externa pela outra turma.
- O Spaece-Alfa não traz atividades com habilidades para escrita. Mas na sala de aula o aluno escreve. Na vida o aluno escreve. No Alfabetramento o casamento leitura e escrita é essencial.
- O treinamento com simulados não gera aprendizagem. Responder mecanicamente provas objetivas não propicia construção dos saberes significativos.
- As aulas mecânicas com atividades escritas treinamento impossibilitam o construtivismo do aluno.
- A competição pelo Prêmio Escola Nota Dez.
- A compra de material paradidático – livro de editora nem sempre é um bom caminho. Por vezes, docentes utilizam o livro apenas como uma máquina de simulado para os alunos responderem, sem trabalhar a explanação da temática, a atividade com material concreto, os jogos lúdicos, as interações entre os alunos, entre outros.
- Os aulões ministrados por pessoas de fora da sala de aula não são sinônimos de aprendizagem contínua, mas de motivação aos discentes e aos docentes, no aprender e no ensinar. Eles também têm o objetivo relaxante, por exemplo, no período pré-aplicação de prova externa.

- A mudança na rotina da escola no dia da prova torna nítido o peso que ela ganhou no cenário educacional. No dia da aplicação do teste, o lanche é diferenciado, os alunos recebem mimos, os que faltarem, tem um carro exclusivo da secretaria de educação para ir buscá-los em casa, as outras turmas não vêm para a escola ficando em atividades remotas.
- A desvalorização do processo de ensino e aprendizagem em detrimento da valorização do produto.

No decorrer da pesquisa encontramos disparidades na relação Alfaletramento e provas externas (Spaeece-Alfa). E Soares (2020) trabalha os conceitos de alfabetização e letramento, e quando acontece a junção dos dois, forma-se o Alfaletramento. Leiamos:

Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (Soares 2020, P.39,40)

A autora reafirma a dissociabilidade entre alfabetizar e letrar, assim, sugere o alfaletramento no viés dialógico, fazendo uso das práticas sociais de escrita, de leitura, de oralidade, de interação, de reflexão, entre outros, no processo de ensino e aprendizagem. O Alfalettrar não se consolida no produto de uma proficiência de prova externa em larga escala. Mas sim em cada momento do processo de alfabetização e letramento, valorizando o conjunto das competências gerais e específicas, bem com das habilidades macro e micro por meio de situações interativas. Enquanto a alfabetização preocupa-se com a decodificação, a leitura e a escrita, o letramento tem ênfase nas práticas sociais dessa leitura e escrita. A criança ao chegar à escola já traz consigo seu mundo de letramento. Reconhecer pelos rótulos os produtos, identificar pelas propagandas os artistas, saber falar sobre uma comida, emitir suas opiniões, cantarolar músicas, entre tantas outras situações as quais exemplificam as práticas de letramento na infância.

De acordo com a BNCC, o processo de alfabetização acontece nos dois primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, 1º e 2º ano, propiciando aos alunos a apropriação do sistema de escrita alfabética interligado com as habilidades de leitura e de escrita presente no processo letramentos. O documento normativo salienta que o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica, portanto, o processo volta-se para a o percurso de aprendizagens de leitura e escrita por meio das práticas de letramento, presente nas salas de aulas.

De acordo com os estudos de Ferreiro; Teberosky (1999) os processos de alfabetização e letramento acontecem enquanto reconhecemos a criança a partir do seu contexto, das suas vivências e das suas potencialidades. Uma criança que pensa e vive, e por meio dessas experiências vai associando os signos linguísticos aos seus significados sociais, construindo a escrita e sua significância, unindo letramento e alfabetização que formam o Alfaletramento.

No contexto da atual alfabetização nas turmas de 2º ano, EF, anos iniciais, mensurada pela prova externa em larga escala do Spaece-Alfa, a busca pela proficiência desejável em um tempo determinado, acaba forçando um padrão de alfabetização homogênea em turmas heterogêneas. Encontramos nesse cenário, divergências latentes, o quadro a seguir traz um resumo dessa relação entre Alfaletramento e Spaece-Alfa.

Quadro 13- Alfaletramento e Provas Externas - Divergências e/ou convergências entre ambas

ALFALETRAMENTO	PROVAS EXTERNA SPAECE-ALFA
 • Aprendizagem; • Instrumentos avaliativos diversos; • Equidade; • Processo; • Avaliar; • Autoavaliação; • Construtivismo; • Atividades/aprendizagens significativa; • Competências sócio emocionais; • Cada criança tem o seu tempo de Alfaletramento; • Educação para a cidadania; • A serviço do letramento e da alfabetização; • Ênfase na problemática; • Subjetividade e objetividade.	 • Testes; • Prova; • Igualdade; • Produto; • Mensurar; • Meritocracia; • Punitivo; • Atividades/aprendizagens Mecanicista; • Ranqueamento; • Tempo certo para ser alfabetizado: até o término do 2º ano; • Treinamento para ser nota 10 na prova externa; • A serviço da decodificação utilitária; • Foco nas Habilidades e descritores; • Objetividade.

Fonte: elaborada pela autora (2022)

Corroboram com o quadro acima Silva; Kokay; Almeida (2023) quando fazem um paralelo entre o que acontece no cotidiano escolar na relação alfabetização, letramento, provas externas e como se poderia trabalhar pedagogicamente numa perspectiva onde o foco não fosse o produto, mas sim o processo, mesmo que se utilizando de dados do processo, no entanto, numa concepção construtivista, interacionista e significativa. Vejamos:

As práticas que se consolidaram no trabalho com as avaliações externas geralmente englobam simulados, provas e apostilas que trazem questões no estilo da prova do SPAECE-ALFA. Por vezes, planos de ações interventivas relacionados aos indicadores educacionais dessas avaliações externas deixam a desejar, seja pela presença de atividades mecânicas, seja pelo engavetamento deles, não sendo percebida uma relação horizontal entre currículo alfabetizador – avaliação e aprendizagem dos discentes ao término do 2º ano do Ensino Fundamental nos anos iniciais. O estudo com itens não é trabalhado na perspectiva construtivista, mas sim de forma mecânica, sem dialogicidade e sem relação com as vivências dos discentes. O uso de metodologias ativas, como a rotação por estação (adaptação aos cantinhos pedagógicos do ciclo de alfabetização), em que o aluno é o protagonista da aprendizagem, acaba cedendo lugar para o expositivo, o marcar e o ler sem contextualizações sociais. O uso do eixo da oralidade como propiciador dos demais eixos: leitura, escrita, produção textual, análise linguística e semiótica é de suma importância no ciclo de alfabetização, bem como as vivências com dispositivos lúdicos de alfabetização, porém, no trabalho preparatório das avaliações externas, essas ferramentas e estratégias de aprendizagem interativa, construtivista e crítica, cedem seu lugar para a mesmice de atividades pré-prontas em estilo uníssono do ler e marcar o item certo. (Silva; Kokay; Almeida, 2023, p. 196)

Indicações do que não fazer e sugestões de como trabalhar pedagogicamente com os discentes do 2º ano que certamente serão submetidos ao Spaece-Alfa, mas que não respirarão a sensação dos testes cotidianamente na sala de aula. Cada coisa em seu tempo e espaço adequado.

A aula é lugar de aula, de metodologias diversificadas, de interação, de ludicidade, de jogos, de erros e acertos, de diferentes atividades com diversos meios de ser avaliado. Aula é espaço de alfaletramento e de práticas sociais da leitura e da escrita, é cenário literário do mundo da imaginação e ambiente de descobertas e experimentos. Aula é a relação horizontal entre os pares na aquisição cognitiva dos saberes. Aula é caminho de descobertas e avaliações com intervenções mediadoras. Aula é aula, não é prova externa com testes padronizados. Prova Externa é o momento fechado, apreensível, “obrigatório”.

Prova Externa é o dia em que alguém, bom ou ruim pedagogicamente, vai até a escola, tecnicamente aplicar um teste com os alunos enfileirados e em silêncio. Prova Externa não é espaço pedagógico de aprendizagem, é local de mensurar acertos e erros, principalmente o último. Prova Externa não é aula, por isso não podemos transformar as aulas em provas externas, não devemos usar para ensinar ferramentas de avaliação. O ensino conta com ferramentas/recursos/metodologias de atividades para e com o aluno. Portanto, como afirma Silva; Kokay; Almeida (2023) o que podemos levar às salas de aula são as provas externas enquanto ferramenta pedagógica, ou seja, sendo os objetos mensurados nelas, trabalhados ludicamente por meio do Alfalettar.

5. O SPAECE-ALFA HÁ 16 ANOS MENSURANDO O ALFALETRAMENTO EM OCARA-CE

“As avaliações externas fornecem uma “fotografia” da situação de aprendizagem dos alunos”. Blasis, Falsarella, Alavarse (2013, p. 14)

Com o surgimento do PAIC e do Spaece-Alfa em 2007 no estado do Ceará, o município de Ocara também iniciou os trabalhos com a referida prova externa em larga escala, seguindo as diretrizes da SEDUC. Hoje, em 2023, já são 16 anos trabalhando com a mensuração dos resultados, o monitoramento educacional e o acompanhamento pedagógico de forma sistemática e contínua. Assim como no estado do Ceará, Ocara aplica além do Spaece-Alfa, o PROTOCOLO PAIC INTEGRAL, e agora em 2023 iniciou a aplicação do Avalie-Ce. Ambas são atividades baseadas na TRI e que mensuram diagnosticando o nível de conhecimento dos alunos em português e matemática.

Mas antes de analisarmos alguns dados sobre o Spaece-Alfa em Ocara, vamos conhecer o lócus da nossa Pesquisa-Formação, o município de Ocara.

5.1 “Ocara exulta e canta”: da jurema aos terreiros de gente corajosa e criativa.

“OCA é casa de índio/CARA é rosto de gente/ Foi JUREMA no passado/ É OCARA no presente”, assim o poeta ocarense Zé Mitôca, apresenta o município. Um povoado batizado de Jurema em homenagem às árvores típicas da caatinga com solos empobrecidos, rasos e impermeáveis. Oficializado pelo decreto estadual nº 448, de 20 de dezembro de 1938, o Distrito de Jurema pertencente naquela época ao município de Aracoiaba foi se solidificando com seus moradores e permaneceu com esse nome no período de 1939 a 1943. Logo após, por meio do decreto decreto-lei estadual nº 1114, de 30-12-1943 recebeu o nome de Ocara, vocábulo Ocara procedente do tupi-guarani significa palco, terreiro ou terraço de aldeia ou taba e que era Distrito de Aracoiaba.

Tempos depois, por meio da lei estadual nº 6832, de 06-12-1963, por volta de 31-12-1963, Ocara passa de Distrito a Município. Porém, a lei estadual nº 8339, de 14 de dezembro de 1965 extinguiu Ocara do quadro dos municípios cearenses, voltando à condição de Distrito de Aracoiaba e permanecendo assim até quando a lei estadual nº 11415, de 28 de dezembro de 1987 emancipou Ocara novamente, permanecendo como município cearense, já há 35 anos. Vale ressaltar que a origem de Ocara tem ligação não datada com a família do fazendeiro e comerciante João Correia dos Santos.

Ocara é um município brasileiro do estado do Ceará com uma área da unidade territorial [2022] de 763,075 km², localizado na mesorregião Norte cearense e na Microrregião de Chorozinho. A população estimada em 2022 era de 24.493 habitantes. É um dos municípios mais novos do Ceará, tendo se emancipado politicamente em 1987. Apresentando uma densidade demográfica [2022] de 32,10 habitantes por quilômetro quadrado. Em seu território encontra-se o Quilombo Melancias e alguns assentamentos rurais pertencentes ao Movimento dos Sem Terra – MST.

A economia de Ocara é baseada na agricultura (sendo a cajucultura de destaque no município), pecuária, serviços públicos, comércio local e artesanato, sendo que o percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo [2010] era de 57 %. O PIB per capita [2020] era de R\$ 8.912,68 e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) [2010] estava em 0,594.

Com clima Tropical quente semiárido com pluviometria média de 810 mm com chuvas concentradas de janeiro a maio, o município tem como as principais fontes de água os riachos do Mulungu (afluente do Rio Choró); do Serrote e Juazeiro (afluentes do Rio Pirangi); e diversas lagoas e açudes. Em Ocara não se encontram grandes elevações, mas sim dois serrotes: da Ocara (270 metros acima do nível do mar) e da Curupira (177 metros acima do nível do mar). O serrote de Ocara é ponto turístico, recebendo amantes da natureza, de esportes radicais e fiéis do catolicismo. No cume do mesmo encontra-se uma capela para os devotos prestarem seus cultos. Já a vegetação é composta pela Caatinga arbustiva densa.

Ocara é berço e celeiro da cultura popular com manifestações como cordel, mamulengo, violeiros, bonequeiros/bonecos, o reisado do boi, vaquejada, pega do boi, forró, entre outras. Nomes como: Boca Rica, Mestre Luciano, Zé Mitôca, Dim Raposo entre muitos outros expandiram nossa cultura para o mundo. A Escola de Artes CATAVENTO (Crianças e Adolescentes Trabalhando Arte, Vivendo Educação e Norteando a Transformação de Ocara) vem revitalizando a cultura local, proporcionando aos alunos uma alternativa de desenvolvimento social e intelectual e, que assim, sejam capazes de comunicarem-se em artes, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizarem e fluírem produções artísticas, formando pessoas conscientes de seu papel. A cidade ainda conta com o Museu da Memória Ocarense, organizado pela professora Zilma; a Amostra da Cultura Popular que acontece anualmente entre o final do mês de outubro e início do mês de novembro; o Festival Internacional Pedro Boca Rica (teatro de Bonecos); a Ocara Junina entre outras manifestações culturais.

O município de Ocara conta com 22 escolas municipais, sendo 3 CEI – Centro de Educação Infantil, 1 Escola de Arte e 18 escolas que contemplam entre ensino fundamental anos iniciais e finais. 04 escolas estaduais, todas de tempo integral, destas 01 é escola profissionalizante e 01 é escola rural. Temos apenas 01 escola particular que atende da educação infantil ao 9º ano.

Segundo dados do IBGE 2022, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2021] foi 5,2 superando a projeção que era de 4,9 e Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2021] foi 5,9 também ultrapassando a meta que era de 5,1. Neste ano de 2023 teremos mais uma edição Saeb que é o Sistema de Avaliação da Educação Básica o qual compõe o IDEB, agregando a média da proficiência da prova externa e o fluxo escolar.

Conforme o Q-Edu, quanto às matrículas realizadas por etapa na rede municipal em 2022, tivemos: Creche – 377 alunos; Pré-escola – 612 alunos; Anos iniciais - 1.474 alunos; Anos finais - 1.569; Educação Especial – 244 alunos e na EJA 7 alunos. Destes alunos matriculados, nenhum deles consta como reprovado, sendo 0,0% a taxa de reprovação; já quanto a evasão, nos anos iniciais, encontramos 01 abandono, contabilizando 0,1% de Abandono nos anos iniciais e 0,0% nos anos finais; a aprovação dos anos iniciais foi de 99,9% e dos anos finais de 100%.

Ainda com base no Q-Edu no tocante a distorção idade-série em 2022, nos anos iniciais tínhamos: 1º ano: 1,3%; 2º ano: 1,5%; 3º ano: 1%; 4º ano: 1,4% e 5º ano: 4%. Quanto aos anos finais, tivemos: 6º ano: 2,3%; 7º ano: 5,9%; 8º ano: 7,4% e no 9º ano: 15,3%. Percebemos que no decorrer da vida escolar dos discentes a distorção idade-série vai aumentando consideravelmente e os fatores abandono/reprovação escolar são apontados como os responsáveis por este crescimento.

Ocara, em 2023 conta com a matrícula 297 alunos do 2º ano, EF, anos iniciais, formando 14 turmas. Os demais dados não estão disponíveis, visto que o ano letivo ainda está em curso.

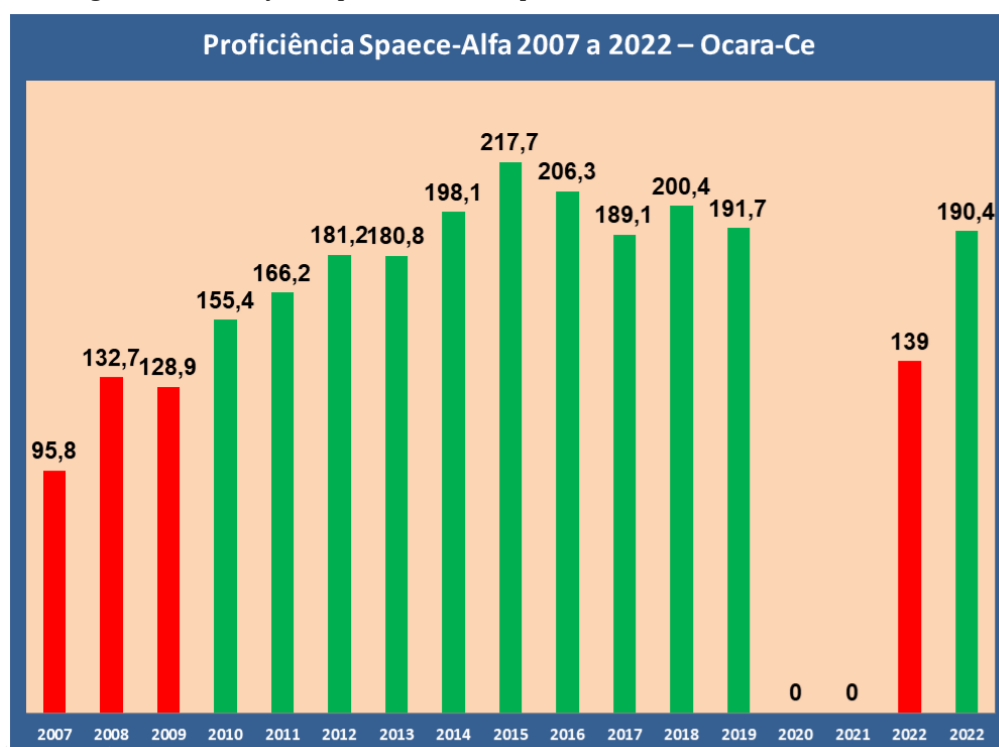
No que diz respeito aos dados das provas externas realizadas no ano de 2022, Ocara participou em nível de ensino fundamental e médio do Spaeece, tendo como resultados: 2º ano ensino fundamental anos iniciais a proficiência de 190,4; 5º ano ensino fundamental anos iniciais língua portuguesa a proficiência de 228,2; 5º ano ensino fundamental anos iniciais matemática a proficiência de 234,2; 9º ano ensino fundamental anos iniciais língua portuguesa a proficiência de 251,2; 9º ano ensino fundamental anos iniciais matemática a proficiência de 248,4.

Assim, entre cultura e avaliação externa em larga escala, Ocara vai vivenciando processos de monitoramento educacional e acompanhamento pedagógico na busca de proficientes adequados no Spaece-Alfa, bem como do Prêmio Escola Nota Dez.

5.2 O Spaece-Alfa: achados de vivências em Ocara.

Assim como nos dados do Spaece-Alfa de todo o estado do Ceará, em Ocara não foi muito diferente. Iniciando em 2007 no padrão de Desempenho Alfabetização Incompleta, representado pela cor amarelo. Observemos o gráfico a seguir que traz a evolução da proficiência de Ocara no Spaece-Alfa.

Figura 14 - Evolução da proficiência do Spaece-Alfa em Ocara-Ce, de 2007 a 2022



Fonte: elaborada pela autora (2023)

Começando em 2007 no padrão de Desempenho de Alfabetização Incompleta, representado pela cor amarelo, Ocara, nos dois anos seguintes avançou para o suficiente, no verde claro, alunos com alfabetização suficiente e depois no verde escuro, alfabetização desejável. Em 2022, após dois anos sem a realização da prova do Spaece-Alfa devido à pandemia do COVID 19, o estado, por meio do Spaece Diagnóstico viu sua proficiência regredir ao verde claro no início do ano letivo. Porém, no mesmo ano, no mês de novembro após realizarem a prova do Spaece-Alfa, os alunos do 2º ano do EF voltaram a atingir o

padrão Desejável, expresso pelo verde escuro, mesmo com alunos ainda nos outros níveis. É perceptível o crescimento dos alunos na proficiência ao longo dos anos apesar do gráfico não se manter em uma crescente recorrente, apresentando oscilações, os alunos permaneceram no verde escuro, representando o padrão de desempenho desejável, com proficiência média acima de 150 pontos.

Precisamos atentar para as diversas possibilidades de leituras, de análises e das reflexões acerca dos dados estatísticos das avaliações externas em larga escala. Enquanto encontramos na maioria dos anos o município de Ocara com a média no verde escuro, quando passamos a analisar o individual, encontramos o colorismo das outras nuances nos resultados do Spaece-Alfa de Ocara. Vejamos neste quadro a constatação dessa fala.

Quadro 14 - Evolução individual dos alunos nos Indicadores do Spaece Alfa em Ocara-Ce de 2007 a 2022

ANO	Nº de Alunos Avaliados	Nº de Alunos por Padrão de Desempenho				
		Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
2007	228	115	30	19	18	46
2008	443	63	77	82	61	160
2009	577	107	91	123	77	179
2010	467	17	43	62	90	243
2011	427	9	27	39	73	272
2012	353	0	10	29	50	264
2013	350	0	11	29	54	256
2014	373	1	6	30	48	288
2015	357	1	3	10	19	324
2016	378	0	3	17	28	330
2017	365	5	10	31	41	278
2018	318	0	7	13	27	271
2019	249	2	8	18	25	196
2020	-	-	-	-	-	-
2021	-	-	-	-	-	-
2022	316	19	55	70	67	105
2022	316	01	05	27	45	238

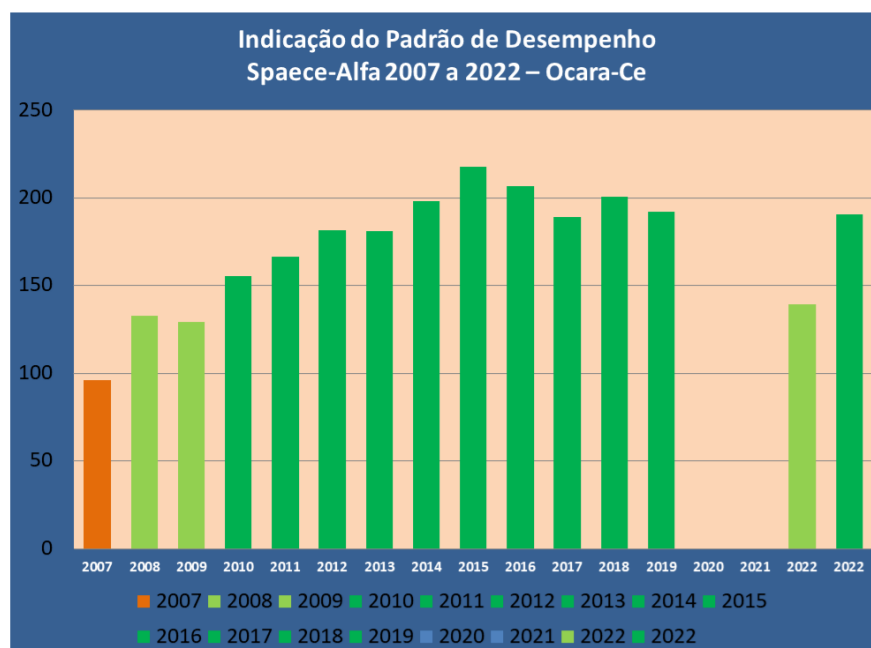
Fonte: Seduc, CAEd (2023)

Dos anos de 2010 a 2019, Ocara no Spaece-Alfa obteve proficiência desejável, ou seja, município verde em educação. No entanto, em todos esses anos encontramos no individual, alunos desde não alfabetizados, até os desejáveis. Na proficiência a tão discutida equidade, e no individual as diferenças e as igualdades. Os alunos que estiveram agregando nas cores: vermelha, laranja, amarelo e verde claro, não foram contemplados com as práticas da equidade do monitoramento educacional? Afirmar que o sistema de avaliação externa em

larga escala propicia qualidade da educação por meio da equidade, seria atestar que por meio de cálculos que privilegiam os itens mais complexos, os alunos com mais oportunidades de acesso ao conhecimento integram o time verde e geram a proficiência média desejável, enquanto os alunos com dificuldades de aprendizagens e fragilidades no contexto sócio-econômico-cultural permanecem à margem dos avanços educacionais. Estariam sendo desenvolvido nas salas de aula, o processo de Alfabetramento contínuo? Os agrupamentos produtivos por níveis de aprendizagens leitura e escrita estariam tendo espaço de construções nos ambientes escolares? Os olhares para o todo do indivíduo, na visão holística da educação permearam o processo de aprendizagem? Sim, são os dados estatísticos, as médias numéricas. No entanto, se apregoa a política de premiação a partir dessa média, não do individual. Exalta-se ou se “exclui” uma turma, um docente, uma equipe gestora e similares, por causa dessa média, presente na proficiência, no resultado. E o produto, o resultado da turma, passa a ditar o comportamento das práticas pedagógicas a serem executadas.

O mesmo se repete na figura e nos quadros a seguir. Inicialmente retrata a média, a proficiência da turma. Em seguida encontramos os dados de cada aluno, com suas potencialidades e fragilidades. No entanto, perceptíveis aos gestores públicos predomina as médias, sendo elas trabalhadas por meio do monitoramento educacional. O acompanhamento pedagógico seria favorável para os alunos que não estão na média.

Figura 15 - Indicação geral do Padrão de Desempenho Spaece-Alfa 2007 a 2022 – Ocara-Ce



Fonte: elaborada pela autora (2023)

Observemos esse quadro a partir da premissa de que a proficiência desejável do Spaece-Alfa até 2023 era a partir de 150 pontos, ou seja, a turma, o município e a crede que apresentassem essa nota, são classificados como verde escuro, logo, alunos/turmas/escolas/municípios/credes alfabetizados, pois estão no verde escuro, classificados como Desejável.

Quadro 15 - Indicação geral do Padrão de Desempenho Spaece-Alfa de 2007 a 2022 em Ocara-Ce

ANO	Indicação do Padrão de Desempenho	Porcentagem				
		Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
2007	Alfabetização Incompleta	50,4	13,2	8,3	7,9	20,2
2008	Suficiente	14,2	17,4	18,5	13,8	36,1
2009	Suficiente	18,5	15,8	21,3	13,3	31,0
2010	Desejável	3,7	9,5	13,6	19,8	53,4
2011	Desejável	2,1	6,4	9,3	17,4	64,8
2012	Desejável	0,0	2,8	8,2	14,2	74,8
2013	Desejável	0,0	3,1	8,3	15,4	73,1
2014	Desejável	0,3	1,6	8,0	12,9	77,2
2015	Desejável	0,3	0,8	2,8	5,3	90,8
2016	Desejável	0,0	0,8	4,5	7,4	87,3
2017	Desejável	1,4	2,7	8,5	11,2	76,2
2018	Desejável	0,0	2,2	4,1	8,5	85,2
2019	Desejável	0,8	3,2	7,2	10,0	78,7
2020	-	--	-	-	-	-
2021	-	-	-	-	-	-
2022	Suficiente	6,0	17	22,0	21,0	3,0
2022	Desejável	0,3	1,6	8,5	14,2	75,3

Fonte: Fonte: Seduc, CAEd (2023)

Observando o quadro anterior conforme o padrão de desempenho, o município de Ocara, em 14 edições da prova do Spaece-Alfa, por 11 anos esteve/está classificado como município com os alunos do 2º ano alfabetizados, visto que o Desejável, atribuído à cor verde escuro se relaciona com os alunos que conseguem atingir um nível de alfabetização além do que é considerado essencial para sua etapa de escolaridade. No entanto, quando analisamos o mesmo quadro, porém com as especificidades das proficiências em todos os níveis, percebemos que o Desejável do verde escuro retira o foco do suficiente, do intermediário, da alfabetização incompleta e do não alfabetizado, ou seja, a média da escola/do município/da

Crede no Desejável não implica em alfabetização completa da rede, como veremos no quadro a seguir.

Quadro 16 - Indicação individual do Padrão de Desempenho Spaece-Alfa de 2007 a 2022 em Ocara-Ce

ANO	Indicação do Padrão de Desempenho	Porcentagem				
		Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
2007	Alfabetização Incompleta	50,4	13,2	8,3	7,9	20,2
2008	Suficiente	14,2	17,4	18,5	13,8	36,1
2009	Suficiente	18,5	15,8	21,3	13,3	31,0
2010	Desejável	3,7	9,5	13,6	19,8	53,4
2011	Desejável	2,1	6,4	9,3	17,4	64,8
2012	Desejável	0,0	2,8	8,2	14,2	74,8
2013	Desejável	0,0	3,1	8,3	15,4	73,1
2014	Desejável	0,3	1,6	8,0	12,9	77,2
2015	Desejável	0,3	0,8	2,8	5,3	90,8
2016	Desejável	0,0	0,8	4,5	7,4	87,3
2017	Desejável	1,4	2,7	8,5	11,2	76,2
2018	Desejável	0,0	2,2	4,1	8,5	85,2
2019	Desejável	0,8	3,2	7,2	10,0	78,7
2020	-	--	-	-	-	-
2021	-	-	-	-	-	-
2022	Suficiente	6,0	17	22,0	21,0	3,0
2022	Desejável	0,3	1,6	8,5	14,2	75,3

Fonte: Fonte: Seduc, CAEd (2023)

Trata-se do mesmo quadro, porém, percebendo o colorido dos outros níveis presente no padrão de desempenho de todos os anos de realização da prova do Spaece-Alfa. Nas 14 edições em Ocara-Ceará, em 11 delas tivemos alunos não alfabetizados; em todas as 14 aplicações, encontramos alunos com alfabetização incompleta e no intermediário, bem como no suficiente. Sendo assim, percebemos que a média da proficiência não retrata as singularidades de aprendizagem dos discentes.

Em forma de analogia, podemos ligar as proficiências médias e os resultados individuais dos discentes participantes do Spaece-Alfa ao Mito da Caverna. Onde Platão descreve um indivíduo preso em uma caverna, que só olha para frente, não enxergando um mundo ao seu redor. Aquele lugar é único para ele, bem como a visão que alcança, também é única. Analisar dados do Spaece-Alfa somente na visão macro é monitorar sem acompanhar. É querer ficar preso a números que não traduzem a complexidade dos resultados do processo de Alfabetamento. Ao passo que permitir-se sair daquele mundo fechado e encontrar novas análises, novas descobertas, novos olhares de personalização do ensino e novas possibilidades

interventivas é desenvolver a real equidade entre os participantes do processo de alfabetização e letramento. É ir além, com seus pares de trabalhos, suas equipes, seus grupos de estudos e disseminar as possibilidades do acompanhamento pedagógico, desmistificando a cultura do *ranqueamento* dos resultados.

A disseminação da educação por resultados com a prática da meritocracia aplicada pelo Prêmio Escola Nota Dez, gerando um trabalho pedagógico emergido na concorrência entre as redes de ensino, estaria contribuindo para a manutenção dessa proficiência? Nesse cenário as práticas avaliativas em larga escala estão servindo mais a manutenção da cultura escolar igualitária do que a transformação em equidade, de ações e concepções. A comparação deve ser realizada com o próprio objeto estudado/avaliado e não com outros objetos da rede. A equidade levaria a ver o aluno com suas especificidades e trabalhar na perspectiva do crescimento do mesmo, tornando assim as práticas avaliativas inclusivas e não excludentes.

Outro ponto crucial nessa pesquisa diz respeito à relação entre as provas externas e os alunos com deficiência, registradas em CID. Os achados dessa investigação denotam fragilidades gritantes no acesso de alunos do Atendimento Educacional Especializado-AEE a realização de tais provas.

- Na questão dos níveis e do tipo das questões, a prova que o aluno sem deficiência faz, é a mesma que o aluno com deficiência faz.
- O que vem de acessibilidade é o auxílio leitor/transcritor (que é realizado por algum funcionário da escola, geralmente docentes do AEE, cuidadores dos alunos com CID e demais professores, pois o Caed não paga pessoal para executar essa tarefa); a prova ampliada; a prova em braile; a prova em vídeo com intérprete de libras e sala extra com tempo adicional. Lembrando que a concessão desses recursos requer a indicação no censo escolar, da deficiência do aluno e do que ele precisa como auxílio.
- Nem todas as CIDs são aceitas. Somente aquelas que contemplam a lista do censo, são válidas para laudo e atestados no Spaece-Alfa. As CIDs aceitas são aquelas que afirmam que a pessoa tem uma ou mais deficiência física, intelectual, visual, transtorno do espectro do autismo, surdez, deficiência múltipla.
- Já as CIDs referentes aos transtornos de habilidades escolares, déficit de atenção, hiperatividade, dislexia, discalculia, dislalia... não são aceitas.
- Os alunos laudados que responderem a prova do Spaece-Alfa serão deduzidos do total de participantes da turma (Ex. se a turma tem 20 alunos matriculados, destes, dois tem CID

confirmada por laudo clínico. Após realizarem a prova, há a dedução de 20 para 18 participantes. E nessa situação em específico, a turma perde o direito de concorrer ao Prêmio Escola Nota 10, já que é preciso ter no mínimo 20 alunos matriculados.

- Os alunos laudados que faltarem a prova do Spaece-Alfa serão deduzidos do total de participantes da turma (Ex. se a turma tem 20 alunos matriculados, destes, dois tem CID confirmada. A ausência acarretará menos de 100% de participação. O que também prejudica a premiação do Spaece-Alfa.

Diante dessa ambiência escolar, os alunos com deficiência são de certo modo, invisíveis na política de avaliação de resultados educacionais no estado do Ceará, contexto que vem se reverberando ano após ano.

Freire, (1992) nos chama a atenção para a relação entre avaliar as práticas educacionais e promover mudanças. Essa avaliação se dá por meio do monitoramento educacional e do acompanhamento pedagógico do processo que se entrelaça com um produto.

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. (Freire, 1992, p. 83)

Ao ler as expressões Monitoramento Educacional e Acompanhamento Pedagógico, o que vem a nossa mente? Ambas são sinônimas, divergentes e/ou complementares? No Sistema Educacional Cearense estas terminologias são recorrentes em todas as esferas que o compõem. Porém, nem sempre o uso das mesmas se dá de forma coerente.

Há uma certa confusão entre o significado das mesmas. Por vezes ouvimos gestores falando “Estamos realizando o acompanhamento das turmas avaliadas”, no entanto, o que está sendo executado são ações de monitoramento educacional. E vice-versa. Apesar de parecerem iguais, eles têm diferenças teóricas e práticas. Um não exclui o outro.

A palavra monitoramento etimologicamente vem dos termos monitoramento. Em sua essência o vocábulo Monitor que vem do Latim *monere*, tem o sentido de “advertir, admoestar, avisar”. Desta forma o monitoramento se relaciona com a verificação, na maioria das vezes, em tempo real via equipamentos tecnológicos acerca de pessoas, lugares, objetos e situações variadas. Os dados coletados são utilizados como parâmetros de segurança e, por vezes, tomadas de decisões repentinas. O monitoramento educacional possui ligação com o administrativo, o burocrático, os dados gerais estatísticos, o todo, com as visitas pedagógicas, com a divulgação de resultados, entre outras.

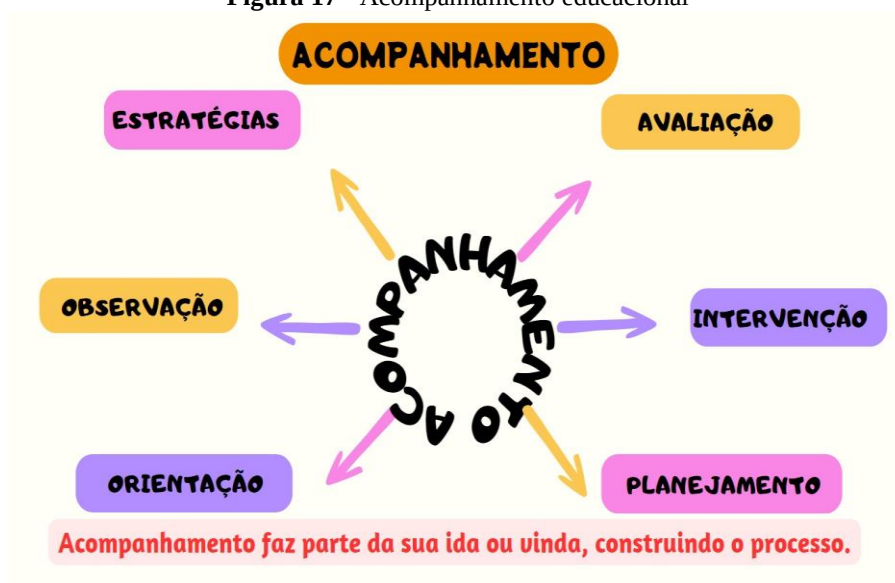
Figura 16 - Concepções de Monitoramento



Fonte: elaborada pela autora (2023)

E como se dá esse monitoramento educacional? Segundo relatos de profissionais da educação que trabalham em turmas de 2º ano e que participaram do curso de extensão “As provas externas e o alfabetamento: desafios e possibilidades”, essa monitoria é algo hierárquico que vai vivenciando degrau por degrau. No caso do Spaece-Alfa, a Seduc Ceará orienta as Credes, que por sua vez orientam as secretarias municipais de educação, estas compartilham com os formadores e os gestores escolares municipais e os mesmos repassam para os professores. Na escola, gestores e docentes apresentam aos responsáveis pelos alunos, os indicadores educacionais. É um ciclo, uma cadeia de transmissão do nível de aprendizagem dos alunos, das habilidades não consolidadas.

Figura 17 - Acompanhamento educacional



Fonte: elaborada pela autora (2023)

Já o acompanhamento pedagógico é uma estratégia que utiliza instrumentos de avaliação da aprendizagem (como o relatório de acompanhamento pedagógico e a ficha individual do aluno) para melhorar o desempenho do estudante. Esse desempenho é um termo usado com sentido geral, não se limitando apenas às notas e aos conceitos atribuídos, mas sim a competências e a habilidades. Além disso, é uma estratégia conduzida pelo corpo pedagógico de uma escola, nas dependências da instituição.

Assim, acompanhar e monitorar não são ações excludentes, no entanto, cada uma tem sua função que juntas, passam pela coleta dos dados e o uso administrativo e pedagógico do mesmo. Hoffmann (2001) relata sobre essa relação entre avaliadores, avaliados, resultados e intervenções. Segundo ela:

A visão do educador/avaliador precisa ultrapassar a concepção de alguém que simplesmente observa se o aluno acompanhou o processo e alcançou resultados esperados, na direção de um educador que propõe ações diversificadas e investiga, justamente, o inesperado, o inusitado. Alguém que provoca, questiona, confronta, exige novas e melhores soluções a cada momento. (Hoffmann, 2001, p.111)

De nada adianta avaliar, se ficarmos apenas no campo de análises dos dados estatísticos. Olhar de fora não gera intervenções concretas. A investigação que alcança resultados é aquela que dialoga, provoca, sugere, confronta, intervém. Ao passo que os agentes externos a escola coletam os dados acerca da aprendizagem dos alunos na prova externa em larga escala do Spaece-Alfa e os profissionais que estão no âmbito interno da instituição de ensino, devem conciliar o monitoramento educacional com o acompanhamento pedagógico diário, a partir das realidades encontradas em cada sala de aula e com cada aluno.

Nesse contexto, tanto o monitoramento, quanto o acompanhamento são viáveis no processo de aprendizagem de alfabetização. A avaliação do processo guiada pelas ações de monitorar e acompanhar com todos os responsáveis envolvidos requer a prática interventiva para além das análises discursivas. Como afirma Luckesi (2011) sendo a educação um ato amoroso, o diálogo entre as práticas pedagógicas, as avaliações, as intervenções, os planejamentos, as discussões e o ciclo contínuo do percurso, o monitoramento educacional e o acompanhamento pedagógico atravessam as fases da aprendizagem, gerando a avaliação do todo e possibilitando novas práticas, a partir da coleta de dados dos discentes, conduzindo a vivências interventivas personalizadas.

A seguir, temos um quadro comparativo com momentos das vivências do 2º ano, EF, anos iniciais.

Quadro 17 - Monitoramento educacional versus acompanhamento pedagógico

MONITORAMENTO 	ACOMPANHAMENTO 
• Visita técnica das Credes, SME e similares. • Divulgação dos resultados das provas externas. • Elaboração de plano de ação pontual. • Observação de aula esporadicamente. • Comparação de indicadores educacionais • Ranking dos resultados • Monitoria das formações. • Gestão por resultados. • Meritocracia. • Pactuação de metas. • Igualdade. • Perspectiva da competição. • Rotina de Simulados. • Uso preferencialmente da matriz de referência da prova externa.	• Acompanhamento contínuo de Gestores escolares, Agentes pedagógicos, professores e similares. • Planejamento de aulas interventivas a partir dos dados coletados no processo de ensino e aprendizagem. • Estudos teóricos e reflexivos acerca do processo de ensino e aprendizagem da turma. • Ministração de aulas lúdicas, interativas e construtivistas. • Equidade. • Perspectiva da Empatia. • Competências sócio emocionais (Turma Legal).

Fonte: elaborada pela autora (2023)

Todavia, no atual contexto nacional de apologia a gestão de resultados das provas externas, há uma relação tendenciosa em se praticar mais um do que o outro, na busca pela meritocracia por meio das proficiências. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o 2º ano é uma das turmas avaliadas externamente.

A esse fator soma-se a questão de que os alunos de sete anos estão no meio do processo de alfabetramento, o qual apresenta tempos e peculiaridades individuais, o que não condiz com a homogeneidade das metas e proficiências desejáveis.

A corrida por uma proficiência adequada e por prêmios financeiros provenientes de tal resultado, gera um cenário de competitividade, comércio pedagógico, execução de aulas e atividades com foco apenas no recorte da Matriz Curricular, alimentando o *ranqueamento* das turmas/escolas/municípios e credes. A visita de técnicos da Seduc, Credes, SMEs e Gestores Escolares tende a fiscalizar o desenvolvimento das aulas preparadas para treinar o discente para a prova externa. As cobranças por resultados para aquisição do prêmio Escola Nota Dez, o uso de gráficos com dados e de cores para classificar e expor os níveis de alunos, a elaboração de metas e prazos, entre outras, são alguns dos fatores presentes no monitoramento

educacional. Portanto, se faz necessário um olhar profundo para a prática do acompanhamento, do ir junto, do processo e não apenas do momento, do resultado.

Segundo Freitas (2014) a busca pelos resultados positivos na proficiência externa vem instituindo além de uma forte pressão sobre a comunidade escolar, o ritmo acelerado para se tornar uma escola nota. E para isso usa-se dos artefatos, como, sistema de avaliação municipal, sistema de aplicação de simulados escolares, aquisição de livros e apostilas que se voltam totalmente para o trabalho com os descritores e preparação para as provas externas em larga escala.

Em Ocara-Ce, o município ainda não dispõe de um sistema de avaliação externa municipal, porém, esse é o anseio da equipe gestora do município. Quanto ao uso do material didático, o município fez a aquisição anual de material extra, voltado para o trabalho com os descritores presentes no Spaece. Os livros de língua portuguesa são consumíveis, e, cada aluno do 2º ano recebe esse material para reforçar o trabalho com os itens. De acordo com o portal da transparência (2023), no ano em curso, 2023, a aquisição do livro foi realizada mediante licitação na modalidade pregão com a Alfa Livros e Consultoria LTDA. O valor do material comprado para o 2º ano foi de R\$ 52.540,08 (livros dos alunos) e R\$3.330,00 (livros dos professores de português). A editora ainda oferece formação acerca do uso do material para os professores da rede municipal de Ocara. Bem como fornece 4 simulados anuais, impressos, para todos os alunos.

Além desse material, a compra de atividade extra por meio das redes sociais vem se tornando recorrente entre formadores e docentes. Os kits com apostilas preparatórias para o Spaece-Alfa, do professor Adonis, foram constantemente comprados em arquivos em pdf, reproduzidas e trabalhados com os alunos. O referido professor realizava *lives* explanando sobre como ser uma turma com bons resultados no Spaece, conquistando o Prêmio Escola Nota Dez.

As turmas ainda contam com o livro didático de português, Apis Mais, do PNLD, o livro Material Estruturado do Ceará de português e matemática. O caderno de sistematização que acompanha o livro de português. E o material de apoio da Seduc, Aprender Brincando.

Conforme o Plano de Metas do Município, composto de 34 metas, 25 delas se relacionam diretamente à prova externa em larga escala. Vejamos as principais delas: Alfabetização de 100% das crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, comprovado através da avaliação do Spaece-Alfa; Definição de política de acompanhamento às escolas da rede municipal; Elevação do IDEB para 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Acompanhamento de 100% das crianças de 1º a 2º ano do Ensino Fundamental

para que leiam, no mínimo, 5 (cinco) títulos de Literatura Infantil, durante cada ano letivo e Implementação dos Cantinhos de Leitura em 100% das salas de aula do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Lembrando que para cada meta, existem ações relacionadas a mesma, como por exemplo: monitoramento do acompanhamento pedagógico com base na rotina apresentada na formação continuada; realização de oficinas com resultados de aprendizagem e intervenções pedagógicas para os professores e coordenadores pedagógicos; realização de formações e/ou oficinas com professores e coordenadores pedagógicos acerca das matrizes de referência das avaliações externas, entre outras. Assim, segundo o documento, é nítido que o município é engajado com as práticas relativas às provas externas em larga escala, predominando as mesmas na orientação das demais ações pedagógicas e administrativas. Sempre, a atividade/a ação proposta nas metas tem como foco a proficiência desejável, presente no produto das referidas provas.

Segundo a análise do Plano de Ação dos Formadores do Ciclo de Alfabetização do município, em 2023 espera-se que os estudos e as vivências pedagógicas sugeridas sejam refletidas, e, adquiram efetividade nos ambientes escolares; consequentemente obter-se-á êxito no processo de ensino e aprendizagem com a alfabetização concluída no ciclo de alfabetização do 2º ano, como rege a BNCC. Como também, obter-se-á, crescimento na escala de proficiência das avaliações externas (Spaace alfa e Saeb) onde os estudantes de Ocara estarão no nível Desejável/Adequado. O plano ainda fala sobre o monitoramento da situação de leitura e escrita e traz como um dos objetivos “melhorar consideravelmente os indicadores educacionais da aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização”. Bem como apresenta como uma ação constante a elaboração e aplicação de diagnósticos e simulados.

Acerca do projeto político pedagógico - PPP de uma das escolas da rede municipal (que atende o público do 2º ano do EF, anos iniciais), ao estudá-lo, encontramos no mesmo, referências, concepções e direcionamentos relativos à avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional, a avaliação do PPP, entre outros, porém, não identificamos a discussão sobre a avaliação externa em larga escala, no caso o Spaace-Alfa, os protocolos PAIC INTEGRAL e o Avalie-Ce. Por alguns relatos obtidos no desenvolvimento do produto educacional desta pesquisa, percebemos que os universos dos testes externos fazem parte da rotina escolar. No entanto, os mesmos não estão documentados no documento que orienta o trabalho pedagógico na escola. O PPP traz metas que eclodem com a prova externa, como: Manter o índice de aprovação em 100%; Manter o índice de reprovação em 0%; Elevar os índices de proficiência nas avaliações externas em 10%; Garantir 100% da participação dos discentes nas avaliações externas; Aplicar diagnósticos e simulados, promovendo momentos de leituras diversificadas

e Garantir 100% do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Essa última chama nossa atenção por propiciar a reflexão e as intervenções necessárias para êxito no processo de alfabetramento.

Conforme alguns relatórios das formações municipais do ciclo de alfabetização, a equipe da SME Ocara, junto às escolas realiza ações que se voltam para acompanhamento pedagógico e o monitoramento educacional, sendo alguns exemplos: Preparação e aplicação do Protocolo PAIC INTEGRAL; Acompanhamento Pedagógico das turmas da aula; Preparação e aplicação do Avalia Ceará; Realização de Diagnóstico Interno; Ministração de Formações Municipais; Alinhamento semanal das atividades das turmas e Estudo dos resultados dos discentes. Assim, busca-se mesclar alfabetramento com a estrutura da prova do Spaece-Alfa.

De acordo com e alguns planos de aula de algumas turmas do 2º ano EF, anos iniciais de Ocara, a rotina das atividades contempla momentos diversificados, incluindo; acolhida, Bib-Baú (alforje e/ou contação de história); atividades permanentes lúdicas (alimentadora e estruturante) de alfabetização; Relaxamento; tempo para gostar de ler; palco da leitura; apresentações literárias; jogos de alfabetramento; descritor da semana; simuladez semanal; dia D do Spaece-Alfa entre outros.

No tocante às formações, conforme relato de uma formadora municipal, participante do produto educacional desta pesquisa, a crede 8 ministra as formações regionais com foco na gestão por resultados com foco nas avaliações externas em larga escala, para os formadores municipais, e estes por sua vez, realizam os encontros com os professores das turmas de 1º ao 3º ano. O *design* da formação, assim como os materiais, as temáticas e as atividades são compartilhadas pela Seduc com a crede que repassa aos municípios, ou seja, é um formato já pré-estabelecido, e devido ao monitoramento da Seduc e por conseguinte, da Crede, não é possível tantas adaptações a realidade do município. Freitas (2014) corrobora com essa realidade ao criticar as formações acadêmicas aligeiradas e os apostilamentos, bem como as formações continuadas verticalizadas. Essas por sua vez, se adequam às habilidades, atividades e temáticas presentes nas matrizes de referência das provas externas em larga escala.

Acerca da ministração das aulas, na rotina das escolas, além do português, as aulas dos demais componentes curriculares (ciências, história, geografia, ensino religioso, educação física e arte) são trabalhados materiais voltados ao português. Por vezes, os livros que são originalmente do componente curricular anteriormente citado, são divididos entre os outros professores e direcionados para o trabalho com o mesmo. Isso vai de encontro ao que Freitas

(2014, p.1100) aborda ao afirmar que os docentes são “Pressionado a garantir a aprendizagem em uma escola de tempo parcial e sem suporte adequado, o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame”, assim temos na prática, o que o autor chama de sonegação do conhecimento que é priorizar um conhecimento curricular em detrimento de outro, e mais grave ainda, priorizar parte da matriz curricular em detrimento do curricular. Tornando-se evidente então, um cenário educacional excludente e restringindo o direito de aprender ao que vai gerar a proficiência desejável em uma prova externa em larga escala.

É perceptível uma dificuldade em alinhar os conteúdos do outros componentes curriculares ao alfabetramento. Apesar das orientações e esforço de formadoras da SME—Ocara para que os professores trabalhem seus componentes curriculares, porém com metodologias/recursos/práticas de alfabetrar, são encontradas situações recorrentes, onde se deixa de trabalhar a matriz curricular de história ou ciência, por exemplo, para em seu lugar, utilizar todos os materiais de português. Enquanto o adequado seria utilizar-se da alfabetização e do letramento em quaisquer temáticas abordadas, sejam elas subjetivas ou objetivas, formais ou informais. A execução do processo da construção da aprendizagem por meio de atividades com práticas pedagógicas de Alfabetramento devem ser deve ser orientados e acompanhados pelo coordenador pedagógico da escola e formadores da SME, apresentando as intervenções necessárias. Quanto ao docente, a disponibilidade em pesquisar, planejar e executar quaisquer componentes curriculares no viés da alfabetização e letramento é essencial nesse percurso do ensino e aprendizagem.

Outro ponto que merece destaque é quanto à questão da elaboração das provas bimestrais. O município de Ocara sugere que as provas de todos os componentes curriculares das turmas avaliadas sejam elaboradas no padrão Spaece-Alfa. Fato que não é aceito por todos os docentes e gestores. Há também situações peculiares relacionadas a essa questão. Segundo relatos de um dos participantes do produto educacional desta pesquisa, já aconteceu de um de um professor de educação física imprimir uma prova de simulados do Spaece-Alfa e colocar como prova bimestral do seu componente curricular. Aqui há um conflito de ideias. O que a SME-Ocara sugere é que o professor de qualquer componente curricular, veja na matriz do Spaece-Alfa, quais descritores se adequam ao currículo daquele componente, e a partir de então sejam elaborados os itens com as temáticas abordadas nas aulas daquele docente. No entanto, esse processo requer tempo, estudo, participação em oficina de elaboração de itens, pesquisa de temática, correlação entre os assuntos do componente e os descritores, e nem sempre os docentes e gestores escolares dispõem desse momento.

Uma formadora municipal participante do produto educacional relatou que as turmas de 2º ano do EF, anos iniciais, geralmente têm dois professores lotados nas mesmas, o P1: professor titular um, ele trabalha português 5h/a e matemática 5h/a, totalizando 10h/a e mais 03 h/a de outros componentes (que podem ser, por exemplo, ciências 2h/a, artes 1h/a e religião 1h/a) fechando assim sua carga horária semanal, 13h/a em sala e somando-se a ela, 7h/a de planejamento. Já o P2: Professor titular 2, é aquele que ministra os demais componentes curriculares que o P1 não ministra. Um dos dias que o P2 é lotado em sala é no dia do planejamento do P1 que acontece 4h/a obrigatoriamente nas terças-feiras (dia de formações municipais do P1) e mais 3h/a em dias aleatórios conforme calendário da escola. E nessas turmas, nesse contexto de P1 e P2, infelizmente, em algumas turmas acaba acontecendo o fenômeno do P2 não se sentir responsável pelo processo de alfabetramento dos alunos, e, por conseguinte não trabalhar na perspectiva lúdica, alfabetrando. Além de não interagir com as propostas de ações desenvolvidas a partir do Spaece-Alfa. Esse comportamento do educador gera uma quebra no processo de aprendizagem do educando.

Ainda no universo cotidiano das salas de 2º ano, EF, anos iniciais, o Spaece-Alfa trouxe o colorismo excludente para a vida escolar. Parodiando Carlos Drummond de Andrade (1928), podemos afirmar:

No Meio do Caminho
 No meio do caminho tinha o colorido das provas
 externas
 Tinha o colorido das provas externas no meio do
 caminho
 Tinha o colorido das provas externas
 No meio do caminho tinha o colorido das provas
 externas.
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 Tinha o colorido das provas externas
 Tinha o colorido das provas externas no meio do
 caminho
 No meio do caminho tinha o colorido das provas
 externas.
 (Parodia elaborada pela autora, 2023)

No meio do Spaece-Alfa temos as cores: vermelho, laranja, amarelo, verde claro e verde escuro, em uma escala péssima a ótima. E esse colorismo não remete a diversidade em busca da inclusão, da construção coletiva, mas sim da divisão, da segregação por grupos, conforme os níveis dos alunos. Há aqueles que recebem e são classificados e divulgados como os top mais da lista e há aqueles que são alocados como não assimiladores de um ou outro descritor. O colorismo, assim como a pedra na obra de Drummond, apresenta as dificuldades,

os problemas, os entraves e a exclusão. Ultrapassar essa pedra, contorná-la, negar a enxergá-la, retirá-la do meio do caminho ou conviver com ela aí, da forma que estas são algumas das possibilidades que podemos ter como direcionamento para essa pedra, para esse colorismo do Spaece-Alfa.

A obra “Há muito tempo, no reino do Siará de Efigênia Alves”, disponibilizada pelos formadores regionais da Crede 8 em 2023, trás em tom literário a história do PAIC e, por conseguinte, do Spaece-Alfa. Dentre os fatos históricos presentes no texto, um dos trechos que se relaciona com a política do Spaece-alfa remete a esse colorismo na educação cearense. Vejamos:

O reino seguia seus dias de paz. O rei achava que tudo caminhava bem no seu reinado. Mas nos confins do siará grande, um monstro nasceu e crescia apressado, percorrendo litoral, serra e sertão, ameaçando o futuro de todas as crianças. O nome dele era analfabetismo e mudava de cor feito camaleão. Em alguns lugares aparecia na cor amarela, em outros, laranja ou ainda na cor vermelha, que era a sua preferida e a mais perigosa.

Ele atacava principalmente as crianças e impediam que elas descobrissem o código da sabedoria, chamado leitura. As pessoas que descobriam esse código ficavam mais sábias, porque conseguiam ver além do que estava posto. Quem sabia ler, sabia também escrever. Assim se comunicava melhor e conseguia melhores trabalhos, porque ter o domínio das palavras significava poder abrir outras portas. Os que dominavam tanto as palavras a ponto de conseguir brincar com elas, eram chamados de escritores. (Alves, 2023, p. 1)

A simbologia das cores no Spaece-Alfa é um esquema classificatório dos prováveis níveis dos alunos. Seria uma relação com a leitura e a escrita das crianças, mas especificamente com a leitura, visto que até o ano de 2022, o Spaece-Alfa trazia uma matriz de referência com base na leitura de palavras, frases e textos, analisando com mais ênfase a compreensão textual e, algumas vezes, a interpretação textual, bem como a análise linguística semiótica. Então, conforme a proficiência do educando, ele é classificado e agrupado em grupos de níveis, destacado em cores.

Segundo os estudos de Ferreiro; Teberosky (1999) contemplando os alunos pré-silábicos, silábicos, silábicos- alfabéticos e alfabéticos, e ainda os não leitores, leitores de sílabas, de palavras, de frases e de textos, leitores com e sem fluência, leitores com e sem compreensão/interpretação. Reconhecer e trabalhar as intervenções a partir dos níveis dos alunos não há problema nisso, desde que seja de forma inclusiva e alfaetrando. Porém, o que temos encontrado no tocante ao Spaece-Alfa são classificações excludentes por cores, enaltecendo ou criticando o aluno, de acordo com sua nota, com a sua proficiência. O quadro

a seguir busca fazer essa ligação entre o padrão de desempenho do Spaece-Alfa e, os níveis dos alunos e o colorismo presente nessa história.

Quadro 18 - O colorismo do Spaece-Alfa

CORES	PADRÃO DE DESEMPENHO	PROFICIÊNCIA	NÍVEL DE ESCRITA	NÍVEL DE LEITURA	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR
Vermelho	Não Alfabetizado	Até 75 pontos	Pré-silábico.	Não leitor.	Alunos com nota inferior à média, de 0 a 5 pontos.
Laranja	Alfabetização Incompleta	75 a 100 pontos	Silábico.	Leitor de sílabas.	
Amarelo	Intermediário	100 a 125 pontos	Silábico-alfabético.	Leitor de palavras e frases.	
Verde claro	Suficiente	125 a 150 pontos	Alfabético.	Leitor de frases e de texto sem fluência, leitor de texto com compreensão textual.	Aluno com nota 10.
Verde escuro	Desejável	Acima de 150 pontos	Alfabético. Ortográfico.	Leitor de texto com fluência, leitor de texto com compreensão e interpretação textual.	

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Como o texto da autora diz, o vermelho é o vilão. A criança que ainda não desenvolveu as competências e habilidades necessárias àquela fase, é citada pelos colegas e até por alguns profissionais da educação como “Aquele que não sabe de nada”. Em algumas redes de ensino, em algumas coisas (o que não foi percebido na fala dos participantes do produto educacional desta pesquisa, ambos de Ocara-Ce), há murais com tabelas, gráficos, fotos, nomes e até notas dos alunos, associados às cores. Enquanto privilegia o educando que está no verde escuro, recrimina aquele que não está, tornando o ambiente escolar um espaço de preconceito, *bullying*, adoecimento psicológico, entre outros. Uma criança que se ver exposta como inferior às outras da turma ou da escola, por meio da exposição de sua identidade em um cartaz coletivo, quais motivações ela terá para estudar com mais afinco e melhorar no processo de ensino e aprendizagem? Geralmente, ela vai se sentir excluída e incapaz, e, por conseguinte, o ambiente escolar será um dos lugares que ela não deseja participar, gerando outras problemáticas no sistema educacional, como a evasão, a reprovação, a repetência e/ou o abandono.

Alves (2023) apresenta o aluno nota 10 do Spaece-Alfa, o desejável que é classificado no verde escuro como aquele que detém o código da sabedoria, e é como se ele estivesse apto

em seu processo educacional. O que não procede, visto que as habilidades não contemplam o currículo em sua totalidade em sua integralidade, como também não fomenta a formação integral do aluno. A leitura satisfatória presente na prova do Spaece-Alfa centra-se mais na decodificação e não no letramento, na consciência crítica e reflexões.

Segundo a análise de documentos municipais, Ocara conta como apoio no processo de alfabetramento e uso do Spaece-Alfa, a fim de tornar-se Escola Prêmio Nota Dez, com o Programa Tempo de Aprender E seus assistentes de alfabetização, assim como com ministração de reforço municipal em algumas turmas de 2º ano, objetivando o nivelamento desejável dos alunos, ou seja, tornar as salas homogêneas no nível mais elevado o Spaece-Alfa, traduzido no colorismo do verde escuro.

Foi perceptível por relatos de participantes do produto educacional desta pesquisa, que há o uso excessivo de simulados nas turmas do 2º ano do EF, anos iniciais, denotando um treinamento mecânico dos descritores presentes na matriz de referência e esquecendo da totalidade do currículo, da subjetividade, das competências sócio emocionais, da oralidade, das aprendizagens múltiplas. Freitas (2014, p.1105) nomeia essa situação de novos paradigmas de exclusão e subordinação, com “a aquisição de habilidades e técnicas qualificadas sem entender como usá-las (...)” o que se torna um crime para os cidadãos.

Dentre as ações previstas pela SME-Ocara, preparatórias para o Spaece-Alfa, temos: aplicação de diagnóstico no início de cada semestre letivo (pelos formadores da SME). Aplicação de simulados semanais (pelos professores de sala). Os Aulões (ministrados pelos formadores da SME, ressalta-se, aulões motivacionais); os encontros com as famílias (onde foram encontradas dificuldade em trabalhar esses encontros, já que os coordenadores focaram só em informes, o comum e habitual); a divulgação da paródia oficial da rede municipal que movimentou as escolas; o mobiliza Spaece (uma carreata nas ruas do centro da cidade contando com um animador comediante).

Conforme relato de uma participante do produto educacional dessa pesquisa, o trabalho preparatório para a prova externa em larga escala, deve ser fomentado pelos jogos lúdicos como forma de trabalhar os descritores, tanto subjetivo, quanto objetivo, oral e escrito. E isso se intensifica ainda mais quando se usa esses jogos em forma de gincana entre grupos, pois proporciona trabalhar com agrupamento produtivo, incluindo a todos nas atividades, independente dos níveis em que se encontram.

A aplicação das provas, de acordo com o relato de uma formadora municipal participante do produto educacional, é um período tenso e complexo. Existe a dificuldade em se conseguir aplicadores, visto que eles recebem apenas uma ajuda de custo. A logística de

aplicação, envolvendo pessoal, transportes e alimentação, assim como a busca por alunos que faltam, a confecção de mimos para os participantes, a ornamentação das escolas, entre outras situações ganham uma proporção gigantesca de realização. Tanto palco, quanto bastidores da prova externa em larga escala são permeados de situações favoráveis ou não, coesas ou não.

Com relação aos sentimentos dos docentes, um professor participante do produto educacional desta pesquisa, relatou que a "pressão" que é colocada sob os alunos em relação a provas externas, onde o foco é o resultado torna o clima de aprendizagem muito pesado. O aprender acaba sendo forçado no ponto de vista de correr contra o tempo, esquecendo das particularidades e realidades distintas de cada aluno. Medo, pressão, nervosismo, cobrança, ansiedade, tristeza, preocupação, apreensão, angústia, insegurança, nervosismo, responsabilidade extrema, entre outras são alguns dos sentimentos listados como presentes na rotina dos educadores do 2º ano, pelos participantes dessa estudo.

Assim, após conhecermos e refletirmos sobre o Spaece-Alfa e os achados de vivências do produto e do processo do mesmo em Ocara-Ce, encontramos em Werle (2010) concepções que dialogam com essa pesquisa no questionamento acerca da condução mecânica das atividades voltadas a proficiência, da meritocracia e da competição do estado avaliador. Segundo a autora:

O que se questiona é o fato de que, a partir da década de noventa do século XX, a implantação de determinadas políticas e o sucesso do atingimento de suas metas passaram a determinar não só o conteúdo a ser ensinado, mas também o modo como um estudante deve responder a questão de uma prova, ou até mesmo a forma como deve pensar. E o que é mais grave: no dia a dia da sala de aula, o sentido pedagógico do processo ensinar-aprender corre o risco de ficar focado muito mais nos resultados do que no processo. Educadores, pais e professores precisam ter consciência de que a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. (Werle, 2010, p.39)

Portanto os achados de vivências relacionadas ao Spaece-Alfa do produto e do processo em Ocara-Ce contemplam situações diversificadas que dialogam entre si ou não, na relação alfaetramento e prova externa em larga escala. Percebemos que desenvolver uma aprendizagem holística em uma gestão por resultados de proficiência externa é um desafio lotado de múltiplas histórias diversificadas.

Corroboram com esses achados do Spaece-alfa em Ocara, a pesquisa de Araújo; Costa; Zientarski (2023, p. 17) ao afirmar que a criança do 2º ano, devido a essa rotina de atividades voltadas para a matriz de referência, “acaba por ocupar um lugar passivo, de receptora e reprodutora de conhecimentos”. Os autores ainda ressaltam que nesse regime de trabalho pedagógico a partir da proficiência da turma e do que dita a matriz externa, “Há uma

hipervalorização de aprendizagem unilateral, memorística, assimilativa, com vistas a intensificar a apreensão dos conteúdos curriculares e das operações mentais contidas na Matrix do Spaece-Alfa.” Dessa forma, podemos afirmar que o Spaece-Alfa não é prática pedagógica de alfabetização, mas sim uma prova externa que mensura o nível da alfabetização dos alunos em uma parcela do currículo, e, por conseguinte, fomentar políticas públicas educacionais, bem como de meritocracias por meio de premiações. No caminhar do ano letivo do 2º ano, EF, anos iniciais, é válido atentar para os pontos apresentados nas falas anteriores a esse parágrafo e buscar meios práticos de aprimorar o processo de aprendizagem lúdica, interativa e construtivista dos alunos. Mesmo com muitos desafios, as provas externas e o Alfaetrimento têm a possibilidade de se cruzar na caminhada de Alfaetrimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Freire (2001)

A pesquisa objetivava identificar se a prova externa Spaece-Alfa presta um serviço ou um desserviço ao processo de Alfabetramento dos discentes do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de Ocara-Ce. E nessa trajetória ao investigarmos a gênese da avaliação situando a avaliação externa em larga escala e o seu atravessamento no cotidiano escolar brasileiro e cearense, encontramos com a pedagogia do exame, presente na prova externa em larga escala em contraponto com a pedagogia da Avaliação, presente na caminhada educacional dos alunos. Uma dualidade entre a democratização no processo e a competição na proficiência dos indicadores educacionais.

Uma das fábulas clássicas da literatura brasileira, quando analisada a partir da relação discutida nesta pesquisa que trata da prova externa em larga escala, no caso o Spaece-Alfa e o processo de alfabetramento, dos alunos do 2º ano, EF, anos iniciais, nos oportuniza uma exemplificação clara acerca dos achados nesse estudo. A obra a raposa e as uvas, versão de Ruth Rocha (1992) nos mostra uma raposa desejosa de saborear as uvas que estão em uma parreira, no entanto, ela não consegue alcançar as mesmas, mesmo tentando bastante. Por fim, ela disse e usa como argumento que as uvas estariam verdes, e assim, ela não deseja degustá-las.

A raposa e as uvas, um clássico da literatura infanto-juvenil. Uma leitura bem conhecida que passa de geração em geração, de pequenos a adultos, quem ainda não ouviu a fábula A raposa e as uvas? Mas qual a relação desse texto com avaliação e prova? Por que ele está na conclusão dessa pesquisa? Analisemos. Se aquela raposa simboliza um aluno no percurso de avaliação, o que ele precisaria para apanhar as uvas? Da mesma forma, se fosse uma prova externa, o que o aluno, aqui simbolizado pela raposa, precisaria para apanhar as uvas (ou melhor, ele teria a possibilidade dessa tentativa de colher a fruta)?

Nessa situação, tratando-se de prova externa, onde o gabarito era a colheita da uva, a raposa teria marcado um distrator, visto que ela não colheu a uva. Assim, a proficiência da escola poderia diminuir, e, por conseguinte, o Prêmio Escola Nota Dez não ser conquistado pela escola (esses seriam os pensamentos imediatos dos gerenciadores da educação). O aluno,

representado aqui na literatura pela raposa, independente do contexto, deve igualmente responder corretamente o comando, no caso, apanhar a uva, mesmo que as situações cognitivas, sócio emocionais, financeiras, entre outras não sejam as mesmas, mas isso não importa, para a prova externa o que vale é o produto numérico positivo de todos de toda a rede de ensino.

Na mesma situação, só que se referindo à avaliação da aprendizagem, o aluno (representação da raposa), a princípio também não acertaria o item, não alcançaria a uva. Mas no processo de aprendizagem e ensinagem pensariam, “O que fazer para que ele consiga pegar a uva?” Colocar um suporte para ele subir, colocar o aluno no colo, ensinar o aluno a escalar o pé de árvore. Orientar o aluno a usar um suporte, como escada para subir na árvore. Mostrar para o aluno que ele poderia usar uma vara para derrubar a fruta. Convidar outros alunos para fazer uma escada humana e alcançar a fruta... Muitas possibilidades, não é mesmo?

Isso acontece porque a avaliação da aprendizagem trabalha com processo e inclui fases diversificadas na construção, aquisição e consolidação do alfaletramento. O processo passa por todas as etapas do desenvolvimento da aprendizagem, nele podemos e devemos usar múltiplas ferramentas para favorecer o aprender, bem como avaliar o porquê daquela dificuldade e como intervir, ajudando o aluno a saná-la, como no caso da raposa. Assim, a equidade se fez presente no processo de chegar ao gabarito. A meta era pegar a uva e por meio da avaliação diagnóstica, formativa, somativa e autoavaliação foram visualizadas, planejadas e desenvolvidas as intervenções necessárias para que o aluno atingisse o objetivo, apanhar as uvas. Enquanto na prova externa em larga escala a meta era pegar a uva e pronto. Ali estaria o resultado (proficiência) positivo ou negativo. Sem possibilidades interventivas para aquele aluno naquela fase da aprendizagem.

As considerações finais dessa pesquisa identificam como vimos na exemplificação anterior que a política de avaliação externa em larga escala, implantada no estado do Ceará pela Seduc, o Spaece-Alfa; o monitoramento educacional e o acompanhamento pedagógico; a prova e a avaliação e a avaliação da aprendizagem e a avaliação dos sistemas/redes têm desdobramentos diferenciados no cenário educacional neste processo de Alfaletramento dos discentes, bem como de ensinagem dos docentes.

Enquanto as provas externas em larga escala com os testes padronizados universais, aplicados nas redes de ensino, com base em um recorte do currículo que é a matriz de referência e na TRI, mensura uma proficiência numérica, aplicado sob a norma de teste objetivo aos alunos; o alfaletramento acompanha o processo de aprendizagem e gere

mediações interventivas, necessários ao desenvolvimento exitoso das competências e habilidades inerentes a cada fase do desenvolvimento cognitivo do aluno.

Assim, o estado avaliador por meio da sistematização da avaliação externa em larga escala, propaga e realiza o gerenciamento da educação por meio do sistema de responsabilização agregada à prática da meritocracia (premiação e/ou punição) aos participantes das referidas avaliações. As políticas públicas de estado voltadas aos benefícios educacionais no eixo do processo de ensino, aprendizagem e avaliação tornam-se políticas de governo, permitindo a comparação, a competição e o *ranqueamento* das redes de ensino, onde a proficiência orienta o currículo, as práticas pedagógicas e as competências e as habilidades necessárias à aprendizagem do aluno. Sendo assim, as provas externas em larga escala com o seu atravessamento no cotidiano escolar, mais dificulta do que facilitam as vivências pedagógicas e os seus desdobramentos no processo de alfabetização e letramento dos discentes, bem como de ensinagem dos docentes.

Com relação ao Spaece-Alfa que se trata de uma prova externa em larga escala realizada nas turmas do 2º ano EF, anos iniciais, ao executar o Prêmio Escola Nota Dez na rede municipal de ensino do Ceará, não tem sido disseminado no sistema educacional cearense conforme o planejado e adequado para o desenvolvimento do processo de ensinagem e aprendizagem dos participantes do 2º ano. O regime da meritocracia presente na lei do prêmio escola nota dez, aliada ao estado avaliador mostra-se como promotor do resultado educacional em detrimento do processo de aprendizagem, enaltecendo a apologia à gestão por resultados das provas externas. O referido prêmio dissemina a meritocracia das escolas premiadas, a punição das escolas apoiadas, o gerencialismo capitalista do Estado, a competição entre as escolas para alcançarem a qualquer custo a posição entre as 150 primeiras colocadas no Estado, à construção do currículo a partir da matriz de referência, em suma, o produto externo (proficiência) guiando o processo interno (a aprendizagem).

Por meio do Produto Educacional desenvolvido nesta Pesquisa-Formação (hospedado no repositório do IFCE), sob a forma de curso de extensão, formação de professor, a ilustramos a relação entre as provas externas em larga escala e o Alfaletramento, no viés das possibilidades e dos desafios dos alunos do 2º ano do EF, com o produto educacional, apresentando relatos dos participantes sobre a temática, bem como proposições de vivências pedagógicas fomentadoras de reflexões e práticas sobre as provas externas no 2º ano da rede municipal de Ocara.

Relacionando a concepção de alfaletramento no viés da avaliação da aprendizagem versus a avaliação externa em larga escala, dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, o

Spaace-Alfa, percebemos que o seu atravessamento no cotidiano escolar, na maior parte das vezes do processo de ensino e aprendizagem, dificulta as vivências pedagógicas e os seus desdobramentos no processo de alfabetização e letramento dos discentes, bem como de ensinagem dos docentes. Dessa forma a concepção de alfabetização e letramento é “atropelada” pela proficiência do Spaace-Alfa no viés de (des)serviço para os alunos do 2º ano do EF, anos iniciais. As formações continuadas dos docentes, ofertadas pelas credes e SMEs se aglutinam verticalizadas, como também os documentos legais que regem as escolas municipais, como o PPP e os planos de ações, precisam de mais estudos sobre as concepções e práticas da avaliação externa no cotidiano escolar. A presença de metas por si só, não fornece os caminhos necessários a construção do saber acerca da temática. O comércio dos materiais pedagógicos baseado nos descritores; a presença de turmas homogêneas em detrimento dos agrupamentos produtivos por níveis de aprendizagens; a pseudo inclusão dos alunos com CIDs; a prática de aulas mecânicas com o treinamento dos alunos na realização de simulados e a disseminação da educação por resultados, são mais alguns dos achados deste estudo. Por conseguinte, o Spaace-Alfa não tem sido disseminado no sistema educacional cearense conforme o planejado e adequado para o desenvolvimento do processo de ensinagem e aprendizagem dos participantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

As considerações finais denotam a existência tanto de divergências, bem como de convergências entre o alfaletramento e a avaliação externa em larga escala no 2º ano do ensino fundamental da rede pública do estado do Ceará, situando o Spaace-Alfa. No entanto, predomina consideravelmente as divergências, visto a forma como a equidade vem sendo traduzida por igualdade em um espaço de dualidade entre processo e produto. Dessa forma o (des)serviço do Spaace-Alfa no contexto da Alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Ocara-Ce se dá devido a política de prestação de contas e o gerencialismo da educação, em que o Estado capitalista, usa a ilusória política de incentivo a educação, para disfarçadamente gerenciar o processo de aprendizagem, o conduzindo mecanicamente a uma proficiência numérica ao ser submetido a um teste externo com base na TRI.

Afirmamos que as vivências pedagógicas promotoras de equidade entre alfaletramento e avaliação externa em larga escala precisam dialogar com a avaliação diagnóstica; o planejamento interventivo; o monitoramento educacional; o acompanhamento pedagógico; os método de alfabetização analítico global; o construtivismo e a ludicidade no processo; a subjetividade e a objetividades nas atividades; a equidade com a personalização do ensino; as práticas inclusivas; a avaliação somativa, formativa e autoavaliação, entre outras, logo, são

necessárias no ambiente escolar cotidiano. O professor no chão da sala de aula não tem como eliminar as políticas das provas externas. No entanto, ele tem a missão de planejar, executar, ministrar, avaliar, intervir, replanejar as suas aulas com práticas pedagógicas promotoras de alfaletramento lúdico no processo de aprendizagem, precisa ser um driblador, nesse sistema de meritocracia e mascarado de dados estatísticos.

As considerações finais denotam que a prova externa em larga escala, especificamente o Spaece-Alfa, consolida uma política de prestação de contas e gerencialismo da educação, em que o estado capitalista, usa a pseudo política de incentivo a educação e mensuração do nível de alfabetização dos alunos, para disfarçadamente gerenciar o processo de aprendizagem, o conduzindo mecanicamente a uma proficiência numérica ao ser submetido a um teste externo com base em recorte da matriz curricular e avaliado pela teoria de resposta ao item. Portanto, por meio desse trabalho com o uso da Pesquisa-Formação acerca da prova externa em larga escala e o alfaletramento, afirmamos que o Spaece-Alfa estaria, segundo os achados que expusemos neste estudo, servindo mais ao (des)serviço da alfabetização dos alunos do 2º ano, EF, anos iniciais, pois organiza toda a sistemática de aprendizagem a partir da proficiência do Spaece-Alfa e não do processo de aprendizagem do alfaletramento dos alunos. Reflexões, formações e intervenções metodológicas na forma de como trabalhar pedagogicamente o Spaece-Alfa no cotidiano das turmas de 2º ano, poderiam torná-lo mais a serviço da aprendizagem, do que meramente a serviço da responsabilização e meritocracia das provas externas em larga.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Uma pedra no meio do caminho**: Biografia de um poema. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1967.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação ou emancipação? Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4.^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11, na sala de aula. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ARAÚJO, K. H. COSTA, A. G. ZIENTARSKI, C. **Qual o lugar que as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental ocupam na política de accountability escolar no estado do Ceará?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.31, n.119, p. 1-21, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/cvPYPHPr9JxXhkM3HFttwmC/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 10 set. 2023.

ARAÚJO, K. H. **O Prêmio Escola Nota Dez e suas implicações à subjetividade das crianças do 2º do Ensino Fundamental do estado do Ceará. 2020**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52316/1/2020_tese_kharaujo.pdf . Acesso: 18 set. 2023.

BAUER, A. **Avaliação de redes de ensino e gestão educacional**: aportes teóricos. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-28, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623677006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jNxnX9SqBpxJZjRBVjrPwfx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2023

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev.e atualizada no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 1969.

BLASIS, E. de. FALSARELLA, A. M. ALAVARSE, O. M. **Avaliação e Aprendizagem**: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino / [textos] Coordenação Eloisa de Blasis, Patricia Mota Guedes. – São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento da Área, Área 46, Ensino**. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: http://capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/ENSINO.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento da Área, Área 46, Ensino**. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em:

http://capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/ENSINO.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrizes de referência de linguagens Língua Portuguesa do Saeb – BNCC**. Brasília, 2022.

BRASIL. **Lei Nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 abr. de 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 10 abr. de 2023.

BRASIL. **Lei Nº 11.274, DE 6 de Fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11114-16-maio-2005-536844-publicacaooriginal-28353-pl.html>. Acesso: 02 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 18 maio. 2023.

CAMPOS, M. **A Arte de Sulcar-se**. In: SCHEINER, TERESA [org.] Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de Apoio ao Curso de Extensão Universitária. Rio de Janeiro: Uni-Rio/Tacnet, Cultural, 1991. p. 59-61

CARNELOSSI, I. L.S; PIASSA, Z. A. C. **Avaliação da aprendizagem numa perspectiva histórico crítica**. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação.

Programa de Desenvolvimento Educacional. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2016 / – Curitiba: SEED – Pr., 2018. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_dtec_uel_ivonelinaressanchescarnelossi.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

CEARÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Boletim Pedagógico de Alfabetização: SPAECE-Alfa 2007** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2007), Juiz de Fora, 2007.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Ceará. SPAECE – 2022 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 1 (2022), Juiz de Fora – Anual Conteúdo: **Boletim do Professor Língua Portuguesa**.

CEARÁ. **Decreto nº 29.896 de 16 de setembro de 2009**, regulamenta a Lei nº14.371, de 19 de junho de 2009, que cria o Prêmio Escola Nota 10, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização, IDE - Alfa, e dá outras providências. Fortaleza, CE. Diário Oficial do Estado, 2009. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/decreto-n-29896-de-16-de-setembro-de-2009-regulamenta-a-lei-n-14371-de-19-de-junho-de-2009-que-cria-o-premio-escola-nota-dez,3dba8481-c53a-4f66-8c35-4cd45e30d3d7>. Acesso: 10 fev. 2023.

CEARÁ. **Decreto Nº 30.797, de 29 de dezembro de 2011**. Regulamenta a lei nº15.052, 06 de dezembro de 2011 que. Cria o prêmio escola nota dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo e quinto anos do ensino fundamental, e dá outras providências. Fortaleza, CE. Diário Oficial do Estado, 2011. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/10/DEC.-30797.pdf>. Acesso: 10 fev. 2023. Acesso: 10 fev. 2023.

CEARÁ. **Decreto estadual regulamenta a lei nº 15.923**, de 15 de dezembro de 2015, que cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental e dá outras providências. Fortaleza, CE. Diário Oficial do Estado, 2015. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/decreto-no-32-079-de-09-de-novembro-de-2016,27ea3e48-f7d5-44ca-8907-267e3604a772/> /. Acesso: 10 fev. 2023.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Versão Oficial. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. **Lei nº 14.371, de 19.06.09**. Revogado pela Lei n.º 15.923, de 15.12.15. Cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no índice de desempenho escolar-alfabetização (ide-alfa), e dá outras providências. Fortaleza, CE. Diário Oficial do Estado, 2009. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5365-lei-n-14-371-de-19-06-09-d-o-de-19-06-09-revogado-pela-lei-n-15-923-de-15-12-15>. Acesso: 10 fev. 2023.

CEARÁ. **Lei nº 14.949, de 27.06.11**. Acrescenta dispositivo à lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009, e dá outras providências. Fortaleza, CE. Diário Oficial do Estado, 2011. Disponível

em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/1680-lei-n-14-949-de-27-06-11-do-de-05-07-11>. Acesso: 10 fev. 2023.

CEARÁ. **Lei nº 14.580, de 21.12.09.** Altera dispositivos da LEI Nº 14.371, DE 19 DE JUNHO DE 2009. Fortaleza, CE. Diário Oficial do Estado, 2009. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/3969-lei-n-14-580-de-21-12-09-d-o-28-12-09>. Acesso: 10 fev. 2023.

CEARÁ. **Lei nº 15.052, de 06.12.11.** (Revogado pela Lei nº 15.923, de 15.12.15). Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as Escolas Públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo e quinto anos de Ensino Fundamental, e dá outras providências. Fortaleza, CE. Diário Oficial do Estado, 2011. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/2792-lei-n-15-052-de-06-12-11-do-12-12-11-revogado-pela-lei-n-15-923-de-15-12-15>. Acesso: 10 fev. 2023.

CEARÁ. **Lei n.º 15.923, de 15.12.15.** Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as Escolas Públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental. Diário Oficial do Estado, 2015. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4227-lei-n-15-923-de-15-12-15-d-o-15-12-15>. Acesso: 10 fev. 2023.

CHAUI, M.H. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Conferência de abertura da ANPED, Poços de Caldas, 5/out/2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08. fev. 2023.

COSTA, A. G. VIDAL, E. M. **Accountability e regulação da educação básica municipal no estado do Ceará – Brasil.** Revista Iberoamericana de Educación. v. 83, p. 121-141, 2020. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/download/3852/4093/>. Acesso em: 17 set. 2023.

CORREIA, J. A; ARELANO, L. R. G; FREITAS, L. C. **Para onde caminham as atuais avaliações educacionais?** <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508148846> Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1275-1281, dez., 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/298/29843497010/29843497010.pdf>. Acesso em: 14 set. 2023.

Equipe editorial de Conceito.de. (27 de Abril de 2013). Atualizado em 30 de Janeiro de 2023. **Gênese - O que é, exemplos, conceito e definição.** Conceito.de. Disponível em: <https://conceito.de/genese> Acesso em: 10 set. 2023.

ESQUINSANI, R. S. S. **Os anos 1980 e as avaliações em larga escala como fenômeno histórico.** El Futuro Del Pasado, [S. l.], n. 10, p. 623-637, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105033>. Acesso em: 15 set.2023

FERNANDES, C; FREITAS, L.C. **Indagações sobre currículo:** currículo e avaliação; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco. Porto Alegre: Artes, 1999.

FÔNSECA, A. S. A. da. et al. **Um novo olhar sobre as práticas avaliativas**: Concepções de professores do 2º ano do ensino fundamental do Ceará-Brasil, 2015. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/bf70579a-f5b0-425b-8ea9-f182370217f0/content>. Acesso em: 05 jul. 2023.

FREIRE, M. S. CARVALHO, A. O.P. RIBEIRO, A. P. **A avaliação educacional**: uma dimensão histórica. p.27-40. In: VASCONCELOS, José Gerardo et al. (org). História da educação: real e virtual em debate. Fortaleza: Gráfica LCR, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39108/1/2013_eve_apmribeiro.pdf . Acesso em: 05 set.2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância de ler**. In.: A importância de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, D. N. T. de. **Avaliação da educação básica e ação normativa federal**. Cadernos de Pesquisa, [S. l.], v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zTgYMwR8wHwnsvkNzqXpjjj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago.2023.

_____. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br>. Acesso em: 11 ago.2023.

_____. **Responsabilização, meritocracia e privatização**: como conseguiremos escapar ao neotecnismo? In: PINO, Ivany R.; ZAN, Dirce D. Pacheco e (Org). Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Tj6ngrDgv68qtsVMpsKPqkx/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul.2023.

_____. et al. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/n28/n28a12.pdf> . Acesso em: 05 maio. 2023.

GATTI, B. A. (2014). **Avaliação**: contexto, história e perspectivas. Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br>. Acesso em: 05 maio. 2023.

GIL, A .C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed. 1998.

HORTA, J. L. (2007). **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil:** das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. Revista Iberoamericana de Educación, 42(5), pp. 1-13. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2398>. Acesso em: 12 out. 2023.

IFCE. **Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente**. Disponível em: <https://mestrado.ifce.edu.br/cursos-de-pos-graduacao/ppgef/> Acesso em: 19 maio. 2023.

JOSSO, M. **Da formação do sujeito. Ao sujeito da formação**. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo: Paulus, 2010, p. 59-79. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/4HxC6KYtzgbRc8QgyBSDMRF/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

JUNIOR, A. G. M.; LIMA, D.; FARIAS, M. A. **Política de avaliação educacional no estado do Ceará:** histórico dos programas de avaliação da secretaria de educação básica do Ceará (SEDUC). Tópicos Educacionais, Recife, v.19, n.2, jul./Dez. 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/9040/4540> Acesso em: 10 dez.2023.

LEMO, D. F.. SOLIGO, V. **Da gênese à consolidação dos testes padronizados no Brasil:** o sistema de avaliação da educação básica. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v13i41.3522>. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 13, n. 41, p. 747-772, out./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/3522/pdf> Acesso em: 05 Set.2023.

LIMA, A. C. **O sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (SPAECE) como expressão política pública de avaliação educacional do estado**. Fortaleza: 2007. Disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/56/2019/12/alessio1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar:** estudos e proposições. - 22. Ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação em Educação:** questões epistemológicas e praticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, M., e André, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: LTC, 2014.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover:** As setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

_____. **Avaliação mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 39ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 29. Ed. Atual. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MARTINS, E. S. **Formação contínua e práticas de leitura:** o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental. 2014. 192f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8596/1/2014_tese_esmartins.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

MEC. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).** Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>> Acesso em: 03 Abr. 2023.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1993.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1. p. 131-142, 2004.

MOTTA, T.; BRAGANÇA, I. F. **Pesquisaformação:** uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazer os saberes da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191>. Acesso em: 17 jul. 20.

OCARA. Portal da prefeitura municipal de Ocara-Ce. **Portal da transparência.** 2023. Disponível em: <https://www.ocara.ce.gov.br/acessoainformacao.php> Acesso em: 10 nov.2023

PASSEGGI, M. C. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação:** do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 67–86, 2016. DOI: 10.18593/r.v41i1.9267. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 7 julho. 2023.

PASSONE, E. ARAÚJO, K. H. **Dispositivo de avaliação educacional do Ceará:** a (in)visibilidade dos estudantes deficientes. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 136-159, jan./mar. 2020 155. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6824>. Acesso em: 10 set. 2023.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre. Artes Médicas, 2008.

PESTANA, M. I. G. de S. (1992). **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.** *Estudos em Avaliação Educacional*, 05(01), pp. 81-83. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2366>. Acesso em: 10 set. 2023.

PINEAU, E. L. **Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva.** *Educação & Realidade*, 35(2), (2010). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/14416>. Acesso em: 08 de out. 2023.

RAMOS, J.F.P; COSTA, A. G; CAMARÃO, V. C. **Da colaboração à gestão por resultados na educação do Ceará.** In CONHECER: DEBATE ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO. V. 13 Nº 30/2023.1. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/download/8132/8411>. Acesso em: 15 set. 2023.

ROCHA, R. **Fábulas de Esopo.** São Paulo: FTD, 1992. Disponível em <https://colegiovillareal.com.br/wp-content/uploads/2020/07/FA%CC%81BULAS-DE-ESOPPO.pdf> Acesso em: 16 Maio. 2023.

SAUL, A. M. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação:** por uma educação democrática. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3nMScNcgg4HFXrrMTTtsGtc/?format=pdf>. Acesso em: 16 Maio. 2023.

SEDUC/CEARA. **Resultado Spaece-Alfa (2007 a 2022).** Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-spaeece-alfa/>. Acesso em: 03 abr. 2023.

SECUC/CEARÁ. **Seminário Spaece 30 anos.** Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/Projeto-Evento-Spaeece-1.docx.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.

SILVA, Lucilane Ferreira; KOKAY, Raquel Almeida de Carvalho. ALMEIDA, Emanuel Rodrigues. Produtos x Processos: **O Impacto das Avaliações Externas na Aprendizagem dos Alunos do 2º Ano.** In: MARTINS, Elcimar Simão et al. (org.). Formação Docente, Práticas Educativas (Decoloniais) e Avaliação: Múltiplos Olhares. Fortaleza: EdUECE, 2023. p. 184-199. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2024/01/Forma%C3%A7%C3%A3o-docente-pr%C3%A1ticas-educativas-decolonais-e-avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SOARES, M. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLIGO, V. **Qualidade da Educação:** Relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da região sul do Brasil. São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4438>. Acesso em: 10 out.2023.

SOUSA, C. H. A. **A formação continuada dos professores de língua estrangeira do centro cearense de idiomas:** interações, convergências e conflitos. Curso de Ensino e Formação Docente, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2441>. Acesso em: 18 out. 2023.

SOUSA, L.A; JUNIOR, J. A; LEITE, R. H. **Edurural:** uma experiência pioneira em avaliação em larga escala no Brasil (1980-1987). Vol. 22 - N.º 1 - 2021 | pp. 99-114. Argentina. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v22n1/2313-9277-histed-22-01-51.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2024.

Spaace história, memórias, atores e políticas (1992 – 2022) vol.1 / Anderson Gonçalves Costa; Eloisa Maia Vidal (organizadores). - Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/11/20221018-spaace_livro1_historias_memorias.pdf Acesso em: 15 mar.2023.

Spaace pesquisas e propostas de ação vol.2 / Eloisa Maia Vidal; Anderson Gonçalves Costa; Erineuda do Amaral Soares (organizadores). - Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/11/20221018-spaace_livro2_pesquisas_propostas_acao.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

Spaace catálogo das produções científicas vol.3 /Anderson Gonçalves Costa; Erineuda do Amaral Soares; Eloisa Maia Vidal (organizadores). - Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/11/20221018-spaace_livro3_catalogo_producoes.pdf. Acesso em: 15 mar.2023.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1949.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional: Teoria, Planejamento, Modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

WERLE, F. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

_____. **Avaliação em Larga Escala: Questões Polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. **Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino**. Revista Lusófona de Educação, 27(27), p. 159-179, 2014.

ZANOTTO, M.; SANDRI, S. **Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação**. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 127–143, 2018. DOI: 10.48075/rtm.v12i23.21409. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/21409>. Acesso em: 15 Maio. 2023.

ANEXO A - EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DO SPAECE-ALFA NO CEARÁ DE 2007 A 2022

Código da Rede	Rede	Edição/ Ano	Proficiência Média	Desvio Padrão	Indicação do Padrão de Desempenho	Porcentagem					Alunos Previstos	Alunos Efetivos	Percentual de Participação	Nº de Alunos por Padrão de Desempenho					IDE Alfa	IDE Alfa – Antigo
						Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável				Número de Alunos no Não Alfabetizado	Número de Alunos no Alfabetização Incompleta	Número de Alunos no Intermediário	Número de Alunos no Suficiente	Número de Alunos no Desejável		
1	ESTADUAL	2007	126,5	72,6	Suficiente	31,4	12,3	11,8	9,7	34,7	3.223	1.191	37,0	374	147	141	116	413		
2	MUNICIPAL	2007	119,0	68,9	Intermediário	32,8	14,7	12,7	9,9	29,9	157.665	117.396	74,5	38.493	17.206	14.940	11.608	35.149		
3	PÚBLICA	2007	119,1	69,0	Intermediário	32,8	14,6	12,7	9,9	30,0	160.888	118.587	73,7	38.867	17.353	15.081	11.724	35.562		
1	ESTADUAL	2008	137,9	65,0	Suficiente	17,3	14,3	15,8	14,4	38,1	1.193	1.005	84,2	174	144	159	145	383		
2	MUNICIPAL	2008	127,7	60,5	Suficiente	20,0	16,2	17,3	15,7	30,8	143.835	122.920	85,5	24.612	19.907	21.245	19.341	37.815		
3	PÚBLICA	2008	127,8	60,5	Suficiente	20,0	16,2	17,3	15,7	30,8	145.028	123.925	85,4	24.786	20.051	21.404	19.486	38.198		
1	ESTADUAL	2009	144,8	61,4	Suficiente	13,7	13,9	14,7	13,9	43,9	1.116	937	84,0	128	130	138	130	411		
2	MUNICIPAL	2009	142,5	62,6	Suficiente	14,4	14,0	15,7	14,5	41,5	140.731	129.610	92,1	18.605	18.089	20.394	18.732	53.790		
3	PÚBLICA	2009	142,6	62,6	Suficiente	14,3	14,0	15,7	14,5	41,5	141.847	130.547	92,0	18.733	18.219	20.532	18.862	54.201		
1	ESTADUAL	2010	145,3	58,2	Suficiente	11,4	13,0	13,3	16,6	45,7	697	676	97,0	77	88	90	112	309		
2	MUNICIPAL	2010	162,7	61,4	Desejável	6,9	9,4	13,0	15,8	54,9	125.536	124.226	99,0	8.548	11.602	16.016	19.501	67.876		
3	PÚBLICA	2010	162,6	61,4	Desejável	6,9	9,4	13,0	15,8	54,9	126.233	124.902	98,9	8.625	11.690	16.106	19.613	68.185		
1	ESTADUAL	2011	161,4	47,6	Desejável	3,9	6,1	13,7	18,2	58,1	759	717	94,5						6,1	
2	MUNICIPAL	2011	177,1	57,0	Desejável	3,1	5,7	9,7	15,4	66,1	112.741	112.030	99,4						7,4	
3	PÚBLICA	2011	177,0	57,0	Desejável	3,1	5,7	9,7	15,4	66,1	144.950	112.747	77,8						5,8	
1	ESTADUAL	2012	148,9	42,2	Suficiente	3,8	7,8	19,6	20,3	48,5	865	740	85,5	28	58	145	150	359	4,8	6,4
2	MUNICIPAL	2012	162,1	48,7	Desejável	2,1	6,6	14,6	18,9	57,8	108.808	102.678	94,4	2.124	6.805	14.979	19.438	59.332	6,2	7,7
3	PÚBLICA	2012	162,0	48,7	Desejável	2,1	6,6	14,6	18,9	57,7	109.673	103.418	94,3	2.152	6.863	15.124	19.588	59.691	6,2	7,6
1	ESTADUAL	2013	151,7	41,5	Desejável	1,6	7,9	19,7	22,0	48,8	725	633	87,3	10	50	125	139	309	5,1	6,6
2	MUNICIPAL	2013	165,2	45,6	Desejável	1,3	4,8	12,3	20,3	61,2	98.431	98.909	100,5	1.298	4.789	12.152	20.105	60.565	6,9	8,3
3	PÚBLICA	2013	165,1	45,6	Desejável	1,3	4,9	12,3	20,3	61,2	99.156	99.542	100,4	1.308	4.839	12.277	20.244	60.874	6,9	8,3
1	ESTADUAL	2014	157,4	40,9	Desejável	0,6	5,9	15,9	22,9	54,7	666	642	96,4	4	38	102	147	351	6,2	7,6
2	MUNICIPAL	2014	174,5	49,2	Desejável	0,6	4,2	10,6	17,7	66,9	95.601	97.015	101,5	598	4.091	10.241	17.173	64.912	7,5	8,7
3	PÚBLICA	2014	174,3	49,1	Desejável	0,6	4,2	10,6	17,7	66,8	96.267	97.657	101,4	602	4.129	10.343	17.320	65.263	7,5	8,7

1	ESTADUAL	2015	160,0	46,2	Desejável	2,2	8,9	15,1	15,2	58,6	641	597	93,1	13	53	90	91	350	5,9	7,5
2	MUNICIPAL	2015	181,4	51,4	Desejável	0,5	3,6	9,8	15,3	70,7	96.618	98.489	101,9	477	3.591	9.659	15.084	69.678	8,0	9,1
3	PÚBLICA	2015	181,2	51,4	Desejável	0,5	3,7	9,8	15,3	70,7	97.259	99.086	101,9	490	3.644	9.749	15.175	70.028	8,0	9,1
1	ESTADUAL	2016	166,6	49,8	Desejável	0,9	9,2	12,4	14,5	63,1	657	588	89,5	5	54	73	85	371	6,1	7,5
2	MUNICIPAL	2016	186,9	53,5	Desejável	0,7	4,0	8,2	12,2	74,9	92.282	93.538	101,4	656	3.731	7.698	11.389	70.064	8,3	9,3
3	PÚBLICA	2016	186,8	53,5	Desejável	0,7	4,0	8,3	12,2	74,8	92.939	94.126	101,3	661	3.785	7.771	11.474	70.435	8,3	9,3
1	ESTADUAL	2017	185,4	55,5	Desejável	0,9	6,1	10,3	10,1	72,5	630	641	101,7	6	39	66	65	465	8,0	9,3
2	MUNICIPAL	2017	195,0	55,0	Desejável	0,7	3,3	6,8	10,7	78,6	87.102	89.186	102,4	631	2.909	6.062	9.513	70.071	8,9	9,7
3	PÚBLICA	2017	194,9	55,0	Desejável	0,7	3,3	6,8	10,7	78,5	87.732	89.827	102,4	637	2.948	6.128	9.578	70.536	8,8	9,7
1	ESTADUAL	2018	179,3	54,9	Desejável	1,1	5,9	11,6	11,9	69,4	594	612	103,0	7	36	71	73	425	7,7	9,0
2	MUNICIPAL	2018	195,1	54,5	Desejável	0,7	2,9	6,8	10,8	78,9	85.497	87.404	102,2	570	2.544	5.945	9.406	68.939	8,9	9,8
3	PÚBLICA	2018	195,0	54,5	Desejável	0,7	2,9	6,8	10,8	78,8	86.091	88.016	102,2	577	2.580	6.016	9.479	69.364	8,9	9,8
1	ESTADUAL	2019	191,2	55,8	Desejável	1,3	3,8	9,2	9,6	76,0	593	521	87,9	7	20	48	50	396	7,5	8,4
2	MUNICIPAL	2019	210,5	55,5	Desejável	0,5	2,0	4,7	8,0	84,7	85.128	87.020	102,2	463	1.779	4.087	6.965	73.726	9,4	10,0
3	PÚBLICA	2019	210,3	55,5	Desejável	0,5	2,1	4,7	8,0	84,7	85.721	87.541	102,1	470	1.799	4.135	7.015	74.122	9,4	10,0
1	ESTADUAL	2022.1	155		Desejável	9	12	13	13	53	661	518	78	45	64	69	67	274	-	-
2	MUNICIPAL	2022.1	116		Intermediário	14	26	28	16	17	101.854	90.479	89	12.827	23.161	24.911	14.382	15.278		
1	ESTADUAL	2022.2	19	58,6	Desejável	2	6	8	9	74	633	572	90	10	37	47	54	424	7,5	8,6
2	MUNICIPAL	2022.2	192	60,6	Desejável	1	5	9	12	72	92.327	93.747	102	1.370	4.412	8.632	11.645	67.688	8,4	9,6
3	PÚBLICA	2022.2	192	60,6	Desejável	1	5	9	12	72	92.960	94.319	101	1.380	4.449	8.679	11.699	68.112	8,4	9,6

Fonte: Seduc, CAEd (2023)

ANEXO B - EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DO SPAECE-ALFA NO CEARÁ DE 2007 A 2022

ANO	Proficiência Média	Desvio Padrão	Indicação do Padrão de Desempenho	Porcentagem					Nº de Alunos Previstos	Nº de Alunos Avaliados	Participação (%)	Nº de Alunos por Padrão de Desempenho				
				Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável				Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
2007	95,8	65,4	Alfabetização Incompleta	50,4	13,2	8,3	7,9	20,2	283	228	95,8	115	30	19	18	46
2008	132,7	57,7	Suficiente	14,2	17,4	18,5	13,8	36,1	450	443	98,4	63	77	82	61	160
2009	128,9	58,7	Suficiente	18,5	15,8	21,3	13,3	31,0	593	577	97,3	107	91	123	77	179
2010	155,4	49,6	Desejável	3,7	9,5	13,6	19,8	53,4	436	467	107,1	17	43	62	90	243
2011	166,2		Desejável	2,1	6,4	9,3	17,4	64,8	417	427	102,4	9	27	39	73	272
2012	181,2	46,0	Desejável	0,0	2,8	8,2	14,2	74,8	367	353	96,2%	0	10	29	50	264
2013	180,8	50,8	Desejável	0,0	3,1	8,3	15,4	73,1	346	350	101,2	0	11	29	54	256
2014	198,1	56,5	Desejável	0,3	1,6	8,0	12,9	77,2	367	373	101,6	1	6	30	48	288
2015	217,7	44,4	Desejável	0,3	0,8	2,8	5,3	90,8	347	357	102,9	1	3	10	19	324
2016	206,3	50,2	Desejável	0,0	0,8	4,5	7,4	87,3	370	378	102,2	0	3	17	28	330
2017	189,1	53,9	Desejável	1,4	2,7	8,5	11,2	76,2	350	365	104,3	5	10	31	41	278
2018	200,4	48,9	Desejável	0,0	2,2	4,1	8,5	85,2	311	318	102,3	0	7	13	27	271
2019	191,7	49,5	Desejável	0,8	3,2	7,2	10,0	78,7	241	249	103,3	2	8	18	25	196
2020	-	-	-	--	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2021	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2022	139 Entrada	-	Suficiente	6,0	17	22,0	21,0	3,0	345	316	92,0	19	55	70	67	105
2022	190,4	53,6	Desejável	0,3	1,6	8,5	14,2	75,3	310	316	101,9	01	05	27	45	238

Fonte: Seduc, CAEd (2023)

**ANEXO C – TEXTO HÁ MUITO TEMPO NO REINO DI SIARÁ DE EFIGÊNIA
ALVES (ESCRITORA, CONTADORA DE HISTÓRIAS, PROFESSORA DO IFCE E
PALESTRANTE)**

Há muito tempo, no reino do Siará... (Efigênia Alves)

Era uma vez um reino muito distante chamado siará.

No centro do seu reinado, há muito tempo, foi erguido um forte, que chamaram Fortaleza, lugar com mar imenso e um farol. Nessa fortaleza existia um castelo de nome SEDUC, onde trabalhavam muitos sábios responsáveis pela educação do povo. Todas as discussões importantes eram realizadas neste castelo.

O siará era um reino enorme! Seus domínios se estendiam por serras, litorais e sertões.

O povo era livre para percorrer e habitar em qualquer parte, fosse próximo ao mar, em lugares montanhosos ou nas planícies. Havia praias, montanhas, rios, lagos, muitas plantas, animais e clima variado. De tanta boniteza, o povo era feliz, de tudo fazia graça.

Por ser um reino muito extenso, o rei resolveu dividir a terra em porções e chamou cada pedaço de município. Achava que assim daria para governar melhor, que os olhos não alcançavam tanta lonjura. Ficou decidido que as pessoas de cada município eram responsáveis por escolher o seu governo.

O rei guardava na memória as histórias que ouvia dos avós quando era menino, as viagens que fez, muitas pessoas que conheceu e os livros que leu. O rei lembrou que o nome dos chefes das prefeituras na antiga Roma chamava-se prefeitos. Assim no seu os governantes de cada pedaço do reino que foi dividido.

O reino seguia seus dias de paz. O rei achava que tudo caminhava bem no seu reinado. Mas nos confins do siará grande, um monstro nasceu e crescia apressado, percorrendo litoral, serra e sertão, ameaçando o futuro de todas as crianças. O nome dele era analfabetismo e mudava de cor feito camaleão. Em alguns lugares aparecia na cor amarela, em outros, laranja ou ainda na cor vermelha, que era a sua preferida e a mais perigosa.

Ele atacava principalmente as crianças e impediam que elas descobrissem o código da sabedoria, chamado leitura. As pessoas que descobriam esse código ficavam mais sábias, porque conseguiam ver além do que estava posto. Quem sabia ler, sabia também escrever. Assim se comunicava melhor e conseguia melhores trabalhos, porque ter o domínio das palavras significava poder abrir outras portas. Os que dominavam tanto as palavras a ponto de conseguir brincar com elas, eram chamados de escritores.

O rei ficou tão preocupado que não conseguiu dormir naquela noite. No outro dia bem cedo ordenou que o arauto convocasse todos os prefeitos e pessoas bem entendidas do código da sabedoria para uma reunião no castelo SEDUC. Dentre essas pessoas, estavam as que compunham a coordenadoria regional de desenvolvimento da educação, que todos chamavam de crede.

O encontro foi muito importante, cada um deu a sua contribuição. Uns diziam que as fadas precisavam aprimorar os métodos das mágicas; outros achavam que o problema era a falta de material adequado para elas trabalharem melhor; havia os que afirmavam que os prefeitos não estavam se importando com a educação do povo; outros defendiam que o problema estava na falta de monitoramento do que as crianças estavam aprendendo...

Depois de muita discussão, palavra na boca de um e na boca de outro, algumas falas ressentidas e outras esperançosas, resolveu-se partir para o ataque. A primeira providência foi mapear por onde o vilão analfabetismo andava e que cores ele espalhava em cada lugar. Em seguida, pegaram todas as ideias, desejos e sonhos, juntaram tudo e criaram uma fórmula, que deram o nome de PAIC. Mas para funcionar precisava de muita gente envolvida em todo território por onde se estendia os domínios do reino. As fadas, os prefeitos, os pais e todos os demais que puderam ajudar, se comprometeram com alguma tarefa. O rei chegou a oferecer premiação para as prefeituras que conseguissem expulsá-lo. E quem não estava conseguindo, tinha a ajuda de outros já havia

Realizado essa importante missão.

Assim, a paisagem do siará grande se esverdeava por completo! Dizem que a esperança também é verde! As crianças estavam conseguindo fazer as mais incríveis viagens pelo mundo das palavras e o futuro se mostrava mais próspero.

Tempos depois, o rei assinou um decreto real onde dizia que todos os que se assentassem naquele trono para governar o siará, deveriam cuidar da educação das crianças! Ele sabia que, todo reino para ser grande, precisa zelar pela educação dos seus habitantes. Anos depois, o rei, em discussão com seus sábios, resolveu ampliar as ações para outros níveis de ensino: PAIC +5, MAIS PAIC e PAIC INTEGRAL.

Este ano, em discussão no castelo SEDUC, o rei tomou uma importante decisão: resolveu pactuar metas! E para isso, além dos prefeitos, convocou nominalmente as credes, que têm um papel importante no crescimento intelectual do povo do reino. A crede 1 é grandiosa em todos os sentidos; a crede 2 é conhecida pela valentia em enfrentar os desafios; a crede 3 é engajada e mobilizada; a crede 4 é criativa e determinada; a crede 5 é grande lutadora; a crede 6 é engajada, colaborativa e comprometida; comprometida e engajada é

também a crede 7; a crede 8 é heterogenia, o que potencializa as ações; a crede 9 tem uma sinergia incrível; um grupo comprometido com a qualidade de tudo que faz é a crede 10; a crede 11 é integrada, o que torna o trabalho fortalecido; a crede 12 é engajada, sempre em cooperação; a crede 13 é proativa, não adia o que precisa ser feito; a crede 14 é pretensiosa, a sua ousadia a torna grande; a crede 15 é muito parceira; a crede 16 pode ser definida pela resiliência; a crede 17 é completamente comprometida com a educação; a crede 18 é forte, determinada e acolhedora; a crede 19 é muito confiante, topa todo desafio e a crede 20 é parceira e determinada.

O rei do siará conhece um ditado africano que diz: “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança.”

O rei e todos os habitantes do castelo SEDUC, bem como os sábios que estão nas credes e nas secretarias de educação dos municípios sabem que é preciso estar vigilantes. Compreendem que é necessário cuidar da constante formação das fadas e acompanhar o desenvolvimento das crianças e adolescentes do reino do siará grande. Então resolveram pactuar metas, com ações a serem desenvolvidas e prazos a serem cumpridos, onde cada um se compromete em fazer uma parte, em um trabalho integrado. O objetivo é prosseguir verdejante, mesmo nas terras mais áridas. Nesse reino toda criança e adolescente deve ter assegurado o seu direito de conhecer e saber usar o código da sabedoria: leitura e escrita. Porque os moradores do siará guardam essa verdade: os reis passam, os reinos mudam, mas a sabedoria é a verdadeira guardiã de qualquer povo.

**APÊNDICE A – ENDEREÇO DE ACESSO AO PORTFÓLIO DO PRODUTO
EDUCACIONAL DESENVOLVIDA NESTA PESQUISA**

ENDEREÇO DE ACESSO A FERRAMENTA GOOGLE CONTENDO TODO O MATERIAL DO PORTFÓLIO: <https://drive.google.com/drive/folders/1YhkycJ9qymZ6e-IuKk5DvWnmq2nmbltx?usp=sharing>

OBSERVAÇÃO: Caso não consiga acessar o endereço acima, você pode entrar em contato com o autor desse texto, através do e-mail: lucilaneferreirasilva@aluno.unilab.edu.br ou lucillane.portugues@gmail.com