



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

MARIA DE FÁTIMA HOLANDA DOS SANTOS SILVA

**PERCEPÇÕES DE GESTORES E PROFESSORES SOBRE O SPAECE EM DUAS
ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE LIMOEIRO DO NORTE-CE**

**MOSSORÓ-RN
2020**

MARIA DE FÁTIMA HOLANDA DOS SANTOS SILVA

**PERCEPÇÕES DE GESTORES E PROFESSORES SOBRE O SPAECE EM DUAS
ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE LIMOEIRO DO NORTE-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação (UERN).

Orientadora: Profa. Dra. Maria Edgleuma de Andrade

**MOSSORÓ-RN
2020**

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S586p Silva, Maria de Fátima Holanda dos Santos
PERCEPÇÕES DE GESTORES E PROFESSORES
SOBRE O SPAECE EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS DE LIMOEIRO DO NORTE-CE. / Maria de
Fátima Holanda dos Santos Silva. - Mossoró, 2020.
165p.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Edgleuma de Andrade.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação
em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte.

1. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2.
Políticas avaliativas. 3. Avaliação Externa. 4. SPAECE. 5.
Escolas municipais. I. Andrade, Maria Edgleuma de. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

MARIA DE FÁTIMA HOLANDA DOS SANTOS SILVA

**PERCEPÇÕES DE GESTORES E PROFESSORES SOBRE O SPAECE EM DUAS
ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE LIMOEIRO DO NORTE-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação (UERN).

Aprovada em ____ / ____ / ____.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Edgleuma de Andrade (POSEDUC/UERN)
Orientadora

Profa. Dra. Eloisa Maia Vidal (PPGE/UECE)
Examinadora Externa

Prof. Dr. Allan Solano Souza (POSEDUC/UERN)
Examinador Interno

Para todos os professores e gestores que estão na labuta diária do exercício docente, reinventando suas práticas pedagógicas no ofício arduo e apaixonante de ser educador, e que significam com muita maestria suas práticas nos cotidianos das salas de aulas na luta constante de repensar o processo de avaliação, no sentido de colaborar com uma escola eficaz, viva e dinâmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Pai Celestial, pelo seu amor incondicional que me fortalece e me encoraja a cada dia nas batalhas da vida. Seu amor e cuidado foram minha fortaleza para vencer as intempéries dessa caminhada acadêmica.

À Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), pelo acolhimento de filha em terra estrangeira, e por ter me recebido de braços abertos e ávidos nessa trilha científica.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Edgleuma Andrade por ter acreditado na proposta desta pesquisa, e ter vislumbrado possibilidades futuras no rascunho de um projeto ainda de forma embrionário. Agradeço a disponibilidade dos dias no trato cuidadoso das orientações, das instruções e do aconselhamento para amadurecimento da escrita e reescrita. Agradeço, ainda, pelos momentos de escuta e partilha de vivências nesse caminho acadêmico, e pela inspiração de mulher destemida que desbravou, com ousadia, o mundo da pesquisa científica. Sou grata por me fazer acreditar que, mesmo com minhas limitações de tempo e distância, era capaz de encurtar caminhos rumo aos meus objetivos e potencialidades. Ensinou-me lições sem teorias, e aguçou meu cérebro para novas descobertas, incluindo, na minha bagagem de viagens, leituras incríveis que enriqueceram minha vida.

A minha mãe, Maria Holanda, que com sua instrução de mulher camponesa, instruiu-me e conduziu-me ao caminho da Universidade, ensinando-me a cada dia a batalhar e conquistar meus objetivos. Sua bravura e coragem inspiraram-me a correr atrás dos meus sonhos.

Ao meu esposo, Lázaro Lúcio, e ao meu filho, David Lucas, pelo o amor incondicional no cotidiano, e por me abastecerem a cada amanhecer com o afeto, ternura, carinho e cuidados. Só assim pude caminhar mais fortalecida.

Aos meus colegas de trabalho, professores, gestores, e equipe da Secretaria Municipal de Educação, por compreenderem minha ausência durante os dias de aulas presenciais, e por conduzirem tão bem o barco da Educação nesses momentos difíceis.

Ao meu chefe maior, Prefeito Doutor José Maria Lucena, por me incentivar e valorizar minha formação profissional e acadêmica.

A minha amiga e companheira de Mestrado, Brenda Diógenes, por dividir comigo não somente o carro durante nossas idas ao curso presencial, mas por dividir e compartilhar dores, alegria, medos e superações. Agradeço sempre a disponibilidade em me ajudar nos trabalhos, e pela partilha de conhecimentos tão fundamentais para o meu crescimento. Serei eternamente grata por tudo.

A minha amiga do Mestrado, Elizomar, pela escuta diária e por tantos momentos incríveis vivenciados nesse percurso Ceará-Rio Grande do Norte. Sua paciência, amizade e experiências tiveram um valor inestimável na minha vida.

Ao meu amigo, motorista e companheiro de trabalho, Marcondes Felício, minha sincera gratidão pela paciência e disponibilidade de me conduzir em seu carro para todas as aulas, de forma espontânea e gratuita. Só um grande amigo poderia fazer isso, desinteressadamente. Sem sua ajuda, o caminho seria muito mais espinhoso.

Às companheiras de sala de aula da turma de 2018 do Mestrado em Educação da UERN, pela parceria acadêmica e compartilhamento de medos, ansiedades e alegrias, especialmente Brenda, Margareth, Rejane, Rizonete e Elizomar.

A minha colega de orientação, Marcelli, pela possibilidade de superar diferenças, e contribuir positivamente no crescimento da formação humana.

Aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), que desde a graduação até o mestrado contribuíram com minha formação, sendo exemplos de profissionais comprometidos com a educação pública de qualidade.

Aos participantes da pesquisa, professores e gestores de escolas públicas municipais de Limoeiro do Norte-Ce, por concederem um tempo para conversas, possibilitando minha participação em suas escolas, expondo suas condições de trabalho, suas expectativas, enfim, suas práticas pedagógicas em sala de aula, fundamentais para a pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa investigou como as escolas municipais de Limoeiro do Norte-Ce apropriam-se e fazem uso dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Estado do Ceará (SPAECE), e os possíveis desdobramentos nas suas práticas. Para tanto, são tomadas para estudo 02 (duas) escolas públicas municipais de Limoeiro do Norte-CE, com o objetivo de identificar as percepções dos professores e gestores sobre o SPAECE, relacionadas à divulgação, à apropriação e ao uso dos resultados dessa avaliação. No campo teórico, o estudo sublinha os conceitos sobre as políticas educacionais, avaliação externa e SPAECE, tendo como problema a seguinte questão: De que maneira as escolas municipais de Limoeiro do Norte-CE apropriam-se e fazem uso dos resultados do SPAECE, e como se estabelece a gestão dos processos educacionais, considerando a política de avaliação externa? Para desenvolvimento da pesquisa, foram analisados documentos oficiais, documentos didáticos pedagógicos, entrevistas e síntese dos relatórios da CREDE 10 sobre o município em questão. Além disso, foram realizadas entrevistas com os diretores e professores das escolas, analisados à luz da Teoria de Estado em conformidade com a temática. O conjunto de dados coletados e analisados permitiram-nos perceber que as escolas pesquisadas desenvolvem um trabalho com foco na proficiência dos alunos (provas), mas que ainda demonstram fragilidades em seu percurso de aprendizagem. O estudo apresenta alinhamento entre o entendimento das práticas avaliativas x aprendizagem como ferramentas de gestão educacional. As ações dessas escolas no campo da gestão educacional tiveram relevo, tendo como ponto de partida os indicadores do SPAECE voltados para o investimento formativo, desempenho, sucesso e fracasso escolar. Apresenta ainda as formas de regulação impregnadas em diferentes níveis e contextos, marcando o circuito cultural da avaliação e da gestão local. Nesse sentido, o estudo possibilitou a visibilidade das falhas e lacunas propostas como estratégias de contrarregulação, fomentando a perspicácia da autonomia das políticas macro educacionais a partir dos seus indicadores de aprendizagem.

Palavras-chave: Políticas avaliativas. Avaliação Externa. SPAECE. Escolas municipais.

ABSTRACT

This research investigated how the municipal schools of Limoeiro do Norte-Ce appropriate and make use of the results of SPAECE - Permanent Education Evaluation System of the State of Ceará, highlighting how the issues attributed to the senses are the evaluation policy surrounding their speeches in schools, and possible developments in their practices. To this end, they are teachers for the study 02 (two) municipal public schools of Limoeiro do Norte-Ce, with the objective of identifying as perceptions of teachers and managers about SPAECE, linked to the pedagogical proposals of these teaching units in the dissemination, appropriation and use of the results of this assessment. In the theoretical field, the study follows the concepts of educational policies, external evaluation and SPAECE, having as a problem the following question: How the municipal schools of Limoeiro do Norte-Ce, appropriate and make use of the results of SPAECE, and how are the management of educational processes established, considering the external evaluation policy? For the development of the research documents were documents, pedagogical didactic documents, identification and tuning of the CREDE 10 reports on the municipality in question. In addition, they were identified with school principals and teachers, approval in light of the theory on the subject. The set of data collected and pathways allowed us to realize that the schools surveyed, develop a work focused on students' proficiency (tests), but that still demonstrate weaknesses in their learning path. The study presents an alignment between the understanding of evaluative practices x learning as educational management tools. The actions of schools in the field of educational management were prominent, taking SPAECE's indicators as a starting point focused on training investment, performance, success and school failure. It also presents the forms of regulation impregnated at different levels and contexts, thus marking the cultural circuit, evaluation and local management. In this sense, the study made possible the visibility of the flaws and gaps proposed as a strategy against regulation, promoting the insight of the autonomy of macro educational policies based on their learning indicators.

Keywords: Evaluative policies. External Evaluation. Spaece

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa de Avaliação Internacional de alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEMEB	Secretaria Municipal de Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desempenho dos alunos no SPAECE (2º ANO) – SPAECE ALFA – CEARÁ 2018/2019.....	81
Gráfico 2 – Desempenho dos alunos no SPAECE (2º ANO) – SPAECE ALFA – CREDE 10 - 2008/2018.....	82
Gráfico 3 – Percentual de Alunos por padrão de desempenho no SPAECE 5º LP/CREDE 10 – 2008 a 2018.....	83
Gráfico 4 – Percentual de Alunos por padrão de desempenho no SPAECE 5º MT/CREDE 10 – 2008 a 2018.....	84
Gráfico 5 - Evolução da Proficiência no SPAECE 9º Ano CREDE 10 – 2008 a 2018...	85
Gráfico 6 – Percentual de Alunos por padrão de desempenho no SPAECE 9º LP/CREDE 10 – 2012 a 2018.....	86
Gráfico 7 – Percentual de Alunos por padrão de desempenho no SPAECE 9º MT/CREDE 10 – 2008 a 2018.....	87
Gráfico 8 – Percentual de alunos por padrão de desempenho no SPAECE ALFA rede municipal – CEARÁ 2008/2018.....	91
Gráfico 9 – Evolução/Decréscimo em pontos de proficiência 9º ano – Matemática 2017/2018.....	96

FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Gestão da CREDE 10.....	72
Figura 2 – Proficiência dos municípios da Crede 10 de 2008 a 2018.....	92
Figura 3 – Resultado de proficiência dos municípios 2008 a 2018 – SPAECE 5º ANO – Língua Portuguesa.....	93
Figura 4 – Proficiência Municípios 2008 a 2018 SPAECE 5º Ano – Matemática.....	94
Figura 5 – Resultados da proficiência no SPAECE 9º ano – Língua portuguesa 2008 a 2018.....	95
Figura 6 – Resultados da proficiência no SPAECE 9º ano – Matemática 2008 a 2018.....	95

QUADROS

Quadro 1 – Produções selecionadas para a análise.....	40
Quadro 2 –Dissertações agrupadas a partir das categorias de análise.....	46
Quadro 3 – Resultados de pesquisas sobre Avaliação Externa a partir da produção acadêmica mapeada.....	48
Quadro 4 – Quadro de Evolução do SPAECE, por abrangência, série/ano e nº de alunos avaliados.....	67
Quadro 5 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa SPAECE - Alfa 2º Ano do Ensino Fundamental.....	75
Quadro 6 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa – 5º Ano do Ensino Fundamental.....	76
Quadro 7 – Matriz de Referência de Matemática – 5º Ano do Ensino Fundamental....	76
Quadro 8 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa – SPAECE - 9º ano do Ensino Fundamental.....	77
Quadro 9– Matriz de Referência Matemática – SPAECE - 9º ANO do Ensino Fundamental.....	78
Quadro 10 - Iniciativas da equipe de gestão relacionadas à apropriação e ao uso dos dados do SPAECE para organizar ações nas escolas investigadas.....	150

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 AVALIAÇÕES EXTERNAS: DEFINIÇÕES E IMPLICAÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	29
2.1 DEFINIÇÕES E APROXIMAÇÕES CRÍTICAS SOBRE A TRAJETÓRIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL.....	30
2.2. PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (TESES E DISSERTAÇÕES).....	37
2.3 AVALIAÇÕES EXTERNAS E OS DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR ..	50
2. 4 UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA.....	52
2.5 AVALIAÇÃO EXTERNA E QUALIDADE EDUCACIONAL.....	57
3 A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO ESTADO DO CEARÁ	63
3.1 BREVE CONSIDERAÇÕES SOBRE O SPAECE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CEARENSE.....	64
3.2 O SPAECE NO CONTEXTO DA COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (CREDE10).....	71
3.3 RECORTES DA INVESTIGAÇÃO – O SPAECE NO MUNICÍPIO DE LIMOEIRO DO NORTE-CE.....	87
4 DA TEORIA AO CHÃO DA ESCOLA: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	98
4.1 O EIXO DE ANÁLISE: A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM FOCO.....	98
4.2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE	108
4.3 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	111
4.3.1 A Entrevista Aberta Temática e Construção de narrativas	111
4.3.2 A Observação não participante	115
4.3.3 O Corpus documental da pesquisa	116
4.4 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS.....	116
5 AS ESCOLAS PESQUISADAS E A ANÁLISE DOS DADOS	119
5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS.....	120
5.1.1 A Escola X	121
5.1.2 A Escola Y	123
5.2 DOCUMENTOS ANALISADOS	124
5.3 AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE O SPAECE NA ESCOLA.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	163

1 INTRODUÇÃO

A educação escolarizada trilha um percurso que vem ganhando visibilidade através dos discursos que ressoam a avaliação externa como políticas educacionais regulatórias, sendo tais discursos entendidos como uma teia de fios que se emaranham e se completam, através de uma série de enunciados, plausíveis às construções das posições de poder, possibilitando, ao sujeito que ocupa tais posições, a oportunização, através das narrativas e dos enredos, o sentido atual do cenário das políticas educacionais no país.

Esta pesquisa é fruto das nossas inquietações, enquanto pesquisadores e profissionais da área da Educação. O desejo de compreender melhor esse processo da educação escolarizada, na sua amplitude e universo, imbricada a partir do campo teórico escolhido, acompanha e, ao mesmo tempo, provoca-nos ruídos em nosso campo profissional, enquanto professora da Educação Básica, diretora de escola e, no ano em curso (2020), gestora da Secretaria Municipal de Educação do município de Limoeiro do Norte, no Ceará.

Desse modo, é possível entender que “[...] o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal” (LARRROSA, 1994, p. 48). Sendo assim, de alguma maneira, contamos histórias a partir de discursos que absorvemos e incorporamos em nossa prática, histórias essas lidas ou contadas, que continuam a nos interpelar e a contribuir para a produção das nossas próprias narrativas. Ainda em conformidade com as considerações de Larrosa (1994), é possível dizer que narrar é enumerar, ordenar e conservar informações já vividas ou experimentadas em um determinado tempo-espço.

Escrever sobre avaliação educacional, mais precisamente sobre as avaliações externas e o “os modos de fabricação de um saber que reclama perito e preparado para ser utilizado pelos decisores políticos” (CARVALHO, 2011, p. 185), remete-nos a um cenário de choque e entrecruzamentos, entre os contextos internacional e local que se relacionam, e se retraem ao mesmo tempo, permitindo-nos lançar olhares sobre as práticas educativas a partir desses movimentos de diferentes construções teóricas e metodológicas, bem como nos apropriarmos do uso de materiais empíricos

diversos já utilizados em muitos trabalhos acadêmicos, além dos decorrentes da própria pesquisa.

Esse percurso investigativo impulsionou-nos a indagar sobre as lentes a serem utilizadas para enxergar o que ainda não foi dito, registrado ou pesquisado sobre esse estudo. Na busca de sobrepor aos temas tão discutidos, porém ainda escorregadios, que dão base e alicerce nessa busca incessante sobre as políticas educacionais, como a globalização, a qualidade, o neoliberalismo, dentre outros, desejamos, na verdade, colocar sob suspeita as possíveis (des)conexões das políticas de avaliação nacional com as formas variadas de regulação legitimadas na gestão local, mais especificamente na esfera municipal, redesenhada na proposta do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Nessa linha de pensamento, buscamos registrar nossas dúvidas, suspeitas, anuências, certezas e descaminhos que permearam esse percurso e, conseqüentemente, permitiram-nos compartilhar o nosso interesse pelo objeto de estudo: o uso e a apropriação dos resultados da avaliação externa na escola que marcam a dinâmica da Secretaria Municipal de Educação, bem como as escolas envolvidas nesta pesquisa de campo.

Falar sobre a avaliação externa no âmbito nacional e local, faz-nos perceber o deslocamento provocado por essas avaliações no contexto das práticas educacionais, instituindo novos ordenamentos de gestão escolar e novos caminhos da docência. Foram esses deslocamentos que nos provocaram o desafio de debruçamento sobre as discussões sobre essa temática.

Nessa perspectiva, definimos como objetivo geral: *Investigar como o Spaece está sendo apropriado pelas escolas municipais de Limoeiro do Norte, no estado do Ceará, e as relações desse efeito na gestão do Ensino Fundamental. Os desdobramentos dos objetivos estão assim constituídos: Contextualizar a política de avaliação de larga escala no Brasil e no Ceará; Mapear as influências das avaliações externas no contexto dos resultados de aprendizagem das escolas; e Identificar como os professores e gestores apropriam-se dos resultados das avaliações, bem como suas percepções sobre o SPAECE na escola.*

Para tanto, optamos pelo campo teórico que trata sobre políticas educacionais, avaliação externa e SPAECE. Nessa perspectiva, os nós foram onde alguns se

apresentaram como amarrações analíticas necessárias e outros como problemas que nos confrontam e instigam a escrutiná-los. Assim, apresento o problema inicial desta pesquisa: De que maneira as escolas municipais de Limoeiro do Norte-Ce apropriam-se e fazem uso dos resultados do SPAECE, e como se estabelecem a gestão dos processos educacionais, considerando a política de avaliação externa? Somos movidos pela vontade de compreender como os sujeitos atribuem sentidos a essa política em torno de seus discursos nas escolas, e os possíveis desdobramentos nas suas práticas. Considerando esse dado, buscou-se pensar a avaliação externa no contexto do SPAECE na percepção de professores e gestores de escolas públicas municipais de Limoeiro do Norte, no Ceará.

Esse questionamento implica em outros desdobramentos a serem abordados neste trabalho: De que forma as políticas públicas (nacional/local) relacionam-se e capilarizam às práticas de gestão no município de Limoeiro do Norte, no Estado do Ceará? Como as práticas de gestão educacional vão se redimensionando, procurando outros sentidos para o processo educativo a partir das avaliações externas? De que forma os discursos legais e pedagógicos sustentam e justificam tais práticas avaliativas nas escolas em estudo? Como as avaliações externas entrelaçadas neste binômio nacional e local ensinam, configuram e regulam os saberes e as práticas pedagógicas no contexto escolar? Tais indagações instigaram-nos a olhar para o município de Limoeiro do Norte, procurando entender como as práticas de gestão são produzidas, implementadas e legitimadas sob a reinvenção da educação escolarizada que reedita modos de governar, considerando a proposta do SPAECE, já conhecida e utilizada na história da educação cearense, bem como a própria história da educação brasileira com outras roupagens.

Fazer uma reflexão analítica sobre os efeitos da avaliação externa no Ensino Fundamental no Brasil, compreendendo a avaliação como um dispositivo da educação, direciona-nos a compreender seus mapeamentos relacionados às práticas de gestão educacional, no âmbito do município estudado neste trabalho e que estão circunscritos nas políticas educacionais brasileiras mais amplas. Entende-se, portanto, a avaliação como prática social e cultural, fazendo-se necessária sua compreensão como processo plural e relacional exercida nos diferentes contextos, de forma, a recorrer constantes transformações.

Nesse sentido, é possível dizer que os documentos elaborados contendo a legislação e os aportes teóricos que reúnem e pautam as discussões referentes à avaliação externa na esfera nacional direcionaram nossos interesses investigativos, colocando sob suspeita verdades, as quais já vêm sendo amplamente construídas e divulgadas. Assim, passamos a assumir uma postura de estranhamento e desconfiança, na perspectiva de querer entender como os mecanismos avaliativos vêm se estabelecendo no município de Limoeiro do Norte, no Ceará.

Compreendemos um trabalho desafiador na opção de querer trabalhar com uma temática emergente, a qual conduz aproximações discursivas, problematizações e desdobramentos pertinentes ao objeto de pesquisa, que já se encontra nas agendas dos gestores públicos em diferentes contextos e esferas educacionais do Brasil. Reconhecemos a responsabilidade, a ética e o rigor exigido devido à temática escolhida nesta pesquisa.

Tomando os dados estatísticos da SEDUC/CE, como canal maior de divulgação e produção de informações, saberes e representações sobre o SPAECE, o desafio, agora, passa a ser discutir esta temática, que se apresenta em evidências de forma local, mas que apresenta uma dimensão muito mais extensiva a nível nacional, principalmente pela complexidade das avaliações externas e a sua importância na educação escolarizada.

Trabalhar com essa temática, representada através de diferentes materiais de análises, significa percorrer por caminhos sem placas de orientação, representando também incertezas. Nesse sentido, o tráfego pela caminhada suscitou muitos pontos de interrogação, marcando as pistas com intuições e suspeitas que não foram descartadas nas diferentes tentativas de análise. “Afinal, quem definiu serem estes os caminhos certos e colocou as placas de sinalização para evitar os acidentes de percurso?” (FREITAS, 2009, p. 15).

Na verdade, vamos percebendo os nós nesse tipo de análise, ao manusearmos os materiais, os textos endereçados à temática, apropriando-se dos mecanismos de coleta de dados e das sistematizações dos achados da pesquisa. Antes de realizar a análise teórica desta pesquisa, apresentamos, como nó inicial, a avaliação externa no âmbito local, compreendendo os contextos municipal e escolar. Esse conceito está carregado de dispositivos regulatórios que repercutem em práticas de gestão

pedagógicas e organizacionais, que relacionam elementos materiais e sujeitos, permeados por seus diferentes papéis no contexto educacional.

A escolha por esse objeto de pesquisa teve sua gênese na possibilidade de ressignificar o que já foi problematizado e estudado sob outros olhares, fazendo-nos enxergar os deslocamentos desse tema, permitindo-nos estabelecer ligações e (des)encaixes, tendo como conforto as palavras de Werle (2010), que, ao tratar sobre o sistema de avaliação da Educação Básica no Brasil, inicia o seu texto fazendo uma analogia dessa temática com as árvores, mostrando que suas características próprias e os diferentes aromas expandem-se, misturam-se e desaparecem nas florestas. A autora chama a atenção para a laranjeira e a descreve em detalhes, ainda que essa esteja no conjunto de florestas, enfatizando que “as abordagens interpretativas nos levariam a considerar as espécies vegetais nativas e as exóticas e a divisar melhor a cobertura vegetal dos territórios” (WERLE, 2010, p. 35). Lançamos, também, o nosso olhar na perspectiva de selva avaliativa, onde buscamos identificar as especificidades das “laranjeiras” em relação à diversidade vegetal. Dessa forma, esse olhar detalhista, minucioso e atento às características singulares das avaliações externas ao nível municipal, no contexto das escolas pesquisadas, afunilando seus contextos à luz dos conhecimentos, percebendo as finalidades e as limitações, possibilitou-nos compreendê-las, de fato, como as “laranjeiras”.

Durante o curso, as contribuições foram muitas, em que reiteramos a dedicação e o investimento em leituras de textos indicados pelas disciplinas, a participação em eventos nacionais, bem como o acompanhamento das defesas de dissertação da linha de pesquisa. Todas essas contribuições foram relevantes para as costuras analíticas as quais propusemo-nos ao longo desta pesquisa. Tudo isso nos possibilitou olhar para os diferentes trabalhos que utilizamos nesse campo teórico e, certamente, com o auxílio e apoio da orientadora e dos demais professores, descobrir e absorver questões relevantes sobre o objeto de pesquisa, no sentido de fazer, desfazer, e reconstruir os textos por nós produzidos.

No intuito de contribuir com o processo de amadurecimento sobre tais questões, trazemos a prática educativa desenhada por minhas vivências enquanto gestora escolar da educação básica em uma escola pública municipal de Limoeiro do Norte, no Ceará. Acreditamos, portanto, que os elementos expostos nos

apontamentos podem colaborar na compreensão das dimensões em torno das prerrogativas da política de avaliação externa na educação pública.

Primeiramente, elencamos, como fundamental nesse processo, a necessidade de se ter atenção a uma série de fatores que podem vir a influenciar os resultados educacionais, como: a formação de professores e gestores, a infraestrutura, o clima de trabalho e o próprio funcionamento da escola enquanto instituição, dentre outros elementos. Outrossim, foram essenciais para o nosso amadurecimento, as oportunidades de colaboração nos debates no campo da Educação, além percebermo-nos como sujeito agente de transformação dentro do nosso espaço escolar.

Tais questões estiveram presentes no nosso imaginário e vieram se materializar com mais afinco no exercício da gestão da referida escola, no período de 2006 a 2012. Esse tempo oportunizou observar os caminhos e descaminhos de um universo escolar. Permitiu-nos conhecer cada ator, e como cada um se comporta na dinâmica educacional, levando-nos a buscar, a cada dia, novas alternativas para os desafios peculiares ao processo educativo.

Durante essa experiência de gestão escolar, já se iniciava, portanto, reflexões e inquietações acerca das práticas avaliativas contextualizadas pelo SPAECE, e as relações dessas práticas na gestão do Ensino Fundamental. A realidade, posta de forma não muito democrática, fazia-nos agir conforme um modelo de padronização dessas políticas avaliativas, sem levar em consideração as especificidades de cada escola. Desata assim, nossa imaginação sobre o mundo complexo da gestão escolar, servindo-nos de empuxe para uma retomada da reflexão-ação em torno de aspectos conceituais, históricos, culturais, operativos e do campo estratégico das relações que conectam diretrizes entre a gestão e os fatores da eficácia escolar.

Tais reflexões colocaram-nos em um plano de desconforto, despertando-nos o interesse em compreender as práticas de uso e apropriação dos resultados da avaliação externa na escola, buscando querer analisar a construção dessas práticas avaliativas no contexto da escola pública. Nessa perspectiva, compreender como os profissionais das escolas significam, no contexto da prática, a política de avaliação externa na escola. Nessa direção, buscou-se inserir no Programa de Pós-graduação em Educação (PODESUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

(UERN). No POSEDUC, ampliando-se as concepções das políticas públicas em Educação, e subsidiando um embasamento mais fundamentado de forma mais teórica e científica, enquanto pesquisadora, o que nos levou a um novo olhar sobre a temática do projeto desta dissertação

Assim, o contato com esse campo teórico e com o objeto da pesquisa permitiu problematizar e questionar o que já havia entendido como natural e verdadeiro. E esse processo não é fácil. É permeado pelos rompimentos do suspeitar das certezas, colocando em xeque a nossa própria ação pedagógica, ainda que tais concepções instituídas pelo nosso fazer docente estejam afastadas neste momento. Toda a pesquisa desencadeou um processo intenso de múltiplas aprendizagens. Foram momentos intensos de (des)construções, até encontrar, de forma mais próxima, o objeto de pesquisa

Ressaltamos que os estudos sobre gestão democrática, gestão escolar, democracia, cidadania, participação, autonomia, políticas públicas, política educacional, avaliação das políticas públicas, Estado e sociedade civil, mecanismos de regulação, público e privado, dentre outros temas, estiveram muito presentes durante a pesquisa. Assim, foi possível compreender melhor as múltiplas faces que estão por trás dos conceitos apresentados e suas relações com a avaliação externa. Ao mesmo tempo, verificamos que o estudo sobre a temática é um exercício complexo, e se localiza no sentido do processo do fazer pedagógico.

Diante da necessidade de aprofundamento dos conhecimentos teóricos, que possam embasar nossa prática, e dos demais desafios que emergem do contexto da sociedade contemporânea, é possível dizer que a superação do saber de pura experiência feito para o saber fruto da curiosidade epistemológica torna-se um imperativo necessário à prática educativa (FREIRE, 2016). Nesse sentido, o universo de leituras às quais tivemos acesso ao ingressar na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) trouxeram maior solidez a nossa prática didática em sala de aula. Nesse processo, a nossa curiosidade ingênua, paulatinamente, foi tornando-se mais crítica, resignificando o conceito da política de avaliação externa, fazendo-nos compreender sob uma outra perspectiva.

A partir dessa nova percepção, foi possível estabelecer novas relações entre o vivido no contexto da escola e a conjuntura política, social e econômica características

da época. Perceber que as avaliações externas já estão firmadas em vários estados e municípios brasileiros como uma política marcante na escola pública, e que esta vem se transformando em função delas. Assim, sempre que víamos a discussão sobre a proposta de implementação das avaliações externas nas escolas, o foco não era mais a mera aplicação de provas para medir conhecimentos, mas se aqueles conhecimentos reproduziam o sistema vigente ou se permitiam a problematização da realidade instaurada.

Foi como gestora da Secretaria da Educação municipal de Limoeiro do Norte, no Ceará, que, pela primeira vez, percebemos que a política de avaliação externa mantinha uma simbiose com o universo cultural dos sujeitos nela implicados. Na oportunidade, gerenciar 22 escolas públicas, focadas na política de resultados cobradas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, tornou-se, de fato, uma inquietação profunda dessa realidade. Na função de coordenar a práxis educacional nas escolas, percebemos como os profissionais têm visões parciais, fragmentadas, não conseguindo sistematizar a complexidade e os limites das avaliações externas e suas repercussões na prática educativa.

A convivência com a normatização da política avaliativa acompanhou toda nossa trajetória na Educação, uma vez que, desde 2001, atuamos como professora na rede pública. Vivenciamos, no âmbito da escola, a consolidação das avaliações externas, participando como professora, coordenadora pedagógica, gestora de escola, e hoje, como Secretária Municipal de Educação. Em cada estágio, período, e momentos distintos, envolvemo-nos nos desdobramentos que essa política de avaliação provoca no entorno da prática escolar.

Na nossa vivência, sempre nos inquietaram essas políticas que chegavam à escola e as expectativas criadas. Questionávamo-nos como seria possível dar resultados positivos na qualidade de ensino, com tantas carências e escassez de recursos pedagógicos e condições de trabalho digno nas escolas. Como se inserir numa política de resultados por escola, diante da compreensão da forma que o Estado apropria-se desses resultados dos sistemas de avaliação, reforçando a exclusão social, pois a impressão que sempre tivemos foi que essa forma de fazer política na Educação viabiliza os mesmos mecanismos utilizados no mercado, como a competição, o sucesso individual, o estabelecimento de metas com vantagens

monetárias, prevalecendo a lógica financeira em relação à lógica social e educacional. Mas, essa é uma visão nossa, a partir daquilo que vivenciamos e ainda continuamos vivenciando no contexto da escola pública. Esses questionamentos levavam-nos a perceber como essas políticas estavam distantes da realidade da escola, além de duvidarmos dos resultados que pretendiam.

Em decorrência dessas vivências e, principalmente, do destaque dado à gestão da avaliação externa no debate atual sobre a educação brasileira, decidimos elegê-la como objeto de estudo da nossa pesquisa de mestrado. Tendo clareza quanto à escolha por esse objeto de pesquisa, decidimos vincular nossa pesquisa à linha Políticas e Gestão da Educação, uma vez que a referida linha concentra os estudos nas políticas educacionais em curso nos entes da federação e nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Já a área de concentração, dá ênfase aos processos educativos em contextos locais, o que possibilita investigar relações entre as políticas educacionais e as múltiplas iniciativas que, a partir delas, desenvolvem-se nos micros espaços em que essa ação acontece.

Apresentada nossa justificativa pelo objeto de estudo e sua implicação com a temática, apontamos nos próximos capítulos a perspectiva teórica que orienta a pesquisa. Destacamos, inicialmente, nossa concepção de que a proposta expressa na política de avaliação externa precisa estar contextualizada na prática dos sujeitos da escola, imersa em um sistema de significados para que seu sentido seja apreendido pelos sujeitos, já que a política educacional enquanto uma das políticas sociais é a aplicação da ciência política para o setor educacional. A referência à política educacional implica em ideias e ações, remete ao espaço onde se manifesta a politicidade da Educação, tratando-se de um fenômeno social circunscrita aos cotidianos das pessoas, configura-se como um conjunto de fatores históricos e, por vezes, contraditórios entre grupos distintos, tornando-se objeto de pesquisa.

Na perspectiva de contribuir com a reflexão, é oportuna a contribuição de Afonso (2001), pautada na análise sociológica das políticas educacionais, refletindo criticamente na direção de políticas transformadoras. O autor leva-nos a refletir quanto aos desvios de rota do Estado, provocando o protagonismo do Estado na formulação de políticas educacionais de forma intencional de controle e intervenção, em que o

conceito de avaliação está vinculado à ótica da competência apontada para a marca econômica presente na política educativa, bem ao gosto do viés mercadológico.

Apresentamos, ainda, algumas considerações sobre a gestão da avaliação externa para fazer um contraponto entre o significado de avaliação externa nela expressa e aquele com o qual operamos nessa pesquisa. O processo do gerenciamento e monitoramento das políticas avaliativas tem pautado as discussões sobre a Educação brasileira, com base nos resultados educacionais das escolas públicas, e a sua influência nos processos de ensino-aprendizagem. A introdução maciça desse tipo de avaliação no país, em especial a partir dos anos 1990, acompanhou uma agenda e tendências internacionais que já se encontram bastante consolidadas, em que se enxerga nesse tipo de ação uma forma de se aferir a efetividade dos sistemas educacionais.

Fazendo um recorte dessa política avaliativa nas escolas brasileiras, trazemos à tona o SPAECE, que tem se consolidado, desde 1992, como avaliação em larga escala desenvolvida pelo próprio estado (MACIEL, 2013). Desde então, percebemos um fluxo de ações e encaminhamentos direcionados à prática avaliativa das nossas escolas públicas, e de forma mais contundente e pontual com o nosso trabalho de pesquisa, no município de Limoeiro do Norte, no Ceará. Na perspectiva de uma análise alinhada à defesa do uso da avaliação em larga escala como instrumento indutor de melhorias na eficácia escolar e nas propostas da qualidade de ensino, o Estado do Ceará destaca-se como pioneiro, desde 1982, quando iniciou o uso de testes padronizados. Conforme Maciel (2013), o referido Estado ainda continua nos dias atuais aplicando sua própria avaliação externa nas redes municipal e estadual de ensino, o SPAECE, tendo como foco três níveis específicos: a avaliação da Alfabetização – SPAECE Alfa (2º ano); a Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e a Avaliação do Ensino Médio (1º a 3ª séries).

Enaltecendo, pois, a influência das avaliações externas para a melhoria da qualidade de ensino e chamando a atenção da escola para um processo de reflexão/ação sobre si, interessa-nos com esse trabalho, pensar como é que essa política pública de avaliação externa está sendo conduzida pelos gestores e professores nas escolas públicas municipais. Identificar, a partir dos estudos realizados, os elementos indicativos de melhorias, ou não, nestas escolas,

percebendo como a equipe diretiva organiza a instituição, como os professores incorporam em suas práticas pedagógicas os descritores e as habilidades exigidas nas avaliações do SPAECE e, por fim, perceber qual é a concepção dos profissionais da escola acerca das avaliações externas aplicadas nas escolas municipais de Limoeiro do Norte.

Percebe-se, no atual contexto da Educação brasileira, uma valorização dos dados e das informações resultantes das avaliações a fim de subsidiar o planejamento das ações com o objetivo de melhoria na qualidade da Educação. Contudo, a partir de estudos preliminares e de conversas informais com educadores do município de Limoeiro do Norte, no Ceará, durante o ano 2019, nota-se que existem alguns entraves para a utilização dos resultados das avaliações, na perspectiva de repercussões positivas no processo da prática pedagógica.

No intuito de aprimorar as discussões sinalizadas, serão discutidas neste estudo, as contribuições teóricas de autores como Werle (2011), Horta Neto (2010), Afonso (2001, 2005), Silva (2010), dentre outros. Assim, cada um traz um enfoque importante nas análises discursivas desta pesquisa. Werle (2011) destaca, em seus estudos, a trajetória das avaliações em larga escala no Brasil, as políticas adotadas a partir das avaliações externas, bem como a legislação que garante as avaliações um percurso histórico. As contribuições de Horta Neto (2010) destacam um breve histórico e conceitos relativos às avaliações externas e de sistemas educacionais. Sua obra também nos instiga à discussão das políticas públicas e das questões referentes à qualidade, às medidas em Educação e à responsabilização nos sistemas educacionais. Em relação aos estudos de Silva (2010), são ressaltadas algumas considerações importantes nas discussões sobre a apropriação dos resultados das avaliações pelos gestores escolares. Dentre os aspectos destacados, podemos perceber as características do sistema de avaliação, observando a funcionalidade e os aspectos legais, bem como algumas informações sobre o desempenho estudantil e a utilização dessas informações.

Essa forma de compreender a política implica repensar a concepção de poder a partir da ideia de relações, permitindo-nos conceber a escola e seus atores como agentes produtores de política, em que professores e gestores são protagonistas dessa política, mas a atuação nem sempre é coerente com o que reza a proposta.

Eles realizam o que podem, dentro dos limites que lhes são impostos, de acordo com os recursos disponíveis. Portanto, “a prática das escolas tende a ser considerada também como um centro decisório e de produção de sentidos para a política” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 237).

A política de avaliações externas, como qualquer outra, pode ser significada pelos sujeitos a partir da cultura e das vivências escolares. Logo, a forma que é gerenciada essa política na escola, os sentidos que são impregnados de valores e importância permeiam as práticas sociais dos profissionais que fazem a escola. Nesse sentido, partindo da premissa de que é através da cultura que os sujeitos constroem suas relações com o mundo, o conhecimento difundido pela política de avaliação externa também precisa estar impregnado de sentidos e significados para que seja reconhecido como válido. Para isso, não há como pressupor a relevância, ou não, de determinados conhecimentos para os sujeitos fora dos contextos nos quais vivem e produzem os sentidos que regem a própria existência (LOPES, 2015).

Neste estudo, compreendemos a gestão da avaliação externa, conforme discussão apresentada por Afonso (2005), que concebe 2 (dois) conceitos importantes de avaliação, remetendo-se à avaliação em larga escala: os conceitos de avaliação normativa e avaliação criterial. Ambos podem introduzir efeitos de mercado no sistema educativo. Esse argumento potencia, como é fácil de concluir, a desejabilidade social e política da avaliação criterial. Em contraposição a isso, Afonso (2005) propõe a Avaliação Formativa, que mesmo baseando-se em uma avaliação criterial, vai além de testes e exames. Portanto, partilhamos com o autor a ideia de que a avaliação deve ir muito além dos testes e exames realizados, levando a proposição de mudanças nas práticas pedagógicas e na utilização dos resultados dessas avaliações nas escolas, o que justifica problematizar a política de avaliação externa na busca para a melhoria da qualidade da Educação.

O debate em torno dessa questão não é novo. As avaliações externas e em larga escala no Brasil começaram a ser implementadas a partir de 1990, tornando-se cada vez mais presentes no contexto educativo, sendo colocadas pelos governos federal e estadual como meio de subsidiar, avaliar e/ou fortalecer as políticas e as práticas educativas. Os indicadores educacionais são construídos a partir dos

sistemas de avaliação externa (nos âmbitos nacional, estadual e municipal), cujo objetivo é aferir a qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Nessa perspectiva, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é fruto dos resultados e dados coletados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que vem acompanhado do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), documento conhecido como Compromisso Todos Pela Educação. De acordo com Soares (2011), o IDEB foi uma das iniciativas mais importantes para a promoção da qualidade da Educação Básica em nosso país, por preconizar o direito à educação de qualidade e ao aprendizado, assegurados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 (BRASIL, 1996). No entanto, Soares (2011) reconhece que o IDEB e os outros índices criados, a partir de sistemas estaduais e municipais de avaliação, não devem ser interpretados como a real qualidade do ensino, embora nos tragam pistas sobre esse diagnóstico.

Somos sabedores que a sociedade tem utilizado o IDEB para estabelecer *ranking* entre as escolas, classificando-as de acordo com os resultados absolutos de apenas 2 (duas) disciplinas específicas, sem levar em consideração a realidade de cada escola, o contexto, a localização, a comunidade, sem fazer a relação entre dados quantitativos e qualitativos, no contexto local. É nesse viés excludente que passamos a mascarar a realidade, e reforçamos o caráter regulador como mecanismo de controle, associando às prestações de contas e à responsabilização de professores e gestores escolares. Nesse sentido, uma das maneiras de avaliar as oportunidades educacionais é analisar como elas desempenham esta tarefa.

Dessa maneira, é fundamental investigarmos as práticas participativas dos sujeitos-professores/gestores, a partir dos seus discursos. Através dos conceitos, da fala, dos sentimentos, associando o que está posto na política de avaliação externa, ao que, de fato, está sendo vivenciado no contexto da escola. É preciso buscar compreender as diretrizes da avaliação externa e as práticas que elas inspiram, a percepção dos diferentes sujeitos da comunidade escolar (professores e gestores escolares, neste estudo) sobre a materialização, ou não, dessas diretrizes no contexto e, ainda, apreender as relações de dependência entre as percepções, os elementos que as constituem e a evolução das relações entre esses elementos.

Conforme aponta Franco (2004), no Brasil, ainda que a utilização dos dados disponibilizados, a partir das experiências de sistemas de avaliação da Educação, estejam aquém do desejável, já começa a se constituir um núcleo de publicação desses dados. Vale salientar que, com um sistema nacional de avaliação que vem se tornando maior e mais complexo, no qual os resultados das avaliações geram consequências imediatas nos indivíduos, nas escolas e nos sistemas de ensino, é importante que cada iniciativa de avaliação seja coerente, articulada e tecnicamente fundamentada, apresentando de forma clara e transparente o porquê, para que, para quem, o quê e como avaliar.

Independente das motivações que as políticas de avaliação em larga escala tenham, diferentes objetivos e expectativas atreladas às avaliações externas podem se apresentar como 2 (dois) lados de uma mesma moeda, ou seja, melhorar progressivamente os resultados implica, de alguma forma, em tentar modificar e aperfeiçoar as práticas de ensino e os modos de organização escolar.

Concluída a introdução deste estudo, apresentamos a nossa intenção em relação à organização. No segundo capítulo, discorreremos sobre a política educacional e a avaliação externa como elemento de regulação da Educação, e as implicações das práticas efetivas, que contribuem, ou não, com a melhoria do processo educacional. Discutimos definições e implicações das avaliações externas na política educacional brasileira, os desdobramentos no contexto escolar, e a breve trajetória histórica.

Apontamos, no terceiro capítulo, a perspectiva de problematização da avaliação externa no contexto da escola pública, apresentando a execução da proposta de Avaliação do Estado do Ceará. Pretendemos discutir o sentido do SPAECE no contexto da educação cearense, buscando perceber a influência das políticas avaliativas na prática educacional do Estado e no município de Limoeiro do Norte.

Já no quarto capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico, tendo como ponto de partida a definição da abordagem da pesquisa e a relação com nosso objeto de estudo. Em seguida, apresentamos a revisão de literatura, que realizamos no intuito de mapear e analisar produções acadêmicas sobre avaliação externa. As produções foram selecionadas a partir de teses e dissertações que se relacionavam

com o tema em questão, objetivando realizar uma aproximação com os trabalhos já publicados sobre o tema, e verificar as lacunas a serem estudadas. Após a análise das produções acadêmicas, discutimos os participantes, o *lócus* da pesquisa e os procedimentos de construção de dados, bem como a relação desses com o nosso objeto de estudo.

Ainda em perspectiva de projeção, pretendemos destacar, no quinto capítulo, o contexto da prática, e a caracterização das escolas participantes da pesquisa. Em um segundo momento, discorreremos sobre a análise dos documentos e das leituras que fizemos do material. Na última seção do capítulo, através das falas dos gestores e dos docentes, destacamos como os profissionais das escolas conduzem essa política de avaliação externa no contexto da prática escolar, destacando como os sujeitos atribuem sentidos ao SPAECE em torno de seus discursos nas escolas, e os possíveis desdobramentos.

Nas considerações finais, apresentamos nossas conclusões, sempre provisórias, sobre a pesquisa, ampliando as possibilidades de debate com o objeto de pesquisa em questão.

2 AVALIAÇÕES EXTERNAS: DEFINIÇÕES E IMPLICAÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Nas últimas décadas, temos visto os discursos sobre avaliações externas ganhando visibilidade nas publicações das produções científicas. De certo, já não o consideramos apenas como um discurso acadêmico, haja vista que os meios midiáticos já têm disseminado e capilarizado essas discussões, tornando-os acessíveis aos diferentes sujeitos imbuídos nos processos da educação escolarizada. Nesse sentido, este capítulo aborda que os discursos sobre definições e implicações dessa política de avaliação no panorama educacional brasileiro não são novos, em que alguns momentos, aparecem e reaparecem em outros, de forma mais empalidecidos, com diferentes roupagens e conotações.

Este segundo capítulo irá contribuir como fundamentação teórica a fim de proporcionar melhor compreensão sobre as práticas e decisões que têm impactado a política avaliativa no Brasil desde a década de 1990, e reflete sobre o trabalho que se desenvolve nas escolas, constituindo-se, assim, como pano de fundo para o desenvolvimento da presente pesquisa. Dessa forma, busca-se apreender o objeto de pesquisa, destacando seus aspectos mais variados e reais, já estudado de diversas maneiras, considerando nesse contexto as várias teorias existentes sobre ele.

Enfatizamos a relevância de apresentar nesse estudo como a avaliação da educação constituiu-se e como, ao longo do tempo, foi se modificando, até tornar-se, nos dias atuais, um dos eixos da Política Educacional no Brasil, especialmente com a aplicação dos exames nacionais da Educação Básica e com a aferição da qualidade pelo IDEB para o cumprimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Nesse contexto de políticas públicas educacionais, encontra-se imbuída na discussão a emergência da avaliação externa e os seus elementos condicionantes de ordem internacional que contribuíram para a construção e consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a criação do IDEB, e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Estado do Ceará (SPAECE).

Desta forma, este capítulo traz para a pesquisa uma proposta desafiadora, que se desdobra entre teoria e prática, ao confrontar duas vertentes da avaliação, que segundo Barbier (1985), é em torno dessas vertentes que surgem modelos distintos de avaliação. A primeira compreende a avaliação como uma forma de controle e

regulação, declarado como uma vertente negativa, atribuindo nessa conjectura, noções de repressão, seleção e punição. Já a segunda, vê no processo de avaliação a oportunidade de emancipar os sujeitos envolvidos. Percebe-se, nesse debate, um forte duelo entre limites e possibilidades de uso e apropriação dos resultados das avaliações externas, inserindo como centro de destaque o rendimento do aluno e o surgimento de políticas em que a escola e seus gestores são responsabilizados pelos próprios resultados através das denominadas políticas de responsabilização (*accountability*).

2.1 DEFINIÇÕES E APROXIMAÇÕES CRÍTICAS SOBRE A TRAJETÓRIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL

Conforme percebemos ao longo da história, a centralidade dos discursos sobre a avaliação educacional, ganha maior destaque, desde o início da década de 80, levando-nos a assistir a um crescente protagonismo da avaliação, em função de uma nova regulação da educação guiada pela lógica do mercado, e mais recentemente, como dispositivo de regulação dos sistemas de administração pública. Evidencia-se, nesse contexto, o fortalecimento das iniciativas de avaliação como diretriz da política educacional para a educação básica, no Brasil, como pelos governos federal, estaduais e municipais.

Dentre alguns estudiosos importantes que se debruçam sobre essa temática, é possível destacar as contribuições de Werle (2010, p. 15), que aponta os sistemas de avaliação em larga na Educação Básica como um “processo de contaminação das políticas educacionais”. Nessa perspectiva, a avaliação desponta em uma posição privilegiada nos sistemas educacionais, sendo que, no caso brasileiro, a avaliação está vinculada às políticas públicas no âmbito educacional na perspectiva incessante da melhoria da qualidade do ensino. Assim, buscou-se como estratégia, para melhor conhecer o objeto de estudo dessa pesquisa, a investigação da origem da avaliação educacional, priorizando em sua análise as avaliações externas, de forma que possamos perceber seus objetivos, finalidades, princípios, características, modelos, funções e formas de fazer, de modo a emergir no século XXI como um dos eixos da política educacional brasileira.

Para Peroni (2009), a avaliação em larga escala é um dos pilares das políticas educacionais brasileiras e tal destaque faz-se pela concepção atual do Estado, visto não como executor das políticas, mas como coordenador ou financiador. Portanto, torna-se de fundamental importância conhecer o percurso das avaliações externas no Brasil, pois facilita a compreensão de percebê-las como o carro-chefe das ações políticas em Educação, já que essas avaliações são marcadas por uma perspectiva produtivista, e vinculada às pressões dos organismos internacionais, conforme é descrito, a seguir.

Segundo Horta Neto (2006), o início da trajetória da avaliação externa no Brasil ocorre a partir das primeiras experiências de coleta de dados e informações realizadas no período de 1906, pelo Distrito Federal, na época cidade do Rio de Janeiro. Esses dados eram levantados basicamente sobre o ensino público e privado, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino. Na verdade, seu intuito era atender o Anuário Estatístico do Brasil com informações relevantes sobre a quantidade de estabelecimentos de ensino, de matrículas, de repetências e de pessoal docente. Em 1925, há uma interrupção dessa coleta de dados, levando mais de uma década, e retornando em 1936, com uma nova sistemática, passando a incluir informações de todos os estados brasileiros. Esse trabalho era coordenado pelo Instituto Nacional de Estatística, embrião do atual Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) (HORTA NETO, 2006).

Destacamos a relevância da avaliação educacional desde a década de 90, não somente pela transformação material da realidade escolar, mas também pelo contexto de mudanças, orientações e diretrizes na gestão do sistema educacional. Nessa conjectura, podemos enfatizar a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia, que reuniu representantes de vários países mutuários do Banco Mundial e signatário da ONU, tornando perceptível a influência de orientações de instituições internacionais. Essa conferência teve o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), bem como do Banco Mundial (UNESCO, 1990).

De acordo com Oliveira (2000), as tentativas de articulação da avaliação com as políticas governamentais foram revigoradas e ampliadas nos anos 90, adquirindo centralidade na formulação das políticas educacionais em vários níveis, principalmente na Educação Básica. Esse período também foi marcado pela disseminação de iniciativas de políticas avaliativas, nos âmbitos dos governos federal, estaduais e municipais, na busca de coletar e produzir informações que viessem a repercutir nas tomadas de decisões e, em algumas situações, a revisão de investimentos em projetos educacionais.

Freitas (2007) enfatiza em seus estudos que, no período de 1937-1945, o Estado Novo impulsionou a “ciência” e a “técnica”, com o objetivo de quantificar a Educação. Nesse momento, difundiu-se a ideia de valorização da mensuração como elemento importante para o “bom governo educacional”. Já por volta do ano de 1950, foi que a estatística se tornou “útil e necessária ao planejamento educacional” (op., eit. p. 8). Essa tese será reforçada por Vianna (1995), quando assegura que as iniciativas do Brasil, em 1960, tiveram a ascensão, por órgãos estatais que tinham como foco a verificação da eficiência dos professores, dos currículos, dos programas e dos sistemas de ensino.

Toda a ênfase dada em torno da avaliação, amplia-se de forma crescente, considerando, sobretudo, a deficiência tecnológica pelos Estados Unidos após o lançamento do Sputnik, em 1957, pela então União Soviética. Logo em seguida, após o êxito soviético, houve um movimento em torno da reforma do currículo americano, no sentido de proporcionar uma maior eficiência no ensino. Essa movimentação deu-se pela discussão que o ensino ministrado nas escolas não apresentava satisfatoriamente bons resultados, e que a avaliação de desempenho dos alunos poderia ser feita em larga escala, como se é o mais utilizado hoje, a fim de impulsionar melhores diagnósticos para possíveis direcionamentos. Nessa discussão, perpassa a emergência da avaliação externa e os determinantes internacionais que contribuíram para a construção e consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Diante desse contexto, percebemos, no decorrer da história, o processo de esvaziamento da autonomia escolar e das autoavaliações diante do destaque que as provas em larga escala standardizadas têm assumido, especialmente a Prova Brasil,

a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A avaliação em larga escala na Educação Básica traz um novo direcionamento nas práticas pedagógicas e nos resultados de aprendizagem. Através dos testes aplicados a um amplo universo de alunos, influenciam a vida da escola e o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos seus profissionais, já que a forma de regulação educacional vigente implica na responsabilização dos sujeitos pelo trabalho que desenvolvem. É como se a instância central de poder definisse o que será avaliado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), controlando o alcance dos conteúdos mínimos. Dessa forma, conforme destacam Garcia e Nascimento (2012, p. 96), “a avaliação externa às escolas possibilita que o controle sobre os serviços educacionais se torne mais fluido, baseado na divulgação de informações que interligam Estado, escola e sociedade [...]”.

Nessa conjectura de medidas avaliativas, encontramos, no contexto da reforma educacional brasileira, a existência de muitos sistemas de avaliação da educação básica, não somente incentivando, mas também influenciando o trabalho desenvolvido nas escolas, na busca veemente de ajustar o trabalho às demandas atuais de mercado. Assim, a concepção de Garcia e Nascimento (2012, p. 97), sobre a avaliação externa constitui-se como

[...] uma forma de controlar os resultados educacionais, responsabilizar os educadores pelos os resultados de suas ações, bem como imprimir padrão mínimo de qualidade à ação educativa. [...] os resultados das avaliações nacionais são divulgados para que a população fiscalize o trabalho escolar e avalie a competência dos professores, considerando os resultados obtidos pelos alunos. [...] confere-se maior visibilidade aos atores locais, tornando os gestores, os professores e os funcionários das escolas os responsáveis pelos resultados educacionais, sem que se preste a mesma visibilidade às ações que o Estado deveria empreender para que o trabalho educativo tenha qualidade efetiva.

As escolas de Educação Básica tornaram-se o alvo das avaliações em larga escala desde a década de 90. E o primeiro sistema de avaliação nacional a ser implementado no Brasil, dito anteriormente, foi o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Para Garcia e Nascimento (2012), o Saeb trouxe uma perspectiva voltada aos organismos financeiros e internacionais, como o Banco Mundial, com uma construção marcada pela participação da camada de professores e de especialistas

das Secretarias Estaduais de Educação. Nesse sentido, a ampla participação na construção e elaboração do Saeb resultou na elaboração de objetivos gerais, enfatizando, sem seu contexto, a melhoria da qualidade da Educação.

Na concepção de Garcia e Nascimento (2012, p. 93), o Saeb tem entre outros objetivos, “[...] conferir transparência aos resultados educacionais, responsabilizar os profissionais pelos os resultados obtidos e fomentar a competitividade entre as escolas por recursos financeiros [...]”. Nesse sentido, as autoras enfatizam que, ao condicionar os resultados ao financiamento da Educação, gera-se danos na proposta escolar, e desvirtua-se totalmente o objetivo proposto pelas avaliações externas.

Ainda que tenha sido criado em 1990, foi somente em 1994 que o Saeb passa a ser regulamentado pela a Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994 e, que desde então, vem sendo reestruturado. Ainda em processo de mudanças, em 2005, foi alterado pela Portaria nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005), passando a ser constituído por dois processos: a Avaliação da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

A Aneb apresenta, como características fundamentais, o fato de ser amostral e de ocorrer a cada dois anos, envolvendo o público das turmas do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, tanto das escolas públicas e particulares de todo o país. De forma geral, ela divulga os resultados educacionais da unidade de federação, região e para o Brasil, mas não identificava as escolas e as pessoas envolvidas (INEP, 2016). A Anresc, também conhecida como prova Brasil, é aplicada aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de todas as escolas públicas, tendo como diferencial a localização das escolas da área urbana, com mais de 20 alunos matriculados na série. Nessa prova, são divulgados os resultados e as médias de desempenho nacional das regiões do País, das Unidades da Federação e de cada município envolvido.

Com base nesses dados e no Censo Escolar, temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), como parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e tem como uma das metas principais: atingir o índice nacional igual a 6,0 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o ano de 2022. Essa proposta objetiva adequar o patamar educacional brasileiro à média dos

países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (INEP, 2016).

Dando sequência a ordem cronológica das mudanças, vamos perceber, em 2013, uma nova modificação no Saeb, que passou a ser composto, além da Aneb e da Anresc/Prova Brasil, pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), regulamentada pela Portaria nº 482, de 27 de junho de 2013 (INEP, 2019). Na verdade, essa é uma avaliação censitária que envolve alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas. Seu foco principal é avaliar os níveis de alfabetização e letramento na disciplina de Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

Sendo assim, essas avaliações, baseadas em testes ou no monitoramento através do IDEB, impõem, em seu formato regulador, uma grande pressão nos sujeitos envolvidos no campo educacional e a uma crescente sujeição da comunidade escolar ao controle externo. Na visão de alguns estudiosos, essas provas demonstram mudanças nas formas de regulação dos serviços educacionais orientada pelo mercado, em que, na maioria das vezes, considera-se que o desdobramento da qualidade educacional é alcançado por meio da publicação e divulgação dos resultados alcançados pelas instituições e do estímulo à concorrência. De forma ampla, as provas em larga escala tornam-se a principal representatividade da qualidade educacional, refletindo nos professores e gestores escolares a culpabilidade dos fracassos, negando as responsabilidades do Poder Público com o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme destaca os autores Freitas (2012) e Souza e Oliveira (2003), as avaliações classificatórias têm contribuído para a proposta de consolidação das relações de quase-mercado educacional que, longe de serem um referencial de qualidade capaz de desenvolverem o avanço da Educação, promovem ainda mais prejuízo a esse ideal. Freitas (2012) enfatiza que a reforma do sistema público de Educação, pautadas nesses sistemas de avaliações nacionais, tem provocado algumas consequências no âmbito escolar, como: estreitamento do currículo escolar no qual os professores são, de certa forma, limitados ao ensino das disciplinas e dos conteúdos abordados nas avaliações; indução da competição por melhores resultados nas provas, o que provoca a diminuição de cooperação entre si; pressão por parte dos

bons resultados dos professores, atrelada a bonificações financeiras. Essa pressão por resultados incentiva escolas a selecionarem seus alunos ou a segregá-los em turmas separadas.

Freitas (2009) destaca que, no processo educacional, é preciso levar em consideração a necessidade do Estado em compreender as dimensões das desigualdades educacionais dos diferentes sistemas de ensino, a fim de que possam implementar medidas que permitam a garantia dos padrões de qualidade no processo educacional. Compreende-se que é dever do Estado oferecer boas condições de acesso à escola com igualdade e permanência do educando na progressão dos estudos nas esferas federal, estadual e municipal.

Diante desse contexto, vale defender um sistema de avaliação que englobe a diversidade, em que muitas realidades se diferem do ponto de vista social, e que se faz necessário priorizar a participação dos educadores. O papel de um sistema concebido nessa perspectiva não é somente de supervisionar, mas também de promover e colaborar na melhoria educacional. No preâmbulo de suas expectativas, encontra-se também a possibilidade de fornecer dados importantes que possibilitam a análise e reflexão do trabalho educativo no interior das avaliações, bem como a proposição de elaboração de políticas e ações por parte dos governos, ou seja, a avaliação deve significar sempre um mecanismo de redefinição de metas para que os profissionais apropriem-se de forma empoderada, analisando o próprio trabalho e oportunizando a possibilidade de desenvolver um trabalho pautado no autoconhecimento, tornando-se uma autoavaliação.

Fazendo uma comparação das políticas de avaliação externa em muitos países europeus, Quintas e Vitorino (2013) destacaram que, nesses países, as políticas de avaliação externa articulam-se a processos de autoavaliações das instituições, o que diferem da realidade brasileira. Isso se explica pelo fato de os estabelecimentos de ensino estarem subordinados às políticas macro (as avaliações externas), enquanto instrumento de controle das metas que são estabelecidas pelo governo, restringindo a autonomia escolar e excluindo o potencial da autoavaliação.

Importante ressaltar que também somente as avaliações externas em si não darão conta das especificidades de cada unidade escolar. Assim,

A auto avaliação institucional como um processo permanente de busca de autoconhecimento da escola, ainda que realizada de forma informal e não sistemática, possibilita de maneira muito mais efetiva o repensar das ações que estão sendo desenvolvidas. [...] a auto avaliação é um instrumento que não deve deixar de desconsiderar o que dizem as avaliações em larga escala. [...] os resultados obtidos nas duas formas de avaliar podem /devem propiciar um diálogo interessante e produtivo para as tomadas de decisão da equipe escolar envolvendo toda a comunidade da escola (HERNANDES; HONDA, 2013, p. 172).

Dessa forma, enfatizamos a necessidade do equilíbrio entre as duas formas de avaliar, compreendendo que a ausência de uma pode comprometer ou influenciar os resultados. Se valorizarmos demais somente a avaliação externa, corremos o risco de apenas medir o nível de desempenho dos alunos ou a eficácia escolar, o que pode mascarar a verdadeira dinâmica institucional, contribuindo para a redução da autonomia escolar. Na prática, as avaliações em larga escala, tais como a Provinha Brasil, a Prova Brasil, a ANA e o ENEM, têm, em contexto mais profundo, propiciado a perda de autonomia escolar, na proporção em que essas avaliações não priorizam os processos, mas somente os resultados, o produto final. Nesse sentido, é bem verdade que a forma como são publicados esses resultados e a pressão exercida pela prestação de contas têm instalado a lógica competitiva entre escolas e entidades federativas.

2.2. PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (TESSES E DISSERTAÇÕES)

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com vistas a mapear a produção do conhecimento na temática das avaliações externas e eficácia escolar. Desse modo, a pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa, com técnicas de exploração e mapeamento de produção acadêmica. Essa abordagem, relacionada ao estado do conhecimento, é como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação às aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo. Nessa perspectiva, utilizou-se nessa construção escrita Minayo (2010) e Trevisan (2010).

As teses, dissertações e entrevistas definidas para este estudo compõem o *corpus* empírico da pesquisa (objeto de estudo) e são produções defendidas e publicadas em diversas regiões do país. Também são estudos e produções defendidas e publicadas em Programas de Pós-Graduação em Educação, de instituições federais, estaduais e particulares, em diferentes estados do País, no período de 2008 a 2018. Esse recorte temporal justifica-se por buscar captar as tendências nacionais em relação às avaliações estaduais, diante das transformações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Estado do Ceará (SPAECE).

Os trabalhos que têm como campo de estudo a análise de produções teóricas já realizadas, são, em grande parte, pesquisas de abordagem qualitativa. Essa modalidade de estudo pautada em análises interpretativas sobre os dados, conforme o contexto do pesquisador e sua relação com o objeto.

De acordo com Devechi e Trevisan (2010), a pesquisa qualitativa tem uma relevância fundamentada nos processos investigativos, porque vai além de interpretações imediatistas. Os autores afirmam que esse tipo de trabalho dão um caráter de forma inacabada ao objeto, considerando-o como processo em construção. Isso implica dizer que à medida que a pesquisa vai acontecendo, e se desenvolvendo em campo de estudo, o objeto tende a sofrer uma ressignificação em relação ao estado atual.

Nesse sentido, partimos desse entendimento para ressaltar que a pesquisa qualitativa constitui ainda um campo de relações muito particular, em que se busca analisar diferentes aspectos da realidade social. Isso é o que nos destaca Minayo (2010, p. 21) no trecho seguinte:

Ela trabalha com o universo dos significados, motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] pois, o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes [...].

A autora expressa que a pesquisa qualitativa busca uma extensão, um diálogo entre o objeto e o sujeito da pesquisa, distinguindo-se da análise quantitativa, pautada em dados quantificáveis. Vale ressaltar que a definição dos objetivos traz uma

relevância no redirecionamento da natureza do trabalho que se está desenvolvendo. Dessa forma, o tipo de pesquisa em foco necessita estar de acordo com os objetivos traçados pelo pesquisador.

Como ponto de partida para a pesquisa, sentimos a necessidade de mapear e analisar produções acadêmicas sobre a política de avaliação externa nos estudos da eficácia escolar, por meio de uma revisão de literatura, identificando os objetivos que as nortearam, as metodologias utilizadas, as perspectivas de análise predominantes e quais encaminhamentos foram destacados nas discussões realizadas. Além disso, a partir do diálogo com os textos produzidos, esperamos identificar lacunas ainda existentes e que necessitam de maior aprofundamento para definir as contribuições que a nossa pesquisa poderá oferecer ao debate.

Através das Teses e Dissertações presentes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD), pode-se visualizar os resumos das produções acadêmicas publicadas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, a partir de 2008, em âmbito nacional. É importante dizer que em 1996, esse espaço digital passou por atualização, disponibilizando o espaço cadastro discente, no qual os autores dos trabalhos podem atualizar todo seu percurso acadêmico.

Esse portal disponibiliza os resumos dos trabalhos, com o nome da instituição ou repositório em que se encontra a pesquisa, e, em alguns casos, o trabalho completo quando o(a) autor(a) disponibiliza no momento do cadastro dos dados. Nesse sentido, podemos afirmar que o BTD representa, um avanço para a pesquisa, pois facilita o acesso à produção científica produzida nacionalmente, disponibilizando diferentes trabalhos produzidos nos programas de Pós-Graduação, tanto nos idiomas Português e Inglês, quanto em outras línguas. Essa iniciativa, graças ao avanço tecnológico e o uso da internet, vem promovendo democratização do conhecimento em todo país.

Essa revisão de literatura foi realizada em novembro de 2018, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para a realização da busca, foi usada a palavra-chave Avaliação Externa, submetida às ferramentas de buscas por assunto. No portal, encontramos 651 publicações. Ao filtrarmos por busca avançada, ficamos com 434 trabalhos. Em seguida, utilizou-se a busca por Programas de Pós-Graduação em Educação, restando-nos 136 trabalhos. Após a leitura rápida dos

títulos, eliminamos os trabalhos que não estavam relacionados ao nosso objetivo, e ficamos no final, com 22 trabalhos. Entre eles, 13 dissertações e 09 teses.

A partir dos resultados da busca, foi possível agrupar os trabalhos por: Autor, orientador, área do conhecimento, programa, nível do curso, instituição, data da defesa, biblioteca depositária e disponibilidade do trabalho completo.

Diante dos trabalhos mapeados, houve a necessidade de se realizar uma série de procedimentos para estudo das pesquisas, já que a produção selecionada era o foco desta pesquisa. Inicialmente, foi conferido se os trabalhos escolhidos estavam disponíveis para *download*, ao mesmo tempo em que foi feita a organização desse material para análise. Posteriormente, optamos pela leitura do resumo dos 22 trabalhos para, em seguida, selecionarmos aqueles que mais se aproximavam do objetivo da pesquisa.

Após leitura e análise dos resumos, escolhemos 06 dissertações e 07 teses para compor essa revisão de literatura, e eliminamos 09 produções que não atendiam aos interesses deste estudo, que busca se distanciar de questões muito específicas (abordagem dada a alguns elementos da política da avaliação externa apenas como aferição de resultados quantitativos), ou seja, focamos em trabalhos que trouxessem uma discussão mais ampla sobre a gestão da avaliação externa na escola, a partir dos estudos da eficácia escolar. Organizamos o quadro 1, a seguir, para identificar as fontes publicadoras, autores e títulos das produções selecionados e o ano de publicação das obras.

Quadro 1 – Produções selecionadas para a análise

Título	Autor	Fonte	Ano
1 A prova Brasil no cotidiano escolar	Szatkoski, Luciane	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10433	2014
2 A utilização dos resultados das avaliações de larga escala pelos diretores das escolas municipais de Teresina	Santos, Gilmar José dos	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5840	2016
3 O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala: impactos de	Ferreira, Rosângela Veiga Júlio	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3074	2016

intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses			
4 Avaliação e qualidade educacional: a voz de diretores de escolas de ensino fundamental de um município do estado de São Paulo	Battistella, Josiela Zutin	http://hdl.handle.net/11449/151980	2017
5 Gestão dos resultados do SPAECE pelas escolas da rede estadual de Quixadá – Ceará	Pinheiro, José Célio	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5826	2016
6 Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de ensino médio: limites e possibilidades de ações gestoras	Marques, Maria Vanderli de Souza	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6855	2017
7. Concepções de docentes sobre avaliação educacional no contexto de avaliações externas: estudo de uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo	Lilian Rose da Silva Carvalho Freire	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11042018-115822/	2017
8 Avaliação externa, gestão e qualidade da educação escolar: concepções veiculadas e concepções vivenciadas no cotidiano escolar	Parro, Ana Lúcia Garcia [UNESP	http://hdl.handle.net/11449/136430	2016
9. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica refletido no trabalho escolar do Ensino Municipal de Manaus/AM	Silva, Maria Rita Santos da	https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6659	2018
10 O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica	ASSUNÇÃO, Mariza Felipe	http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3594	2013

11 Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos Estados brasileiros	Perboni, Fabio	http://hdl.handle.net/1449/136441	2016
12 Avaliações internas e externas: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo	Valéria Aparecida de Souza Siqueira	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17012018-110503/	2017
13 Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC: Reflexos no planejamento e prática escolar	Fonseca, Andreia Serra Azul da	http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7657	2013

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Das teses, *Concepções de docentes sobre avaliação educacional no contexto de avaliações externas: estudo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*, de Freire (2017), *Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC: Reflexos no planejamento e na Prática escolar*, de Fonseca (2013), *O mito da virtuosidade da avaliação externa na educação básica*, de Assunção (2013), *Avaliação externa, gestão e qualidade da educação escolar: Concepções veiculadas e concepções vivenciadas no cotidiano escolar*, de Parro (2016), *O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica refletindo no trabalho escolar do Ensino Municipal de Manaus/AM* de Silva (2018), foram lidos apenas os resumos.

Freire (2017) analisa as concepções de professores sobre avaliação educacional, com o objetivo geral de verificar possíveis influências das avaliações externas nessas concepções. A autora dá relevância ao trabalho, sob a perspectiva da importância da avaliação no trabalho docente, sobretudo para os resultados escolares. A pesquisa destaca um elemento importante, que é o fato de que a RME-SP há vários anos ter sido envolvida em muitas avaliações externas, e essa situação permitiu considerar, por hipótese, que elas estariam influenciando as concepções docentes sobre avaliação educacional, o que, conseqüentemente, estaria também repercutindo no trabalho docente, considerando as características do contexto escolar como adicional.

O eixo norteador da pesquisa de Freire (2017) foi saber quais os elementos das concepções de avaliação educacional dos professores que estariam indicando a

influência do conjunto de avaliações externas que perpassa a RME-SP. Após as análises da pesquisa, a autora conclui que existem marcas importantes dessas avaliações no ambiente escolar, mas sem sustentar que as avaliações externas estariam controlando o trabalho docente no que tange à avaliação educacional.

O estudo sobre os efeitos do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais especificamente dos Eixos de Avaliação e de Alfabetização, no cotidiano escolar, foi objeto de da tese de Fonseca (2013), que, segundo o resumo apresentado, os resultados da pesquisa confirmaram as hipóteses de que o PAIC contribuiu positivamente para modificar a prática e o planejamento dos professores, influenciando o cotidiano do professor através das avaliações externas e dos resultados. Destaca, ainda, a necessidade de critérios e de características de avaliação externa em larga escala, por parte de professores, com a utilização de matrizes e descritores, em avaliações escolares.

Sua investigação foi de natureza quali-quantitativa, utilizando-se de um questionário com 17 questões objetivas e 10 subjetivas, com uma amostra de 161 professores do 2º ano do Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Estado do Ceará. Esse trabalho busca analisar os efeitos do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais especificamente dos Eixos de Qualidade e de alfabetização, no cotidiano escolar, principalmente no planejamento e na prática educacional dos professores das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental das Escolas Públicas municipais do Estado do Ceará.

Também foi preocupação de Fonseca (2013) identificar os impactos das avaliações externas no planejamento, na prática educacional e no cotidiano escolar, bem como investigar a influência do PAIC, na perspectiva dos professores, nas aprendizagens dos alunos. Essa pesquisa aproxima-nos de alguns elementos favoráveis a nossa compreensão da gestão da avaliação externa na escola, na qual entendemos a necessidade de perceber como os profissionais de ensino monitoram esses resultados obtidos nas avaliações realizadas, e como esses resultados podem influenciar a prática pedagógica em busca de melhores resultados na aprendizagem dos alunos. A interpretação dos dados levou a pesquisadora a concluir que a proposta do PAIC contribui positivamente na transformação da prática e do planejamento dos

professores. No entanto, faz-se necessário os professores apropriarem-se da utilização de matrizes e descritores, em avaliações escolares.

O trabalho *O mito da virtuosidade da avaliação: Trabalho docente e avaliações externas na educação básica* tem como objeto de estudo a relação entre a política de avaliação externa e o trabalho docente na Educação Básica no município de Belém. O objetivo traçado foi analisar o modelo de avaliação educacional, estabelecida pelos órgãos governamentais e sua relação com o trabalho docente das séries iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nas turmas avaliadas na Prova Brasil.

O estudo leva-nos a pensar a reforma administrativa do Estado brasileiro, que demanda novas regulações, tendo como parâmetro definidor, a dinâmica de avaliação, que reduz as políticas sociais à lógica de mercado, ampliando a capilaridade da Educação para a produção do fracasso escolar, responsabilizando, nesse contexto, o professor.

Assunção (2013) faz-nos perceber, através dessa pesquisa, que a partir da implantação do exame Prova Brasil e, conseqüentemente, a divulgação do IDEB, ocorre mudanças significativas no contexto do trabalho docente das escolas pesquisadas, já que suas agendas de trabalho também passam por transformações grandiosas, afetadas pela dinâmica das avaliações externas, e em especial, pela necessidade de adequar o trabalho à dinâmica dos testes propostos pelo MEC via Prova Brasil, bem como pela Secretaria Municipal de Educação.

É possível vislumbrar, nesse trabalho, que nas escolas pesquisadas a intensificação do trabalho docente é reconhecida pelos professores das escolas, entretanto, assumem a sua responsabilidade sem a compreensão da dinâmica de responsabilização imputada pelo Estado. A autora diz ainda que a institucionalização das novas regulações revela uma espécie de conluio ideológico para a fabricação do mito da virtuosidade da avaliação, ou seja, há setores da sociedade que têm interesses na permanência de uma escola de classe.

Uma outra tese abordada nesse estudo, refere-se ao trabalho de Parro (2016), que estuda o cotidiano da escola e as ações construídas por seus diferentes integrantes, tendo como objetivo principal, analisar e tencionar as concepções veiculadas pela política educacional dos dois últimos governos paulistas a respeito da avaliação externa em larga escala, gestão da escola e qualidade da educação escolar.

A pesquisa aponta elementos fundamentais na busca da compreensão entre a necessidade de aproximar as concepções veiculadas pelas diretrizes governamentais ao que é concebido e vivenciado no cotidiano escolar, provocando uma discussão das reais possibilidades de a escola vir a desenvolver uma formação de qualidade, ampliando o sentido social.

O problema desta pesquisa voltou-se para a compreensão da escola, a análise de suas ações, o que faz, como faz e os desafios que vivenciam diante das expectativas e demandas da comunidade e a proposição das diretrizes governamentais (nacional, estadual e municipal). Toda essa discussão levantada por Parro (2016) leva-nos a abordagem já mencionada dos ciclos de políticas propostas por Ball (1992), propondo a necessária articulação entre os olhares macro e micro. Essa tese faz uma articulação entre os macro e micro processos, ao investigar as relações entre as concepções veiculadas oficialmente pelas políticas e programas de âmbito governamental sobre a gestão e qualidade da educação escolar e as concepções vivenciadas pelos integrantes do cotidiano escolar.

As teses, *Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiro*, de Perboni (2016), e *Avaliações Internas e Externas: Concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo* foram lidas na íntegra por serem considerados trabalhos relevantes na discussão de nossa pesquisa, que trata do debate sobre a qualidade do ensino público, a partir da política de avaliação externa. Nessa análise, os trabalhos possibilitam-nos o desejo de compreender como os sujeitos escolares atribuem sentidos a essa política em torno dos seus discursos nas escolas, e como os seus desdobramentos podem influenciar nas práticas diárias.

Siqueira (2017) aborda em sua pesquisa a influência da avaliação externa nas concepções dos professores sobre avaliação educacional, considerando que as concepções docentes constituem um fator relevante na prática pedagógica. Constatou-se, nessa pesquisa, que a influência das avaliações externas no cotidiano escolar ocorre de modo complexo, não sendo consequência automática de orientações oficiais, mas, antes, trata-se de uma influência que engloba fatores, com efeitos diversificados, que, em algumas avaliações externas, chegam a ser nulas.

O referido estudo utilizou como método de pesquisa a triangulação de dados, inferindo-se concepções de avaliação educacional dos professores, e identificando

algumas implicações das avaliações externas. Constatou-se, também, que essas concepções ainda precisam ser problematizadas por conta das consequências sobre a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos.

Refletindo de forma harmoniosa com o nosso estudo em pauta, é possível compreender, através dessa pesquisa, que a complexidade do cotidiano escolar e o protagonismo que certas concepções de avaliação educacional exercem sobre a forma de agir dos professores obrigam-nos a resistir ao discurso que considera a escola um ambiente estático e passivo, e que só recebe as influências externas, ainda que sob a forma de orientações oficiais, ignorando a diversidade de concepções que permeiam esse espaço, e que concentram um protagonismo sobre as práticas ali desenvolvidas.

Sobre a tese de Perboni (2016), que tem como objeto de estudo as avaliações externas e larga escala das redes estaduais de Educação Básica, identificamos entre outras questões, a pequena relação entre os partidos no poder e a criação das avaliações próprias, demonstrando nessa conjectura como tendências incorporadas às políticas públicas educacionais.

O levantamento da produção sobre o tema abordado na maioria das teses, aqui analisadas, debruçaram-se sobre aspectos específicos das avaliações estaduais e, principalmente sobre as avaliações federais. Em geral, as 6 teses procuravam discutir os efeitos e os usos das avaliações nas escolas ou nos sistemas de ensino, abordando diferentes perspectivas com maior preponderância para as abordagens sobre gestão, currículo, trabalho do professor, formação docente, e prática pedagógica no cotidiano. Algumas pesquisas procuraram compreender como os professores e outros profissionais da educação lidavam com as novas exigências, debruçando-se sobre percepções e práticas diante das avaliações, buscando perceber os possíveis rebatimentos sobre as políticas públicas educacionais.

Na análise dos dados referentes aos trabalhos de dissertações, agrupamos os textos, considerando 2 categorias de análises, conforme demonstrado no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Trabalhos de dissertações agrupados a partir das categorias de análise

ASSUNTO	DISSERTAÇÃO	AUTOR	ANO
---------	-------------	-------	-----

Utilização de resultados das avaliações externa	A utilização dos resultados das avaliações em larga escala pelos os diretores das escolas municipais de Teresina.	Estegite Carvalho Leite Moura	2016
	Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de Ensino Médio.	Maria Vanderli de Souza Marque	2017
	Gestão dos resultados do SPAECE pelas escolas da Rede Estadual de Quixadá-Ceará.	José Célio Pinheiro	2016
	O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala: Impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses.	Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante Machado	2016
Avaliação Externa e Qualidade Educacional	Avaliação e qualidade educacional: A voz de diretores de escolas de Ensino Fundamental de um município do Estado de São Paulo.	Josiela Zutin Battistella	2017
	Gestão Escolar e Qualidade Educacional: As avaliações como instrumento de reflexão no contexto educacional	Carla Madureira Valente Lopes	2016

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

No primeiro bloco que trata sobre a *Utilização de resultados das avaliações externas*, podemos encontrar uma discussão sobre a apropriação dos resultados das avaliações externas no contexto escolar, as influências das avaliações externas na prática pedagógica dos professores, as concepções que embasam os trabalhos e os desafios de gerenciar essa política avaliativa no cotidiano da escola.

No segundo bloco, *Avaliação Externa e Qualidade Educacional*, verificamos que os trabalhos discutem a relação existente entre a qualidade educacional e as práticas avaliativas, no qual o conceito de qualidade reveste-se de múltiplos significados e, portanto, localiza-se em um contexto de interesses diversos em conflito. Percebe-se, diante dos textos elucidados, que os processos de avaliação em larga escala em curso indicam um cenário pouco alentador em relação à qualidade, e

que, apesar da expressiva melhora, ainda persistem graves problemas de fluxo que afetam diretamente os indicadores de qualidade.

Logo após a leitura do material, seguindo as orientações propostas pelos autores citados, construímos um quadro 3, a seguir, que nos possibilitou a compreensão acerca de como está a política de avaliação externa.

Quadro 3 – Resultados de pesquisas sobre Avaliação Externa a partir da produção acadêmica mapeada

Autor(a)	Resultados de pesquisa
Moura (2016)	Percebeu a ausência de uma cultura de gestão baseada em informações e indicadores, em relação aos diretores das escolas da Rede Municipal de Teresina, levando em consideração o estudo de caso e o referencial teórico. Detectou ainda como ponto crítico, alguns fatores relevantes que interferem na utilização dos resultados das avaliações externas pelos os gestores das escolas pesquisadas.
Marque (2017)	A análise identificou que o processo de apropriação de resultados da avaliação externa em estudo é reduzido a uma exposição de dados em reunião específica, não existindo interpretação e planejamento coletivo e efetivo, com base nos resultados das avaliações.
Pinheiro (2016)	Revelou em sua pesquisa que a função do SPAECE já está claramente compreendida por alunos e professores. Contudo, faltam práticas efetivas dos seus usos. Além disso, há carência de uma maior percepção dos gestores quanto ao seu papel de líderes desse processo.
Machado (2016)	A pesquisa constatou que as avaliações em larga escala, embora façam parte da rotina das instituições, é um tema pouco debatido, pois os resultados precisam ser analisados de forma pedagógica para que possam ser utilizados na busca da qualidade do ensino.
Battistella (2017)	O estudo apontou que a opção pela forma de gestão democrática da escola é uma alternativa que compreende a intencionalidade da participação coletiva no âmbito das decisões no interior das unidades. Sem dicotomizar administrativo e pedagógico, trata-se de uma das manobras de reação e contrarregulação por parte dos atores escolares, e que pode ganhar intensidade e profundidade no protagonismo do diretor ao ser capaz de reconhecer as reais demandas da escola em que atua e adotar como alvo a realização de um trabalho de mediação com a coletividade, voltado para a realização dos fins sociais da educação.
Lopes (2016)	Esta investigação confirmou a necessidade de reflexão sobre a utilização dos dados produzidos pela avaliação externa no âmbito escolar, sobre a apropriação de resultados como estímulo ao planejamento pedagógico e da necessidade do investimento em formação contínua dos docentes e da equipe gestora para a melhoria da qualidade educacional, envolvendo os alunos e responsáveis nas decisões pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Os resultados apresentados no quadro 3 revelam um retrato de como vem se dando a produção do conhecimento sobre a avaliação externa na produção acadêmica, sintetizando os principais resultados que os trabalhos vêm apontando, bem como os múltiplos caminhos para se pensar novos rumos e direcionamentos no debate em torno da Política de Avaliação Externa, com destaque para as discussões no contexto da utilização de resultados e da qualidade educacional. Dessa forma, é notório que esses conceitos têm sido recorrentes na literatura que discute a avaliação externa, a qual expressa uma longa luta no que tange ao processo de gerenciamento dessa política avaliativa, e a forma como os sujeitos atribuem sentidos a essa política em torno de seus discursos, e os desdobramentos nas suas práticas.

Já sobre as abordagens metodológicas presentes nos resumos dos trabalhos, verifica-se uma variabilidade de métodos, entre eles: Teoria do discurso; Abordagem Crítica; Pesquisa qualitativa; Análise de Conteúdo; Pesquisa bibliográfica; Abordagem qualitativa; Teoria da Participação; e Abordagem Dialética. Porém, há resumos que não contemplam as abordagens metodológicas, dificultando a análise.

O debate sobre a política de avaliação externa numa perspectiva metodológica perpassa o modo como é pensada e articulada a construção desta dissertação. Buscou-se demonstrar, através da leitura dos resumos das teses e dissertações, as principais abordagens utilizadas pelos pesquisadores para sustentação das suas análises. Nesse sentido, o uso de diferentes abordagens no processo de análise faz compreender que não há um único método para se tomar como suporte, tendo em vista que a escolha desse acontece conforme a necessidade e o interesse do pesquisador com relação ao seu objeto de estudo. Nesse caso, já que utilizamos o conteúdo já produzido, trabalharemos com foco na Análise de Conteúdo.

Assim, com intuito de analisar a produção acadêmica sobre a avaliação externa no contexto da escola pública no BTD da CAPES, buscou-se, através das leituras dos resumos e de alguns trabalhos completos, constituir critérios em que fosse possível fazer uma análise. De modo que, ao analisar os resumos, os indicadores constantes e o aprofundamento no tema, percebeu-se a recorrência das categorias *Utilização de Resultados das Avaliações Externas* e *Avaliação Externa e Qualidade Educacional*. A constância desses conceitos analíticos, também chamados de categorias temáticas,

integravam uma sólida discussão na compreensão das avaliações externas e seus desdobramentos no contexto escolar.

Tendo em vista a emergente postura que as categorias vêm assumindo dentro das discussões no contexto de construção da formulação de políticas avaliativas e seus desdobramentos na escola, optou-se por situar uma discussão em torno delas, no sentido de ajudar ao leitor no entendimento dessas questões, bem como de introduzir um diálogo numa perspectiva teórica.

2.3 AVALIAÇÕES EXTERNAS E OS DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Os sistemas de avaliação da aprendizagem consistem em um conjunto de políticas, práticas e ferramentas para otimizar dados importantes sobre os resultados da aprendizagem (CLARKE, 2012; UNESCO, 2017a). Na verdade, eles compreendem diferentes tipos de avaliações que produziram informações nos âmbitos individual, institucional ou do sistema de professores, estudantes, planejadores, formuladores de políticas e demais interessados. Torna-se, através desses sistemas, mais fácil a possibilidade de ajudar o alunado a aprender, bem como os professores melhorarem o ensino. Conseqüentemente, também facilita os planejadores na tomada de decisões sobre alocação de recursos, bem como os formuladores de políticas e governos a abordarem as ineficiências do sistema ou avaliarem os programas de educação.

Fazendo um contraponto com as facilidades abordadas sobre os sistemas de avaliação da aprendizagem, é possível perceber que esse modelo de política avaliativa para Educação Básica tem demonstrado uma forte influência exercida sobre os professores que são impingidos a alcançarem as metas estipuladas por pessoas de fora da escola, proporcionando a discussão sobre o sentido de responsabilização que esses profissionais vêm sofrendo, para que alcancem os índices estabelecidos.

Através de estudos sobre as avaliações em larga escala e da legislação educacional brasileira, é possível suscitar algumas questões sobre o papel do professor frente às avaliações externas, e como este vem sendo pressionado a contribuir para a melhoria dos índices da escola. Assim, no contexto dessa realidade, existem alguns fatores que influenciam no trabalho docente, e, conseqüentemente, no

desenvolvimento desses profissionais, sendo que as políticas de avaliações externas, juntamente com seus ideais, mobilizam gestores, professores, alunos e famílias.

Assim, percebemos que a instituição escolar não é abstrata e revela-se como o cerne do sistema educativo formal, uma vez que este é lugar de decisão, em que ocorre a execução, ou seja, a materialização de políticas educacionais. É lá que, também, ocorre sistematicamente aprendizagens, que alunos e professores envolvem-se num processo organizacional como responsabilidade de transmitir e construir conhecimentos, destacando os significados e sentidos da escola para a formação dos alunos, revelando que o ensino-aprendizagem constituem o objetivo central nesse movimento de constituição de sujeitos.

Falar sobre as avaliações externas implica em refletir sobre as finalidades da educação na contemporaneidade. É na simbiose desse contexto que se busca pensar a escola com suas diversas funções, que vai além de seu tradicional papel de transmissora, reprodutora e construtora de saberes e conhecimentos, sua função acadêmica. Faz-se necessário reconhecer que a legislação educacional brasileira assume a concepção de que a escola é responsável por diversas funções e a estas estão associadas também múltiplos objetivos. Nesse sentido, precisamos pautar nossa discussão no escopo da avaliação como garantia do desenvolvimento das aprendizagens, reafirmando que o processo avaliativo deverá contribuir para a materialização de um dos principais objetivos da escola, que é assegurar que as crianças e adolescentes, efetivamente, aprendam.

Vidal (2003) destaca que a avaliação não é um tema desconhecido por nenhum professor, já que a avaliação sempre fez parte do contexto pedagógico e das aprendizagens em sala de aula. Sendo assim, a autora destaca a avaliação como um instrumento inseparável da prática pedagógica, por meio do qual é possível que o professor acompanhe o progresso de seus alunos, analisando o desenvolvimento do trabalho escolar, bem como o seu próprio desempenho. Nesse sentido, julgam-se necessárias práticas avaliativas que possam colaborar na superação de um modelo fortemente marcado por princípios seletivos, meramente quantitativos, classificatórios e extremamente excludentes. Considerar a avaliação como importante instrumento de reflexão das ações desenvolvidas por alunos e docentes no âmbito escolar, de fato, torna-se uma necessidade.

Na perspectiva do contexto mundial, as avaliações externas surgem como uma busca de “equiparação” tanto do ponto de vista da abrangência, como da permanência do aluno nas escolas, levando ainda em consideração a qualidade do ensino-aprendizagem. Sobre qualidade, Biasi (2009, p. 37) aponta que a

[...] educação de qualidade abrange os aspectos e os meios que determinarão a sua qualidade, que incluem principalmente os alunos – os sujeitos que precisam aprender – e os professores – os sujeitos que ensinam, que são responsáveis diretos pelo processo propriamente dito. Quando o professor tem as condições objetivas para mobilizar o processo, no caso o aprendizado do aluno, cresce a possibilidade de realizar uma educação de qualidade [...].

No intuito de explicar a problemática das desigualdades educacionais, buscou-se pautar em estudos empíricos que intencionavam compreender a aprendizagem ou não aprendizagem, a partir dos fatores que independem diretamente da instituição escolar. Nessa perspectiva, a avaliação externa surge no contexto da escola como um parâmetro para o desenvolvimento de ações que estão sendo estabelecidas pelas políticas educacionais com o objetivo de orientar as atividades das instituições escolares, dos profissionais, dos estudantes e das famílias. Nesse formato, imprimiu-se um desenho que se configura pela própria atuação reguladora do Estado sobre as escolas, tanto por intermédio da suposta fiscalização, como pela associação dos resultados obtidos nos procedimentos avaliativos aos dispositivos de financiamento.

Assim, compreendemos que as avaliações externas, realizadas a partir de testes padronizados, têm como foco principal o monitoramento da Educação e implicam na centralização da União, que está relacionada ao controle dos resultados. Esse formato está ligado à propaganda lógica de descentralização. Na verdade, essas avaliações representam uma legitimidade da opção do Estado por um processo avaliativo que seja exterior às escolas, geridas de forma mercadológica.

2. 4 UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA

Conforme realizamos estudos sobre a utilização dos resultados da avaliação externa no Brasil, iremos perceber que as reformas educativas implantadas nas últimas décadas caracterizaram-se por representar um conjunto de medidas que se articulam com alguns aspectos importantes como: a) centralização dos sistemas de

avaliação, que passam a ser utilizados como instrumentos de gestão e alimentam políticas de responsabilização aliadas a desenhos censitários de avaliação externa; b) descentralização dos processos de gestão e financiamento, que fortalecem o discurso da autonomia e da gestão democrática da escola, numa perspectiva de melhoria dos resultados, o que inclui a autonomia financeira para buscar novas fontes de recursos, que não as fontes públicas tradicionais, e novas formas de gerenciamento da educação pública, o que inclui autonomia de gestão financeira e autonomia de gestão (*School Based Management*); c) ampliação das possibilidades de escolha (*Choice*), estimulando mecanismos de competição entre as escolas, o que induziria à melhoria de sua qualidade; e d) valorização dos resultados e busca de maior efetividade do serviço ofertado (*School Effectiveness*) (BONAMINO, 2013; LEVIN, 2001; OLIVEIRA, 1999, 2000).

A apropriação e a utilização dos resultados das avaliações em larga escala, por parte de gestores e professores, ainda é um tema pouco explorado no Brasil, embora algumas iniciativas de pesquisa já comecem a apresentar resultados nesta área (GOMES e GIMENES, 2012; BROOKE e CUNHA, 2011; BAUER, 2010; BONAMINO e SOUSA, 2012; MACHADO, 2012). A avaliação externa, de fato, é um elemento das políticas de monitoramento da qualidade da educação brasileira, proporcionando desdobramentos concretos para organização do trabalho pedagógico desenvolvidos nas escolas. No mesmo sentido, as equipes gestoras e os professores são as pessoas responsáveis por viabilizar a organização do espaço educativo para que as escolas alcancem os seus objetivos e metas educacionais.

Diante dessa proposição, o conceito de avaliação surge resignificando a prática pedagógica em nossas escolas, proporcionando a necessidade de saber utilizar os seus resultados para a melhoria da qualidade de ensino. Para Freitas, Sordi e Malavi (2011, p. 48), “avaliar é pensar sobre o uso dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo de reflexão nas escolas”. Ainda para esses autores, a avaliação, juntamente com o sistema de monitoramento do desempenho dos alunos, deve criar condições para melhoria da instituição e para construção de uma educação de qualidade.

Já Sousa, Pimenta e Machado (2012), destacam o papel das avaliações como instrumento de monitoramento e controle. Em estudos já realizados, confirma-se a

necessidade de reflexão sobre a utilização dos dados produzidos pela avaliação externa no âmbito escolar, sobre a apropriação de resultados como estímulo ao planejamento pedagógico e da necessidade do investimento em formações contínuas para professores e gestores de escolas, a fim de melhorar a qualidade educacional.

Nesse sentido, deseja-se evidenciar a questão do monitoramento sobre o uso dos resultados das avaliações externas no âmbito escolar, sendo esse processo compreendido como uma maneira de articular a gestão de resultados, isto é, pautada na esteira de uma gestão participativa como precursora da autonomia da escola, que se distancia dos modelos capitalistas, que visam, sobretudo, atender o viés do campo econômico.

Por outro lado, a discussão ensejada em relação ao uso do termo Avaliação Externa tem levado a muitos estudiosos da gestão da avaliação a tecerem críticas, pois, conforme Sousa e Bonamino (2012), um dos mais agravantes riscos é concentrar o processo de aprendizagem em uma comprovação de competências e habilidades no que se refere às Matrizes de Referências das avaliações em larga escola, ou seja, a prática de ensinar para obter bons resultados nas avaliações externas, tornando-se alheias a outros elementos importantes dentro desses resultados. Essa forma de gerenciar resultados sem alinhar-se com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, apresenta poucas contribuições no que tange à transformação da Educação, por isso, tem ampliado seu repertório de críticas.

Na mesma linha de raciocínio, Machado (2012) defende que a escola precisa nas reuniões escolares e nas discussões travadas nos encontros de capacitações e formação continuada analisar os resultados das avaliações externas, a fim de que possam refletir sobre os possíveis fatores que explicam o desempenho dos estudantes. Nessa perspectiva, destaca-se o estudo de Casassus (2009), no qual o autor critica e coloca em dúvida a validade e a efetividade das avaliações externas na melhoria da educação.

Na opinião desse autor, esses resultados não informam a qualidade da educação, e sim promovem a desigualdade e contribuem para diminuição na qualidade da Educação. Segundo o autor, a qualidade educativa não é meramente uma atividade cujo centro é a obtenção de altas pontuações. Nesse sentido, alerta ainda sobre a necessidade de não confundir a qualidade da Educação com altas

pontuações, a partir de duas perspectivas: a utilidade e efetividade das avaliações externas e a apropriação dos resultados com consciência de seus limites e possibilidades.

Ao discutir a gestão da avaliação externa, faz-se necessário remeter às políticas educacionais, que têm traduzido influência definidora no processo de ensino-aprendizagem. Alguns estudos apontam que as avaliações externas apresentam-se como um instrumento da gestão ao elaborar suas políticas educacionais. Por outro lado, percebe-se que da forma como se apresentam hoje, o que está sendo levado em consideração é o caráter estatístico das avaliações, ou seja, mede-se somente um aspecto do processo educacional e mostram que no interior da escola, as informações obtidas através dos resultados da avaliação não são utilizadas de maneira a promover a qualidade educacional.

Nesse sentido, a avaliação externa é uma das fontes de dados que a escola produz para embasar, planejar e propor ações pedagógicas com busca da melhoria da qualidade, mas não é a única forma de conquistar bons resultados no desempenho dos alunos. É preciso analisar os resultados, oportunizando o repensar das práticas de sala de aula, que possibilite o combate ao fracasso escolar, através de uma reflexão-ação em busca do aprimoramento da gestão pedagógica e, conseqüentemente, na melhoria do desempenho dos alunos. Alguns outros fatores, como o clima escolar, o nível socioeconômico dos alunos, a formação dos professores, a gestão integrada e a infraestrutura da escola, influenciam, em maior ou menor grau, na aprendizagem e nos resultados de desempenho dos alunos, o que nos faz querer compreender o que seja a qualidade educacional no contexto escolar.

Dessa forma é preciso compreender que a discussão da gestão da avaliação externa trata também das nuances contextuais de inserção das políticas educacionais com análise sobre as ações dos organismos internacionais, como o movimento “Todos pela Educação”, que, desde 1990, discute as mudanças no modo como a educação vem sendo concebida, através do delineamento para as políticas educacionais em nível nacional e local, materializa-se em uma cumplicidade corporativista. Diante desse complexo contexto das políticas educacionais no Brasil, podemos verificar uma mudança importante no papel do Estado e um aumento

significativo de convênios e parcerias entre as administrações de setores públicos e privados.

Nessa perspectiva de análise, fazer uma compreensão de governança torna-se fundamental para visualizar as nuances contextuais, em que as avaliações externas são foco de atenção, com a argumentação política da busca pela qualidade da educação brasileira. A partir dessa argumentação teórica, podemos enfatizar a relevância das práticas gestionárias que se configuram como elementos essenciais na organização da administração educacional pública, como pressuposto de uma racionalidade gerencial, com a prestação de serviços em que a técnica ocupa posição decisiva da tão difundida e propagada educação de qualidade para todos. Assim, percebemos que as políticas de avaliação externa, que ocorrem em larga escala, envolvem ações estratégicas destinadas na implementação de ações constitutivas de medidas, decisões e incentivos em consonância às demandas moldadas nessa “gestão pública gerencial”.

Nesse contexto, a racionalidade gerencial aponta as políticas de avaliação externas a serviço de uma “governança educacional”. Conforme Guimarães-Iosif (2012), baseado na iniciativa privada, essa forma de gerenciamento da educação consubstancia-se em instrumento de “gestão” da administração pública. Dessa forma, esse tipo de avaliação passa ser um mecanismo de controle do Estado, inerente à prestação dos serviços no âmbito educacional. Assim, algumas características são destacadas como resultantes da prática desta política de avaliação externa, que são incorporadas gradativamente, como: individualismo, competição, responsabilização, dentre outros valores.

Avançando nas discussões em torno dos processos avaliativos e seus resultados no contexto escolar, percebemos que, com a expansão da avaliação externa na Educação Básica, a partir da reforma educacional ocorrida na década de 1990, o Estado brasileiro assumiu novas funções, nomeadamente as de controle e regulação da Educação. Com a aprovação do PNE (2014-2024) estabeleceu-se novos desafios, visando a qualidade da educação, ampliando-se as responsabilidades às esferas públicas e aos profissionais da educação escolar, advertindo-nos para a necessidade do regime de colaboração entre os entes federados por meio do Sistema Nacional de Educação (SNE), buscando-se o cumprimento das metas estabelecidas

em nível nacional, bem como a análise do desempenho dos estudantes nas avaliações externas (SAVIANI, 2014).

Entre todos os dispositivos referenciados até aqui, cabe ressaltar que eles também são resultados de um processo de ensino utilizado há quase três décadas na educação brasileira com o intuito de legitimar a qualidade da educação pública ofertada. Esses processos têm se tornado pauta nas discussões travadas entre teóricos interessados no assunto. Presenciamos no Brasil, nos últimos anos, um conjunto de iniciativas direcionadas ao campo da política de avaliação educacional, por meio da implantação de avaliações em larga escala, que constituíram um panorama de um eficiente sistema de avaliação, destacando-se como um dos mais eficiente do mundo (CASTRO, 2009).

Nesse panorama de mudanças, desafios e perspectivas que se configuram em nosso país, não resta dúvidas de que o sistema de avaliação no Brasil torna-se uma importante fonte de diagnóstico e de informações que alimenta o processo de formulação e implantação das políticas educacionais, e afeta tanto positiva, quanto negativamente, dependendo da percepção e visão para os fins de um sistema educacional. Por isso, o número de questões suscitadas pela expansão e diversificação do sistema cresce continuamente.

2.5 AVALIAÇÃO EXTERNA E QUALIDADE EDUCACIONAL

Todo processo de construção na qualidade de ensino transcorre de mudanças e alterações no percurso histórico, e também não é diferente no que se refere às avaliações externas. Algumas mudanças recentes no sistema de avaliação em larga escala no Brasil levam-nos a profundas reflexões sobre a finalidade e legitimidade da qualidade da Educação. Nessa perspectiva, o conceito de avaliação é entendido como busca de objetivação sobre determinada realidade e como dado relevante nos processos decisórios.

Nesse sentido, reforçamos a atenção e o cuidado quanto à transformação da avaliação em um procedimento que vale por si mesmo, colaborando com a desigualdade, e a (des)ideologização, em detrimento das implicações éticas. Faz-se necessário problematizar os valores inerentes aos juízos que a avaliação produz, a

fim de não transformar a avaliação em uma produtora autoritária e arbitrária da educação, promovendo a definição da qualidade educativa (FIDALGO, 2011).

Conforme dispõe o artigo X da LDB, a política educacional voltada para a descentralização institucional e financeira ligada à avaliação dos sistemas de ensino, fortalece o papel da avaliação externa no âmbito educacional.

é instituída a Década da Educação, ao iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV – Integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996).

A partir da década de 1990, a promulgação da LDB (1996) determina a avaliação nos diferentes níveis do sistema educacional, proporcionando um destaque maior para a avaliação externa, tornando-a como um instrumento de gestão educacional, voltado para melhoria dos resultados dos serviços públicos.

Nesse sentido, a avaliação externa deve ser compreendida “como um processo de avaliação diagnóstica que produz informações significativas sobre a realidade educacional” (GOUVEIA *et al.*, 2014, p. 22), possibilitando o monitoramento do desempenho dos alunos com vistas à qualidade do ensino. É possível afirmar que o sistema de avaliação tornou-se um dos pilares da política educacional do MEC para diagnosticar e monitorar a qualidade do sistema educacional.

Segundo Gouveia *et al.* (2014, p. 34), “desde 2005, o Brasil conta com um sistema de avaliação do Ensino Fundamental e Médio, para diagnóstico e rendição de contas”, sendo evidenciado, através de indicadores e índices, os quais apresentam informações expressivas sobre a realidade educacional avaliada.

Conforme já nos apontam alguns estudiosos, a cultura de avaliação educacional ganhou ênfase quando, nas últimas décadas, no país, cresceu a taxa de escolarização da população e reduziu as taxas de analfabetismo, universalizando o acesso ao ensino básico. Dessa forma, as avaliações educacionais expandiram-se, e tornaram-se uma realidade no país, possibilitando um diagnóstico das regiões, dos Estados, das redes de ensino, apresentando dados numéricos sobre o ensino ofertado pelas escolas brasileiras.

Temos como embasamento ainda essa análise de qualidade educacional, o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024, uma vez que sendo uma exigência constitucional, estabelece diretrizes, metas e estratégias condutoras de políticas com vistas à qualidade e equidade no processo educacional, necessitando, contudo, estar alinhado aos planos distrital, estaduais e municipais, pois é uma referência e um compromisso com a melhoria da educação, conforme mencionado na meta 07:

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 em 2021: 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental; 5,2 no Ensino Médio (BRASIL, 2014, p. 31).

Como podemos perceber no PNE, a oferta de Educação Básica de qualidade para todos torna-se complexo e desafiador para as políticas públicas e “[...] a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem tem adquirido importância central tendo em conta a garantia do direito à educação, a melhoria da qualidade de vida da população e a produção de maior equidade e desenvolvimento econômico-social do país” (BRASIL, 2014, p. 31).

Para compreender melhor esses processos, focamos a avaliação como ferramenta de controle tanto pelos Governos Federal, Estadual e Municipal, quanto pelas agências de fomento do desenvolvimento econômico e social dos mais variáveis matizes. Essa ferramenta passa a ser um instrumento de controle pelo fato de que a avaliação passou a ser compreendida como sustento para a política educacional, isto é, o Estado passou a assumir o papel de executor das políticas, “ele passa a ser o coordenador e, por vezes, o financiador” (PERONI, 2009, p. 287).

No cenário educacional, todas essas questões aparecem e se aprofundam. Aspectos como qualidade de ensino aparecem como discurso em um momento de universalização do acesso à Educação Básica, já muito bem absorvida pelo Estado. Essa política converge para o modelo gerencialista vigente na administração pública brasileira, em que a lógica estritamente empresarial tem predominado, com a fixação de metas por parte dos investidores que mantêm instituições. Desse modo, faz-se necessário ampliar a ênfase dos procedimentos e instrumentos de avaliação para além dos atualmente praticados, incorporando aos processos avaliativos todos os

sujeitos e segmentos envolvidos, todas as dimensões institucionais, para só assim, melhorar a qualidade educacional do nosso país.

Somos sabedores que as políticas de avaliação da Educação Básica podem contribuir satisfatoriamente na melhoria da qualidade. No entanto, percebe-se que o conjunto de mudanças identificadas ainda representam um desafio para algumas escolas no que se refere à apropriação dos dados provenientes das avaliações em larga escala, sendo necessário um olhar atento e minucioso quanto a esta apropriação.

Destacamos ainda que a realização das avaliações, bem como sua divulgação, por si só, não consegue mudar a qualidade da Educação, sendo indispensável a articulação da avaliação em larga escala com a avaliação institucional, além da avaliação da sala de aula, com o propósito de se estabelecer uma relação dialógica entre dados e processos avaliativos, para que sejam tomadas decisões qualitativas a partir deles.

Sendo assim, é preciso investir, de fato, na qualificação do sistema de ensino, no intuito de formar cidadãos capacitados para atender as necessidades provenientes do mercado. Nesse sentido, a busca da qualidade na Educação distorce um pouco o objetivo dentro desse formato mercadológico, não se tornando referência para a consolidação do direito que é cabido ao cidadão para exercer sua participação política e social.

A busca da qualidade está intrinsecamente ligada muito mais ao desenvolvimento econômico do país, e sua inserção no grupo dos países desenvolvidos do que ao seu verdadeiro objetivo no campo educacional. Em relação a isso, Souza (1997, p. 264) esclarece que “a educação precisa alcançar qualidade capaz de responder às demandas decorrentes das transformações globais nas estruturas produtivas e do desenvolvimento tecnológico”. Dessa forma, é preciso que as ações educacionais e políticas estejam em consonância com as causas exigidas, cabendo às escolas, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, e ainda, a prestação de “contas” aos governos federal e estadual dos resultados que são obtidos através da verificação da “produtividade”. Essa verificação ocorre por meio de testes padronizados realizados pelos alunos.

Compreendemos que, nesse viés, as avaliações passam a ser utilizadas como instrumentos de medida, adequação e controle dos sistemas educativos, passando a nortear políticas públicas na área educacional. Nesse sentido, o foco passa enviesado, pois o que se sobrepõe, não é a intervenção dos poderes públicos, mas a responsabilidade da escola pelo sucesso ou fracasso, o que provoca um sistema de competição entre elas, criando com isso critérios de produtividade assumidos pelas escolas e controlados pelos governos.

Sob esse aspecto, interessa-nos questionar sobre a serviço de quem está na linha de frente da qualidade da Educação. Se seria a serviço da população que frequenta a escola, e busca uma melhoria que seja realmente importante para a escola, o bairro e a comunidade escolar, ou das agências reguladoras internacionais que almejam tanto adequar e homogeneizar o ensino e, conseqüentemente, a avaliação por meio de teste padronizados? É relevante pensarmos, ainda, sobre o que é feito com os resultados das avaliações, além de sentenciar escolas e sistemas de ensino. Como trazer à tona essa proposta de uma política de avaliação que busca diagnosticar falhas no sistema, para que a partir de então, possa melhorar, numa perspectiva dialógica, as práticas escolares de forma adequada nas relações existentes nas escolas.

Precisamos entender, inicialmente, que definir qualidade é um processo extremamente complicado, pois o conceito qualidade não existe em si, ele não se mantém sozinho, de forma isolada de outros componentes importantes, como ideologias, valores, crenças, ideais de sociedade e de visão de homem. O termo qualidade é um conceito carregado de subjetividade própria. Cada pessoa vê e percebe qualidades diferenciadas, bem como estabelece critérios também diferentes de qualidade. Rios (2001, p. 64) argumenta que:

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico.

A existência da qualidade pressupõe fatores que lhe dão validade e credibilidade. São esses fatores que determinam e caracterizam a qualidade como

boa ou ruim, dependendo da cultura, da sociedade e dos valores estabelecidos. Pedro Demo (1994) define qualidade como dimensão de intensidade. Essa forma de definição da qualidade, envolve questões como perfeição, profundidade e competência humana, no sentido de mobilizar a capacidade de agir, construir e de participar. O referido autor afirma que:

Educação passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, porque representa a estratégia básica de formação humana. Educação não será, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar (DEMO, 1994, p. 20).

A ressignificação da Educação perpassa por meio de um ensino que possa atender às necessidades básicas dos alunos, pelos quais inseridos em um contexto histórico e social complexo, possam vir a desenvolver uma prática educativa planejada e sistematizada durante um longo e contínuo período. Na verdade, essa prática precisa propiciar qualidade ao processo educacional, ao criar condições e oportunidade para o desenvolvimento das capacidades, sendo assim, os alunos absorvem e aprendem conteúdos necessários para enfrentarem e resolverem diferentes modalidades de desafios, garantindo-lhes, com isso, o direito de aprendizagens significativas imprescindíveis à atuação crítica e transformadora.

3 A PROPOSTA DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO ESTADO DO CEARÁ

O uso das avaliações externas é uma realidade bastante difundida nas escolas brasileiras. Nesse contexto, no Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) tem se consolidado, desde 1992, como avaliação em larga escala desenvolvida pelo próprio estado (MACIEL, 2013). A avaliação insere-se como instrumento sinalizador da qualidade do ensino oferecido nos diferentes níveis e modalidades.

Alguns autores, como Alavarse, Bravo e Machado (2013), destacam que, a partir da década de 1980, a questão das avaliações externas vai tomando uma grande proporção, enquanto instrumentos indicativos e indutores da qualidade de ensino, fortalecendo em vários países, a implantação de políticas públicas centradas na responsabilização, solidificando cada vez mais o papel dessas avaliações nas agendas e nos discursos oficiais, ressaltando a preocupação com a qualidade de ensino e com o sistema educacional.

Destaca-se a importância de usar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na busca de avaliar a qualidade do ensino, baseado em uma avaliação nacional do rendimento escolar, de “aplicar exame periódico específico para aferir a alfabetização de crianças”, de “aprimorar os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio”, de “usar o Pisa como parâmetro externo” (DALBEN, 2011, p. 53).

Alinhado à proposta do uso da avaliação em larga escala como forma de melhorar a qualidade do ensino público, podemos enfatizar o pioneirismo do Estado do Ceará, que iniciou o uso de testes padronizado ainda em 1992. Conforme Maciel (2013), o Estado do Ceará aplica sua própria avaliação externa nas redes municipal e estadual de ensino, o SPAECE, tendo como foco: a avaliação da Alfabetização – Spaece Alfa (2º ano), a Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e a Avaliação do Ensino Médio (1ª a 3ª séries). É nesse formato que se insere o SPAECE, sistema de avaliação próprio implantado pelo Estado do Ceará ainda na década de 1990 (LIMA, 2007), cuja aplicação e acompanhamento dão-se em parcerias das Regionais de Ensino, denominadas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da

Educação (CREDES), e as escolas da rede pública municipal, no caso das instituições de Ensino Fundamental, que são as escolas em análise nesta pesquisa.

Trataremos, neste terceiro capítulo, sobre a perspectiva de problematização da avaliação externa no contexto da escola pública, apresentando a execução da proposta de Avaliação do Estado do Ceará. Pretendemos discutir o sentido do SPAECE no contexto da educação cearense, buscando perceber a influência das políticas avaliativas na prática educacional do Estado e município de Limoeiro do Norte, no Ceará.

3.1 BREVE CONSIDERAÇÕES SOBRE O SPAECE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CEARENSE

Iniciamos esse texto falando sobre a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas que tenham como foco não só garantir a permanência do aluno na escola, mas assegurar também a democratização do direito à educação de qualidade, que, conforme Luckesi (2006, 1999), tem como fator principal desta democratização, a aprendizagem dos alunos. É nítido a preocupação, há longas datas, sobre como a avaliação educacional tem expandido seu olhar sobre a qualidade do sistema educacional (VIANNA, 2000, 1989).

Na busca de investigar a qualidade da Educação brasileira, o Ministério da Educação (MEC) instituiu algumas avaliações nacionais em larga escala na Educação Básica que propiciaram o estímulo aos estados e municípios a implementação dos seus sistemas próprios de avaliação, destacando-se aqui, o Estado do Ceará. A partir do ano 1992, o Ceará estabeleceu o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) que tem como objetivo principal avaliar em larga escala os alunos cearenses em Língua Portuguesa e Matemática, e, através de seus resultados, desenvolver um acompanhamento e monitoramento da Educação pública cearense.

O Ceará é um dos estados pioneiros na implementação de sistemas próprios de avaliação. O governo cearense implementou o SPAECE após 2 (dois) anos da primeira edição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído pelo MEC para avaliar qualidade, equidade e eficiência da Educação Básica

no Brasil. Vale ressaltar que a utilização do SPAECE, como avaliação em larga escala do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), segue os mesmos objetivos do SAEB, diferenciando-se, no entanto, na forma de produzir informações em tempo hábil sobre o rendimento escolar dos alunos cearenses, com o objetivo de propiciar a tomada de decisões na elaboração e definição de políticas educacionais interventivas, além de possibilitar fazer um retrato da aprendizagem dos alunos das escolas públicas do Ceará por escola, criando oportunidades da comunidade escolar realizar estudos e reflexões de suas práticas pedagógicas junto aos alunos, considerando o contexto sociocultural em que estão inseridos.

Alguns autores, como Pequeno (2000) e Vianna (2003), compreendem que a constituição do processo de avaliação educacional no Ceará teve sempre a mesma preocupação nacional – na esfera federal pelo MEC, e na esfera estadual pela SEDUC. Paralelo a essa preocupação nacional, as experiências da SEDUC, após o primeiro ciclo de avaliações do SAEB, voltaram-se para a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar, em 1992, financiado pelo Governo do Estado do Ceará para alunos de 4^a e 8^a séries. Nesse período, a avaliação voltava-se apenas ao rendimento escolar, que tinha como foco principal difundir 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, passando a se chamar Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE).

A implantação do Sistema de Avaliação Estadual do Ceará seguiu a rota dos processos ocorridos na implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). São duas histórias bem similares em sua constituição, ao ponto de se tornar inviável falar do SPAECE, sem que se faça menção ao SAEB.

Importante destacar que desde a implantação do SAEB, o Ceará revelou interesse em analisar e considerar os indicadores do sistema avaliativo como instrumento de providências para a melhoria da qualidade da Educação no Estado. Conforme Lima (2009), já no primeiro ciclo do SAEB, em 1990, o Ceará destacou-se por ter sido um dos poucos estados brasileiros que elaborou um relatório comentando sobre os dados específicos do Estado, tendo como base os dados do SAEB. A

SEDUC realizou esse trabalho em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC). Naquele momento, o SAEB avaliou uma amostra de 267 escolas, em 37 municípios, contemplando 1.709 alunos da 1ª série, 1.447 da 3ª série, 1.605 da 5ª série e 110 da 7ª série, totalizando 5.871 alunos avaliados, além de ainda serem contemplados 751 professores e 151 gestores.

[...] Os resultados desta avaliação local revelaram que o Estado do Ceará, em relação aos indicadores educacionais, tinha três graves problemas a enfrentar: o acesso ao ensino básico e a sua universalização, a produtividade do sistema e a qualidade do rendimento escolar (LIMA, 2007, p.119).

Essa realidade apresentada por essas análises gerou muita preocupação na SEDUC, o que impulsionou a implantação de um sistema próprio de avaliação da Educação Básica no Estado, capaz de dar respostas quanto aos caminhos a serem trilhados pela política educacional cearense. Percebe-se, ao longo desse texto, a referência feita ao sistema cearense de avaliação da Educação Básica através da sigla SPAECE, porém, somente no ano 2000, houve a institucionalização oficial com o nome Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), através da Portaria nº 101/00.

Como perspectiva de garantir a fidedignidade do processo de avaliação implementada no Ceará, a SEDUC utiliza-se de princípios de utilidade, viabilidade, exatidão e ética estabelecidos pelo Comitê Misto de Normas para Avaliação Educacional, a fim de nortear o planejamento, a organização, a aplicação, a consolidação dos dados e a disseminação dos resultados do SPAECE, na busca de garantir a qualidade do processo de avaliação e gerar informações necessárias para a tomada de decisões dos sujeitos envolvidos nas mais variadas instâncias da Educação, a saber: gestores governamentais e escolares, técnicos da SEDUC e CREDEs, coordenadores pedagógicos, professores coordenadores de área, professores de Língua Portuguesa e Matemática, alunos e pais (CEARÁ, 2009a).

Conforme Maciel (2013), universalizada em 2007, a avaliação passou a ser aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental (SPAECE-Alfa) e nos 5º e 9º anos desse mesmo nível de ensino também nas redes municipais e em todas as escolas estaduais. O autor destaca que a avaliação do Ensino Fundamental, de natureza censitária, deu continuidade à série histórica do SAEB, na qual se manteve com

periodicidade bianual, intercaladas aos ciclos do SAEB. Essa avaliação tem como objetivo diagnosticar o estágio do conhecimento, bem como avaliar a evolução do desempenho dos alunos do 5º e 9º anos e os fatores associados a esse desempenho, possibilitando informações importantes que possam reverter em ações prioritárias de intervenção na rede pública de ensino estadual e municipal.

A partir do ano 2008, o SPAECE passou a ser realizado anualmente, e desde então esse sistema tem ganhado força e vez, fazendo-se presente no contexto do planejamento escolar, planejamento docente e em todas as ações e programas desenvolvido pela SEDUC, com um foco comum: elevar os indicadores do SPAECE, considerando-se como reflexo da melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade do sistema de ensino. Vale salientar que de 2008 até o último ciclo do SPAECE em 2019, a SEDUC firmou parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), pertencente à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A referida instituição, durante todo esse período, tem sido a responsável pela elaboração das provas, aplicação, divulgação dos resultados e construção de boletins pedagógicos, que são encaminhados às escolas para posterior trabalho escolar a partir dos resultados.

O SPAECE foi implementado em 1992, pela SEDUC, com o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do Estado. A figura 1, a seguir, sintetiza a evolução do SPAECE, a partir de seu início.

Quadro 4 – Quadro de Evolução do SPAECE, por abrangência, série/ano e nº de alunos avaliados

ANO	ABRANGÊNCIA	SÉRIE/ANO	Nº DE ALUNOS AVALIADOS
1992	Fortaleza	4ª e 8ª EF	14.600
1993	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	22.886
1994	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	21.812
1996	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias + 05 Municipalizados	4ª e 8ª EF	25.253
1998	Fortaleza e 20 municípios sede dos CREDE + 02 municípios por CREDE	4ª e 8ª EF	39.710
2001	Adesão das escolas (184 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	12.540

2002	Adesão das escolas (179 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	23.258
2003	Adesão das escolas (184 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	28.557
2004	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipal	4ª e 8ª EF e 3ª EM	141.593
2006	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	4ª e 8ª EF e 3ª EM	187.561
2007	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º EF	170.904
2008	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	614.566
2009	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, e 5º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	546.951
2010	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	667.196
2011	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF; 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	658.654
2012	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF; 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	647.693
2013	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º e 5º EF 1ª EM e EJA (AF e EM) Amostral 9º EF 2ª e 3ª EM	659.669
2014	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º, 5º e 9º EF 1ª EM e EJA (AF e EM) Amostral 2ª e 3ª EM	622.566
2015	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º, 5º e 9º EF 1ª e 3ª EM* e EJA (AF e EM)	449.010

Fonte: <http://www.spaece.caeduff.net/o-sistema/o-spaece/> (2020).

Considerando a importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, em 2007, a SEDUC ampliou a abrangência do SPAECE, assumindo a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio para as 3 (três) séries, de

forma censitária. Dessa forma, o SPAECE passou a compreender a avaliação de leitura dos alunos do 2º ano do EF (SPAECE-Alfa) e o domínio das competências e das habilidades esperadas para as demais etapas de escolaridade, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática para os alunos do 5º e 9º anos do EF e nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do EM. As informações registradas, a cada edição, identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos do estado.

Desde 2008, são realizados questionários contextuais aos alunos a partir do 5º ano do EF, e a professores e diretores. Esse sistema de avaliação utiliza 3 (três) tipos de questionários: o primeiro é dirigido aos alunos, permitindo a elaboração de indicadores relacionados ao perfil socioeconômico e hábitos de estudo, estendendo-se também a algumas dimensões do ambiente de aprendizagem; o segundo destina-se aos professores de Língua Portuguesa e Matemática; e o terceiro, aos diretores. Esses questionários possibilitam traçar o perfil educacional, a experiência e a formação profissional, a prática docente e a gestão escolar de todos os envolvidos na área educacional, propiciando a associação entre o desempenho dos alunos e as variáveis contextuais.

É importante enfatizar que, ao longo desses anos, após a institucionalização do SPAECE, como política pública de avaliação educacional no Estado do Ceará, muitas ações relevantes foram ocorridas para a melhoria da Educação, como: formações de professores e gestores escolares, disponibilização de cursos de pós-graduação *lato sensu*, a exemplo da parceria firmada entre o Governo do Estado Ceará e a UFJF, criando a Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública, ocorrida entre os anos de 2009 e 2011, para todos os gestores selecionados pelo concurso para gestores das escolas públicas estaduais, ocorrido em 2008.

Além da melhoria no que se refere às formações humana, também foram vistos como prioridades, dentro dessa política de avaliação no Ceará, os investimentos em estruturas físicas das escolas, na realização de concursos públicos, a partir dos resultados das provas do SPAECE, bem como dos relatórios dos questionários contextuais que são respondidos por alunos, professores e gestores. Na verdade, essa política consolidou-se ao longo do tempo, e apropria-se de seus indicadores para avaliar as instituições escolares, a gestão escolar, bem como a prática pedagógica dos professores em Escolas Estaduais de Ensino Médio, e em escolas municipais

que, na grande maioria, hoje, no Estado do Ceará atendem apenas aos alunos do Ensino Fundamental por conta do processo de municipalização, respaldado na LDB 9.394/96, realizado nos primeiros anos da década de 2000.

Nesse contexto do debate sobre o direito à Educação, é notório o consenso sobre a necessidade da qualidade da Educação, além do acesso, focando sempre na perspectiva da permanência e da aprendizagem dos alunos. À medida que são produzidas as informações pelo SPAECE, é possível identificar o nível de proficiência dos alunos e a evolução de desempenho ao longo do tempo. Dessa forma, o conjunto de informações apresentadas pelo SPAECE possibilita traçar um diagnóstico da aprendizagem dos alunos, detectar pontos fracos e fortes do processo de ensino e identificar características dos professores e gestores das escolas estaduais e municipais.

O SPAECE apresenta 3 (três) focos especiais: a Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa (2º ano do Ensino Fundamental); a Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos); e a Avaliação do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries). Implementada a partir de 2007, a avaliação da Alfabetização (SPAECE-Alfa) consiste numa avaliação anual, externa e censitária, que visa à identificação e a análise do nível, após a reformulação do Saeb¹, com a aplicação da Prova Brasil, veio constituir uma base instrumental de informações importantes que resultam na elaboração de diagnósticos precisos e detalhados sobre problemas relacionados ao desempenho dos estudantes e sobre as políticas educacionais.

Um fator relevante relacionado aos resultados do SPAECE é a possibilidade de criação de programas, projetos, benefícios, incentivos simbólicos ou monetários que são criados pelo Ministério da Educação e Cultura, destacando e elegendo as prioridades de atendimento a partir dos resultados de desempenho obtidos pelas escolas e redes de ensino. Nesse sentido, considera-se a qualidade da Educação como um consenso, passando a discutir e a investigar a mensuração desta qualidade, e os fatores que são determinantes nesse processo ou necessários para que os sistemas educacionais funcionem com qualidade. Sob esse foco, o SPAECE tem

¹ Sistema de Avaliação da Educação Básica criado em 1990 que integra, atualmente, um conjunto de subsistemas que oferece informações precisas sobre a qualidade de Educação das escolas brasileiras.

como objetivo principal subsidiar as condições necessárias à formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, possibilitando professores, e gestores compreenderem a realidade em que se encontra a Educação Básica na rede pública de ensino do Ceará, a partir do qual devem surgir reflexões e ações intervenientes.

É notória a percepção de que a construção do SPAECE sempre esteve diretamente ligada às ações da esfera do Governo Federal, principalmente quando se observa que a institucionalização do sistema de avaliação da Educação Básica neste estado esteve vinculada e orientada pelos ciclos de avaliação do SAEB. Outro fator preponderante é que a constituição do SPAECE deslanchou a partir de muitas parcerias seladas entre a SEDUC e várias instituições que colaboraram muito com sua experiência, bem como suas tecnologias, a saber, a UFC e a Fundação Carlos Chagas e, nos últimos anos, a UFJF.

Não levando em consideração, nenhuma vertente de favoritismo ou negação à essa proposta de avaliação implementada no Estado do Ceará, mas percebemos, no decorrer de sua história, que a perspectiva de *accountability* tem sido uma marca posta em destaque na constituição do SPAECE, bem como no SAEB, e os resultados das avaliações têm sido ponto de partida para a tomada de decisão em relação às políticas públicas educacionais. Percebemos que a busca pelo suporte, no formato de avaliação em escala, realizado pelo o Governo Federal, bem como as parcerias firmadas com outras instituições possuidoras de experiência e tecnologias, elementos tão importantes à constituição de um sistema permanente de avaliação, são, de fato, fatores que impulsionaram o Ceará ao destaque no cenário nacional do processo de avaliação da Educação, fomentando tomada de muitas decisões dos ciclos dessas avaliações que propuseram a formação de professores, gestores, e na melhoria da infraestrutura das escolas e na implantação de políticas educacionais que vem sendo planejadas e postas em prática ao longo desses anos de SPAECE no Ceará.

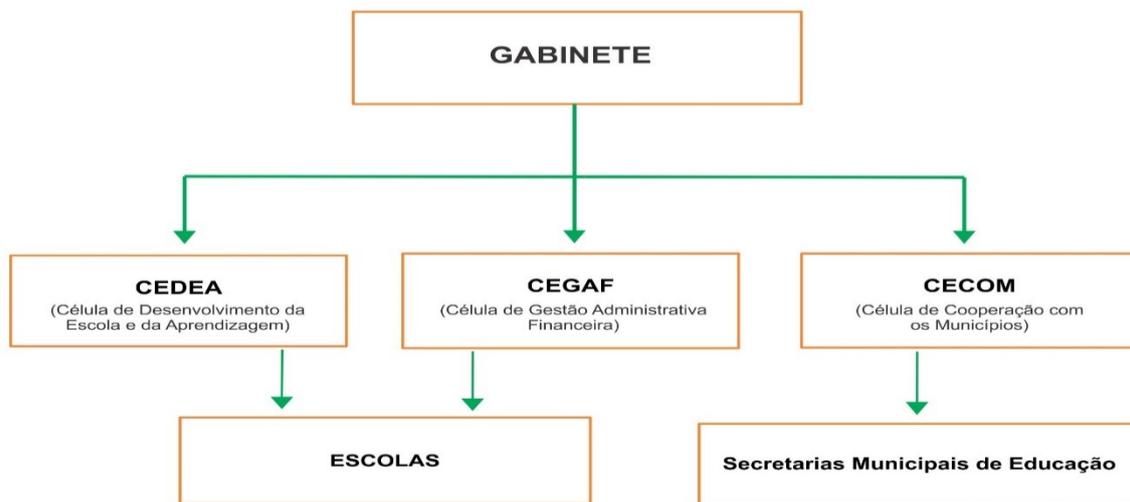
3.2 O SPAECE NO CONTEXTO DA COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (CREDE 10)

A criação do Decreto nº 30.282, de 04 de agosto de 2010, possibilitou a nova estrutura da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, que passou a contar com

20 (vinte) Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs). Na verdade, chamamos de CREDE, o órgão executivo que, vinculado ao pensamento estratégico da SEDUC/CE, tem a missão de garantir Educação Básica com equidade e com foco no sucesso do aluno. As CREDEs coordenam os trabalhos das escolas em todos os âmbitos: administrativo, financeiro e pedagógico. Seu objetivo primordial é garantir o acesso e a melhoria dos indicadores de permanência, fluxo e desempenho dos alunos, tanto no Ensino Fundamental (nível município), como no Ensino Médio (nível Estado).

Considerando o campo de pesquisa da presente investigação, cumpre-nos destacar que a 10ª CREDE, localizada na cidade de Russas, no Ceará, a 36 km do município de Limoeiro do Norte, acompanha, nas esferas pedagógica e administrativa, 13 (treze) municípios (Alto Santo, Aracati, Fortim, Icapuí, Itaíçaba, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Palhano, Quixeré, Russas, São João do Jaguaribe, Tabuleiro do Norte), onde estão as escolas desses municípios sob sua jurisdição. A estrutura organizacional da CREDE 10 está expressa na figura 1, a seguir.

Figura 1 – Modelo de Gestão da CREDE 10



Fonte: <https://crede10.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/organograma> (2020).

Orientados pelo objetivo desta investigação, cumpre-nos destacar que a CREDE 10 tem como missão contribuir para a garantia da qualidade da Educação nas Escolas municipais de Limoeiro do Norte. Sua visão é:

Ser uma organização eficaz que valoriza o desenvolvimento de pessoas, tendo como prioridade garantir, o atendimento educacional de todas as crianças e jovens de 04 a 18 anos, a melhoria dos resultados de aprendizagem em todos os níveis de ensino e a efetiva articulação do ensino médio à educação profissional e ao mundo do trabalho (CREDE 10, 2020).

Seus objetivos são:

- 1 - Fortalecer o regime de colaboração, com foco na alfabetização na idade certa e na melhoria da aprendizagem dos alunos até o 9º ano;
- 2 - Garantir o acesso e a melhoria dos indicadores de permanência, fluxo e desempenho dos alunos no Ensino Médio.
- 3 - Diversificar a oferta do Ensino Médio, articulando-o com a educação profissional, com o mundo do trabalho e com o ensino superior.
- 4 - Promover o protagonismo e empreendedorismo estudantil como premissa da ação educativa.
- 5 - Valorizar os profissionais da educação, assegurando a melhoria das condições de trabalho e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.
- 6 - Consolidar modelos de gestão focados na autonomia escolar e nos resultados de aprendizagem.
- 7 - Fortalecer a escola como espaço de inclusão, de respeito à diversidade e da promoção da cultura da paz (CREDE10, 2020).

Considerando, nesse contexto, a competência da CREDE 10 em fortalecer o regime de colaboração, com foco na alfabetização na idade certa e na melhoria da aprendizagem dos alunos até o 9º ano, insere-se o vínculo entre a CREDE e as avaliações externas, ou seja, a ligação com o SPAECE.

O SPAECE avalia a leitura dos alunos do 2º ano do EF (SPAECE-Alfa) e o domínio das competências e das habilidades esperadas nas demais etapas de escolaridade, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática para os alunos do 5º e 9º anos do EF e nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do EM. Neste estudo, por razões metodológicas, focalizaremos somente nos resultados obtidos pelos alunos do 2º, 5º e 9º anos. Tal recorte apoia-se na seguinte justificativa: Ser as duas escolas pesquisadas do Ensino Fundamental, ambas, possuem o 2º, 5º e 9º anos, fazendo parte do SPAECE, e portanto, inseridas no contexto da política de avaliação externa. Essa avaliação permite montar um quadro sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, com seus pontos fracos e fortes, e sobre as características dos professores e gestores das escolas municipais. Em se tratando de uma avaliação de característica

longitudinal, possibilita acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo.

Trazendo um olhar mais afinado para cada etapa de escolaridade e modalidade de ensino, perceberemos o surgimento da idealização do SPAECE-Alfa, que surge em decorrência da prioridade do atual governo com a alfabetização das crianças logo nos primeiros anos de escolaridade, expressa por meio do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). O SPAECE-Alfa consiste numa avaliação anual, externa e censitária para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental matriculados nas escolas da rede pública municipal, possibilitando construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno.

A avaliação dos alunos dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental é feita em caráter censitário para as etapas avaliadas, com periodicidade anual. A referida avaliação é realizada com a finalidade de diagnosticar o estágio de conhecimento, bem como analisar a evolução do desempenho dos alunos do 5º e 9º anos da rede municipal nas disciplinas de Português e Matemática, com os fatores associados a este desempenho, produzindo informações que possibilitem a definição de ações prioritárias de intervenção na rede pública de ensino municipal.

A Matriz Curricular de Ensino e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da SEDUC é ampla e espelha as diretrizes de ensino cujo desenvolvimento deve ser obrigatório para os alunos. Essa é a diferença básica entre uma Matriz de Referência para Avaliação, que é utilizada como fonte para os testes de avaliação em larga escala e a Matriz Curricular de Ensino, que é muito mais ampla e retrata as diretrizes de ensino. A Matriz de Referência para Avaliação, utilizada para elaborar os testes de larga escala, surge da Matriz Curricular de Ensino e contempla apenas aquelas habilidades consideradas fundamentais e possíveis de serem avaliadas, sobretudo em testes de múltipla escolha.

Dentro do contexto de orientações da Coordenadoria Regional de Ensino, através do serviço prestado pela CECOM², os municípios são orientados para o desenvolvimento pedagógico do processo educacional em relação às turmas avaliadas. Nesse sentido, as Secretarias de Educação Municipais seguem as

² Célula de Cooperação com os Municípios.

orientações da Matriz de Referência, que é composta por um conjunto de descritores que explicitam 2 (dois) pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. Tais descritores são selecionados para compor a Matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis. Seguem, a seguir, as Matrizes de Referência para cada nível do ensino fundamental:

Quadro 5 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa SPAECE - Alfa 2º Ano do Ensino Fundamental

EIXO 1: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA - HABILIDADES RELACIONADAS À IDENTIFICAÇÃO
E 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.
D02 Reconhecer as letras do alfabeto.
1.2 - QUANTO AO DOMÍNIO DAS CONVENÇÕES GRÁFICAS.
D03 Identificar as direções da escrita.
D04 Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.
D05 Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
1.3 - QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.
D06 Identificar rimas.
D07 Identificar o número de sílabas de uma palavra.
D08 Identificar sílabas canônicas (consoante / vogal) em uma palavra.
D09 Identificar sílabas não canônicas (vogal, consoante / vogal / consoante, consoante / consoante / vogal etc.) em 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).
D11 Ler palavras nos padrões não canônicos (vogal, consoante / vogal / consoante, consoante / consoante / vogal etc.).
2.2 - QUANTO À LEITURA DE FRASES.
D12 Ler frases.
2.3 - QUANTO À LEITURA DE TEXTOS.
D13 Localizar informação explícita em textos.
D14 Inferir informação em texto verbal.

D16 Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
D17 Reconhecer o tema ou assunto de um texto ouvido.
D18 Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido.
D21 Reconhecer o gênero discursivo.
D22 Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Quadro 6 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa – 5º Ano do Ensino Fundamental

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA
D13 Localizar informação explícita em textos.
D14 Inferir informação em texto verbal.
D15 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D16 Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
D18 Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido.
D19 Distinguir fato de opinião relativa a este fato.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO
D21 Reconhecer o gênero discursivo.
D22 Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.
D23 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS
D24 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO
D25 Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.
D26 Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcados por conjunções, advérbios etc.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO
D27 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D28 Reconhecer efeito de humor e de ironia.
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
D29 Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Quadro 7 – Matriz de Referência de Matemática – 5º Ano do Ensino Fundamental

TEMA I. INTERAGINDO COM NÚMEROS E FUNÇÕES

D1 Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal.
D2 Utilizar procedimentos de cálculo para obtenção de resultados na resolução de adição e/ou subtração envolvendo números naturais.
D3 Utilizar procedimentos de cálculo para obtenção de resultados na resolução de multiplicação e/ou divisão envolvendo números naturais.
D4 Resolver situação problema que envolva a operação de adição ou subtração com os números naturais.
D5 Resolver situação problema que envolva a operação de multiplicação ou divisão com os números naturais.
D6 Resolver situação problema que envolva mais de uma operação com os números naturais.
D9 Resolver situação problema que envolva cálculos simples de porcentagem (25%, 50% e 100%).
D13 Reconhecer diferentes representações de um mesmo número racional, em situação-problema.
D14 Comparar números racionais na forma fracionária ou decimal.
D15 Resolver problema utilizando a adição ou subtração com números racionais representados na forma fracionária (mesmo denominador ou denominadores diferentes) ou na forma decimal.
TEMA II. CONVIVENDO COM A GEOMETRIA
D45 Identificar a localização/movimentação de objetos em mapas, croquis e outras representações gráficas.
D46 Identificar o número de faces, arestas e vértices de figuras geométricas tridimensionais representadas por desenhos.
D47 Identificar e classificar figuras planas: quadrado, retângulo e triângulo destacando algumas de suas características (número de lados e tipo de ângulos).
D52 Identificar planificações de alguns poliedros e/ou corpos redondos.
TEMA III. VIVENCIANDO AS MEDIDAS
D59 Resolver problema utilizando unidades de medidas padronizadas como: km/m/cm/mm, kg/g/mg, L/mL.
D60 Resolver problema que envolva o cálculo do perímetro de polígonos, usando malha quadriculada ou não.
D61 Identificar as horas em relógios digitais ou de ponteiros, em situação-problema.
D62 Estabelecer relações entre: dia e semana, hora e dia, dia e mês, mês e ano, hora e minuto, minuto e segundo, em situação-problema.
D63 Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.
D66 Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas ou não.
TEMA IV. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO
D73 Ler informações apresentadas em tabela.
D74 Ler informações apresentadas em gráficos de barras ou colunas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Quadro 8 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa – SPAECE - 9º ano do Ensino Fundamental

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA
D1 Localizar informação explícita.
D2 Inferir informação em texto verbal.
D3 Inferir o sentido de palavra ou expressão.
D4 Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
D5 Identificar o tema ou assunto de um texto.
D6 Distinguir fato de opinião relativa ao fato.
D7 Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO
D9 Reconhecer gênero discursivo.
D10 Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.
D11 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS
D12 Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.
D13 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO
D14 Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.
D17 Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO
D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
D20 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D21 Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
D22 Reconhecer efeitos de humor e de ironia.
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
D23 Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Quadro 9– Matriz de Referência Matemática – SPAECE - 9º ANO do Ensino Fundamental

TEMA I. INTERAGINDO COM NÚMEROS E FUNÇÕES
D07 Resolver situação problema utilizando mínimo múltiplo comum ou máximo divisor comum com números naturais.

D08 Ordenar ou identificar a localização de números inteiros na reta numérica.
D10 Resolver problema com números inteiros envolvendo suas operações.
D11 Ordenar ou identificar a localização de números racionais na reta numérica.
D12 Resolver problema com números racionais envolvendo suas operações.
D13 Reconhecer diferentes representações de um mesmo número racional, em situação-problema.
D15 Resolver problema utilizando a adição ou subtração com números racionais representados na forma fracionária (mesmo denominador ou denominadores diferentes) ou na forma decimal.
D17 Resolver situação problema utilizando porcentagem.
D18 Resolver situação problema envolvendo a variação proporcional entre grandezas direta ou inversamente proporcionais.
D19 Resolver problema envolvendo juros simples.
D21 Efetuar cálculos com números irracionais, utilizando suas propriedades.
D24 Fatorar e simplificar expressões algébricas.
D25 Resolver situação problema que envolva equações de 1º grau.
D26 Resolver situação problema envolvendo equação do 2º grau.
D27 Resolver situação problema envolvendo sistema de equações do 1º grau.
TEMA II. CONVIVENDO COM A GEOMETRIA
D48 Identificar e classificar figuras planas: quadrado, retângulo, triângulo e círculo, destacando algumas de suas características (número de lados e tipo de ângulos).
D49 Resolver problema envolvendo semelhança de figuras planas.
D50 Resolver situação problema aplicando o Teorema de Pitágoras ou as demais relações métricas no triângulo retângulo.
D51 Resolver problema usando as propriedades dos polígonos (soma dos ângulos internos, número de diagonais e cálculo do ângulo interno de polígonos regulares).
D52 Identificar planificações de alguns poliedros e/ ou corpos redondos.
TEMA III. VIVENCIANDO AS MEDIDAS
D65 Calcular o perímetro de figuras planas, numa situação problema.
D67 Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.
D69 Resolver problema envolvendo noções de volume.
TEMA IV. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO
D75 Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas ou gráficos.
D77 Resolver problema usando a média aritmética.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Para uma escola ser considerada eficaz, ou seja, para fazer a diferença na vida de seus usuários, ela deve proporcionar altos padrões de aprendizagem a todos,

independentemente de suas características individuais, familiares e sociais. Se apenas um grupo privilegiado consegue aprender com qualidade, aumentam-se as desigualdades intraescolares e, como consequência, elevam-se os indicadores de repetência, evasão e abandono escolar. Na verdade, criam-se mais injustiças.

Esse é um cenário que, certamente, nenhum professor gostaria de ver em nenhuma escola. O desempenho escolar de qualidade implica, necessariamente, a realização dos objetivos curriculares de ensino propostos. Os padrões de desempenho estudantil são balizadores dos diferentes graus de realização educacional alcançados pela escola. Por meio deles, é possível analisar a distância de aprendizagem entre o percentual de estudantes que se encontra nos níveis mais altos de desempenho e aqueles que estão nos níveis mais baixos.

Os Padrões de Desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas por nível de ensino. No SPAECE Alfa, por exemplo, esses cortes dão origem a 5 (cinco) Padrões de Desempenho (Não Alfabetizado, Alfabetização Incompleta, Intermediário, Suficiente e Desejável), os quais apresentam o perfil de desempenho dos alunos. Trazendo para o contexto das turmas de 5º e 9º ano, esses cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, dão origem a 4 (quatro) Padrões de Desempenho (Muito crítico, Crítico, Intermediário e Adequado), os quais apresentam o perfil de desempenho dos alunos.

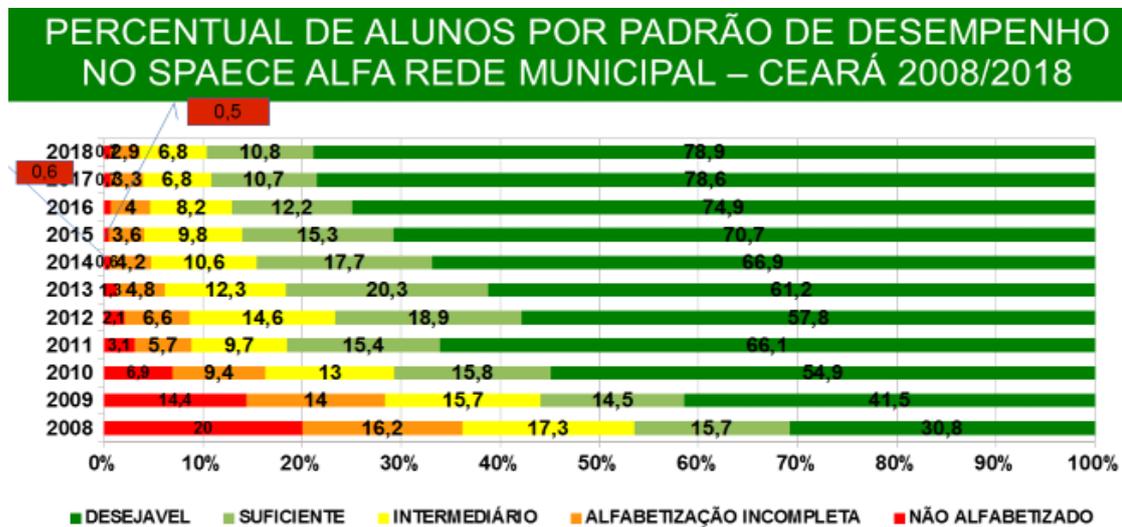
Dessa forma, alunos que se encontram em um Padrão de Desempenho abaixo do esperado para sua etapa de escolaridade precisam ser foco de ações pedagógicas mais especializadas, de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando a repetência e a evasão. Por outro lado, estar no padrão mais elevado indica o caminho para o êxito e a qualidade da aprendizagem dos alunos. Contudo, é preciso salientar que os alunos posicionados no padrão mais elevado precisam também de atenção, pois é necessário estimulá-los para que progridam cada vez mais.

Vale salientar que as competências e habilidades agrupadas nos padrões não esgotam tudo aquilo que os alunos desenvolveram e são capazes de fazer, uma vez que as habilidades avaliadas são aquelas consideradas essenciais em cada etapa de escolarização e possíveis de serem avaliadas em um teste de múltipla escolha. Cabe

aos docentes, através de instrumentos de observação e registros utilizados em sua prática cotidiana, identificarem outras características apresentadas por seus alunos e que não são contempladas nos padrões, pois sobre os traços comuns aos alunos que se encontram em um mesmo intervalo de proficiência, existem diferenças individuais que precisam ser consideradas para a reorientação da prática pedagógica.

Para compreender o quadro de desempenho desses alunos, trazemos no gráficos seguintes, resultados do Estado do Ceará e da CREDE 10, obtidos pelos alunos das turmas citadas (2º, 5º e 9º ano), nos anos avaliados (2008 a 2018), mas fazendo um recorte de análise, nos últimos três anos avaliados: 2016, 2017 e 2018.

Gráfico 1 – Desempenho dos alunos no SPAECE (2º ANO) – SPAECE ALFA – CEARÁ 2018/2019

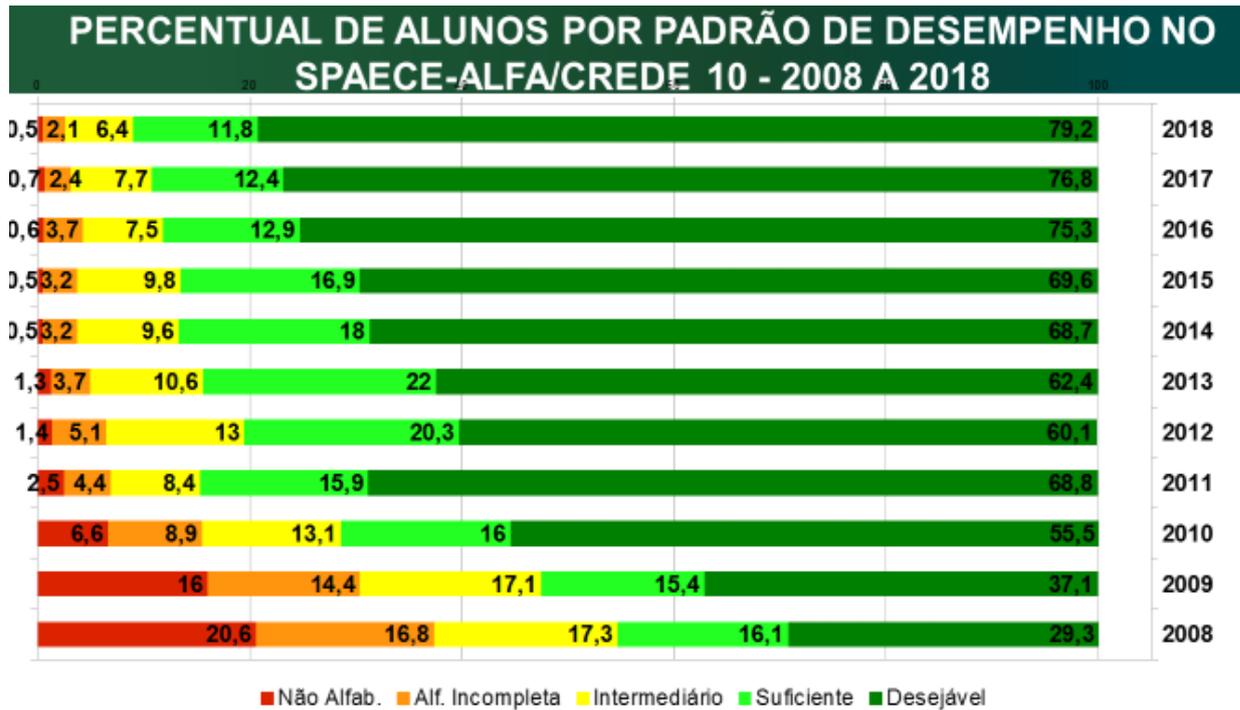


Fonte: Elaboração de resultados compilados pela 10ª CREDE – RUSSAS (2020).

O Gráfico 1 mostra que no primeiro ano do SPAECE Alfa (2008), o Estado do Ceará tinha 30,8% dos alunos, no nível desejável, com um percentual de 20% dos alunos não alfabetizado. Os demais alunos permaneceram divididos entre os níveis suficiente (15,7%), intermediário (17,3%) e alfabetização incompleta (16,2%). Isso, de fato, mostra uma discrepância grande nos resultados de aprendizagem, dando-nos uma evidência de sérios problemas na base educacional do nosso estado. Podemos observar neste mesmo gráfico, a evolução do desempenho dos alunos do Ceará, quando no último ano de análise, em 2018, uma evolução de 30,8% dos alunos no nível desejável para 78,9%. No decorrer de 10 anos de trabalho desenvolvido através da política de avaliação externa, através do SPAECE, percebemos uma queda no

índice de crianças não alfabetizadas, de 20% para 0,5%, o que já nos aponta um caminho promissor na superação da não alfabetização. Observamos, ainda, que o percentual de alunos no nível de alfabetização incompleta, também melhorou, obtendo uma evolução de 17,3% para 2,9%.

Gráfico 2 – Desempenho dos alunos no SPAECE (2º ANO) – SPAECE ALFA – CREDE 10 - 2008/2018



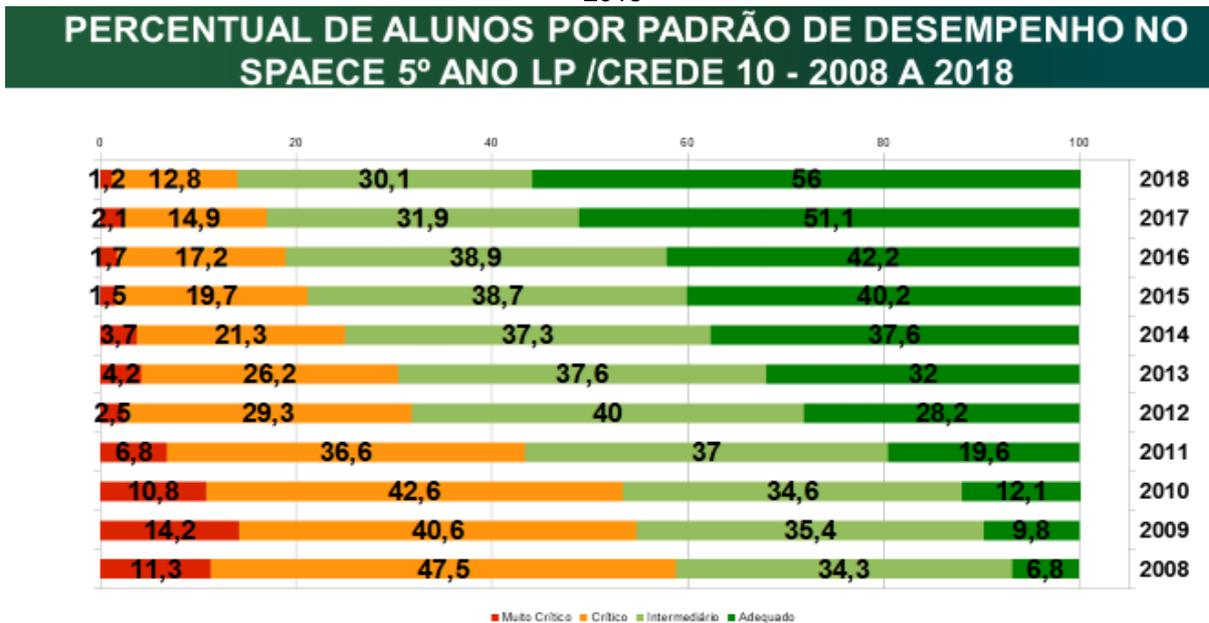
Fonte: Elaboração de resultados compilados pela 10ª CREDE – RUSSAS (2020).

Podemos perceber que na análise do último ano de avaliação (2018), os resultados também tiveram uma evolução considerável, em conformidade com o crescimento do Estado. De 20,6% dos alunos não alfabetizados, foi para apenas 0,5%. Isso é um dado de grande relevância no que se refere ao processo de alfabetização de nossas crianças. Já o percentual de alunos no nível desejado na CREDE, obteve-se um crescimento também considerável: de 29,3% para 79,2%, comprovando, mais uma vez, que o trabalho desenvolvido pelos municípios estava em escala crescente de desenvolvimento dos índices educacionais.

Levando em consideração a evolução da proficiência no SPAECE 5º ano CREDE 10 – 2008 a 2018, podemos perceber que houve crescimento na proficiência tanto em Língua portuguesa, como em Matemática, nos 10 anos de avaliações

externas. O crescimento ocorreu de forma gradativa, obtendo pontos de crescimento ano após ano, sem haver decréscimo na proficiência. Isso comprova que o trabalho desenvolvido na regional junto aos municípios tem provocado um envolvimento maior em torno das competências e habilidades esperadas pelas avaliações do SPAECE, no sentido de desenvolver práticas pedagógicas concernente aos descritores exigidos nas avaliações.

Gráfico 3 – Percentual de Alunos por padrão de desempenho no SPAECE 5º LP/CREDE 10 – 2008 a 2018



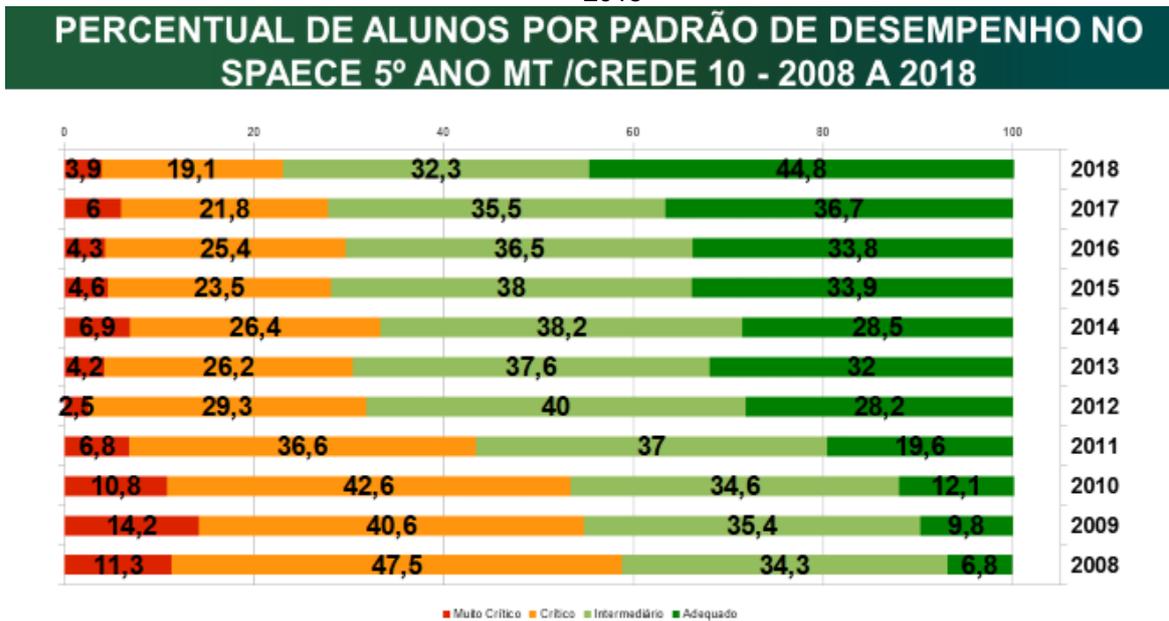
Fonte: Elaboração de resultados compilados pela 10ª CREDE – RUSSAS (2020).

No gráfico 3, encontramos uma realidade que mostra o percentual de alunos por padrão de desempenho no SPAECE do 5º ano em Língua portuguesa. Em 2008, os resultados foram bastante preocupantes, haja vista ter apenas, 6,8% dos alunos na região da CREDE 10 no nível adequado. O mais agravante foi perceber que 47,5% dos alunos encontrava-se no nível crítico, 34,3% no nível intermediário e 11,3% no nível muito crítico.

Fazendo uma análise na linha do tempo entre os 10 anos de SPAECE, iremos observar que, mesmo havendo um crescimento no nível de desempenho dos alunos, o processo ainda ocorre de forma lenta nas turmas de 5º ano. Mesmo após muitas intervenções realizadas pela CREDE nos municípios pertencentes à sua coordenadoria, percebemos que ainda há muitos alunos no nível intermediário e

crítico, o que demonstra, na nossa percepção, uma quebra de resultados entre os alunos que estão saindo do 2º ano, para as séries do 3º ao 5º ano. Se os alunos que estavam no nível desejável, não estiverem conseguindo chegar no mesmo processo evolutivo de suas competências, isso significa que não está tendo uma continuidade dos trabalhos articulados e com foco na aprendizagem dos alunos, nas turmas subsequentes.

Gráfico 4 – Percentual de Alunos por padrão de desempenho no SPAECE 5º MT/CREDE 10 – 2008 a 2018



Fonte: Elaboração de resultados compilados pela 10ª CREDE – RUSSAS (2020).

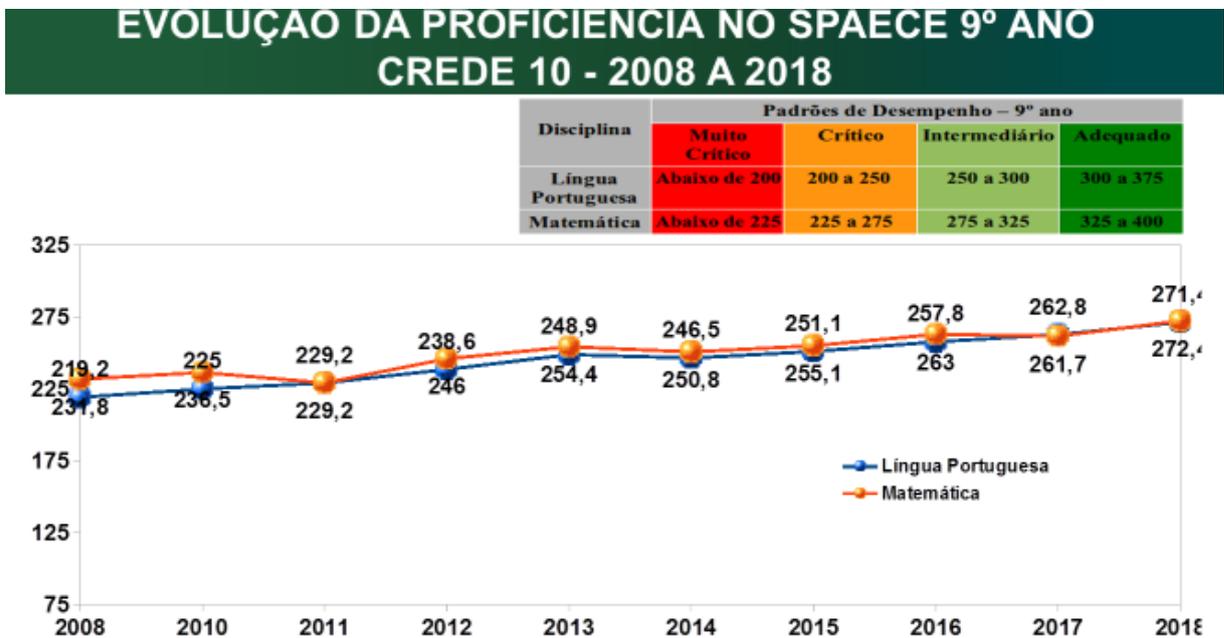
No gráfico 4, temos o percentual de Alunos por padrão de desempenho no SPAECE 5º MT/CREDE 10 – 2008 a 2018. Também observamos que, nas disciplinas de Matemática e Português, os resultados obtidos pelas escolas que compõem a CREDE 10 colocam-na, em termos de desempenho no SPAECE, numa situação não muito satisfatória, se comparada aos resultados do SPAECE Alfa. Percebemos que, na disciplina de Matemática, a CREDE 10 obteve, nas edições do SPAECE aqui analisadas, desempenhos ainda mais baixos do que os alcançados em Português.

Diante disso, chamamos a atenção para um fator de reflexões: Será que essa deficiência que se prolonga na Matemática ao longo dos anos, não se deve também ao fato do estudo tardio na base do Ensino Fundamental? Será que o fato de iniciar a estudar Matemática, somente a partir do 3º ano, não provoca uma tardança

no domínio das competências e habilidades básica no processo do mundo dos números?

De fato, ocorre algumas indagações sobre a dificuldade de elevar os resultados na Matemática, havendo discordâncias entre metodologias de trabalho no progresso e evolução dos dados numéricos. O que nos interessa é entender como fazer os alunos do nível muito crítico, passem para o nível crítico, e os que estão no nível crítico, evoluírem para o nível intermediário. Dessa forma, conseguiríamos obter uma escala mais igualitária nos resultados gerais, dando-nos uma percepção de evolução e crescimento entre os níveis de aprendizagem.

Gráfico 5 – Evolução da Proficiência no SPAECE 9º Ano CREDE 10 – 2008 a 2018



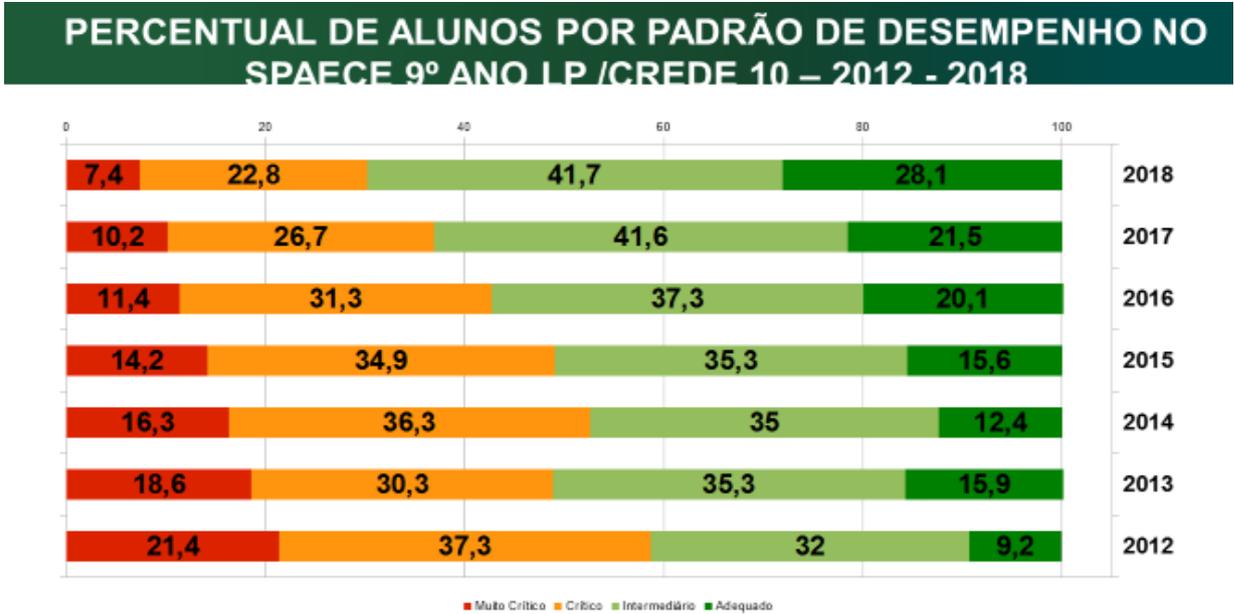
Fonte: Elaboração de resultados compilados pela 10ª CREDE – RUSSAS (2020).

No gráfico 5, apresentamos a evolução da proficiência no SPAECE 9º ano CREDE 10 – 2008 a 2018, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para que possamos analisar os padrões de desempenho dos alunos, durante os 10 anos de SPAECE.

Podemos perceber, na linha do tempo, que a evolução de desempenho da aprendizagem de Língua Portuguesa sofre algumas oscilações no decorrer de sua caminhada. Um ano obteve crescimento, e em outro ano, decréscimo, comprovando

a necessidade de reavaliar as ações pedagógicas desenvolvidas, a fim de melhorar o rendimento dos alunos.

Gráfico 6 – Percentual de Alunos por padrão de desempenho no SPAECE 9º LP/CREDE 10 – 2012 a 2018

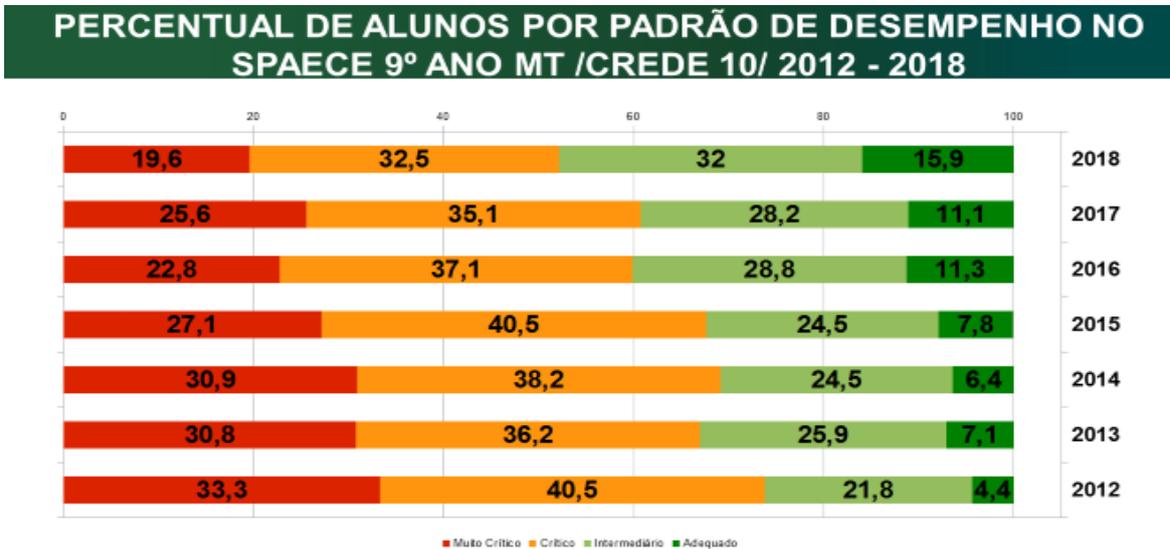


Fonte: Elaboração de resultados compilados pela 10ª CREDE – RUSSAS (2020).

O gráfico 6 apresenta-nos o percentual de alunos por padrão de desempenho no SPAECE 9º ano LP/CREDE 10 – 2012 a 2018. Olhando de forma analítica para os resultados apresentados, estratificados, em forma de porcentagens, os níveis de aprendizagem, iremos perceber um distanciamento muito grande ainda da realidade desejada.

Percebe-se que em 2018 só temos 28,1% dos alunos no nível adequado, tendo 41,6% no nível intermediário, 26,7% no nível crítico e 7,4% no nível muito crítico. Isso nos leva a questionar muitas interrogações que se fazem no meio desse percurso, de 2º ao 9º ano, em que as escolas desenvolvem um grande trabalho de acompanhamento da aprendizagem, pautado nos descritores do SPAECE: Onde está, de verdade, a falha nesse processo de continuidade da aprendizagem? O que acontece quando as turmas do 5º ano não conseguem continuar no ritmo de crescimento, mesmo tendo se saído tão bem nas avaliações do SPAECE, e o ciclo não consegue evoluir, para quando chegar no 9º ano, não sofrer tantas deficiências nas habilidades exigidas por essa turma?

Gráfico 7 – Percentual de alunos por padrão de desempenho no SPAECE 9º MT/CREDE 10 – 2008 a 2018



Fonte: Elaboração de resultados compilados pela 10ª CREDE – RUSSAS (2020).

No gráfico 7, a CREDE 10 demonstra resultados preocupantes na disciplina de Matemática nas turmas de 9º anos dos municípios da CREDE. Em 2018, vamos encontrar ainda 19,6% dos alunos da região ainda no nível muito crítico, e apenas 15,9% no nível adequado. Observa-se, na escala do tempo, uma evolução muito lenta da aprendizagem dos alunos em Matemática, o que demanda intervenção urgente e compromisso inarredável dos que trabalham nessa região com a reversão desse quadro.

3.3 RECORTES DA INVESTIGAÇÃO – O SPAECE NO MUNICÍPIO DE LIMOEIRO DO NORTE-CE

A observação dos dados da seção anterior permite atestar, em linhas gerais, que o desempenho obtido pelos alunos da 10ª CREDE no SPAECE está em um processo contínuo de evolução nos resultados da aprendizagem, mas que ainda necessita de muitas intervenções e propostas pedagógicas mais elaboradas, a fim de alavancar a melhoria dos índices educacionais. Considerando a importância dessa avaliação para o cenário da Educação o Ceará e, conseqüentemente, para as escolas, parece-nos de suma importância identificar que ações têm sido implementadas pelos

gestores e professores com o objetivo de possibilitar a reversão do quadro que se delineia ano após ano, consolidando o baixo desempenho dos alunos no SPAECE, principalmente, nas turmas de 9º ano.

No desdobramento dessa análise, serão estudados, posteriormente, os procedimentos adotados pelas escolas na divulgação, implementação, apropriação e uso dos resultados dessa avaliação, identificando os meios pelos quais circulam, o público que é envolvido, objetivando (re)direcionar o trabalho pedagógico dessas instituições. Nesse percurso, buscaremos conhecer a razão pela qual a apropriação de resultados até então adotada por essas instituições, não trouxe a redução de percentual de alunos que alcançam somente os níveis “muito crítico” e “crítico” de desempenho.

Este estudo tem como foco 2 (duas) escolas do município de Limoeiro do Norte, no Ceará. Essas escolas localizam-se uma na sede do município e a outra na zona rural, e foram selecionadas por considerarmos 3 (três) fatores preponderantes de análise: Níveis de Ensino – turmas avaliadas pelo o SPAECE (2º, 5º e 9º anos); Localização da Escola (Urbana e rural); e Indicadores de políticas avaliativas. Vale destacar que a opção por selecionar escolas dentro desses 3 (três) critérios, justifica-se pelo interesse em verificar como se tem dado o trabalho com o SPAECE nessas instituições e, sobretudo, que limitações e (im)possibilidades podem estar interferindo nos resultados obtidos, no que diz respeito ao gerenciamento das ações implementadas por essas escolas. Em última análise, o estudo também será útil para que possamos refletir e discutir sobre as percepções dos professores e gestores escolares, em relação às avaliações externas na escola, principalmente sobre as contribuições, ou não, do SPAECE no chão da escola.

O município de Limoeiro do Norte está localizado a 201 km de distância da capital, Fortaleza, e possui 59.281 habitantes. É a cidade-polo da Região Jaguaribana por conta de seu forte comércio, estratégica localização geográfica e pioneirismo em serviços públicos e privados de educação e saúde. É a cidade com maior renda per capita e maior densidade demográfica da microrregião do Baixo Jaguaribe, além de ser uma das 25 cidades mais populosas do Estado do Ceará, com mais de 50 mil habitantes. O município possui uma academia de letras (Academia Limoeirense de Letra – ALL), Biblioteca municipal (Dr. João Eduardo Neto) e um núcleo do NIT

(Núcleo de Informação Tecnológica) com museu e biblioteca. Limoeiro do Norte possui rede de Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e representa uma cidade Polo Universitário.

Nesse contexto, abordaremos como essa política de avaliação externa tem influenciado à educação pública municipal de Limoeiro do Norte, trazendo algumas análises dos dados de aprendizagem dos alunos, obtidos através da aplicação das avaliações do SPAECE, no período de 2018 a 2020. Temos como propósito, no decorrer deste trabalho, abordar aspectos das políticas educacionais, e suas implicações na esfera municipal, bem como apresentar algumas iniciativas (representadas pelas as falas dos professores e gestores) que corroboram com as ideias de qualidade negociada que vem sendo defendida por autores como Luiz Carlos de Freitas.

A luta que se trava neste cenário político educacional está engendrada com o esforço da contra regulação, observando as potencialidades e dificuldades apontadas pelos municípios que, em todas as instâncias, procuram desenvolver suas políticas, já que o grande desafio que é garantir a qualidade na educação. É através dessa reflexão, que o município de Limoeiro vem instituindo práticas avaliativas (SPAECE) e processo de gestão da Educação, buscando construir práticas de avaliação como diagnóstico de sua rede de ensino, com foco na gestão dos processos educativos.

Sobre as avaliações externas como ferramentas diagnósticas para gestão educacional, Freitas (2009) destaca que a avaliação tem seu lado político, e que não se trata apenas de um movimento técnico. Nesse sentido, compreendemos que a avaliação precisa ser concebida, não só pelo instrumento avaliativo em rede de proficiência dos alunos, mas por diferentes estratégias organizadas pelas escolas, a fim de que tais indicadores sirvam de referência para as intervenções necessárias.

No município de Limoeiro do Norte, todo trabalho de orientações pedagógicas relacionadas às avaliações externas vem da CREDE 10, que a partir de formações com as gerentes do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do município, e as formadoras por área de ensino, articulam ações direcionadas para cada disciplina e turma. Além das formações pedagógicas mensais por área com os professores, a Secretaria Municipal de Educação Básica (SEMEB) também desenvolve um trabalho de articulações com as escolas e seus gestores, no sentido de elaboração de um

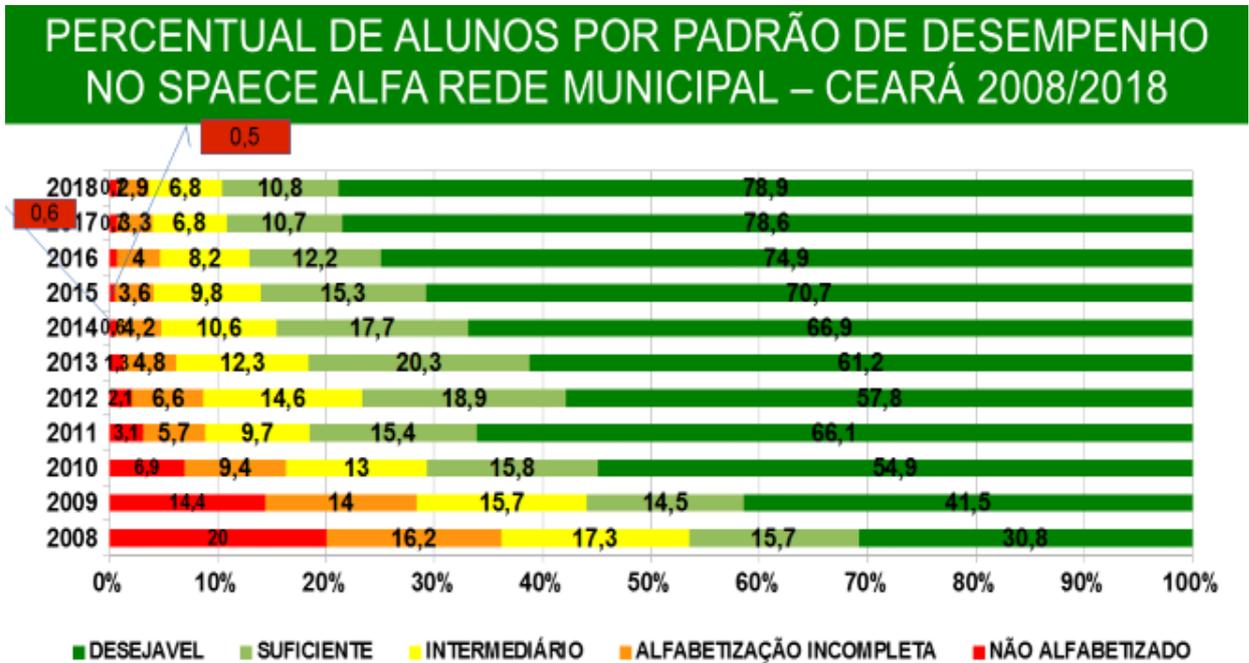
plano de metas para cada turma avaliada, bem como o monitoramento e acompanhamento *in loco*, da equipe técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

As avaliações externas, dentre as quais destacamos o SPAECE, apresenta papel relevante na (re)organização do trabalho escolar, dado que, a partir dos resultados apresentados, instiga reflexões sobre o percurso metodológico que cada instituição planeja e, efetivamente, trilha. Isso provoca muitas leituras ao uso desses resultados, nos mais diferentes âmbitos. Entretanto, é na escola que o desenho dessa política ganha concretude e a liderança exercida por gestores desponta como elemento fundamental ao êxito das ações pensadas, implementadas e avaliadas com base nos dados coletados pelas provas do SPAECE. Nessa perspectiva, reforçamos a importância que tem cada gestor escolar, à medida que busca estreitar a relação entre os resultados da avaliação e alguma iniciativa que a escola possa implementar com vistas à elaboração de um plano específico de ação do SPAECE.

É importante considerar o impacto dos usos dos resultados das avaliações externas no trabalho pedagógico das escolas, ainda acontecem de forma muito lenta e com grandes desafios de compreensões. Embora já tenhamos uma boa caminhada de SPAECE, ainda não temos uma cultura voltada para o estudo dos resultados do SPAECE no dia a dia das escolas. Compreendermos que essas precisam aprofundar suas práticas avaliativas como forma de crescimento e não da forma que acontece, sendo, muitas vezes, como forma de julgamento ou intimidação do trabalho dos professores.

O SPAECE precisa e deve ser visto como oportunidade de parceria entre os segmentos escolares, que busca através de suas práticas pedagógicas na escola, melhorar a aprendizagem dos alunos. Conforme afirma Gatti (2009), ao abordar os impactos das avaliações externas na Educação Básica, espera-se “[...] que as avaliações sejam vistas como estímulos à mudança em processos educacionais, e não como punição” (GATTI, 2009, p. 15). Nessa perspectiva, estruturamos algumas reflexões dos resultados do município de Limoeiro do Norte, na linha do tempo do SPAECE. Nosso intuito é perceber se houve ou não crescimento da aprendizagem nessas turmas avaliadas, e refletir sobre os encaminhamentos já percebidos durante a caminhada.

Gráfico 8 – Percentual de alunos por padrão de desempenho no SPAECE ALFA rede municipal – CEARÁ 2008/2018



Fonte: Elaboração de resultados compilados pela 10ª CREDE – RUSSAS (2020).

Conforme percebemos no gráfico 08, o município de Limoeiro do Norte, apresentava em 2008 (ano que se iniciaram as avaliações do SPAECE), um rendimento não muito promissor a nível de alfabetização de seus alunos. Nesse período, tínhamos 20% dos alunos não alfabetizados, com 16,2% na alfabetização incompleta, 17,3 no nível intermediário, 15,7% no suficiente, e apenas 30,8 % no nível desejável de aprendizagem. Isso, de fato, comprovava a necessidade de ações mais veementes no sentido de avançar no processo de alfabetização das crianças da rede pública municipal.

Fazendo uma comparação na escala do tempo das avaliações externas, podemos perceber um nível de crescimento em ordem crescente, a cada ano de avaliação realizada, chegando em 2018 (último ano avaliado nas análises), com 78,9 % dos alunos no nível de desejável de aprendizagem, com 2,9% dos alunos não alfabetizados. Com isso, demonstra-se que os padrões de desempenho estudantil, são balizadores dos diferentes graus de realização educacional alcançados pelas escolas. Por meio deles, é possível analisar a distância de aprendizagem entre o

percentual de estudantes que se encontra nos níveis mais altos de desempenho e aqueles que estão nos níveis mais baixos.

Figura 2 - Proficiência dos municípios da Crede 10 de 2008 a 2018

PROFICIÊNCIA MUNICÍPIOS 2008 A 2018											
PROFICIÊNCIAS MUNICÍPIOS 2008 A 2018											
MUNICÍPIOS	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
ALTO SANTO	112,1	137,7	153,3	162,8	154,4	164,9	196,3	193,1	184,2	180,6	204,7
ARACATI	127,9	134,7	142,3	170	165,8	173,6	184,3	180,3	191,7	182,0	185,7
FORTIM	118,4	185,1	182,4	244,9	181,6	199,4	221,7	236	235,0	255,7	228,1
ICAPUI	112,8	134,2	207,2	166,4	165,3	151	157,5	157,6	168,2	209,6	192,4
ITAIÇABA	176,4	170,9	186,9	195,8	182,3	207	179,6	181,7	219,9	270,0	202,7
JAGUARUANA	128,3	138,3	186,4	199	172,6	157,9	164,8	185,8	193,2	207,4	203,4
LIM. DO NORTE	135,2	150,2	151,6	155,7	148,5	155	157	160,4	163,4	171,7	199,7
MOR. NOVA	115,6	117,9	138,1	159,3	145,9	138,9	143,8	150,6	158,4	169,5	181,7
PALHANO	115,9	130,2	150,5	152,8	161,6	159,1	163,3	163,3	175,6	180,4	195,2
QUIXERE	109,4	117,9	155,5	155,7	153,3	165,1	161,9	167,9	178,8	183,3	192,8
RUSSAS	134,4	135,6	171,7	200,5	174,1	170,2	176,9	179,3	196,1	190,8	192,1
S. J. JAGUARIBE	147,2	146,9	168,3	177,3	155	146,7	179,5	189,1	205,0	214,5	216,3
TAB. DO NORTE	117,4	130,6	172	165,9	148,2	158,4	164,6	172,4	174,1	178,4	178,0
CREDE 10	125,4	135,3	160,6	175,7	161,5	162,3	170,3	174,3	183,7	189,0	192,9
ESTADO	127,7	142,5	162,7	177	162,1	165,2	174,5	181,4	186,9	195,0	195,1

Padrões de Desempenho – 2º ano				
Não Alfabetizado	Alfab. Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
Abaixo de 75	75 a 100	100 a 125	125 a 150	Acima de 150

Fonte: Elaboração de resultados compilados pela 10ª CREDE – RUSSAS (2020).

Na figura 2, observamos a proficiência apresentadas pelos municípios da CREDE 10, na qual o município de Limoeiro do Norte, apresentava uma proficiência de 135,2, em 2008, estando no padrão suficiente, e evolui para 199,7 após 10 anos de SPAECE (2018), permanecendo ao longo dos anos, no nível desejado, que corresponde ao padrão de desempenho acima de 150 na escala de proficiência.

Podemos perceber a evolução de Limoeiro do Norte, entre 2007/2018, com um crescimento de 28 pontos na escala de proficiência dos resultados do SPAECE Alfa. Percebe-se, claramente, que o município ficou em primeiro lugar no *ranking* de crescimento. Vale salientar que entre os 13 (trezes) municípios da CREDE 10, Limoeiro já havia há alguns anos, permanecido em 12ª lugar na escala dos municípios da região, sobre o rendimento escolar dos alunos na alfabetização.

O que precisamos analisar dentro dessa perspectiva, é como o município de Limoeiro vem trabalhando essa política de avaliação na prerrogativa de melhorar o processo de alfabetização de seus alunos. Nesse contexto, cabe compreender que a avaliação é uma atividade política, que, através de alguns procedimentos adotados, procura-se manter o controle, a organização, que, no caso de ser aplicada pelo

Estado, como o SPAECE, pode ser entendida como uma relação de dominação que “[...] contribui para fabricar imagens e representações sociais positivas ou negativas que, consoante os casos, levam à promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar” (AFONSO, 2000, p. 21).

Fazendo uma análise do ponto de vista das leituras realizadas pelas escolas pesquisadas, iremos perceber a influência do próprio Estado, na condução e no encaminhamento das diretrizes pedagógicas. A dinâmica do Estado do Ceará proporciona um movimento de articulação da Secretaria de Educação com as escolas, que delimita metas a serem atingidas por todos, a fim de alavancar o crescimento das proficiências, subjazendo nessa perspectiva, uma qualidade equitativa no processo de alfabetização.

No contexto dessas avaliações, tem-se como pano de fundo, uma racionalização e controle sobre os serviços educacionais e prestação de contas tanto ao Estado quanto à sociedade. O SPAECE apresenta-se, portanto, como um método de um foco bem definido que é o de prestar contas à sociedade sobre a aplicação do dinheiro público em relação ao trabalho desenvolvido pelas instituições escolares.

Figura 3 - Resultado de proficiência dos municípios 2008 a 2018 – SPAECE 5º ANO – Língua Portuguesa

PROFICIÊNCIA MUNICÍPIOS 2008 A 2018 SPAECE 5º ANO – LÍNGUA PORTUGUESA											
PROFICIÊNCIA MUNICÍPIOS 2008 À 2018 SPAECE 5º ANO – LÍNGUA PORTUGUESA PROFICIÊNCIA SPAECE – 5º ANO LÍNGUA PORTUESA											
MUNICÍPIOS	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
ALTO SANTO	174,5	176,6	177,9	182,9	197,7	203,7	213,7	222,8	210,7	199,7	223,7
ARACATI	158,8	158,1	172,4	182,5	198,1	204,1	210,9	215,5	225,0	221,4	228,6
FORTIM	174,5	175,2	176,0	195,3	215,7	218,8	234,6	243,9	232,8	273,0	271,0
ICAPUI	174,8	178,0	176,3	178,9	202,3	186,5	197,1	200,0	201,8	219,6	228,2
ITAIÇABA	181,8	183,3	181,8	200,2	219,6	219,8	224,2	225,3	235,1	252,9	253,2
JAGUARUANA	160,7	162,5	166,8	186,8	195,2	196,7	215,7	219,7	211,8	228,6	230,6
LIM. DO NORTE	172,5	175,1	179,6	187,2	202,5	202,1	211,7	204,9	203,8	214,8	221,7
MOR. NOVA	168,6	165,8	165,6	182,3	192,4	193,1	194,5	200,7	206,7	215,9	221,7
PALHANO	160,3	173,1	165,4	190,6	195,6	213,5	229,5	217,3	219,2	225,0	228,4
QUIXERÉ	164,0	161,4	162,0	176,0	189,7	200,6	204,4	212,5	208,0	231,3	228,6
RUSSAS	174,2	178,7	184,3	195,7	207,4	214,3	215,9	221,3	231,2	236,9	236,6
S. J. JAGUARIBE	165,5	171,1	201,1	198,7	209,9	211,5	208,0	228,6	229,1	242,6	241,8
TAB. DO NORTE	175,0	177,1	180,0	182,4	198,0	200,9	213,9	214,0	223,5	224,5	243,6
CREDE 10	168,9	170,9	174,8	186,3	199,9	203,1	210,1	213,8	217,4	225,8	231,3
ESTADO	167,7	171,4	175,3	189,5	200,4	208,0	207,1	210,9	214,4	225,3	229,4
Padrões de Desempenho – 5º ano											
Disciplina	Muito Crítico		Crítico		Intermediário		Adequado				
Língua Portuguesa	Abaixo de 125		125 a 175		175 a 225		Acima de 225				
Matemática	Abaixo de 150		150 a 200		200 a 250		Acima de 250				

Fonte: Elaboração de resultados compilados pela 10ª CREDE – RUSSAS (2020).

Na figura 3, apresentamos os resultados de proficiência dos municípios em 2008 a 2018, em Língua Portuguesa do 5º ano. Nessa tabela, destacaremos a análise percebida no município de Limoeiro do Norte, e como vem se comportando nesse nível de ensino, no que se refere à Língua Portuguesa.

Figura 4 – Proficiência Municípios 2008 a 2018 SPAECE 5º Ano - Matemática

PROFICIÊNCIA MUNICÍPIOS 2008 A 2018											
SPAECE 5º ANO – MATEMÁTICA											
PROFICIÊNCIA MUNICÍPIOS 2008 À 2018											
SPAECE 5º ANO – MATEMÁTICA											
PROFICIÊNCIA SPAECE – 5º ANO MATEMÁTICA											
MUNICÍPIOS	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
ALTO SANTO	176,4	182,0	191,0	199,2	206,6	205,2	220,6	251,9	225,5	206,3	238,2
ARACATI	159,5	162,1	183,8	193,9	204,9	209,6	225,4	233,7	236,1	223,7	236,9
FORTIM	174,9	179,1	187,8	217,4	226,6	227,2	248,3	267,1	255,8	283,9	285,6
ICAPUI	178,3	187,4	193,6	194,2	213,5	198,1	205,4	209,3	209,5	227,3	239,2
ITAÍCABA	182,1	188,0	198,9	219,2	226,3	245,1	246,6	235,2	245,2	261,0	280,2
JAGUARUANA	164,2	167,5	187,5	209,3	204,5	203,4	222,9	239,7	219,9	231,8	242,5
LIM. DO NORTE	174,6	181,5	187,4	199,3	211,0	209,8	215,3	211,8	211,7	212,6	225,8
MOR. NOVA	174,7	171,7	181,5	199,6	204,2	202,9	205,8	214,4	214,0	221,1	229,7
PALHANO	164,2	175,0	181,3	205,7	202,3	222,8	239,9	230,1	232,6	218,3	235,8
QUIXERE	163,6	164,6	174,1	188,2	194,6	205,5	211,7	220,3	216,0	229,8	242,3
RUSSAS	174,0	182,9	197,1	211,6	219,4	228,6	239,7	244,5	251,2	248,6	248,2
S. J. JAGUARIBE	169,3	174,7	210,2	215,5	225,4	222,4	217,0	248,3	244,5	258,2	271,9
TAB. DO NORTE	179,9	183,6	193,3	199,0	205,6	211,4	219,0	227,6	229,0	230,4	246,6
CREDE 10	171,1	176,1	188,2	201,9	209,5	212,3	222,3	229,9	229,1	230,8	241,0
ESTADO	169,5	177,4	189,3	206,8	209,6	210,5	219,0	227,5	225,0	230,9	237,0

Disciplina	Padrões de Desempenho – 5º ano			
	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
Língua Portuguesa	Abaixo de 125	125 a 175	175 a 225	Acima de 225
Matemática	Abaixo de 150	150 a 200	200 a 250	Acima de 250

Fonte: Elaboração de resultados compilados pela 10ª CREDE – RUSSAS (2020).

Olhando essas tabelas, é possível perceber que Limoeiro do Norte, em nenhum desses anos de avaliação do SPAECE, conseguiu atingir o nível adequado em Português e Matemática, nas turmas de 5º anos. Para atingir esse padrão de desempenho, faz-se necessário atingir a proficiência acima do 225, e em nenhum desses anos, foi possível atingir esse nível de proficiência.

Diante dessa análise, um questionamento nos desperta a atenção: Se na alfabetização (2º ano) foi perceptível um ritmo de crescimento nos resultados educacionais, qual a razão de não haver a continuidade da aprendizagem nas turmas posteriores? É nesse ângulo de interrogações que comungamos as ideias de Machado (2016), que enfatiza que as avaliações em larga escala, embora façam parte da rotina das instituições, é um tema pouco debatido, pois os resultados precisam ser analisados de forma pedagógica para que possam ser utilizados e transformados em ações efetivas na busca da qualidade do ensino. Fica obscura a continuidade efetiva

das ações realizadas no progresso do rendimento escolar, deixando imaginar que todo investimento humano e de capital, restringe-se somente nos anos que são avaliados pelas provas externas. Nessa perspectiva, há quebra no ano seguinte, fazendo com que não haja o progresso e crescimento da aprendizagem.

Figura 5 – Resultados da proficiência no SPAECE 9º ano – Língua portuguesa 2008 a 2018

PROFICIÊNCIA MUNICÍPIOS 2008 A 2018										
SPAECE 9º ANO – LÍNGUA PORTUGUESA										
PROFICIÊNCIA MUNICÍPIOS 2008 A 2018										
PROFICIÊNCIA SPAECE – 9º ANO LÍNGUA PORTUGUESA										
MUNICÍPIOS	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
ALTO SANTO	213,4	227,0	227,9	232,6	233,2	237,7	237,8	251,4	254,1	266,5
ARACATI	213,6	212,0	217,4	228,5	236,8	243,4	249,2	259,6	260,8	265,1
FORTIM	208,4	225,6	230,1	234,0	257,7	242,2	247,2	260,7	272,8	285,9
ICAPUI	232,1	229,7	232,7	245,6	233,4	240,8	238,4	251,7	258,6	265,8
ITAÍÇABA	243,9	239,5	239,4	243,6	259,9	265,5	258,2	268,4	287,2	285,7
JAGUARUANA	203,3	219,6	228,3	233,0	214,5	245,1	243,7	236,9	246,4	258,3
LIM. DO NORTE	228,2	233,0	233,6	243,2	243,8	249,5	250,8	260,0	261,9	272,6
MOR. NOVA	221,8	224,4	228,2	240,2	240,8	233,6	242,4	248,8	255,8	264,3
PALHANO	226,6	234,3	240,7	249,9	247,3	246,6	251,3	254,2	269,8	279,2
QUIXERÉ	217,3	215,3	228,2	230,5	247,4	241,1	249,7	252,3	257,7	274,6
RUSSAS	220,5	236,6	239,5	247,5	290,2	262,0	268,5	279,5	277,7	282,0
S. J. JAGUARIBE	205,4	216,3	219,9	233,7	216,2	256,2	266,8	263,9	251,9	269,7
TAB. DO NORTE	224,1	230,0	240,0	247,4	256,2	244,3	246,5	245,6	264,0	271,1
CREDE 10	219,2	225,0	229,2	238,6	248,9	246,5	251,1	257,8	262,8	271,4
ESTADO	213,4	221,0	227,4	235,4	241,8	239,1	243,8	250,3	257,1	261,8

Padrões de Desempenho – 9º ano				
Disciplina	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
Língua Portuguesa	Abaixo de 200	200 a 250	250 a 300	300 a 375
Matemática	Abaixo de 225	225 a 275	275 a 325	325 a 400

Fonte: Elaboração de resultados compilados pela 10ª CREDE – RUSSAS (2020).

A figura 5 mostra-nos os resultados da proficiência no SPAECE 9º ano em Língua Portuguesa, na linha de tempo de 2008 a 2018. O resultado aponta um dado interessante: o município de Limoeiro do Norte está sempre se equilibrando entre o nível intermediário e crítico. Esses dados revelam uma dificuldade na base dos alunos, em relação às competências e habilidades em Língua Portuguesa.

Figura 6 – Resultados da proficiência no SPAECE 9º ano – Matemática 2008 a 2018

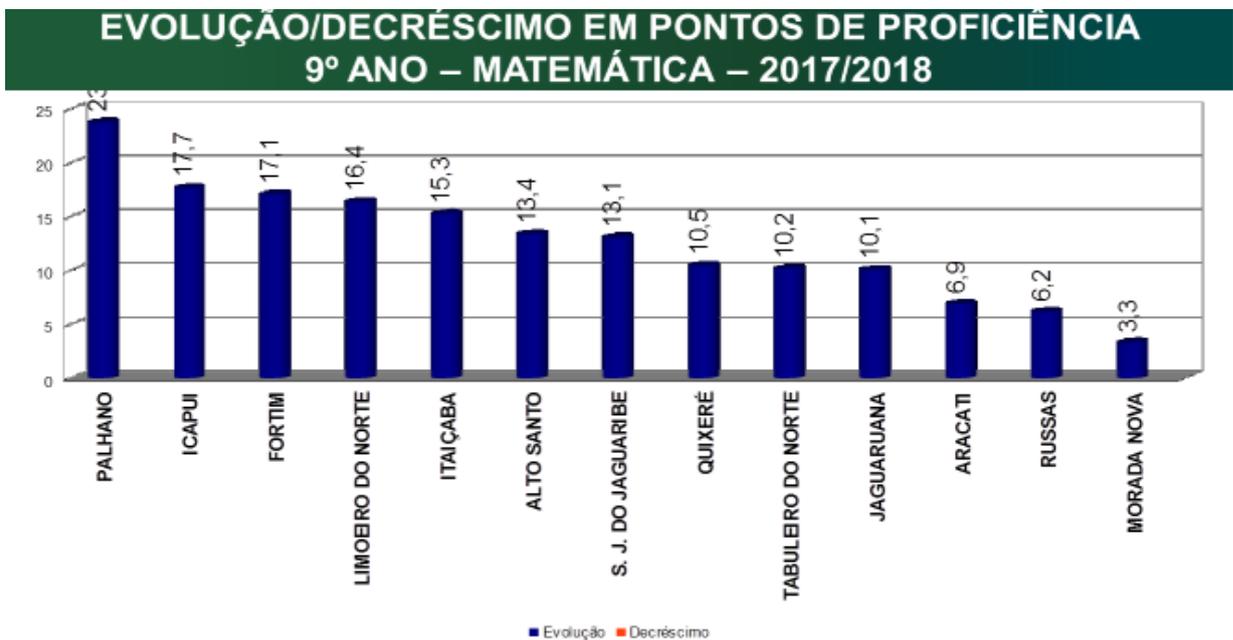
PROFICIÊNCIA MUNICÍPIOS 2008 A 2018										
SPAECE 9º ANO – MATEMÁTICA										
PROFICIÊNCIA MUNICÍPIOS 2008 A 2018										
PROFICIÊNCIA SPAECE – 9º ANO MATEMÁTICA										
MUNICÍPIOS	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
ALTO SANTO	224,2	237,4	234,4	240,9	235,4	239,7	247,6	253,6	248,7	262,1
ARACATI	222,0	223,4	227,4	233,1	238,9	243,8	248,7	259,6	254,8	261,9
FORTIM	219,8	242,0	241,0	244,0	254,9	238,0	244,9	269,7	267,9	285,0
ICAPUI	241,9	243,0	247,3	256,9	238,8	239,0	237,3	255,3	248,7	266,5
ITAÍÇABA	297,4	253,8	245,5	246,0	261,6	263,8	261,3	275,0	275,6	290,9
JAGUARUANA	217,3	230,5	238,1	237,6	223,0	242,9	245,6	240,7	249,9	260,0
LIM. DO NORTE	240,9	245,6	245,3	250,5	248,5	250,8	249,8	259,6	258,8	275,2
MOR. NOVA	234,8	235,6	240,5	249,5	241,6	237,8	244,2	251,3	253,7	258,0
PALHANO	237,9	243,2	248,1	254,3	256,0	242,3	250,8	248,8	260,6	284,4
QUIXERÉ	223,7	227,9	234,0	234,0	254,8	244,2	252,5	253,5	258,1	268,6
RUSSAS	234,4	244,6	249,5	256,0	303,1	278,8	283,0	296,7	286,5	292,8
S. J. JAGUARIBE	216,3	226,6	235,5	241,0	226,0	255,9	267,9	262,9	258,8	271,9
TAB. DO NORTE	241,6	251,1	257,6	262,0	263,1	253,4	254,1	255,5	264,1	274,2
CREDE 10	231,8	236,5	229,2	246,0	254,4	250,8	255,1	263,0	261,7	272,4
ESTADO	225,5	231,6	235,9	242,0	245,5	241,6	247,3	252,8	254,8	261,7

Padrões de Desempenho – 9º ano				
Disciplina	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
Língua Portuguesa	Abaixo de 200	200 a 250	250 a 300	300 a 375
Matemática	Abaixo de 225	225 a 275	275 a 325	325 a 400

Fonte: Elaboração de resultados compilados pela 10ª CREDE – RUSSAS (2020).

A figura 6 apresenta as informações dos resultados de Matemática referentes aos anos de 2008 a 2018. Percebemos a dificuldade que o município de Limoeiro do Norte vem enfrentando aos longos dos anos do SPAECE, só conseguindo atingir o padrão de desempenho no nível intermediário, somente em 2018, tendo todos os demais anos, no nível crítico.

Gráfico 9 – Evolução/Decréscimo em pontos de proficiência 9º ano – Matemática 2017/2018



Fonte: Elaboração de resultados compilados pela 10ª CREDE – RUSSAS (2020).

No gráfico 9, vamos perceber um crescimento de 16,4 em pontos de proficiência em Matemática do 9º ano. Mesmo ainda no nível intermediário, Limoeiro do Norte conseguiu obter um crescimento em seu nível de ensino na área da Matemática, mas que nos revela um longo caminho ainda a percorrer na busca de superação dos desafios.

A situação revelada pelos gráficos de resultados do SPAECE em Limoeiro do Norte, nos anos 2008 a 2018, faz-nos aproximar a ideia de Lopes (2016), que enfatiza a necessidade de reflexão sobre a utilização dos dados produzidos pela avaliação externa no âmbito escolar, percebendo a apropriação de resultados como estímulo ao

planejamento pedagógico e à necessidade do investimento em formação contínua dos docentes e na melhoria dos índices educacionais.

Na mesma linha de raciocínio, Machado (2012) defende que a escola precisa trazer para os momentos de reuniões escolares, as discussões travadas nos encontros de formações, capacitações, dentre outras ocasiões importantes, a proposta de análise dos resultados das avaliações externas, no sentido de que possam refletir sobre os possíveis fatores que explicam o desempenho dos estudantes. Há um conjunto de situações que precisam ser discutidas e analisadas enquanto equipe pedagógica, a fim de compreender os porquês para aqueles determinados resultados.

Na nossa compreensão, as avaliações externas só fazem sentido se forem para nortear novos caminhos e reconduzir a novas condutas. O município de Limoeiro do Norte desenha uma articulação muito bem planejada dentro das diretrizes sugeridas pela SEDUC-Ce e CREDE 10. No entanto, percebe-se a falta de continuidade de articulação nas turmas que não são avaliadas pelo SPAECE, fazendo com que não perceba o mesmo cuidado e atenção nas competências básicas necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem nas demais turmas. Uma das hipóteses pensadas para os resultados não serem tão favoráveis nas turmas de 5º e 9º anos, é, justamente, essa quebra do monitoramento e acompanhamento nas séries seguintes, o que dificulta o avanço e progresso das turmas avaliadas.

A qualidade educativa não é, meramente, uma atividade cujo centro é a obtenção de altas pontuações. Faz-se necessário refletir a partir de duas perspectivas: a utilidade e a efetividade das avaliações externas, bem como a apropriação dos resultados com consciência de seus limites e possibilidades.

4 DA TEORIA AO CHÃO DA ESCOLA: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentadas quatro seções que, em seu conjunto, visam a explicitação do recorte de nossa pesquisa, bem como à apresentação das vozes dos sujeitos participantes sobre o SPAECE como política pública, analisadas à luz de referenciais teóricos pertinentes à avaliação externa.

Assim, na primeira subseção, as discussões estão centradas nas concepções de avaliação externa, com foco no SPAECE, oportunidade em que ressaltamos o protagonismo que os gestores escolares e professores podem assumir frente às avaliações externas, considerando que o papel de cada um pode interferir, positiva ou negativamente, nos trabalhos desenvolvidos na escola com foco no SPAECE.

Posteriormente, detalhamos o percurso metodológico da presente investigação, com identificação e justificativa do recorte feito. Por fim, trazemos os procedimentos e técnicas de análise, bem como a categorização dos dados.

4.1 O EIXO DE ANÁLISE: A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM FOCO

Para pensarmos os desafios da avaliação do ensino-aprendizagem, dentro dessa conjectura de avaliação externa, é preciso, inicialmente, antes de apontar algumas características e tensões dessa temática, com foco no interior das escolas públicas, estabelecer um desafio primitivo, considerando que os principais sujeitos dessa avaliação sejam os professores, liderados por seus gestores. Esse desafio está ancorado na formação de nossos professores que, mesmo tornando-se um avaliador profissional, usualmente, não tem preparação para tal na formação inicial e continuada. Fazer essa afirmação não significa dizer que as avaliações que nossos professores realizam estejam desprovidas de alguma validade e fidedignidade, trata-se de reconhecer que encontramos, em muitos momentos da pesquisa, uma aparente falta de nexos ou lógica entre os discursos e os resultados das avaliações.

Bonamino e Sousa (2012) apresentam a avaliação da educação em larga escala e a sua relação com o currículo na escola, como uma possibilidade de coexistência dos resultados da avaliação externa na interação e no relacionamento com o planejamento pedagógico a partir da ampliação das oportunidades de

aprendizagem. Da mesma forma, Vieira (2007) apoia a utilização dos sistemas de avaliação para garantir a aprendizagem dos alunos e os mecanismos de gestão para acompanhar e intervir nos resultados, enquanto Crahay e Baye (2013) demonstram preocupação com a correlação negativa entre a diferença social dos menos favorecidos e o desempenho, ressaltando que a escola é um campo de determinismo social gerador de desigualdades.

Lück (2000, p. 21) destaca o papel do gestor e sua liderança na construção da autonomia, como fator preponderante para “o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino”. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de nos apoiarmos na avaliação para a construção de uma escola de sucesso, que objetiva incrementar processos de formação em serviço em avaliação educacional que exponham os professores à fundamentação teórica e ao preparo técnico para realização de práticas avaliativas que sejam capazes de sustentar um projeto pedagógico inclusivo.

Alguns autores, como Freitas (2012) e Sousa e Oliveira (2013), destacam que as avaliações nacionais classificatórias têm colaborado para o fortalecimento das relações de quase-mercado educacional que se distanciam da construção de um referencial de qualidade capaz de promover o desenvolvimento humano em sua complexidade, redundando em prejuízo a esse ideal.

Freitas (2012) elenca várias consequências trazidas pelos sistemas de avaliações nacionais, demonstrando que a reforma do sistema público de Educação tem provocado situações conflituosas, como: estreitamento curricular no qual os professores são induzidos a limitar o ensino a disciplinas e conteúdos cobrados nas avaliações; competição por melhores resultados nas provas, pressão exacerbada para que os profissionais apresentem bons resultados, mesmo em situações precárias e pressão por resultados, incentivando as escolas a selecionarem seus estudos ou a segregá-los em turmas separadas.

Nesse sentido, devemos considerar que, embora existam tantas distorções, ainda se faz necessário defender um sistema de avaliação que considere os diversos contextos sociais, no qual priorize a participação dos educadores. Um sistema concebido com esse viés propositivo e participativo tem o papel de não só regular e

supervisionar, mas de colaborar com o desenvolvimento educacional. Dessa forma, é possível subsidiar dados que possibilitam a análise do trabalho educativo no interior das instituições, bem como proporcionar a definição de políticas e ações por parte dos governos. Para Lück (2000), o exercício da dimensão política está relacionado à tomada de decisões compartilhadas e comprometidas com o sucesso escolar, no qual o gestor escolar possa articular e organizar de forma conjunta a solução dos problemas e desafios educacionais.

Conforme os autores Quintas e Vitorino (2013), em muitos países europeus as políticas de avaliação externa articulam-se a processos de autoavaliação das instituições. Isso se difere um pouco do que temos constatado nas escolas brasileiras. Como os estabelecimentos de ensino estão subordinados às políticas macro, as avaliações externas, enquanto instrumentos de controle das metas estabelecidas pelo o governo, restringem, de certa forma, a autonomia escolar, eximindo o potencial de autoavaliação. Defendemos a ideia de que as avaliações externas por si só não dão conta das especificidades de cada escola.

A auto avaliação institucional como um processo permanente de busca de autoconhecimento da escola, ainda que realizada de forma informal e não sistemática, possibilita de maneira muito mais efetiva o repensar das ações que estão sendo desenvolvidas. [...] a auto avaliação é um instrumento tão necessário para a valorização da autonomia institucional que não deve deixar de desconsiderar o que dizem as avaliações em larga escala. [...] os resultados obtidos nas duas formas de avaliar podem/devem propiciar um diálogo interessante e produtivo para as tomadas de decisão da equipe escolar envolvendo toda a comunidade da escola (HERNANDES; HONDA, 2013, p. 172).

Nesse contexto, faz-se necessário estabelecer um equilíbrio entre as duas formas de avaliar, compreendendo que a ausência de uma pode comprometer ou repercutir nos resultados educacionais. Se cometermos o erro de privilegiar apenas a avaliação externa, é possível correr o risco de apenas verificar o nível de desempenho dos alunos ou a eficácia escolar, desconsiderando a verdadeira dinâmica institucional, provocando, cada vez mais, a perda de autonomia escolar. Na prática, as avaliações em larga escala, bem como o SPAECE, têm contribuído muito para essa perda de autonomia escolar, na medida em que essas avaliações não priorizam processos, mas somente o produto final, focado em um julgamento definidor de êxito escolar. Ainda nesse sentido, percebemos que a forma como são publicados os resultados e a

pressão por prestação de contas têm contribuído para instalação da lógica competitiva entre escolas e entes federados.

É muito perceptível, no Estado do Ceará, uma política de avaliação externa voltada para metas governamentais. Essas metas fazem parte de um pacote estruturado pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), nas quais se disseminam pelas Coordenadorias Regionais de Ensino, até chegarem aos municípios, assim envolvem o público-alvo das escolas: professores e gestores escolares. Sendo o Estado o disseminador de uma política própria de avaliação da Educação pública, verifica-se que esta caracteriza-se por ser um modelo de avaliação externa em larga escala, tendo a perspectiva de *accountability*³ como uma marca de sua constituição. Desde a implantação do SAEB, o Ceará demonstrou interesse em analisar e considerar os indicadores do sistema avaliativo como instrumento de providências para melhoria da qualidade da Educação no estado.

Com efeito, é preciso compreender que, dentro de uma visão macro, a finalidade da avaliação educacional está vinculada ao desafio da aprendizagem, desvinculando-se, portanto, dos mecanismos de aprovação ou reprovação, destacando outra finalidade da avaliação educacional, no que se concentra sua verdadeira dimensão política, pois acreditamos que numa escola que pretende ser democrática e inclusiva, as práticas avaliativas deveriam pautar-se em garantir que, no limite, todos pudessem aprender tudo, principalmente na fase do Ensino Fundamental, período fixado para que ninguém seja dado o direito de se excluir de conhecimentos considerados indispensáveis para o aproveitamento de outros direitos.

O Estado assume como uma de suas principais incumbências, no contexto educacional, a avaliação da qualidade da Educação. Desde então, as iniciativas de avaliação em larga escala passam a ser destacadas como mecanismo privilegiado para averiguação e promoção da qualidade da Educação. Nesse sentido, são disseminados os resultados do desempenho dos alunos nos testes padronizados como evidência da qualidade da Educação brasileira (SOUSA, 2013; LIRA, 2013).

³ O *accountability*, no contexto educacional, para Brooke e Cunha (2011), constitui a associação entre resultados de aprendizagem e consequências para o distrito educacional, a escola, os professores ou os alunos. Os autores explicam que “o grau de pressão que a autoridade educacional deseja aplicar ao processo de indução pode ser calibrado de acordo com o tipo ou seriedade das consequências” (p. 22).

Freitas (2007) ressalta que Estado brasileiro obteve a legitimação de sua proposta de uma avaliação centralizada, externa aos sistemas e às escolas, e arraigada aos “princípios político-administrativos e pedagógicos que enfatizaram a administração gerencial, a competição e a *accountability*, na perspectiva de uma lógica de mercado” (p. 187). Vamos reconhecer nesse modelo, caracterizado por Freitas (2007), como um modelo regido por uma regulação avaliativa centralizada no governo federal e orientada pelos princípios da administração gerencial que, de certa forma, tem estimulado a competição entre as escolas e os sistemas de ensino, combinando a isso, a responsabilização dos agentes educacionais.

Essa percepção do autor aproxima-nos do contexto vivenciado no Estado do Ceará, onde, a partir da pesquisa em campo, percebemos o município de Limoeiro do Norte desenvolvendo uma política administrativa do SPAECE, direcionada à valorização das práticas competitivas, disseminando ações que geram a competitividade entre os próprios professores do município. Da mesma forma, percebemos, nas análises documentais dos resultados escolares do município, os gráficos comparativos entre as unidades escolares, e, geralmente, os discursos percebidos, através das falas dos sujeitos, são sentimento de culpa ou satisfação por corresponderem, ou não, às expectativas esperadas pelas metas projetadas.

Difícilmente, nesse contexto, vamos perceber o resultado do SPAECE como uma oportunidade que fortaleça as condições favoráveis para que seus atores sintam-se, efetivamente, construtores de uma escola que lhe diga respeito, como uma política educacional que prima pela democracia participativa, como ferramenta na construção de um Estado preocupado em gerar qualidade na Educação. Afinal, os resultados demonstrados pelos índices representam o fracasso da instituição escolar, porém, não as atrelam, às políticas também protagonizadas pelos mesmos autores. Por isso, consideramos necessário o envolvimento nos destinos da Educação como uma maneira viável de reequilibrar as forças advindas do mercado, contrabalançando ao Estado e à comunidade. A democracia participativa torna-se um apelo como um caminho possível de maior integração entre todos os participantes do mesmo cenário.

Ao tratar das avaliações externas no Estado do Ceará, sempre nos remeteremos a sua própria política do Sistema Educacional, o SPAECE. Uma das características perceptíveis no âmbito do cenário escolar, bastante difundida entre os

professores, é a visão de responsabilização de resultados, que, muitas vezes, fogem do controle docente. Uma das críticas bastante aferida entre a classe docente e o núcleo gestor das escolas é a discrepância entre a proposta pedagógica da política avaliativa e a realidade do chão da escola. O que comumente ouvimos, é que a culpa do fracasso dos índices educacionais não pode ser somente de responsabilidade do professor e do gestor. Entram muitos outros elementos distintivos e importantes do ponto de vista científico.

Conforme Freitas (2012), encontraremos, no sistema de responsabilização, a constituição de três elementos importantes: testes para estudantes, a divulgação pública do desempenho da escola e a instituição de recompensas e sanções. Para o autor, as recompensas e punições formam o caráter meritocrático desse sistema, mas não somente, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola consiste, em si mesma, em uma forma de recompensa ou sanção. Desse modo, “a meritocracia é uma categoria [...] que perpassa a responsabilização” (p. 383). Passone (2014), aborda que as políticas de responsabilização na Educação brasileira têm contribuído bastante para camuflar os problemas educacionais, apontando os professores como os principais responsáveis pela oferta de um ensino de qualidade.

No cenário que se apresentam os resultados das iniciativas de avaliação externa no país, Bonamino e Sousa (2012) fazem sua distinção em três gerações. A primeira geração refere-se às avaliações diagnósticas, pelas quais não apresentam consequências diretas para a escola e para os currículos escolares, sendo considerada de baixo risco, pois servem apenas para monitorar a qualidade da Educação Básica, e não se constituem mecanismos de competição, já que não divulgam notas por alunos ou por escolas. A segunda geração consiste nas avaliações pelas quais os resultados são divulgados por escolas, municípios e estados, possibilitando mecanismos de responsabilização dos sujeitos envolvidos. Isso representa avaliações de responsabilização branda, pois possibilitam a comparação entre as escolas por meio da nota do Ideb. Já na terceira geração, vamos encontrar um novo enfoque dado a essas avaliações, quando, a partir dos seus resultados, apropriamo-nos dos mecanismos de premiação e punição aos profissionais da Educação e às escolas. Nesse momento, encontra-se uma geração de alto risco, pois

traz, em seu bojo, fortes consequências para professores e gestores ao responsabilizá-los pelos resultados, seja no IDEB ou no SPAECE.

Contextualizando essa realidade no cenário brasileiro, é possível identificar que, no momento atual, este caracteriza-se como sendo de segunda e terceira gerações. A nível nacional, podemos caracterizar o Ideb em um importante instrumento para a instituição de mecanismo de *accountability*, já que seu resultado é divulgado por escolas, municípios e estados. As redes estaduais e municipais de ensino utilizam esses índices como critério para premiação e punição das escolas e dos sujeitos nela envolvidos. Já a nível local, retratando o Estado do Ceará, também temos a mesma característica de premiação e punição dos dados oficiais do SPAECE, quando o próprio Estado, estabelece o Prêmio Escola Nota 10⁴, para dar ênfase às escolas que atingiram os melhores resultados do Estado.

Essa proposta de avaliação externa difundida no Ceará vem ao encontro das ideias de Sousa (2013) e Brooke e Cunha (2011), que revelam que muitos estados criaram e passaram a utilizar sistemas próprios de avaliação da Educação com base nas matrizes de referência do SAEB, ressignificando os mecanismos de responsabilização com ampla divulgação dos resultados e incentivos simbólicos e financeiros para escolas, gestores, professores e, inclusive, para alunos. Conforme Bauer (2013), os professores passaram a ser incorporados às reformas educativas, através da responsabilização, em virtude da compreensão de que eles seriam os responsáveis pela concretização das reformas na escola. Com isso, compreende-se que a avaliação do desempenho do docente é defendida como alternativa para a melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos.

Na perspectiva apresentada por Brooke e Cunha (2011), as autoridades governamentais atribuem muitas finalidades à criação de sistemas de avaliação pois são “muito abrangentes e, às vezes, ultrapassam a própria capacidade da avaliação educacional” (p. 20). Dessa forma, poderá ocorrer que tais instrumentos possam não

⁴ O prêmio funciona como política indutora para as escolas melhorarem seus resultados e política apoiadora às escolas com menores resultados. É destinado a premiar até 150 escolas públicas com melhores resultados no IDE - Alfa (Índice de Desempenho Escolar no 2º Ano do EF), IDE - 5 (Índice de Desempenho Escolar do 5º Ano do EF) e IDE - 9 (Índice de Desempenho Escolar do 9º Ano do EF) do Ensino Fundamental nas avaliações do SPAECE, e apoiar financeiramente as escolas públicas em igual número das premiadas de 5º e 9º anos que obtiverem os menores resultados (Acesso em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10>).

conseguir absorver as especificidades dos diferentes instrumentos e usos da avaliação e incluir categorias que estão fora de sua finalidade real. Baseados em pesquisas realizadas sobre sistemas de avaliação, no ano 2010, em alguns estados brasileiros, os referidos autores identificaram que os resultados das avaliações vêm sendo utilizados com seguintes finalidades: avaliar e orientar a política educacional; informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada; informar ao público os resultados obtidos pelas escolas; alocação de recursos; estabelecimento de políticas de incentivos salariais; servir como componente de avaliação docente; além de servir para a certificação de alunos e escolas.

É possível perceber que o município de Limoeiro do Norte, no Ceará, vem utilizando, desde 2008, os resultados do SPAECE para o estabelecimento de uma política de incentivos salariais aos professores, gestores e demais trabalhadores das escolas, através da proposta de bonificação do Prêmio Escola Nota 10, que aguça a proposta pedagógica das escolas na busca contínua de superação dos índices. A coexistência do Saeb com a política de Avaliação desenvolvida dentro do próprio Estado do Ceará e, anos mais tarde, com a Prova Brasil, faz com que a finalidade diagnóstica no uso dos resultados da avaliação se enfraqueça, perdendo sua força diante da tendência de focalizar esse uso como subsídio a políticas de responsabilização, o que conduz a identificação de duas novas gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil.

Tais avaliações envolvem a publicidade dos resultados dos testes por redes e/ou escolas e, no caso da terceira geração, também o estabelecimento de prêmios relacionados aos resultados dos alunos. Desse modo, percebemos que vêm sendo adotadas pela SEDUC políticas de monitoramento e de responsabilização das escolas e dos profissionais da Educação pelos resultados obtidos, fundamentados no modelo gerencial, marcado pelo estabelecimento externo de metas a serem cumpridas, e, conseqüentemente, pela premiação por sua realização.

Conforme Gatti (2013), as escolas brasileiras necessitam de uma série de investimentos no sentido de superar seu caráter de precariedade. Nesse sentido, a implementação de políticas de bonificação, sem a melhoria dessas condições, não consegue valorizar o professor, pois essa valorização docente está intimamente ligada

à melhoria das condições de trabalho, das condições salariais e da carreira, dentre outros elementos importantes para análise. Na verdade, entendemos que estes são os desafios que necessitam ser enfrentados pelas políticas educacionais no país, e não a transferência da responsabilidade por tal situação aos profissionais que atuam na escola, como pode ser observado nas políticas de *accountability* educacional em curso no país.

Trouxemos em pauta a discussão das políticas de *accountability* a fim de contextualizar a questão das avaliações externas na realidade educacional do Estado do Ceará, mais precisamente, no município de Limoeiro do Norte, onde percebemos uma conotação da práxis avaliativa na vertente de responsabilização dos sujeitos envolvidos na escola, a partir dos estudos investigativos da pesquisa. Face a esta identificação, não é de estranhar a indução de efeitos de comparação baseados em *rankings* escolares, e a imposição de lógicas de *accountability* baseadas em resultados mensuráveis, cujos destinatários preferenciais são o mercado e a comunidade (AFONSO, 2009). Nesse sentido, encontra-se embutido nessas relações, que se formam nas escolas, a descentração/desresponsabilização em relação a problemas que sejam diretamente de responsabilidade dos governos, mas que se torna mais conveniente transferir essas responsabilidades aos atores escolares, como gestores, professores e organizações educativas.

Torna-se cada vez mais frequente o uso das avaliações estaduais para fins de monitoramento genérico da evolução geral do sistema, como evidenciado pela criação recente de indicadores que tentam captar em um único número uma medida de cada fase de educação em cada escola. A preocupação com a qualidade da Educação Básica está de forma explícita no cerne dos programas subnacionais de avaliação. Embora utilizem instrumentos descendentes do Saeb, que são fundamentalmente de monitoramento e não de diagnóstico, todos têm como objetivo proporcionar *feedback* aos professores de sala de aula e contribuir na busca de soluções para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Podemos perceber, nesse contexto, que foi posto às discussões críticas em relação às chamadas políticas de responsabilização, que não podemos deixar de ter em conta, entre outros aspectos, que as formas de avaliação escolar adotadas nos países e sistemas educativos não podem ser indiferentes ao debate que discute as

concepções alternativas do trabalho dos professores, nem também podemos deixar à margem do aprofundamento político relacionado aos objetivos mais amplos da Educação. Por esta razão, interessa-nos discutir as consequências das diferentes modalidades de avaliação quando estamos imbuídos em uma época em que há uma forte tendência para, na explicação dos resultados dos alunos ou na determinação dos *rankings* escolares, superestimar a ação didático-pedagógica dos professores (AFONSO, 2014).

Não é de se estranhar, portanto, que a responsabilização negativa (ou a culpabilização) dos professores representa, em diferentes medidas de política educativa e nos discursos dominantes, uma das principais estratégias mais presentes. Na verdade, isso decorre da indução da desconfiança social e política no trabalho docente e na sua formação, principalmente no que diz respeito aos professores da escola pública, na tentativa de justificar as políticas de privatização e de liberalização, e a introdução de modelos não democráticos e coercitivos de *accountability* (AFONSO, 2009).

Nesse cenário, percebemos a atuação das Secretarias de Educação, que buscam fundamentar o apoio pedagógico aos professores na produção de materiais informativos que tentam traçar um diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos. A produção desses materiais é apresentada, basicamente, em duas versões: em forma de boletins pedagógicos e relatórios. Os boletins seguem um formato próprio para o consumo do professor e disponibilizam, em meio a informações padronizadas, resultados específicos de cada escola. Já os relatórios, destinados aos gestores, resumem de forma mais técnica os resultados da rede.

Atreladas a essas ações, iremos observar diversas estratégias sendo utilizadas para a formação continuada de professores com base nos resultados da avaliação, a fim de facilitar a compreensão dos boletins ou remediar problemas comuns. Todas essas estratégias têm evoluído de forma crescente ao longo dos anos, seguindo a crescente sofisticação dos instrumentos, bem como a importância atribuída ao processo de devolução dos resultados. Os gestores buscam, além da importância dada aos conteúdos, destacar a apresentação gráfica do boletim, no intuito de dar mais visibilidade à compreensão dos resultados.

Assim, podemos enfatizar que as avaliações são tratadas, a nível global e local, como ferramenta de gestão pública. São instrumentos para o Estado, que passa a modificar sua atuação em relação às políticas públicas. Freitas *et al.* (2009, p. 46), afirma que a avaliação em larga escala “[...] é predominantemente praticada no nível da federação e dos estados, criou-se além deste objetivo, a ilusão de que avaliações em larga possam avaliar também a escola e os professores [...]”, enfatizando apenas o resultado. Conforme Fernandes e Freitas (2008, p. 19), isso é medir, e “medir não é avaliar, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação”. Essa concepção leva-nos a perceber a preocupação com o produto, em vez do processo, caracterizando, como parte integrante do contexto de Estado Avaliador⁵.

Na concepção de avaliação que defendemos, a percepção de que “medir não é avaliar”, apontada por Fernandes e Freitas (2008), é de grande utilidade para entendermos que a realização das avaliações, bem como a divulgação por si só não mudarão a qualidade da Educação Básica, sendo necessária a articulação da avaliação em larga escala com a avaliação institucional e a avaliação da sala de aula, a fim de possibilitar uma relação dialógica entre dados e processos avaliativos, e que sejam tomadas decisões qualitativas a partir deles.

Nesse sentido, defendemos que as políticas de avaliação da Educação Básica podem contribuir na melhoria da qualidade de ensino. No entanto, observamos que o conjunto de mudanças identificadas ainda se configuram em desafio para as escolas em relação à apropriação dos dados resultantes das avaliações em larga escala, tornando-se necessário um olhar minucioso quanto à apropriação para que não provoquem distorções e retrocessos no contexto escolar, e que possibilite a melhoria da qualidade da Educação Básica.

4.2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE

⁵ “Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adaptando 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” (AFONSO, 2000, p. 49).

A pesquisa foi realizada nas escolas E.E.I.F Maria Dolores de Freitas e E.E.I.F. Santa Luzia, entre os dias 15 e 30 de fevereiro de 2019. Foram convidados a participar, diretamente, os dois diretores das escolas citadas, e 10 professores (05 de cada escola), representados nos seguintes níveis de ensino: 2º ano (polivalente) – 01 professor; 5º ano – 02 professores (1 de português e outro de matemática), 9º ano – 02 professores (1 de português e outro de matemática).

Como o foco de nossa investigação são as percepções dos gestores e professores sobre o SPAECE em 2 (duas) escolas públicas municipais de Limoeiro do Norte, tendo como objeto de estudo o uso e a apropriação dos resultados da avaliação externa na escola, pareceu-nos indispensável selecioná-los como sujeitos a serem entrevistados ou respondentes dos questionamentos que elaboramos. De igual modo, consideramos importante dar voz aos participantes, de modo a identificar como os sujeitos atribuem sentidos a essa política de avaliação em torno de seus discursos nas escolas, e os possíveis desdobramentos nas suas práticas.

A escolha de professores foi orientada pela pertinência de solicitarmos a participação de professores das disciplinas e das turmas avaliadas no SPAECE: Língua portuguesa e Matemática. Também consideramos produtivo selecionarmos professores das turmas do 2º ano, por trabalharem com o nível de alfabetização, proporcionando uma base de comparação sobre a continuidade do desenvolvimento da aprendizagem nas turmas seguintes.

A coleta de dados, realizada junto aos diretores escolares e professores, foi feita por meio de entrevistas, que foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Esse recurso, conforme Marconi e Lakatos (2003) e Gil (1999), proporciona diversas vantagens, pois possibilita uma flexibilidade maior entre o entrevistador e o entrevistado, pois é possível esclarecer o significado das perguntas, adaptando mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se realiza a entrevista, bem como possibilita a obtenção de informações mais precisas, podendo ser comprovadas de forma imediata, as discordâncias, se porventura, aconteçam.

As entrevistas foram realizadas por uma profissional que trabalha na Educação, e também é mestranda em Educação, que conhece o SPAECE, enquanto política pública e que, antes de realizar a entrevista, foi instruída por esta pesquisadora sobre os objetivos, os métodos e os principais referenciais teóricos desta pesquisa.

Essa opção, na verdade, deu-se pela compreensão de que nossa presença poderia, de alguma forma, interferir na qualidade dos dados fornecidos ou inibir os entrevistados, uma vez que a pesquisadora está como Secretária Municipal de Educação de Limoeiro do Norte, no Ceará. Isso significa dizer que os gestores e professores das escolas pesquisadas têm como chefe imediato a própria pesquisadora, com os quais têm um vínculo profissional. Os questionamentos elaborados para entrevista foram realizados nos momentos de visitas às escolas, a fim de interagir melhor com as dúvidas que fossem surgindo no decorrer das perguntas. Os instrumentais utilizados, anexados na seção “Apêndice”, serviram de base para coleta de importantes colaborações dos respondentes, as quais se constituíram como subsídio para análise.

Em relação às escolas, vale dizer que sua escolha deu-se pelo fato de serem escolas que tinham todas as turmas avaliadas no SPAECE (2º, 5º e 9º ano), considerando o conjunto de escolas que compõem a rede municipal de Limoeiro do Norte. Além desse diferencial, utilizamos também o critério de pesquisar uma escola que tivesse todas as turmas avaliadas, mas que fosse uma localizada na zona urbana e outra na zona rural. Esse critério foi motivado na possibilidade de tentar perceber fatores, como: localização, tamanho, recursos, políticas públicas, características socioeconômicas e culturais da comunidade, gestão dos insumos para a realização dos processos educativos, a organização e o monitoramento das práticas escolares (processos de ensino), e a avaliação dos resultados da formação. Justifica-se, ainda, pela intenção de querer perceber entre as escolas estudadas, as diferentes práticas de gestão da avaliação externa adotadas, a partir de contextos diferenciados.

Além das observações realizadas nas escolas e das entrevistas realizadas, realizamos a análise documental dos Projetos Políticos Pedagógico, pautas das reuniões de área dos planejamentos coletivos, o Plano Municipal de Educação, o Mapa de resultados das avaliações externas desenvolvidos pelas escolas, e os documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, além das coletas de informações das entrevistas realizadas. Essas análises tiveram como foco identificar o espaço assumido pelo SPAECE nessas escolas e como essa política insere-se nas macro ações a serem desenvolvidas durante o ano letivo.

Na seção seguinte, são apresentadas a produção e análise dos dados coletados, na tentativa de trazer à luz detalhes relevantes deste estudo, que nos proporcionem clareza dos aspectos estudados para aprofundamento e novas proposições relacionadas à temática em evidência.

4.3 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

A produção de dados foi realizada mediante a entrevista aberta temática, da observação e da análise de documentos.

4.3.1 A Entrevista Aberta Temática e Construção de narrativas

Uma das formas que complementam a coleta de dado é a entrevista. Na verdade, a entrevista é definida por Haguette (1997, p. 86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Nesse sentido, há, basicamente, três tipos de entrevistas qualitativas: a individual, a coletiva e a mista. A entrevista individual é realizada com apenas um indivíduo de cada vez. A coletiva é realizada com um grupo de indivíduos. Já a mista, reúne os dois procedimentos, utilizando-se tanto de encontros individuais, quanto coletivos. É importante destacar que não há relação hierárquica entre essas modalidades de entrevista. Cada uma é diferente, conforme a sua especificidade e adequação para os tipos de pesquisas.

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas nas Ciências Humanas e Sociais, uma vez que ela proporciona a relação direta entre o pesquisador/entrevistador e o entrevistado, que assume o papel de informante. Refere-se a uma técnica em conformidade com a abordagem qualitativa, visto que os dados obtidos por meio dela são produtos de negociações da dinâmica da relação intersubjetiva, ou seja, um conhecimento mediado.

Enfatizamos, com isso, que a técnica de entrevista qualitativa escolhida para este trabalho é do tipo aberta e não estruturada, visto que a pesquisa pressupõe, para resultados fidedignos, a expressão espontânea dos sujeitos. Segundo May (2004, p. 149):

A diferença central dessa forma de entrevista em relação à entrevista estruturada ou à semiestruturada é o seu caráter aberto. É dito que isso a provê da capacidade de desafiar as concepções do pesquisador, assim como permite ao entrevistado responder perguntas dentro da sua própria estrutura de referência.

Esse tipo de entrevista faz-nos entender que ela é capaz de quebrar formalidade entre entrevistador e entrevistado, o que pode favorecer a espontaneidade de informações. O entrevistado pode, inclusive, fazer perguntas pertinentes ao estudo para o entrevistador. Da mesma forma, o entrevistador pode reformular as próprias questões no ato mesmo em que são propostas. Isso proporciona um espaço aberto para trânsitos: tanto do entrevistador, como do entrevistado. Corroborando, portanto, a espontaneidade dos sujeitos participantes, visto que não estão presos a roteiros fixos ou a questões fechadas.

Ao contrário da entrevista não estruturada, a estruturada não assegura a espontaneidade, já que são previamente elaboradas. Partilhamos com May (2004, p. 150), quando diz que “as entrevistas estruturadas dão pouco espaço para as pessoas expressarem as suas próprias opiniões da maneira que escolherem. Elas têm que se ajustar a quadros ou categorias que o pesquisador já predeterminou”.

Nesse sentido, podemos dizer que essa característica da entrevista estruturada engessa a relação entre entrevistador e entrevistado, o que pode empobrecer os dados construídos. Dessa forma, não utilizamos questões previamente elaboradas, mas nos apropriamos de tópicos norteadores atrelados às categorias de análise do objeto de estudo. Esses tópicos funcionam como orientações para a entrevistadora formular as questões da entrevista antes e depois de iniciada. Portanto, pode ocorrer que durante o andamento da pesquisa as categorias de análise elaboradas para o trabalho se modifiquem, outras se acrescentem ou outras sejam deixadas de lado. Conforme May (2004, p. 149-150),

[...] é dito que a por vezes chamada entrevista “informal”, “não-padronizada” ou “não-estruturada”, obtém um foco diferente pelas seguintes razões. Primeiro, ela provê profundidade qualitativa ao permitir que os entrevistados falem sobre o tema nas suas próprias estruturas de referência. Com isso, quero dizer baseados em ideias e significados que os indivíduos atribuem para os eventos e relacionamentos sejam entendidos nos seus próprios termos. Segundo ela oferece um maior entendimento sobre o ponto de vista dos sujeitos.

Percebe-se que a principal característica da entrevista aberta temática é a flexibilidade, pois não pressiona o sujeito participante a falar sobre algo que não deseja. O pesquisador assume a posição de interlocutor e não de interrogador. Faz perguntas, interroga, mas também pode ter que responder ao entrevistado. No entanto, alguns pontos merecem atenção. Na entrevista aberta temática, o pesquisador precisa ter metas ao conduzir a entrevista. É fundamental que ele saiba o que deseja perguntar. O fato de apresentar somente tópicos da entrevista ao entrevistado não garante que ele irá discorrer sobre tudo o que se apresentou. É verdade que o sujeito ficará livre para falar sobre o tópico proposto, mas, para isso, o pesquisador precisa ter o problema e os objetivos da pesquisa em mente (MAY, 2004).

Trazendo para o nosso estudo, optamos pela entrevista aberta temática não-estruturada do tipo individualizada. Essa escolha metodológica justifica-se pelo fato de que não é necessário fazer uma entrevista coletiva ou realizar um grupo focal para que possamos perceber implicações, tensões e desdobramentos da avaliação externa no contexto da prática. É possível explicar isso recorrendo à heterogeneidade discursiva a partir das vivências dos sujeitos. O discurso, aparentemente, individual de um sujeito é, na verdade, povoado pelos discursos de outros sujeitos, principalmente, quando fazem parte da mesma instituição.

Compreende-se, portanto, que a entrevista individualizada, adequa-se ao conceito de heterogeneidade discursiva. Dessa forma, o produto da entrevista representa um conjunto de relações sociais que o indivíduo internaliza e manifesta em seu próprio discurso, o que trará múltiplos olhares à pesquisa. As pesquisas foram registradas em meio eletrônico/digital com a prévia autorização dos sujeitos, atestada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Com base nessas premissas, a entrevista aberta temática foi composta por 02 (dois) professores de Língua Portuguesa e Matemática, das turmas do 5º e 9º anos, e 01 (um) gestor de cada escola estudada, mais 01 (um) professor das turmas de 2º anos. A escolha por 03 (três) professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais justifica-se na busca de compreender as implicações das avaliações SPAECE-ALFA nas turmas avaliadas do 2º e 5º anos, e os 02 (dois) professores do Ensino Fundamental – Anos Finais, na perspectiva das avaliações externas realizadas através do SPAECE. Já os gestores, deve-se ao fato de liderarem o processo

gestionário da escola. A opção pela realização da entrevista aberta temática em cada instituição possibilita-nos compreender como a política de avaliação externa está sendo gerenciada em cada contexto.

Em relação ao primeiro contato com os participantes da pesquisa, inicialmente, conversamos com os gestores de cada escola e apresentamos os objetivos da pesquisa, sua importância para o contexto educacional e a relevância das entrevistas para o alcance das finalidades do estudo, buscando sensibilizá-los a participarem do processo de levantamento de dados. Nesse momento, definiu-se, juntamente com o núcleo gestor, os professores que fariam parte da pesquisa, caso houvesse mais de 02 (dois) professores nas especificidades acima já descritas. Além disso, foi lido e assinado o TCLE.

Isto feito, pediu-se ao núcleo gestor um momento de sensibilização com o corpo docente da instituição, para que pudessemos replicar esse momento de esclarecimento a esses profissionais, visando dar ciência a todos sobre a proposta de trabalho que se seguiriam na escola.

Durante as visitas, entre observação de campo e realização de entrevistas, buscamos compreender, a partir das falas dos participantes, como os sujeitos atribuíam sentidos a essa política, como esse discurso sobre a avaliação externa circula na escola e que desdobramentos essa política produz na prática dos professores e gestores escolares. Interessou-nos identificar, durante as entrevistas, como a escola mobiliza-se para trabalhar as avaliações externas; como a equipe diretiva conduz os trabalhos; como compreendem essa política avaliativa no contexto de sua prática; quais os desafios diante das metas estabelecidas; quais as implicações dessa política em suas práticas pedagógicas e, por fim, se consideram necessária essa política de avaliação externa na escola.

Toda e qualquer pesquisa que envolve a investigação de seres humanos, no decorrer do levantamento de dados, faz-se necessário com um dos seus pilares, o comprometimento ético do pesquisador para com os participantes. “O consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 75) são premissas fundamentais da questão ética.

Nesse sentido, é imperativo a exigência da ética pelo pesquisador, respeitando os acordos construídos com os participantes ao negociar as condições para a

realização de um estudo, por exemplo, “se aceitarem fazer algo como moeda de troca pela autorização, deve manter sua palavra. Se concordar em não publicar os resultados, deve igualmente manter a palavra dada” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 77).

Com o intuito de comprometimento aos padrões éticos, no primeiro contato com os participantes, apresentamos os principais pontos da Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, que trata das questões éticas da pesquisa que envolve seres humanos. Isso deu mais clareza e segurança aos participantes sobre a resolução que lhes assegura: liberdade de participação, integridade, anonimato e privacidade, sigilo e confidencialidade e garantia de ressarcimento e indenização, caso ocorra algum dano material ou imaterial.

Os participantes da pesquisa tiveram a sua identidade preservada, por isso, os professores serão nomeados com a letra A e B, e os gestores com as letras A e B, a fim de identificar as escolas, que serão referenciadas por Escola X e Escola Y. Como a pesquisa envolverá profissionais de 02 (duas) escolas, para diferenciar as diferentes vozes presentes no estudo, o gestor da escola X será identificado por AX e o da escola Y por BY. De forma semelhante, os professores da escola X serão identificados por professor A dos Anos Iniciais, Professor A dos Anos Finais, e os da unidade de ensino Y por professor B dos Anos Iniciais, e professor B dos Anos Finais.

4.3.2 A OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE

Ainda em nosso trabalho de pesquisa, utilizamos outro instrumental para a construção de dados: a observação. Assim, “podemos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais importante e evasivo na vida real” (MINAYO, 1994, p. 59). A observação foi do tipo não participante. A pesquisadora apenas observou as reuniões pedagógicas das escolas, no intuito de perceber o envolvimento dos professores nas discussões sobre a proposta de avaliação externa na escola, buscando identificar quais desdobramentos elas acarretam ao contexto da prática desses profissionais nas instituições.

As reuniões pedagógicas nas escolas públicas municipais de Limoeiro do Norte são realizadas mensalmente, de forma coletiva, e individualmente, ocorrendo nos

horários de planejamentos dos professores. Nesse sentido, a pesquisadora informou-se sobre os horários de planejamentos coletivos dos professores de Português, Matemática, e Alfabetização, a fim de perceber o alinhamento do planejamento à proposta da política de avaliação externa. Além desses planejamentos, a pesquisadora também participou de momentos coletivos da gestão com as famílias, com funcionários e comunidade escolar, no intuito de observar como a equipe diretiva gesta a instituição, e como isso repercute nos resultados do SPAECE.

4.3.3 O *CORPUS* DOCUMENTAL DA PESQUISA

O *corpus* documental da pesquisa é composto pela análise do Projeto Político Pedagógico das escolas (PPP), das pautas das reuniões de área dos planejamentos coletivos, do Plano Municipal de Educação, do Mapa de resultados das avaliações externas desenvolvidos pelas escolas e dos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e da CREDE 10, além das coletas de informações das entrevistas realizadas.

No PPP, buscamos perceber como a escola significa o conhecimento escolar e a proposta de avaliação externa nesse documento. Nas pautas de reuniões de área, tivemos o desejo de identificar a periodicidade e o teor das discussões sobre avaliação externa nas escolas da pesquisa, uma vez que o ano passado teve aplicação do IDEB, e sendo ainda momento da revisão e da elaboração dos currículos das redes estaduais e municipais pelo planejamento do MEC. Nos Mapas de resultados das avaliações externas desenvolvidos pelas escolas e nos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e da CREDE 10, interessou-nos discutir como SEDUC, CREDE e SEMEB mediam a discussão e prática sobre as políticas avaliativas nas escolas. Além de percebermos como a escola reflete os indicadores, as metas, os processos e os instrumentos de gestão.

4.4 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

A partir dos trabalhos mapeados, sentiu-se a necessidade de categorização não só dos conceitos, mas dos métodos de fundamenta da pesquisa. Nessa perspectiva, os estudos que se desenvolvem na dimensão de análise conceitual têm

buscado a tentativa de incorporar caminhos e formas de ultrapassar a realidade estabelecida. Nesse sentido, o método utilizado na obra de análise de conteúdo de Bardin (2011) permite ir além das aparências, ou seja, compreende-se que a realidade não está pautada apenas na reprodução do que se apresenta ao pesquisador, vai muito além dessa perspectiva de compreensão.

Assim, é possível dizer que os estudos embasados na análise de conteúdo firmam-se em um conjunto de técnicas e procedimentos para melhor compreender o tema estudado. Conforme essa autora, os estudos que se propõem a analisar um número significativo de produções teóricas necessitam, sobretudo, estabelecer critérios para as análises. Dessa forma, seguindo essa linha de raciocínio, ela defende a necessidade de se tomar, a partir do tema em estudo, particularidades que possam se consubstanciar em melhor compreensão analítica. Nesse sentido, as leituras preliminares para este trabalho apontam o uso de categorias. Na visão de Bardin (2011, p. 147):

[...] As categorias são rubricas ou classes, as quais se reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual “desconcentração”).

O trabalho com categorias, conforme já foi dito, leva-nos a classificar determinadas particularidades do objeto ou temas, possibilitando maior aprofundamento no processo de análise. Conforme exposto, é possível compreender que o processo de categorização pode ser organizado de diversas formas, o que não implica, necessariamente, em uma regra específica. Importante destacar que uso de categorias, sejam elas temáticas ou conceituais, ao serem estabelecidas, devem explicitar os objetivos pretendidos.

Assim, com intuito de analisar a produção acadêmica sobre a avaliação externa no contexto da escola pública no BTB da CAPES, buscou-se, através das leituras dos resumos e de alguns trabalhos completos, constituir critérios em que fosse possível fazer uma análise. De modo que, ao analisarmos os resumos, os indicadores

constantes e o aprofundamento no tema, percebeu-se a recorrência das categorias *Utilização de Resultados das Avaliações Externas* e *Avaliação Externa* e *SPAECE*. A constância desses conceitos analíticos, também chamados de categorias temáticas, integraram uma sólida discussão na compreensão das avaliações externas e seus desdobramentos no contexto do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Limoeiro do Norte, no Ceará.

Diante disso, as categorias denominadas *Utilização de Resultados das Avaliações Externas* e *Avaliação Externa* e *SPAECE* foram escolhidas para este estudo, não apenas pelo fato de estarem presentes nos trabalhos delimitados, mas por possibilitarem que se faça uma análise da discussão do gerenciamento das políticas avaliativas no contexto escolar.

Tendo em vista a emergente postura que as categorias vêm assumindo dentro das discussões no contexto de construção da formulação de políticas avaliativas e nos desdobramentos na escola, optou-se por situar uma discussão em torno delas, no sentido de ajudar no entendimento dessas questões, bem como de introduzir um diálogo numa perspectiva teórica.

5 AS ESCOLAS PESQUISADAS E A ANÁLISE DOS DADOS

As dúvidas, as inquietações e os nós que nos conduziram nas problematizações deste trabalho levaram-nos a percorrer caminhos de análises que ajudaram a explicar, contar e narrar os achados da pesquisa. Neste capítulo, buscamos descrever a articulação da teia investigativa, emaranhada pelos os seus fios e nós, a partir das escolas pesquisadas e análise dos dados, consoantes com a linha de pesquisa na qual estamos inseridas: Política Pública e Gestão da Educação.

O interesse nesta pesquisa perpassa as análises das políticas educacionais, buscando questionar e problematizar o papel das avaliações externas no contexto da escola, bem como o papel do Estado e suas relações. Além das necessidades de compreensão do processo político, tentamos perceber do ponto de vista reflexivo como acontecem as tomadas de decisões e as formas de operacionalizar, buscando enxergar nas lentes capazes de explicar a situação.

Pensar a realidade permite-nos realçar as singularidades de cada análise e questionar o entendimento absorvido dos conceitos. Dessa forma, todas as peculiaridades e detalhes tornam-se elementos fundamentais que nos exigem múltiplos procedimentos metodológicos em conformidade com os objetivos da pesquisa.

Tratamos, neste estudo, a abordagem qualitativa da trama investigativa, vendo-a e percebendo-a como processo de reflexão e de análise sobre o objeto e seus contextos, apropriando-se para isso, de método e técnicas para a compreensão detalhada do estudo em foco. Diante desse processo metodológico, rastreamos, conhecemos e produzimos outros caminhos que conduziram a novos conhecimentos.

A revisão da literatura conduziu-nos ao mapeamento e a exploração das diferentes produções sobre o tema da pesquisa, possibilitando nortear caminhos ainda não traçados. A autora Oliveira (2010, p. 47) destaca alguns procedimentos importantes para a sistematização do trabalho investigativo, a partir de um conjunto metodológico. A autora enfatiza que:

Uma monografia, dissertação ou tese deve então começar pela definição de forma concisa em perfeita sintonia com a definição dos objetivos, fundamentação teórica, metodologia, pesquisa na realidade empírica, sistematização e análise dos dados.

Importante ressaltar que a observação minuciosa desses procedimentos auxiliou na construção de um trabalho equilibrado entre o previsível e o imprevisto, fazendo com que a pesquisa tivesse sempre em mãos o fio condutor da investigação, para que nos momentos inesperados, soubesse conduzir a teia investigativa.

Optou-se pelo método dialético, no qual consiste na compreensão de que se tudo se relaciona, interage e se transforma, pois a pesquisa está condensada em um movimento espiralado no qual as partes são analisadas em relação ao todo, ou seja, a sua totalidade. Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 54) apresenta duas características importantes que precisam ser observadas: o princípio da conexão universal dos objetos e fenômenos; e o princípio de movimento permanente e do desenvolvimento. Ambos trazem a perspectiva da conexão existente entre objetos e fenômenos, sendo que nada existe isoladamente, tudo está interligado, em movimento e transformação.

Nesse sentido, compreendemos a pesquisa qualitativa uma oportunidade para explicar com propriedade os significados e as características sobre o objeto, reconhecendo que eles não estão isolados. Na verdade, a pesquisa qualitativa abrange as semelhanças, a contrariedade e os movimentos com outros fenômenos possíveis, de estarem relacionados, ou não.

Apresentamos, neste capítulo, a forma como foi sendo construídos os dados e as técnicas de análises, discorrendo sobre a caracterização das escolas participantes da pesquisa e sobre as falas dos gestores e docentes, destacando como os sujeitos atribuem sentidos ao SPAECE em torno de seus discursos nas escolas, e os possíveis desdobramentos nas práticas.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Uma vez que o foco de investigação de nosso trabalho referiu-se às escolas municipais do Ensino Fundamental em Limoeiro do Norte, no Ceará, mais propriamente aquelas que são avaliadas pelo SPAECE nos dois níveis do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), objetivou-se, neste tópico, apresentar, mesmo que brevemente, um pouco do contexto em que essas escolas estão inseridas.

Ressalta-se que as informações referentes às escolas são provenientes de alguns informativos sobre as respectivas instituições. Todavia, visando apresentar

dados atualizados, buscamos também as informações que constavam no Projeto Político Pedagógico das escolas.

5.1.1 A Escola X

A E.E.I.F Maria Dolores de Freitas foi escolhida entre as outras escolas, por ser uma instituição que abrange o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais. Esse critério justifica-se pela necessidade de ampliar as possibilidades de análises entre as três turmas avaliadas no SPAECE. Também levamos em consideração o trabalho desenvolvido na elevação dos índices educacionais, levando em comparação os resultados do SPAECE.

A escola funciona no turno manhã e tarde, com 36 funcionários, distribuídos nas seguintes categorias: Núcleo Gestor, composto: por 01 (um) diretor administrador, 01 (um) coordenador pedagógico, 01 (um) secretário escolar e 02 (dois) agentes administrativos; 19 (dezenove) professores, 04 (quatro) auxiliares de serviços gerais, 02 (duas) merendeiras, 01 (um) porteiro e 01 (um) vigia. A escola é mantida por recursos do FNDE em parceria com o poder Público Municipal. Os recursos financeiros são repassados à Unidade Executora, denominada de Associação de Pais e Mestres da Escola de Ensino Fundamental Maria Dolores de Freitas.

O Projeto Político Pedagógico da escola tem por finalidade desenvolver as potencialidades psíquicas, físicas e sociais do educando, bem como o senso crítico, a formação cidadã e a autoestima, oferecendo-lhe um ensino de qualidade que possa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e participativa, através do aprimoramento da educação no intuito de atrair o educando para construir sua formação educacional e social de maneira significativa. A escola trabalha com alunos da creche ao 9º ano do Ensino Fundamental. Sua missão é exercer a educação embasada nos princípios e valores de uma sociedade justa e igualitária, na qual o educando desenvolva habilidades para seu crescimento pessoal, garantindo o direito de aprendizagem dos conhecimentos científicos, culturais e éticos a todos os educandos. A escola está baseada nos seguintes valores: capacidade de adaptação, expansão do conhecimento, independência, empreendedorismo, criatividade, espírito de equipe e honestidade.

A escola funciona nos turnos manhã e tarde com a Educação Infantil (Creche de 2 e 3 anos, Pré I, Pré II), Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (do 6º a 9º Ano). Em 2004, a escola recebeu uma ampla e moderna modificação em sua estrutura, sendo uma das principais escolas do município. É quando a administração decide modificar o seu nome, fazendo-lhe homenagem por ter doado o terreno para sua construção. Em 2011, por conta do aumento da demanda de alunos, foi executada outra reforma na estrutura da escola, consertando-se deteriorações. Atualmente, a escola conta com uma demanda de 372 alunos distribuídos em dois níveis de ensino: Educação Infantil (Creche, Pré I e Pré II) e Ensino fundamental, Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). A escola conta diversos programas federais PDDE, Escola do Campo e Mais Educação, que vem ajudando a fortalecer a parte física e pedagógica. A escola atende uma demanda de alunos pertencentes à comunidade de Espinho e às comunidades vizinhas.

A instituição segue sua diretriz inovando sua prática educacional, incluindo projetos que contribuem aos educandos com uma significação dos espaços de aprendizagem, de forma que eles se tornem sujeitos ativos, reflexivos, atuantes, participativos, solidários e construtores do próprio saber. A escola vem alcançando resultados satisfatórios em todas as avaliações externas, enchendo de muito orgulho todos da escola, que fazem da aprendizagem dos alunos o objetivo maior. Em relação ao espaço físico, a escola possui 9 (nove) salas de aulas, 1 (uma) diretoria, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) biblioteca/sala de leitura, 1 (uma) plataforma digital (utilizada para reforço de alunos do 1º ao 9º anos), 1 (uma) sala de informática, 1 (um) auditório, 1 (uma) cantina/cozinha, 1 (um) depósito, 1 (um) almoxarifado, 1 (uma) quadra poliesportiva, 10 (dez) banheiros (masculinos e femininos), 1 (um) pátio, 1 (uma) horta escolar e espaço para recreação (com amarelinha, balancê, cordas, jogos lúdicos).

No ano de 2011, a escola foi contemplada com 1 (uma) sala multifuncional, que atende crianças com diferentes deficiências, como: cognitiva leve, retardo no crescimento e desenvolvimento causado por desnutrição crônica, atraso de fala significativa para idade e convívio social, transtorno global do desenvolvimento da infância, dificuldades na coordenação motora e na aprendizagem e portador de deficiência congênita (surdez).

5.1.2 A Escola Y

A E.E.F. Santa Luzia foi escolhida praticamente pelos mesmos critérios da escola X, por ser uma instituição que abrange o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais, e também ter todas as turmas avaliadas pelo o SPAECE. Também levou-se em consideração o trabalho de bons resultados nas avaliações externas, e o fato de a escola estar localizada em um bairro periférico, e de vulnerabilidade social.

A E.E.F. Santa Luzia está situada no bairro Luís Alves de Freitas, na cidade de Limoeiro do Norte, localizada na região do Vale do Jaguaribe. É credenciada pelo Conselho de Educação do Estado do Ceará de acordo com os termos da Resolução 430/2009, aprovada em 15 de setembro de 2009, para ministrar o curso de Educação Infantil, e autorizada para o Ensino Fundamental, reconhecido e aprovado a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) até 31 de Dezembro de 2010, sendo o Ensino Fundamental ministrado em 09 (nove) anos, de 1º ao 9º ano.

A comunidade escolar é formada por filhos de funcionários públicos, trabalhadores na agricultura e domésticas. Um grande número de famílias é mantido por projetos federais, como o Bolsa família, por exemplo. Quase todas as famílias, praticamente, são de classe pobre e apenas um pequeno número pertence à classe média. Em relação ao nível de escolaridade, poucos moradores concluíram o Ensino Médio, e no Nível Superior esse número é menor ainda. Em relação ao espaço físico da Escola, tem uma estrutura física com 8 (oito) salas de aula, 01 (uma) sala multifuncional, sendo montada para atender os alunos com necessidades especiais matriculados na escola, e 01 (um) laboratório de informática também sendo equipado e 01 (uma) sala de vídeo.

A equipe de trabalho da escola é composta de um núcleo gestor, formado por 01 (um) diretor administrativo, 02 (dois) coordenadores pedagógicos, 01 (um) secretário escolar, 01 (um) agente administrativo; 26 (vinte e seis) professores, sendo 8 (oito) atuando na Educação Infantil, 21 (vinte e um) no Ensino Fundamental, 13 (treze) funcionários, distribuídos em: vigias, auxiliares de serviços gerais e merendeiras. Todos são servidores públicos municipais ativos permanentes e contratados temporariamente, e todos os professores têm a formação exigida por lei.

A Escola de Ensino Fundamental Santa Luzia objetiva sua ação educativa, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, da obrigatoriedade e da gratuidade escolar. A proposta é uma Escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento dos educandos, visando também prepará-los para o exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres.

No que se refere à organização e estrutura de funcionamento, a Escola apresenta a Educação Infantil – Creche e Pré-escola a partir dos 02 (dois) anos, no período da manhã; Ensino Fundamental – Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, nos períodos da manhã e tarde, e Anos Finais, do 6º ao 9º ano, nos períodos da manhã e tarde; além da Educação Inclusiva – Atendimento Educacional Especializado, manhã e tarde, que atende alunos com deficiência da Educação Infantil ao 9º ano.

Os objetivos estratégicos da escola estendem-se ao fortalecimento da participação dos pais e da comunidade; a ampliação da parceria entre comunidade e escola, através de atividades cívicas e culturais; a inovação da prática pedagógica, na tentativa de assegurar o sucesso da aprendizagem.

Com base nos critérios de seleção do campo investigativo, esse estudo torna-se importante ao considerar a necessidade de buscar conhecer o que escolas situadas em bairros de extrema vulnerabilidade social têm feito para superar a lógica pautada na busca de resultados educacionais.

5.2 DOCUMENTOS ANALISADOS

A pesquisa qualitativa requer um investimento minucioso e detalhado, principalmente nos aspectos relacionados ao trabalho de campo, levando em consideração o tipo de coleta de dados utilizado pelo pesquisador. No nosso caso, a organização das transcrições de entrevistas semiestruturadas, os documentos legais e oficiais, as atas, os registros escritos de conversas não gravadas, as notas de campo, as observações e outros dados referentes à pesquisa, tornando-se elementos importantes para a materialização das informações.

Nessa pesquisa, foram utilizadas, basicamente, duas técnicas para a coleta de dados, atreladas à investigação bibliográfica: a coleta de dados por meio de documentos e análise do PPP; e as entrevistas acompanhadas de roteiro

semiestruturado. Para a primeira etapa de coleta de dados, foram obtidos diversos documentos oficiais que dão sustentabilidade à política educacional brasileira e que direcionam a gestão da Educação do município de Limoeiro do Norte, no Ceará, tais como a Lei 9.394/96, o PNE (2014-2024), o PDE, dentre outros que normatizam a Política Municipal de Educação do município de Limoeiro do Norte, considerando os que estruturam a organização, o planejamento administrativo desse município, tais como: Plano Municipal de Educação, Diretrizes Curriculares para o Ensino Municipal Público de Limoeiro do Norte.

Levando em consideração as variáveis de pesquisa (gestão das escolas e resultados do SPAECE) que estão inseridas em um contexto mais amplo de gestão da Educação, foram coletados, no âmbito das escolas, os documentos: Projeto Político Pedagógico, registros de projetos pedagógicos desenvolvidos, atas de reuniões, planos de gestão, dentre outros que subsidiaram a pesquisa. Esse material foi analisado no sentido de se compreender e se interpretar a realidade investigada, considerando que o foco desses documentos tende a fundamentar a política educacional vivenciada no dia a dia das escolas, além de evidenciar elementos que auxiliam na descrição do objeto de estudo.

Na verdade, o domínio sobre essas variáveis possibilita a compreensão sobre a(s) forma(s) como os gestores e professores das escolas apropriam-se e utilizam os dados que compõem os resultados do SPAECE na gestão, tendo em vista a necessidade de superar as dificuldades em relação ao fluxo escolar e ao desempenho dos alunos nas avaliações externas, como o SPAECE. A segunda etapa para a coleta de dados deu-se, predominantemente, por meio de entrevistas individuais junto aos atores desta pesquisa.

Vale destacar que o uso de entrevistas semiestruturadas apresenta-se como o mais adequado para este trabalho pela possibilidade de permitir adaptações necessárias durante o desenvolvimento da entrevistadora, apresentando-se como a melhor forma de se conseguir captar de forma imediata e mais completa as informações desejadas (MINAYO, 2001). A escolha da entrevista semiestruturada, como instrumento para construção do *corpus* desta pesquisa, deve-se ao fato dela apresentar um certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o investigador vai explorando em seu percurso. Outra vantagem que

podemos perceber pela escolha dessa técnica, é a flexibilidade nas questões, permitindo ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, com base nas informações que ele já tem e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista. Conforme Lüdke e André (1986, p. 34), “isso tende a proporcionar um clima favorável e de aceitação mútua por parte dos entrevistados e do pesquisador, possibilitando que as informações fluam naturalmente”.

Os roteiros elaborados para realização das entrevistas encontram-se nos apêndices desta dissertação. Os roteiros focam as ações de gestão da escola e o trabalho realizado pelos professores, em relação à melhoria dos indicadores do SPAECE, considerando as decisões tomadas pelos gestores e professores quanto aos problemas e dificuldades identificados em relação à avaliação externa do Governo do Estado do Ceará. Todas as entrevistas foram gravadas, dada a importância dos detalhes do registro das informações coletadas, e transcritas por um profissional que atua na Educação para análise da pesquisadora.

O conteúdo das entrevistas foi analisado observando-se como os resultados relativos aos dados que compõem o SPAECE são traduzidos em ações, decisões e encaminhamentos no processo das escolas para (re)orientar o planejamento e direcionamento no processo de gestão das escolas, e nas práticas pedagógicas dos professores, a fim de identificar e superar as dificuldades. Para Minayo (2001), é possível identificar diferentes tipos de análise de conteúdo, podendo ser classificados como: de expressão, das relações, de avaliação, de enunciação e categorial temática.

Nessa pesquisa, enfatizamos a categoria temática, que se propõe a descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado. Considerando Minayo (2001), a análise de conteúdo desta pesquisa foi na modalidade categorial temática, que consiste em descobrir os núcleos de sentido por etapas, por formas de desmembramento do texto em unidades e em categorias para reagrupamento analítico posterior, e apresenta dois momentos: o inventário ou isolamento dos elementos e a classificação ou organização das mensagens, a partir dos elementos repartidos. Por esse motivo, os roteiros foram organizados por tópicos de análise conforme apresentados nos apêndices.

5.3 AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE O SPAECE NA ESCOLA

O valor, o sentido e a compreensão dos professores em relação ao SPAECE são elementos fundamentais na consecução dos objetivos do Sistema de Avaliação do Ceará, e em seus desdobramentos no chão da escola, afinal, esse é o lugar privilegiado no qual as políticas concretizam-se, ou não, encontrando-se ou desencontrando-se: a sala de aula. São nesses espaços que se promovem o conhecimento e a aprendizagem, compreendendo também, nesse contexto, a diversidade de conhecimentos adquiridos em outros espaços e ambientes. Diante disso, procuramos, inicialmente, identificar junto aos sujeitos da pesquisa a partir da indagação: Como você define o SPAECE?. O professor A, dos Anos Iniciais da Escola X, definiu SPAECE como:

Uma avaliação necessária no acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. É uma forma do professor não somente identificar o nível de aprendizagem dos alunos, mas também ter uma noção de como anda a escola, o município e o Estado no que se refere às políticas públicas educacionais (Prof. Anos finais Esc. X, 9º ano (mat), 03/2020).

Em termos de definição de avaliação externa, expressa através do SPAECE nas escolas, percebemos que as respostas dos entrevistados estão alinhadas ao conceito apresentado pela própria SEDUC-CE, que afirma que essa avaliação

[...] abrange as escolas estaduais e municipais, utilizando testes, com itens elaborados pelos os professores da Rede Pública, tendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC) e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da SEDUC. São aplicados, também, questionários contextuais, investigando dados socioeconômicos e hábitos de estudos dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores (SEDUC-CE, 2016).

Diante do exposto, parece-nos considerar as afirmações dos docentes sobre o SPAECE, ao afirmar que “a avaliação se define na aferição de dados e resultados da aprendizagem dos alunos” (Prof. Anos iniciais, Esc. Y, 02/2020).

Ainda em resposta sobre a definição da avaliação externa, o gestor BY (02/2020), define a avaliação como sendo uma política de verificação de resultados

escolares. Essa política possibilita intensificar estratégias diferenciadas na busca da melhoria dos índices educacionais. Percebemos, na fala do gestor, a compreensão que se tem sobre a importância da prática avaliativa através desses testes padronizados, atrelada à possibilidade de diagnosticar o nível de ensino de aprendizagem da escola.

Nessa mesma perspectiva, a professora de matemática do 9º ano da Escola X, relatou que o SPAECE é uma avaliação necessária no acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Conseguimos perceber, em sua fala, um entendimento de ver a avaliação externa como um termômetro da Educação, que possibilita fazer verificações importantes e peculiares à aprendizagem dos alunos. “É uma forma do professor não somente identificar o nível de aprendizagem dos alunos, mas também ter uma noção de como anda a escola, o município e o Estado no que se refere às políticas públicas educacionais” (Prof. Anos finais Esc. X, 9º ano (mat), 03/2020).

Diante do exposto, parece-nos razoável afirmar que os docentes conhecem o SPAECE, conseguindo compreender a importância dessa avaliação para o monitoramento e aferição da aprendizagem. Embora não tenhamos citados todas as percepções dos sujeitos sobre o SPAECE, vislumbramos no cruzamento de dados colhidos através das entrevistas, que os profissionais de ensino concordam em alguns quesitos quanto às reais funções das avaliações externas.

Assim, a amplitude e abrangência da avaliação, em seus diferentes níveis e modalidades, respaldadas por agências externas aos sistemas de ensino, transfere-lhe um caráter de larga escala, o que lhe confere também uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas (WERLE, 2010). Nesse sentido, o “melhor aproveitamento da avaliação em larga escala” (CONSED, 2005), precisa ser revitalizado no uso dos resultados dessas avaliações para orientação da formação continuada de professores, possibilitando preparar nossos docentes para melhoria dos índices educacionais.

Desse modo, alinhadas às percepções dos respondentes ao que a SEDUC-CE aponta como objetivos do SPAECE, podemos verificar a associação de informações relativas ao desempenho dos alunos e, conseqüentemente, dos sistemas, o que

demonstra um objetivo bastante reconhecido pelos atores educacionais. Machado (2012) expõe:

O objetivo de fornecer informações sobre o desempenho e resultados dos sistemas educativos para gestores educacionais e de ensino, famílias e sociedade aparece, dentre outros, como principal justificativa nos documentos oficiais de criação das avaliações externas (BRASIL, 1994), expressando a importância do levantamento e coleta de dados para subsidiar as ações nos âmbitos da política educacional (MACHADO, 2012, p. 71).

É possível percebermos, nas respostas dos professores e gestores pesquisados, a evidência da relação entre os objetivos do SPAECE e a inovação metodológica da prática docente. Vianna (2005) retrata essa inovação/transformação da seguinte forma:

Avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educando (VIANNA, 2005, p. 16).

Apresentada a definição e compreensão dos objetivos do SPAECE na visão dos professores e gestores, indagamos, posteriormente, sobre as percepções dos sujeitos em relação a sua própria prática no gerenciamento de resultados. A essa indagação, apresentaram-se as seguintes respostas:

Considero também que devido à preocupação com o resultado do SPAECE, e até os outras provas externas como prova Brasil, a gente deixa muito a desejar na parte do conteúdo. Conteúdo gramatical por exemplo, mas não impede que nas series posteriores ele aprenda. Acho que tem a preocupação da gente trabalhar aquela serie, aquela finalidade do... das provas externas, que nas series seguintes os professores podem recompor os conteúdos que ficaram pra traz, não é perdido, eu acho importante trabalhar por ser uma serie avaliada que seja dado maior atenção a essas provas externas (Gestor BY, 02/2020).

O professor de matemática dos Anos Iniciais da Escola Y esclarece:

Eu acho assim: A gente trabalha o ano todo focado só nessas avaliações. Nessas turmas que são trabalhadas. A gente não tem muita autonomia né. A gente segue todo ano um cronograma, baseado somente naqueles descritores. Eu vejo por exemplo, no 9º ano, o conteúdo do 9º ano tem muito que não está dentro de nenhum descritor. Então vai deixando de lado. O foco

só os descritores, o currículo do 9º ano, ele está encurtando. Mas aí esse conteúdo a gente não ver (Prof. Anos iniciais, Esc. Y, 5º ano (mat), 02/2020).

Já a professora do 2º ano da Escola Y, destaca a seguinte concepção:

A gente trabalha tentando com que o aluno consiga sair alfabetizado, por que quando ele chega no 2º ano, eles não chegam todos no nível certo. Vem todos os níveis, e aí é um desafio muito grande pra chegar no final que é a importância dessa avaliação, eles tem que estar todos alfabetizados. Aí é um processo; eu tenho que trabalhar com esses meninos pra que todos cheguem ao mesmo nível pra que eles consigam resolver a sua provinha tendo um bom resultado na...nessas avaliações (Prof. Anos iniciais, Esc. Y, 2º ano Alfa).

Pelas respostas dos sujeitos participantes, notamos que as Secretarias de Educação estão norteando as práticas de gerenciamento de resultados nas escolas, embora não se percebam as contribuições propostas nas intervenções para superação dos desafios. As Secretarias pecam muito no planejamento consistente e no alinhamento dos conteúdos do ano em curso e dos descritores exigidos pelo sistema.

A geração de políticas de gestão envolve, muitas vezes, a identificação e classificação das escolas com base nos resultados de Português e Matemática dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, que são as informações disponibilizadas pela maioria dos sistemas estaduais de avaliação, seguindo o padrão do SPAECE. Mesmo não sendo propriamente uma avaliação da escola, por não testar todos os alunos em todas as disciplinas e anos, e muito menos os campos não acadêmicos do currículo, as Secretarias presumem que os resultados das duas disciplinas básicas nos Anos Finais de cada ciclo de estudos possam oferecer uma amostra das atividades da escola, servindo de indicador do desempenho geral da instituição.

Segundo Ravela (2008), uma avaliação pode ter mais de uma finalidade, e que as diferentes finalidades não são, necessariamente, exclusivas, e que cada uma requer um determinado desenho, com diferentes exigências, técnicas e custos. Nesse sentido, todas as diligências expressam o propósito de usar os resultados para avaliar e orientar a ação da própria gestão da escola. Na tipologia apresentada por Soares (2002), uma das três funções genéricas dos sistemas de avaliação é a função pedagógica, que trata do uso da avaliação como instrumento para melhoria do ensino.

Por outro lado, o uso das avaliações estaduais para fins de monitoramento genérico da evolução geral do sistema torna-se cada vez mais frequente, como evidenciado pela criação recente de indicadores que tentam captar em um único número uma medida da qualidade de cada fase de aprendizagem em cada escola.

Nesse contexto de busca de percepções de quem permeia o espaço escolar, levantamos indagações sobre os mecanismos de controle estabelecidos nas escolas, na perspectiva de se perceber indícios que comprovassem, ou não, a extrema valorização dos resultados nas avaliações externas. Os autores Sousa, Pimenta e Machado (2012) destacam o papel das avaliações como instrumento de monitoramento e controle. Em estudos já realizados, enfatizou-se a necessidade de reflexão sobre a utilização dos dados produzidos pela avaliação externa no âmbito escolar, sobre a apropriação de resultados como estímulo ao planejamento pedagógico e da necessidade do investimento em formações contínuas para professores e gestores de escolas, a fim de melhorar a qualidade educacional.

Eu vejo assim: esses resultados das provas eles são importantes, eles são necessários. Por que a implementação das políticas públicas está associada muito a esses resultados, e também para verificar o desempenho dos alunos e qualidade da educação. Só que eu acho está havendo assim uma... a ênfase desse resultado acho que está se perdendo um pouco no caminho, essa questão de ranquearem as Escolas, que quando sai o resultado a primeira coisa é ranquear as Escolas do município. Ranquear os municípios dentro duma CREDE. E ranquear o município dentro do Estado. Eu acho que isso ai tá perdendo muito foco. Isso ai tá levando as Escolas a competirem entre si. Nesse ponto aí, eu acho que os resultados das avaliações deveriam ser usados mais pra... pra nortear o nosso trabalho. Identificar assim as falhas, do que é que tá acontecendo, realmente o que deveria melhorar. A gente sente muito essa pressão da questão dos resultados, esse ranking eu acho isso muito negativo (Prof. Anos iniciais, Esc. Y, 5º ano (mat), 02/2020).

Na visão da professora de matemática do 5º ano, da Escola Y, os resultados do SPAECE tomam caminhos divergentes a sua proposta pedagógica. Quando as escolas canalizam suas energias no foco do *ranking* do município, perdem uma grande oportunidade de fazer evoluir o processo educacional, a partir das análises e contribuições desses últimos dados dos resultados. Ao invés de buscar um planejamento eficaz, capaz de atender, principalmente aqueles alunos que não atingiram os níveis desejados, a maioria das escolas concentra suas forças na disputa

de ser melhor na colocação do município, o que acaba camuflando fragilidades importantes para o avanço da aprendizagem no ano seguinte.

A prova do Spaece no meu ver, é um mecanismo de controle do poder do Estado sobre a influência educacional do país. Ao longo da história, já percebemos isso acontecer, quanto barganhar o poder decisivo das instituições escolares, onde a avaliação externa intensifica também os interesses de comando do nosso governo. E neste percurso, nós professores podemos contribuir ou não com isso, a partir dos resultados dessas avaliações (Prof. Anos finais, Esc. Y, 9º ano (mat), 02/2020).

A visão de alguns professores entrevistados em relação aos mecanismos de controle estabelecidos pelo próprio Estado, comungam com as ideias de autores como Freitas (2012) e Souza e Oliveira (2003), que enfatizam o quanto as avaliações classificatórias têm contribuído para a proposta de consolidação das relações de quase-mercado educacional que, longe de ser um referencial de qualidade capaz de desenvolver o avanço da educação, promove ainda mais prejuízo a esse ideal.

Freitas (2009) destaca que a garantia da equidade no processo educacional leva em consideração a necessidade do Estado em compreender as dimensões das desigualdades educacionais dos diferentes sistemas de ensino, a fim de que possam implementar medidas que permitam a garantia dos padrões de qualidade no processo educacional. É dever do Estado, portanto, oferecer boas condições de acesso à escola com igualdade e permanência do educando na progressão dos estudos, em todas as esferas: federal, estadual e municipal.

Eu comparo as vezes a Escola com um hospital; onde o hospital tem um aparelho chamado raio X ou ultrassonografia, que é utilizado nas pessoas que eles procuram; e dali você detecta determinados problemas que as pessoas possa ter. Na Escola do mesmo jeito, nós fazemos isso através de avaliações, diagnósticos. Desde o início do ano. Através desse descritores, a gente sabe quais alunos estão com dificuldade: seja na escrita, seja na leitura, seja na compreensão do texto enfim. Através desse simulado de diagnóstico nós vamos fazendo as correções necessárias e pontuais, de acordo com cada avaliação diagnostica. A ponto de, quando sai o resultado do SPAECE, é muito similar, é muito próximo aos últimos resultados das avaliações diagnósticas. Tanto que, nós não somos videntes mas temos uma dimensão de que na prova do SPAECE ou no IDEB que são... é outra avaliação externa, a gente tem dimensão se a escola foi bem ou não, por que? Porque a gente tem esse raio X dos alunos, e já praticamente semanalmente (Gestor AX, 02/2020).

O gestor da escola X faz uma analogia sobre os resultados do SPAECE ao aparelho de raio-X em um hospital, na busca de querer demonstrar a importância dos resultados das avaliações externas nas questões metodológicas com vistas à melhoria da qualidade de ensino. O que nos chama a atenção sobre o posicionamento de alguns é a não compreensão do efeito imbricado do poder estatal nas condições de regulador, já que entre as muitas dimensões deste debate, encontra-se a influência da divulgação dos resultados sobre os seus usos, a relação entre os objetivos das avaliações e as informações por elas produzidas, bem como a discussão política e ideológica em torno do assunto. Conforme Freitas (2009), é dever do Estado oferecer boas condições de acesso à escola com igualdade e permanência do educando na progressão dos estudos, em todas as esferas: federal, estadual e municipal, para implementar medidas que permitam a garantia dos padrões de qualidade no processo educacional.

A relação entre avaliação externa e reflexões metodológicas, identificada apenas em duas respostas coletadas, precisa ganhar mais espaço nas discussões escolares. A avaliação externa é um ponto de partida para a escola buscar autoconhecimento e analisar sua prática.

A nossa escola busca dinamizar as ações pedagógicas com simulados, aulas de orientações, gincanas educativas, plantão de tira dúvidas, palestras motivacionais, entre outras atividades diferenciadas para facilitar a aprendizagem dos alunos. Geralmente, as turmas do 2º ano, criamos atividades mais lúdicas, a fim de não cansar tanto nossas crianças (Gestor BY, 02/2020).

Nesse sentido, a avaliação não é o fim em si mesma, deve induzir uma nova maneira de agir, como destacam Blasis, Falsarella e Alavarse (2013), “[...] a avaliação externa deve ser um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional”. Uma coisa nos chamou atenção na dinâmica relatada pelos entrevistados: o trabalho desenvolvido após o recebimento dos resultados do SPAECE restringe-se ao grupo docente e à gestão da escola, não envolvendo a família. Em contrapartida, percebemos nos depoimentos e nas observações em campo, que o trabalho desenvolvido com os alunos, durante os momentos de atividades na escola, busca envolver os pais na responsabilidade assumida com o SPAECE. Consideramos que a participação dos segmentos

envolvidos no processo educativo – incluindo nesse processo a família – é fundamental para a validação da proposta da avaliação externa, diminuindo fortemente a resistência à aceitação dessas políticas de acompanhamento educacional, possibilitando o envolvimento de todos os agentes responsáveis em uma implementação mais eficaz (BLASIS, FALSARELLA e ALAVARSE, 2013).

Eu busco é sempre me inovar, procurando nos finais de semana sugestões, metodologias, pra ver se eu encontro outra forma de incentivar. Procuo outros textos pra ver se é tipo: tipo de incentivo pra que aquele aluno se interesse mais pela leitura. Tipo isso. A CREDE 10 ela manda 2 vezes no ano uma prova, mas antes disso a escola faz, vem da secretaria e faz um diagnóstico de leitura e escrita. E ai a gente vai buscando saber quais são os alunos que necessita de reforço, que ainda não são leitores fluentes entendeu? A partir dessas avaliação, desses diagnósticos a gente vai tirando aqueles alunos que necessitam de reforço (Prof. Anos iniciais, Esc. X, 5º ano (port), 02/2020).

A professora do 5º ano de português, da Escola X, relata-nos, em seu depoimento, a sistemática de metodologia de seu trabalho com o uso dos descritores. Percebemos um sacrifício exagerado sobre o desenvolvimento das habilidades cobradas no SPAECE, comprometendo com isso, o seu final de semana, que deveria ser de descanso. Preocupa-nos bastante o esforço mecânico dos simulados como propositiva de aprendizagem, pois o que nos parece é uma busca desenfreada de fixação de exercícios repetitivos. Inquieta-nos perceber a forma que utilizam as mesmas estratégias de simulados e exercícios para todos os alunos, sem levar em consideração os que ainda não dominam a leitura e a escrita.

Eu procuro no meu planejamento diário, inserir atividades bem mais dinâmicas, interpretação textuais. É gêneros textuais os mais diversos, procuro fazer de forma dinâmica e preparar o aluno para o dia da prova. Eu procuro fazer o meu planejamento de acordo com as normas do SPAECE, trabalhando as competências da linguagem na turma do 5º ano, e de acordo com que recebo das orientadoras pedagógicas também (Prof. Anos iniciais, Esc. Y, 5º ano (port), 02/2020).

Ainda em afirmação ao nosso questionamento sobre os procedimentos e as estratégias utilizadas pela escola (gestores e professores), na apropriação, divulgação e socialização dos resultados do SPAECE na comunidade, percebemos que as nossas investigações junto às escolas evidenciaram uma prática ainda tradicional e

individualista, no qual o treino excessivo dos simulados e as dinâmicas desenvolvidas buscam sempre focar nos descritores trabalhados, a fim de repercutir em bons resultados na avaliação proposta pelo SPAECE, sublinhando o caráter político dessas avaliações.

As avaliações podem gerar o fenômeno do atrofiamento da grade curricular, quando percebemos nas práticas das escolas estudadas, uma acentuação considerável em relação à proposta dos professores em ensinar somente os conteúdos cobrados nas provas, sem se preocupar em desenvolver outros conteúdos e habilidades importantes à formação dos alunos. As avaliações são parciais, normalmente realizadas para poucas disciplinas curriculares, e não conseguem captar o crescimento geral no decorrer do ano letivo, induzindo, se muitos valorizados, os resultados, ao estreitamento curricular. Esses pontos merecem atenção de toda comunidade escolar, mas em especial aos órgãos pedagógicos competentes, na elaboração da proposta do plano de ação na melhoria da aprendizagem.

Os depoimentos permitem-nos inferir que os professores desenvolvem algumas ações em equipe, principalmente nas turmas de 5º e 9º anos, possibilitando melhor articulação no comprometimento da equipe docente, como nos alerta Bolívar (2003, s/p):

Embora os professores possam, muitas vezes, desenvolver a sua prática a título individual, se o que pretende é que a escola se desenvolva no seu conjunto, então é necessário que existam oportunidades de os professores aprenderem em conjunto (BOLIVAR, 2003).

Entendemos, nesse contexto, que as ações individuais promovidas pelos docentes no intuito de melhorar o desempenho dos alunos no SPAECE têm, comprovadamente, o seu valor. No entanto, ressalva-se a necessidade de um trabalho coletivo, que busca veemente a promoção de estudos em grupo, em análise conjunta das dificuldades e êxitos no processo de aprendizagem dos alunos, das certezas e dúvidas quanto à política do SPAECE, de acordo com a força e eficácia advindas de um trabalho coletivo às ações promovidas pela escola.

Nessa perspectiva, consideramos relevante a bagagem de conteúdos programáticos, os conhecimentos advindos da vivência da sala de aula, a leitura de mundo que cada professor vem trazendo em seu universo de informações e as

percepções. Se o núcleo gestor garantir em sua proposta pedagógica o encontro sistemáticos desses ‘muitos universos’ que habitam as escolas, haverá uma probabilidade maior de melhores intervenções junto aos dados do SPAECE. Atrelado a isso, consideramos relevante o planejamento estratégico do governo local na expansão de políticas educacionais que corroborem em decisões pedagógicas, no sentido de melhorar a prática didática, contribuindo com melhores resultados.

Na sequência das entrevistas, solicitamos aos professores e gestores que nos indicassem: “Como se dá a inserção do gestor/ professor nas práticas avaliativas?”, no intuito de perceber o envolvimento dos sujeitos nas práticas avaliativas. O Gestor BY, da Escola Y, fez o seguinte relato:

A Escola procura ter o máximo de atenção as turmas avaliadas, 2º, 5º e 9º ano. Então a gente trabalha mesmo com muita boa vontade. É um movimento o ano todo praticamente, principalmente no segundo semestre que a gente trabalha de forma direcionada só para as avaliações externas (Gestor BY, 02/2020).

Há, nesse depoimento, a indicação da exclusividade da atenção da equipe gestora às turmas avaliadas, com foco em ações diferenciadas nas avaliações externas. Em nosso ponto de vista, consideramos isso temeroso quanto ao desempenho educacional dos resultados da escola. Quando a gestão foca somente nas turmas avaliadas, ela deixa de lado todas as demais turmas que necessitam também de apoio e acompanhamento na aprendizagem dos alunos. Isso compromete, futuramente, os estudos posteriores dos alunos e os resultados das próximas avaliações. Temos, a seguir, as percepções da professora de matemática do 5º ano da Escola Y:

Eu acho que a avaliação interna ela se torna até mais significativa. As externas eu acho, da forma que como elas vem sendo colocadas, nós estamos falhando em pensar só nos números. Tinha que haver um equilíbrio melhor. Eu acho que tá muito focado, e a gente passa o inteiro focando nisso. Respirando SPAECE e respirando Prova Brasil. A gente tem que encontrar os resultados que não estão sendo trabalhados, de forma a superar as dificuldades que a gente tá encontrando. Eu acho que o objetivo da avaliação é mudar a prática daquilo que não tá sendo atendido não é? Se o objetivo não tá sendo alcançado, então a avaliação permite ver isso. E eu acho que eu falo pelo nosso Município. A gente tinha que avaliar melhor os resultados dessas avaliações e tentar mudar um pouco a prática (Prof. Anos iniciais, Esc. Y, 5º ano (mat), 02/2020).

Percebemos, na fala da professora de matemática, um grito quase de socorro por toda a cobrança exacerbada direcionada aos resultados das avaliações externas. A pressão para melhoria de resultados pode levar os dirigentes escolares a tomarem decisões sobre o gerenciamento do tempo e do conteúdo a serem ensinados que podem ter influência negativa sobre professores e alunos. Entendemos que os estudantes e professores, ao se sentirem pressionados pela situação de avaliação, podem sofrer problemas de saúde (aumento dos níveis de estresse) e, ainda, sentirem-se desmotivados, criando um sentimento negativo em relação à escola.

Esses argumentos indicam que se os resultados do SPAECE forem sobrevalorizados, suas eventuais contribuições podem ser sobrepujadas por indução de resultados indesejáveis ou mesmo deletérios para escolas, alunos e profissionais da Educação. A professora de matemática da turma de 9º ano, da escola X, relatou que:

As práticas avaliativas ocorrem sempre de forma planejada, sendo elaborada em nossos encontros coletivos, com foco nos resultados das avaliações externas. Vale salientar todo o apoio que temos da direção da escola, no sentido de colaborar com material didático e orientações pedagógicas (Prof. Anos finais, Esc. X, 9º ano (mat), 02/2020).

Siqueira (2017) aborda, em sua pesquisa, a influência da avaliação externa nas concepções dos professores sobre avaliação educacional, considerando em suas análises que as concepções docentes constituem um fator relevante para a sua prática pedagógica. Fica claro e evidente, na fala anterior, que há uma preocupação didática pedagógica muito forte com foco nas avaliações externas, e essa influência no cotidiano escolar dá-se de modo complexo, não sendo consequência automática de orientações oficiais, mas, antes, trata-se de uma influência que engloba fatores com efeitos diversificados, que para o caso de algumas avaliações externas, chegam a ser nulas.

Essa discussão sobre a problemática educacional leva-nos a encarar o SPAECE, com toda a sua complexidade, como uma possibilidade de produzir informações que nos permitam superar os usos políticos e ideológicos desses resultados, a uma busca contínua de análise que ultrapasse a comparação de resultados quantitativos sobre níveis de aprendizagem, mas que considere, também, aspectos curriculares, de infraestrutura e de formação docente, dentre outros.

Assim como Afonso (1999), Vianna (2000, p. 18) também interpreta a avaliação educacional como "uma autorreflexão sobre a origem e os condicionamentos sociais de um problema que precisa ser esclarecido e solucionado a partir da identificação de suas raízes aprofundadas no humano social". Desse modo, podemos entender que há diversos fatores coadjuvantes neste cenário político-avaliador, que se afunilam questões intrinsicamente ligadas ao pedagógico, estrutural e administrativo, que precisam ser postos em evidências nas discussões e propostas do sistema de ensino.

Em estudos já realizados, percebemos argumentos sobre o fato de que os resultados das provas não têm tido o impacto esperado na melhoria da qualidade do sistema educacional, pois as avaliações configuram-se em modelos estratégicos para medir o rendimento dos alunos, e não avaliar o sistema como um todo. Enfatizamos a dificuldade de clareza e objetividade nas definições sobre as avaliações em torno de padrões de qualidade claros, que permitam comparar, longitudinalmente, os resultados obtidos e que possam ser utilizados para analisar as possíveis mudanças que se operam, a partir das políticas e programas implementados, fazendo com que a preocupação recaia sobre os resultados das provas e sua dimensão técnica, não levando em consideração as análises contextuais que permitiriam um melhor entendimento da situação educacional e uma intervenção mais efetiva.

Buscamos, em nossa pesquisa, saber de nossos participantes, como eles, professores e gestores escolares, viam os processos gestionários da escola em relação ao monitoramento, ao clima, à aplicação, à administração e à dinâmica das avaliações na rotina escolar.

Olha, varia muito de contexto geográfico territorial. Do contexto aqui do nosso Estado, vou explicar porque... Porque apesar de estarmos vivenciando a era da tecnologia, da informatização e da internet, nem todos os alunos eles tem acesso ainda a internet, a essa questão da informática. Então sobre as avaliações externas, as escolas que tem mais condições ou alunos que tem mais condições de procurar outros meios além da sala de aula, como por exemplo: Poder assistir vídeo aula, estar acessando esses blog's onde esses professores seguem a linha do SPAECE, teoricamente os alunos, eles tem mais acesso a informações e, eles pelo menos pra as provas eles aprenderão mais. E quando eu digo pelo menos pra prova e não estou condenando a prova em si. Eu pessoalmente gosto muito, e colaboro com o sistema. E por que colaboro com o sistema do SPAECE? Porque é um método que privilegia muito a questão da base. Desde a base do 2º ano. As alunos de 6º e 7º anos automaticamente já tem que sair lendo. Então é um investimento muito demasiado nessa questão da prova do SPAECE, e no acompanhamento da Secretaria de educação, da Escola, para que os alunos pelo menos do 2º ano eles saiam lendo e escrevendo. E o 2º ano como já falei é a base. Então,

meu ponto de vista em relação a isso, é muito louvável. Mesmo sabendo que as avaliações externas, seja SPAECE ou IDEB, eles privilegiam três turmas, 2º, 5º e 9º. E com relação os 2º anos você tem que ter esse acompanhamento, vamos dizer assim: além de ser mais específico pra idade deles, é um acompanhamento que se dá de uma maneira mais presente, mais palpável. Por quê? Porque todas as atividades, elas giram em torno da Escola. Já é diferente do 5º ano. No 5º ano, as avaliações externas, principalmente pra aqueles alunos que não tem acesso ainda a internet, teoricamente, eles são prejudicados, por que? Porque não tem acesso a internet, aos vídeos, vídeo aulas, que muitos assistem, porque na sala de aula a gente trabalha muito a questão dos descritores, só que boa parte desses alunos, os pais não são alfabetizados, e ai naquele que não tem acesso à internet, infelizmente os descritores ficam muito preso a questão da sala de aula no período lá... do contra turno da aula. Eles fecham o caderno e não assistem. Então, pra mim, como diretor, a avaliação externa é um fator extremamente positivo (Gestor BY, 02/2020).

Sob esse viés, observamos que a resposta do gestor da Escola Y contempla, em seu conjunto, uma série de pensamentos referentes às avaliações externas, tanto no âmbito estadual, como no nacional. Percebemos, em sua fala, as comparações de desigualdades sociais presentes no contexto escolar, que acabam influenciando nos resultados de aprendizagem. Para o gestor, os alunos que não dispõem de internet em casa, ou até mesmo nas próprias escolas para explorarem melhor os conteúdos e descritores, possuem uma probabilidade maior de não obterem resultados satisfatórios, se comparados aos que dispõem de melhores condições e estruturas.

Assim, a gente tem um trabalho a executar. A gestão dá total apoio, incentiva pra que a gente faça, e elabore aquelas atividades. Por exemplo, ano passado tínhamos usado umas metas. Ações a fazer fora da Escola. E claro, se não tiver o apoio da gestão a gente não pode nem sair. Eu promovi banhos, saímos, fomos pra prainha, realizamos dinâmicas fora de sala, e claro, foi tudo com apoio da gestão (Prof. Anos iniciais, Esc. X, 5º ano (port), 02/2020).

Podemos observar, no depoimento da professora de português do 5º ano, da Escola X, que o núcleo gestor da escola apoia e incentiva o desenvolvimento das ações pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento do SPAECE. Essa parceria entre grupo docente e gestão da escola precisa estar muito bem relacionada, para que possam nortear práticas efetivas e contundentes para os resultados educacionais. Não devemos desprezar a importância dos aspectos comportamentais dos alunos, pois esses podem também influenciar as aprendizagens, contudo, o foco deverá está efetivamente na aprendizagem, fazendo valer a noção de avaliação formativa, sendo

o ensino desencadeado na escola de forma transversal e diacrônico, devendo ser objeto de avaliação. Dessa forma, ainda que as avaliações externas não possam pautar o ensino, essas devem integrar o diálogo, sobejamente destacado por Nevo (1998), por meio de suas matrizes, na medida em que estas, se devidamente validadas, estabelecem alguns pontos de chegada esperados para os alunos.

A gestão da nossa escola desenvolve um trabalho de muita parceria e preocupação com os resultados da aprendizagem dos alunos. No início do ano letivo, traçamos um plano de trabalho, que em sua proposta nos direciona para a política de avaliação externa, principalmente no que se refere ao SPAECE. Essas ações sempre levam em consideração os descritores abordados nas avaliações externas (Prof. Anos finais, Esc. X, 9º ano (mat), 02/2020).

Sabemos que o papel da escola é mais amplo e maior do que testes quantificados e comparados no tempo e no espaço, como, por exemplo, formar o cidadão esclarecido, crítico e engajado, e também que algumas das competências intelectuais só se manifestam plenamente ao longo da vida, não necessariamente em provas e exames. Nesse sentido, percebemos, na fala da professora de matemática do 9º ano, da Escola X, a preocupação sobre o plano de trabalho pautado nos descritores abordados nas avaliações externas. Essa fala está presente em outros depoimentos dos entrevistados, tanto professores, como gestores pesquisados.

Essa é uma percepção carregada de significados, quando se pensa em todo contexto vivenciado nas escolas municipais de Limoeiro do Norte, já que sabemos de tantos dilemas e impasses, que acabam repercutindo em resultados não satisfatórios com trabalho empreendido nas ações pedagógicas. Importante destacarmos um aspecto fundamental que deve ser observado por todos que coordenam ou gerenciam essa política avaliativa: são as obrigações de meio, de recursos humanos, materiais, físicos ou econômicos, para obrigação de resultados eficazes, ou seja, faz-se necessário perceber as condições de infraestrutura das escolas nas quais os alunos estudam, o nível socioeconômico dos estudantes, o tempo de horas que esses alunos permanecem na escola, quais as atividades complementares são oferecidas, se há formação continuada para os professores, enfim, são diversos pontos que precisam ser discutidos em âmbito nacional para difundir uma melhor eficácia da política de avaliação externa em nosso país e, conseqüentemente, nos estados e municípios.

Brooke (2006, p. 378) defende a ideia da necessidade de se publicizar os resultados dos sistemas escolares, o que tem provocado o surgimento de “políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, [...] fazendo com que os gestores e outros membros da equipe escolar, tornem-se corresponsáveis pelos níveis de desempenho alcançado pela instituição”. Para esse autor, a política de responsabilização contribui nas intervenções propostas pelas autoridades competentes, fazendo com que se tornem públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas, fortalecendo a necessidade de estabelecimentos de critérios para aplicação de incentivos ou sanções, de acordo com os resultados alcançados.

Em contrapartida, temos o posicionamento de Luiz Carlos de Freitas (2013), que também vem discutindo a questão da responsabilização, e já a analisa por outro ângulo, diferente do posicionamento de Brooke (2013), e destaca que por trás dessa política, existe o mercado, que tem total interesse nos resultados das avaliações em função dos vários desdobramentos que ocorrem a partir da publicização das notas, dos conceitos, dos diferentes testes padronizados em larga escala, que vêm, cada mais, sendo adotados em todos os níveis e etapas de ensino. A maior crítica de Freitas (2013) a essas políticas de responsabilização é porque elas têm contribuído para a desmoralização do magistério, o estreitamento curricular, o reforço das desigualdades internas e externas às escolas, reforçando a desigualdade entre os alunos e estigmatizando escolas.

Como se pode observar, há consideráveis semelhanças nas respostas dadas por profissionais da mesma escola. No entanto, fica a dúvida de como essas afinidades de ideias, pensamentos e ações alinham-se no planejamento da proposta pedagógica que visa à melhoria de desempenho dos alunos. Desse modo, podemos afirmar que, para os gestores escolares participantes da pesquisa, a sistematização das formações sobre o SPAECE, a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar nessa formação, e também a garantia de tempo para acompanhar os trabalhos desenvolvidos na escola em relação ao SPAECE podem facilitar a liderança junto a comunidade escolar no uso e apropriação dos resultados do SPAECE. Os gestores são líderes de grande importância na articulação dos processos que nele se desenvolvem com vistas à qualificação do processo de ensino-aprendizagem. Para

Franco (2004, p. 54), “as escolas que estejam mobilizadas para se auto avaliarem podem se beneficiar muito de subsídios relevantes que a avaliação pode fornecer”.

Uma das gestoras das escolas pesquisadas trouxe-nos um cenário de muitos questionamentos, pois à medida que defende a importância do SPAECE na escola, ela contextualiza inúmeras considerações negativas, entre elas: “acompanhar um momento único e nem sempre os alunos estão num momento bom, o que acaba interferindo na hora da avaliação” (Gestor AX, 02/2020). A gestora afirmou que, após receber os resultados do SPAECE, concentra-se no grupo de professores a fim de se buscar melhores estratégias de ensino que venham a superar os desafios propostos após os resultados.

Uma das principais ações, percebidas nas escolas pelos gestores e professores, é a mobilização e a tentativa de conscientização dos participantes sobre a importância da avaliação e a participação dos docentes no plano de melhoria dos resultados do SPAECE. Os diretores apontam apenas as dificuldades com as quais se defrontam no trabalho com o SPAECE, ou seja, as dificuldades encontradas com a oscilação dos resultados de cada aluno, a cada ano de realização da avaliação, e o déficit cognitivo dos alunos, tornam-se um dilema ano após ano de avaliação.

Importante ressaltar que se concebermos a avaliação como elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem, compreenderemos a importância dos resultados do SPAECE e das ações que a escola pode promover a partir deles. Assim, o que se faz em termos metodológicos, quanto o que se precisa modificar nesse âmbito para que possam produzir bons resultados são questões fundamentais na análise dessa avaliação. Da mesma forma, a mobilização de todos os atores educacionais, inclusive das famílias, torna-se fundamental nas definições de análises. Durante as entrevistas realizadas, percebemos que, nas duas escolas, as equipes têm buscado estreitar os laços família-escola, envolvendo os pais em momentos importantes relacionados à avaliação externa.

Sobre as formações continuadas, percebeu-se que há uma política formativa na rede municipal, na qual os professores e gestores escolares são capacitados periodicamente, em seus campos de atuação, havendo uma ação subsidiária mais efetiva da SEDUC/CREDE 10 junto às escolas, com foco no SPAECE, mantendo-se

a avaliação de competências e habilidades requeridas nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, conforme a série avaliada.

Os dois gestores afirmaram que as escolas por eles geridas recebem suporte da CREDE e/ou SEDUC para trabalharem com o SPAECE. Esses gestores dão alguns exemplos dessa orientação/apoio, entretanto, não mencionam como esse suporte poderia ser melhorado. Fica, portanto, o questionamento se seria necessário ou possíveis melhorias nesse processo de formação/orientação para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Segundo alguns professores, as escolas, no geral, trabalham com “treinos para a prova”, destacando descritores, aulões e simulados. Para os diretores, ao considerarem o trabalho do SPAECE realizado pelas escolas, ressaltam a leitura e a análise dos resultados, divulgação desses dados para a comunidade escolar e elaboração do plano de ação, como ferramentas importantes no avanço dessa avaliação tão importante.

Sobre a divulgação dos resultados, é preciso ressaltar que “não basta informar sobre a avaliação, faz-se necessário formar opiniões e indivíduos capacitados para problematizar o processo e os resultados” (SOLIGO, s/d). Sendo assim, consideramos que a divulgação dos dados é uma etapa de grande relevância para o êxito do trabalho realizado com o SPAECE, e necessita ser concebida como momento de aprofundamento da compreensão sobre a avaliação e da mobilização social e compreensão das pontes e desvios que se estabelecem na conexão entre avaliação interna e externa. Dentro desse processo complexo, destaca-se a figura dos gestores, com seu diferencial na liderança. “Dar um salto qualitativo, inovar e diversificar a disseminação das informações da avaliação, fazer com que ela cumpra estes requisitos é, provavelmente, o desafio atual que se apresenta aos gestores dos sistemas de avaliação” (PESTANA, 2013, p. 130).

Diante da pesquisa realizada, observamos que, para os professores, o trabalho realizado com o SPAECE concentra-se tanto na sala de aula, como fora dos muros da escola, e na interação de outras ações educativas. Já para os diretores, o foco é o grupo de professores, e a ênfase dada à comunidade escolar, com destaque para os pais. Percebemos que, até certo ponto, tais esforços alinham-se às funções de cada um deles. No entanto, percebe-se uma ruptura nos elos dessa corrente, demonstrado

pela falta de um trabalho mais consistente que perpassasse todos esses espaços, nos quais todos esses atores estejam presentes e atuantes.

Com relação às facilidades e dificuldades encontradas pelos professores e gestores no desenvolvimento do SPAECE, elencamos os elementos mais preponderantes: a não resistência dos alunos, a participação de alguns docentes nas oficinas sobre essa avaliação, a adesão da equipe aos trabalhos propostos; e como dificuldades: o déficit de aprendizagem, a falta de motivação de alguns alunos na participação da prova, as questões relacionadas à organização e a aplicação da prova (mudança na prova, retorno tardio dos resultados).

Enfatizamos que as duas escolas, por meio de seus profissionais, confirmaram, através de suas falas, a prática da elaboração de um plano de ação do SPAECE. Solicitamos o acesso aos planos e observamos que não havia uma proposta escrita formalmente, apenas ações isoladas envolvendo a comunidade escolar. Nesse sentido, percebemos a falta de clareza e consistência das ideias, com otimização do tempo e objetivos definidos. Em seus roteiros pedagógicos pelo SPAECE, conduzem, esporadicamente, algumas atividades diferenciadas, como: formações/oficinas, realizadas na/pela própria escola, cujos temas são: estudo das matrizes, apresentação dos resultados por turmas, sensibilização e motivação dos alunos sobre a importância da avaliação e melhoria das práticas pedagógicas a partir de experiências exitosa implementadas em outras escolas.

Independentemente de ter, ou não, um plano de ação articulado, gestores (e também professores), evidenciam, através de seus relatos, que há credibilidade no valor pedagógico e político do SPAECE. Deseja-se, como afirmam, intensificar as melhorias em termos operacionais, aprendendo a utilizá-lo pedagogicamente, a articulação em prol da formação docente e da parceria entre os segmentos. Na verdade, o trabalho com o SPAECE deve ser visto como oportunidade de parceria entre os segmentos escolares em prol da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Gatti (2009) posiciona-se que, ao abordar os impactos das avaliações externas na Educação Básica, espera-se “[...] que as avaliações sejam vistas como estímulos à mudança em processos educacionais, e não como punição” (GATTI, 2009, p.15).

Considerando tais reflexões, a partir das análises coletadas, seja através de documentos escolares, entrevistas ou observações realizadas, é possível identificar

importantes informações a respeito da atuação dos professores e gestores das escolas selecionadas quanto ao monitoramento, recebimento e socialização dos resultados do SPAECE, além de perceber a liderança assumida pelos gestores na apropriação e uso dos resultados dessa avaliação. A forma de liderar e coordenar a equipe escolar parecem exercer forte influência não só no âmbito organizativo da prova, mas, sobretudo, nas inovações que as escolas podem implantar e, também, na oportunidade de se autoavaliarem, enquanto instituições criadas para garantir a aprendizagem efetiva de todos os seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada possibilitou-nos examinar os dados que compõem os resultados do SPAECE, apropriados e utilizados em 2 (duas) escolas públicas municipais de Limoeiro do Norte, no Ceará, a partir da perspectiva dos sujeitos que atuam na equipe gestora, e grupo docente de cada escola, no período de 2017 a 2019.

Conforme já dito anteriormente, os critérios que definiram a seleção das duas escolas foram: 1) Níveis de Ensino – turmas avaliadas pelo o SPAECE (2º, 5º e 9º ano); 2) Localização da Escola (Urbana e rural); e 3) Indicadores de políticas avaliativas. Como fato relevante para estudo, optou-se por 2 (duas) escolas, estabelecendo algumas diretrizes importantes para suas análises, na busca de investigar como as escolas municipais de Limoeiro do Norte, no Ceará, apropriam-se e fazem uso dos resultados do SPAECE, destacando também como os sujeitos atribuem sentidos a essa política de avaliação em torno de seus discursos nas escolas, e os possíveis desdobramentos nas suas práticas.

Embora as escolas selecionadas para estudo apresentem, basicamente, o mesmo perfil, pertencendo a um mesmo sistema de ensino, a pesquisa mostrou aspectos convergentes e divergentes no que diz respeito às percepções, às estratégias e aos usos dos dados do SPAECE pelos gestores e professores das escolas, nos últimos 3 (três) anos (2017 a 2019), fazendo ainda uma análise geral do histórico do SPAECE na Crede 10 no município de Limoeiro do Norte, no Ceará, de 2008 a 2018.

As questões que nortearam este estudo estão relacionadas à forma como os dados do SPAECE eram percebidos, apropriados e utilizados pelos gestores e professores das escolas para (re)significar o planejamento e identificar as dificuldades a serem superadas, tendo como marco temporal, o ano de 2008, quando foi instituída a avaliação do SPAECE.

Para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se, inicialmente, conhecer como se organiza a gestão das escolas municipais de Limoeiro do Norte a partir das categorias e funções dos profissionais que integram a comunidade escolar, tendo como referência o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o regimento escolar das 2 (duas) escolas pesquisadas.

Os primeiros documentos analisados das escolas pesquisadas foram o PPP e o Regimento Escolar construídos ou reformulados entre 2017 e 2020. Analisou-se também a atualização desses documentos reformulados em 2020, que parece ter ocorrido para integrar novos elementos relacionados à BNCC. Na sequência da pesquisa, foi realizado um mapeamento dos principais dispositivos legais que normatizam a política educacional da rede municipal de ensino de Limoeiro do Norte, partindo do princípio de que a gestão de suas escolas está inserida em um contexto mais amplo, o qual se relaciona com a organização e o planejamento administrativo implementado nesse município. Esse estudo consolidou-se com o avanço do conhecimento sobre a temática relacionada à avaliação externa e às percepções dos gestores e professores sobre o SPAECE nas escolas.

Para as observações sobre os dados coletados em documentos e entrevistas, partimos do pressuposto que a função pública exercida pelos gestores das escolas não permite que eles ignorem as políticas educacionais implementadas em suas escolas, já que esses profissionais precisam realizar uma leitura das demandas trazidas e, simultaneamente, oferecer uma resposta aos professores, aos pais, à comunidade e à Secretaria Municipal de Educação. Nesse contexto, a pesquisa permitiu inferir que os gestores e professores têm incorporado, gradativamente, com propósito e finalidade, as informações acerca do SPAECE, utilizando os resultados apresentados para tomar decisões, pelo menos nas escolas investigadas, quanto aos problemas identificados.

As entrevistas e os registros coletados permitiram identificar estratégias utilizadas pela SEMEB e pelos gestores das escolas, no que se refere à apropriação e uso dos dados do SPAECE no período de 2017 a 2019. Na rede, foram identificadas 3 (três) ações da SEMEB relacionadas ao SPAECE: i) reuniões nas ocasiões de divulgação dos resultados do SPAECE para evidenciar as escolas que tiveram bom desempenho, ressaltando a importância do trabalho do gestor escolar e dos professores; ii) avaliação diagnóstica realizada pela SEMEB, que, de certa forma, preparava/prepara para o SPAECE, nas 3 (três) turmas avaliadas (2º, 5º e 9º); iii) desenvolvimento do programa de apoio do Governo do Estado do Ceará para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino

fundamental (Programa Alfabetização na Idade Certa/PAIC), o qual já foi mencionado no decorrer do texto.

Na busca de registros que pudessem evidenciar as informações coletadas em entrevistas, constatou-se a ausência de políticas municipais que dessem suporte e orientassem a apropriação e o uso dos dados das avaliações externas pelas escolas no período analisado. O Plano Municipal de Limoeiro do Norte, nesse sentido, constituiu-se como instrumento de planejamento para as escolas da rede municipal, definindo metas e as estratégias de ações relacionadas às políticas educacionais para o desenvolvimento da educação de Limoeiro do Norte. No que se refere à avaliação da aprendizagem, dentro dos objetivos e metas/ações do PME, tem-se como perspectiva a Meta 07, que trata da garantia da qualidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, colaborando com o Ensino Médio, e melhorando o fluxo escolar, e a aprendizagem, de modo a atingir o crescimento do IDEB e os resultados das avaliações externas (SPAECE).

A Proposta Pedagógica da rede municipal, finalizada em 2019 pela equipe de coordenação da SEMEB, em Limoeiro do Norte, era (ou ainda é) um dos documentos que configura as intencionalidades e as linhas gerais dessa Secretaria. No entanto, mesmo nesse caso, não foram encontradas referências ao alcance de metas educacionais, ou mesmo estratégias, que indicassem como as escolas poderiam superar suas dificuldades para melhorar os resultados dos seus alunos apresentados nas avaliações externas.

Os diretores e professores das escolas pesquisadas relataram que suas dificuldades em atingir ou superar a meta do SPAECE, projetadas para cada ano, davam-se, basicamente, pela necessidade de melhorar, ao mesmo tempo, a aprendizagem e o fluxo escolar dos alunos nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental em condições, muitas vezes, não condizentes ao trabalho escolar. Destacaram em suas falas que esse fato dificulta ainda mais, não só pelo grande número de alunos matriculados, mas pela especificidade e diversidade que o trabalho pedagógico nesses dois níveis demanda, além do fato de atuarem também com Educação Infantil. Um dos aspectos abordados como possibilidade positiva nos resultados, seria trabalhar apenas com um segmento do Ensino Fundamental.

Embora percebam grandes dificuldades no desenvolvimento das ações, os entrevistados consideraram a importância do SPAECE pelo fato de trazerem novas perspectivas de mudanças, ainda que existam consensos, dissensos e conflitos no campo educacional, que emergem da necessidade da busca por meios para melhorar a proficiência dos alunos, mantendo-os frequentes na escola. No que se refere ao formato como os dados da SEDUC-CE são apresentados às escolas, como subsídios para a melhoria dos indicadores, essa política de avaliação externa do governo estadual do Ceará não pareceu atender às expectativas na totalidade dos entrevistados.

A maioria dos entrevistados informou que não faz uso dos microdados fornecidos, pois são divulgados tardiamente, demandando tempo para análise e compreensão, e necessitam de mais conhecimento para manipular os dados das planilhas. Nesse sentido, percebemos que não ocorre um monitoramento adequado dos resultados, no sentido de proporcionar melhores intervenções nas correções de falhas e no redirecionamento de ações.

As vantagens destacadas sobre os resultados do SPAECE foram as seguintes: a possibilidade de se fazer o registro dos itens da prova em que os alunos apresentaram mais dificuldades; a triagem de alunos por nível (considerando os testes de sondagem) para aulas de reforço no contraturno; a identificação do que pode estar sendo um problema de ensino do professor; acompanhamento e assessoramento das técnicas da Secretaria Municipal de Educação; possibilidade de oferta de formações e oficinas destinadas à utilização dos resultados da avaliação externa (ainda que de forma superficial); dados para questionamento sobre o trabalho desenvolvido pelos atores desse processo; subsidiar a elaboração de um projeto de superação das dificuldades identificadas; avaliar anualmente turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, considerando a alfabetização dos alunos.

De acordo com as entrevistas e os registros coletados nas escolas, foi possível perceber que o modelo de avaliação externa do Governo do Estado do Ceará, inspirado no sistema de avaliação nacional, tem subsidiado, de alguma maneira, o trabalho da equipe de gestão e dos professores, numa tentativa de alinhamento da rede com as diretrizes, incidindo na possibilidade de uma preparação prévia para os

alunos na prova do SPAECE, uma vez que os descritores exigidos na avaliação são semelhantes.

Nesse contexto, os entrevistados revelaram que, para atingir ou tentar superar as metas do SPAECE, não há como deixar de conhecer bem e utilizar os dados que compõem seu resultado, pois a posição do diretor e do coordenador pedagógico (Cargos em Comissão na Prefeitura de Limoeiro do Norte) pressupõe o diálogo com a gestão educacional, no caso da rede municipal. Diante dessa realidade, buscou-se compreender e identificar nas 2 (duas) escolas iniciativas da equipe de gestão relacionadas à apropriação e ao uso dos dados do SPAECE para organizar suas ações. Elas foram detalhadas na seção anterior e sintetizadas pela pesquisadora no quadro 10, a seguir:

Quadro 10 – Iniciativas da equipe de gestão relacionadas à apropriação e ao uso dos dados do SPAECE para organizar ações nas escolas investigadas

Iniciativas da equipe de gestão	Escola X	Escola Y
Acesso ao Portal da SEDUC para <i>download</i> de arquivos, notícias e orientações que subsidiassem reuniões e encontros pedagógicos.	X	X
Monitoramento da frequência dos alunos, além da tradicional chamada feita pelos professores.	X	X
Participação da equipe de gestão no planejamento do professor.	X	X
Participação da equipe de gestão na construção de exames de sondagem feitos a partir de itens da matriz de referência da Prova do SPAECE para todos os alunos.		X
Reuniões semestrais da equipe de gestão da escola para discussão, por meio de registros, sobre problemas relacionados a aprendizagem dos alunos (português e matemática) e fluxo escolar.	X	X
Orientação e monitoramento da equipe de gestão quanto a utilização da matriz de referência do SPAECE nas atividades da escola (tarefas e avaliações internas).	X	
Planejamento e organização para realização de provas simuladas para turmas do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, visando realizar um diagnóstico das principais dificuldades, e ao mesmo tempo preparado para o SPAECE.	X	X
Reunião da equipe de gestão da escola junto aos professores para divulgação dos resultados das	X	X

avaliações externas na ocasião de publicação dos resultados do IDEB/Prova Brasil e SPAECE.		
Exposição, em murais, dos resultados e das metas a serem alcançadas pela escola para informação a comunidade escolar.		X
Aulas de reforço no contraturno dos alunos de 1º ao 9º ano que apresentam dificuldades nas avaliações internas nas áreas de português e matemática.	X	X
Preparação para a SPAECE a partir de aulas específicas no ano de sua aplicação.	X	X
Desenvolvimento de projeto institucional específicos para melhorar os indicadores de fluxo.	X	
Registro das questões que apresentaram mais erros dos alunos no SPAECE.	X	

Fonte: Entrevistas com a equipe de gestão das escolas investigadas, análise de documentos da escola (2020).

Diante desse conjunto de ações, foi possível evidenciar que a equipe de gestão dessas escolas empenhou-se em desenvolver ações para melhorar a aprendizagem dos estudantes. Foi possível perceber que as iniciativas de gestão mostraram-se pautadas no conhecimento de uma proposta pedagógica centrada nos alunos, principalmente aqueles com dificuldades de aprendizagem, priorizando-se alfabetização, leitura e escrita – consideradas as maiores fragilidades dos alunos.

Podemos observar a importância do trabalho da equipe gestora sobre a melhoria da proficiência (nível aprendizagem na Prova SPAECE) do que no acompanhamento do fluxo escolar (taxas de aprovação dos estudantes). Sobre essa questão, os gestores relataram que, nos últimos 3 (três) anos, as reprovações passaram a ocorrer mais pela falta de frequência dos alunos, principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, do que pela falta de conhecimento e capacidade de serem aprovados nas disciplinas curriculares.

Traduzindo os resultados de aprendizagem, torna-se relevante lembrar que os indicadores positivos incentivam as unidades escolares (escolas e redes de ensino) a buscarem novos mecanismos de estrutura pedagógica que apresentem um forte impacto positivo no aprendizado dos alunos (repetentes, ou não). Ao destacar as principais ações/decisões implementadas pelos gestores e professores, que propiciaram a evolução contínua do SPAECE/ALFA, questionou-se aos entrevistados sobre essa melhoria. Inicialmente, a maioria começou ressaltando que conhecer a realidade da escola e o nível de desempenho dos alunos contribui para o

desenvolvimento de um trabalho em equipe focado na aprendizagem. O estabelecimento de propósitos definidos e contínuos, de forma integrada (gestão da escola, professores, alunos, comunidade), na intenção de melhorar os resultados em cada etapa, também, torna-se um fator relevante para o crescimento. Ressaltaram, ainda, a importância da atualização contínua dos registros individuais dos alunos em relação à aprendizagem e à frequência escolar.

Em relação aos dados do SPAECE das turmas de 9º ano, etapa final do Ensino Fundamental, percebemos, na análise dos últimos anos, que ocorre uma oscilação de crescimento, principalmente na disciplina de matemática. Embora tenha melhorado um pouco, percebemos a dificuldade em todo o Estado do Ceará em relação às metas projetadas. Fica evidente, nas falas de alguns professores, que essa dificuldade deve-se muito pela base não ter sido bem preparada nas turmas anteriores, já que a maioria dos alunos chegam ao 9º ano sem dominar os conteúdos básicos e relevantes para o desenvolvimento posterior. Nesse sentido, fica uma lacuna importante para estudos e discussões sobre as razões de não desenvolver uma política efetiva de continuidade na melhoria de resultados, a partir do SPAECE Alfa, subentendendo-se que se essa turma que foi tão boa no 2º ano, é dever da escola continuar monitorando e desenvolvendo ações importantes para a sua evolução.

Ao falarem sobre o próprio trabalho, gestores e professores revelaram que suas principais ações/decisões com a evolução das metas tiveram relação não só com o conhecimento sobre avaliação interna e externa da escola, mas com um conjunto de variáveis que influenciaram, positivamente, o aprendizado dos alunos e a frequência no ambiente escolar, como: a busca pelos pais (ou responsáveis) na participação da vida escolar dos alunos que apresentam dificuldades; o investimento do tempo pessoal da equipe de gestão com trabalhos da escola; a relação de trabalho/parceria dos professores no comprometimento com planos e metas de melhoria dos resultados; e a boa relação estabelecida entre escola e Secretaria de Educação.

Durante a entrevista, os gestores deram ênfase à importância de gerir a escola com muita dedicação, com base na participação e no diálogo com toda a comunidade escolar, ressaltando a autonomia do gestor. Já os professores, enfatizaram a importância de se debruçar mais sobre os resultados e monitoramentos dos simulados

realizados, buscando perceber quais os alunos com maiores dificuldades, para que assim possam atingir resultados significativos de aprendizagem com todos os alunos.

Quanto à relação entre o trabalho da equipe de gestão no período de 2017 a 2019 e o Projeto Político-Pedagógico, observou-se no PPP das escolas analisadas uma preocupação com os indicadores educacionais e com a necessidade de redução dos índices de reprovação, de repetência e de evasão. Embora existam iniciativas dos gestores em relação ao uso das informações para auxiliar a gestão, essas parecem ocorrerem ainda de forma muito tímida.

Tendo em vista o conhecimento e as ações desempenhadas para a melhoria dos indicadores, apenas o PPP da Escola Y contextualiza seus resultados como ponto de partida para subsidiar a orientação de suas práticas, fazendo referência aos indicadores da avaliação externa e elencando um conjunto de ações e estratégias adotadas, tendo em vista a superação dos problemas diagnosticados. O referido documento aponta, ainda, para a necessidade de analisar, junto aos professores, os resultados das avaliações, numa perspectiva de autoavaliação institucional. A Escola X não apresenta descrição tão pontual e articulada de ações em seu PPP, como as da Escola Y.

A lente analítica sobre o PPP é a mesma defendida por Veiga (2001, 2003), que entende o documento como uma forma de potencializar o trabalho colaborativo de todos os atores da escola, contribuindo para o compromisso de todos para objetivos comuns.

Diante das análises apresentadas, compreendemos que a avaliação desenvolvida no Ensino Fundamental e nas outras modalidades de ensino só poderá ser absorvida na sua totalidade se for levado em consideração não somente os resultados, mas também todos os caminhos percorridos – ações, métodos, procedimentos, técnicas – como processo importante no desenvolvimento da aprendizagem. Sobre relacionar os resultados aos processos, Pestana (2007) fala sobre a necessidade de uma aproximação com seus agentes escolares, pois, a partir do diagnóstico realizado, torna-se possível rever e avaliar práticas cotidianas internas das escolas.

Nessa perspectiva, o referido estudo evidencia a necessidade de que gestores e professores precisam conhecer os resultados da escola nas avaliações externas,

para que possam utilizá-los como instrumentos essenciais para o desenvolvimento estratégico do processo educativo na escola, pois, conforme Pestana (2007, p. 62), “avaliar só para constatar uma realidade não é avaliar, é medir, é levantar dados. E dados são úteis quando se convergem em informações”.

Os resultados encontrados nesse estudo apontam a necessidade de que as gestões municipal e estadual proporcionem mais oportunidades para que gestores e professores possam conhecer e compreender as políticas de avaliação externa, e no caso do Ceará, o SPAECE, considerando-se, portanto, a importância da produção e do desenvolvimento de um projeto pedagógico consistente e bem articulado, partindo dos próprios resultados da escola como forma de (re)orientar as práticas pedagógicas.

Como uma sugestão propositiva, consideramos o caso da implementação de programas de formação docente, bem como dos gestores, no sentido da colaboração na compreensão e utilização dos resultados das avaliações externas e demais dados educacionais, facilitando a análise estratégica com vistas à tomada de decisão. O objetivo é disseminar a prática de uso dos próprios resultados na escola a fim de se compreender o que tem gerado os problemas apontados por tais avaliações, e atender demandas que parecem ser comuns às escolas.

Enfatizamos, ainda, a necessidade de se investir na disponibilização destes dados em tempo oportuno, pois, no que se refere aos resultados obtidos nas avaliações do Governo do Estado do Ceará, o acesso pelos agentes escolares costuma demorar cerca de um ano. Essa pesquisa tem o propósito de contribuir com o avanço e o progresso no debate sobre as apropriações e usos dos dados das avaliações externas, com ênfase no SPAECE, aglutinando a comunidade acadêmica, as escolas e o público interessado em favor da melhoria da qualidade da educação básica no País.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXII, nº 75, ago 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acesso em: 04 mar 2019.
- AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- AFONSO, Almerindo J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n.1, p. 13-29, 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.
- ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. **Avaliações externas e qualidade na educação básica**: articulações e tendências. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr, 2013.
- BALL, S. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, 2002, 15(2), pp. 03-23.
- BALL, Stephen J. Educação global S.A. **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- _____. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 04 mar. 2019.
- _____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 99-116, jul/dez 2001 Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 12/12/2018.
- _____. MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora, UEPG, 2016.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy**. Abingdon: Routledge. 2012.
- BARBIER, J. M. **Avaliação em formação**. Porto, Portugal: Afrontamento, 1985.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BARROSO, J. (Org.). **A escola pública**: regulação, desregulação, privatização. Porto: ASA, 2003.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out, especial, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em: 14 jan 2019.

BAUER, Adriana. Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In.: GATTI, Bernadete A. (org.). **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 5-70.

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

BIASI, Simoni Viland de. **O professor e qualidade de ensino**: uma análise a partir dos resultados do Saeb na escola pública do Paraná. 2009. 9 f. Dissertação de Mestrado, (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A; SOUZA, S.Z. Três gerações de avaliação da Educação básica no Brasil: Interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr/junho, 2012.

BOLÍVAR, A. **Como melhorar as escolas**. Porto: Edições Asa, 2003.

BLASIS E., FALSARELLA A. M., ALAVARSE O. M. Avaliação e Aprendizagem. **Avaliações externas**: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. Coordenação Eloisa de Blasis, Patricia Mota Guedes. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013, 48p.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

_____. **Lei 9394/96** – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília –DF. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 jun 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014** – Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Brasília, DF, 2014b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 01 fev 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 jul 2020.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. **A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados**. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-epesquisas/avulsas/%20avaliacao-externa-instrumento-gestao-educacionalestados.shtml>>. Acesso em 15 jun 2020.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia (org). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo – Leituras Selecionadas**. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

CASTRO, Maria Helena G. **A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil**. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, V. 1, n.3, p. 271-296, set./dez., 2009.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada; a perda da qualidade e a segmentação social. Sísifo. **Revista de Ciência da Educação**, p. 71-79, 2009.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia moderna, pedagogia da Escola Nova e modelo escolar paulista. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). **Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais**: Portugal e Brasil, histórias conectadas. São Paulo: EdUSP, 2011, p. 185-212.

CORREIA, J. A.; FIDALGO F.; FIDALGO, N. R. A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 33, p. 37-50, 2011.

CRAHAY, M.; BAYE, A. Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no PISA 2009. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 858-883, set./dez. 2013.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 1994.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental. Textos para discussão, Brasília, v. 24, n. 22, 2007.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luís Carlos de. **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, 2008. 44p.

FREITAS, L.C. Eliminação adiada: O caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação + Sociedade**, Campinas, Vol. 28, nº 1000 p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun, 2012.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; NASCIMENTO, Lenilton Batista do. O Estado-avaliador e a construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (Orgs.). **Gestão escolar e políticas públicas educacionais**: um embate entre o prescrito e o real. 1ª Ed. – Curitiba: Appris, 2013, 224p.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 64-89.

GOMES, Vandrê; GIMENES, Nelson Antonio Simão. **Uso da Avaliação Externa por Equipes Gestoras e Profissionais Docentes**: Um Estudo em Quatro Redes de Ensino Público (Relatório Final). 2012. Disponível em: http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf/pesquisa_fis_fcc.pdf. Acesso em 19 abr 2020.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce Mascarenhas; SANTOS, Aline Veiga dos. A governança contemporânea na educação superior brasileira: atores, disputas e desafios. In: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce Mascarenhas (Org.) **Política e governança educacional**: disputas, contradições e desafios diante da cidadania. Brasília, DF: Universa: Líber Livro, 2012, p. 99-128.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack; HONDA, Jacqueline Lima do. O trio gestor e as avaliações educacionais no cotidiano escola. In: Oliveira, Maria Eliza Nogueira

(Org.). **Gestão escolar e políticas públicas educacionais**: um embate entre o prescrito e o real. 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2013. 224p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira. Educação básica. Saeb. **Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica>. Acesso em: 06 out 2019.

LIMA, Laudirege Fernandes; SOUZA, Bruna de; LUCE, Maria Beatriz. **A abordagem do Ciclo de Políticas nos Programa de Pós-Graduação brasileiros**: um mapa das teses e dissertações. Revista de Estudos Teóricos, v. 3, 2018.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. Ball, Stephen; Mainardes, Jefferson (org). In: **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Entrevista à revista Nova Escola**, nº 191, abril 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/cipriano-carlos-luckesi-424733.shtml>. Acesso em: 06 fev 2020.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo. 2009.

_____. **Gestão Escolar e formação de gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul/dez, 2006.

MACHADO, Cristiane. Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre os usos dos resultados. **Revista @ambienteeducação**, p. 70-82, jan/jun, 2012.

MACEDO, Elizabeth. A Base é a Base. In: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 07 mar 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, jan/abr, 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 jan 2019.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MACHADO, M. C. S.; MIRANDA, J. B. Autonomia e Responsabilização: um desafio para gestão escolar. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. Programa de Pós Graduação Profissional/Gestão e Avaliação da Gestão Pública /Juiz de Fora: UFJF, v. 2, n. 2, jul/dez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVO, David. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro (Coord.). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional**, 1 a 3 de dezembro de 1997. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1998. p. 89-97.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Qualidade Total na Educação: os Critérios da Economia Privada na Gestão da Escola Pública. In: BRUNO, Lúcia (org). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo – Leituras Seleccionadas**. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: OLIVEIRA, R. P.; CATANI, A. M. (Org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 77-94.

PAIVA, Edil V; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo, Cortez, 2006, p. 241-269.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**. v. 44, n. 152, p. 424-448, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php?journal=cp&page=article&op=view&path%5B%5D=2760&path%5B%5D=2740>. Acesso em: 12 abr 2020.

PESTANA, M.I.G de S. A experiência em Avaliação de Sistemas Educacionais. Em que Avançamos?. In: BAUER, A.; GATTI, B.A.; TAVARES, M.R. (Orgs). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil – Origens e Pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013, v. 1, p. 117-136.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de, FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, nº 108, 2009.

QUINTAS, Helena (Org.); VITORINO, Teresa. **Escolas e avaliação externa: um enfoque nas estruturas organizacionais**. 1. Ed. Lisboa. Editora Mundos Sociais, 2013.

RESOLUÇÃO 510, de 07 de abril de 2016 – **Dispõe sobre normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n8/1413-8123-csc-21-08-2619.pdf>. Acesso: 28 ago 2018.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. **Entrevista PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.8, n.15, p.231- 248, jul./dez. 2014.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. **Como fazer projetos de Iniciação Científica**. São Paulo: Paulus, 2014.

SOARES, C. R. **Sistemas de avaliações em larga escala na perspectiva histórico cultural: o caso do sistema mineiro de avaliação da educação pública SIMAVE**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática). Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Juiz de Fora, 2011.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 9, jan. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275/6152>. Acesso em: 21 ago 2020.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian de. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 264-283.

SOUSA, S. ZAKIA, PIMENTA, C. O. MACHADO, C. **Avaliação e gestão municipal da educação**. Est. Aval. Educ.; São Paulo, V. 23, n.53, p. 14-36, set/dez, 2012.

SOUSA, Sandra M.Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175 – 190, jul, 2003.

SILVA, Eleonora Maria Diniz da Silva. A virtude do erro: uma visão construtiva da avaliação. **Estados em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, nº 39, p. 91-114, jan/abr, 2008.

SILVA, F. D. A. Alfabetização e letramento: discutindo o ensino da língua escrita. **P@rtes**, São Paulo, Jul.2010.

SILVA; I. M. da. A Discussão sobre Avaliação nas Reuniões Anuais da ANPED no Período 2000 A 2010. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p. 335-350, jul. 2013.

SORDI, M. R. L de; MALAVAZI, M. M. S. As duas faces da avaliação: da realidade à utopia. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n. 17, p. 105-115, nov, 2004.

TREVISAN, Bruna Tonietti. **Atenção e Controle inibitório em pré-escolares e correlação com indicadores de desatenção e hiperatividade**. São Paulo, 2010.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, H. M. **Avaliações em debate: SAEB, ENEM, PROVÃO**. Heraldo Marelim Vianna – Brasília: Plano Editora: 83p. 2003.

_____. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

VIANNA, H.M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989. 211p.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília; Liber Livro, 2010.

WERLE, F. O. C. **Avaliação em Larga Escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livros, 2012.

_____. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação em políticas educacionais**, vol. 19, nº 73, Rio de Janeiro, out/dez, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICES A

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Professor dos anos iniciais: 02 professores

Professor dos anos finais: 02 professores

Gestor escolar: 02 gestores escolares

QUESTÕES	OBJETIVO	TEMÁTICA
1. Qual a sua concepção sobre a Política de avaliação externa, representada através do SPAECE?	Identificar o entendimento das pessoas sobre o que se entende por avaliação externa, e a sua relação com o SPAECE.	Conceito: avaliação externa (SPAECE)
2. Como vê os processos gestionários da escola (monitoramento, clima, aplicação, e administração)? E a dinâmica das avaliações na rotina da escola?	Perceber a atuação da gestão da escola, a partir da visão dos sujeitos participantes.	Concepção dos processos gestionários
3. Quais os mecanismos de controle estabelecidos na escola?	Levantar indícios que comprovem a extrema valorização dos resultados nas avaliações externas, desconsiderando-se, deste modo, a análise global do processo ensino-aprendizagem.	Mecanismos de controle
4. Qual sua percepção em relação a sua própria prática no gerenciamento de resultados?	Compreender como os sujeitos se veem nestes processo, a partir de sua participação e envolvimento das práticas avaliativas.	Percepção das suas práticas no gerenciamento de resultados.
5. Como é que a política de avaliação externa vem sendo desenvolvida pela a escola?	Verificar como é que essa política está sendo conduzida pelos os gestores na escola;	POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA
6. Como se dá a inserção do gestor/ professor nas práticas avaliativas?	Perceber o envolvimento dos sujeitos nas práticas avaliativas	PRÁTICAS AVALIATIVAS
7. Como você considera o impacto das avaliações externa	Compreender como os professores e gestores escolares significam, no	Conceito de eficácia e

<p>na escola para o resultado da eficácia escolar? Que elementos são levados em consideração na escola para a análise desses resultados?</p>	<p>contexto da prática, a política de avaliação externa.</p>	<p>desempenho escolar</p>
<p>8. Quais os procedimentos e estratégias utilizadas pela a escola (gestores e professores), na apropriação, divulgação e socialização dos resultados do SPAECE na comunidade?</p>	<p>Analisar se os objetivos propostos pela a política de avaliação externa estão sendo atingidos a partir da proposta pedagógica.</p>	<p>Proposta pedagógica da política avaliativa</p>
<p>9. A SEDUC e/ou CREDE 10 subsidiam sua escola no trabalho com o SPAECE? Em caso afirmativo, como esse suporte poderia ser melhorado?</p>	<p>Perceber o suporte técnico pedagógico dos órgãos institucionais no desenvolvimento da política avaliativa.</p>	<p>Suporte técnico pedagógico</p>

APÊNDICE B

PLANO DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS

DOCUMENTO	DESCRITOR	ANÁLISE
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)	Avaliação externa	<ul style="list-style-type: none"> Identificar quais as propostas pedagógicas inseridas neste documento no que se refere às avaliações externas, e comparar com a efetividade das ações na prática diária da escola. Perceber como a escola significa o conhecimento escolar e a proposta da avaliação externa nesse documento.
PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	SPAECE	<ul style="list-style-type: none"> Analisar as metas propostas pelo plano em relação às políticas avaliativas, e relacionar com as ações desenvolvidas na escola.
PAUTAS DAS REUNIÕES DOS PLANEJAMENTOS COLETIVOS	Avaliação interna e externa; Currículo.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a periodicidade e o teor das discussões sobre a avaliação externa nas escolas pesquisadas, uma vez que este ano é momento de IDEB também, e da revisão e da elaboração dos currículos das redes estaduais e municipais pelo planejamento do MEC.
MAPAS DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES (SPAECE) DESENVOLVIDAS PELAS AS ESCOLAS	Proficiências de resultados (2º, 5º e 9º anos).	<ul style="list-style-type: none"> Comparar os três últimos anos de resultados das avaliações, a fim de perceber o crescimento ou decréscimo das escolas em relação as médias de proficiências.
DOCUMENTOS OFICIAIS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ	Proficiência ajustada do município; Resultados por desempenho e participação; Acerto por descritores dos últimos três anos).	<ul style="list-style-type: none"> Refletir como a SEDUC e SEMEB média a discussão e prática sobre as políticas avaliativas nas escolas; Perceber como as escolas refletem os indicadores, metas, processos e instrumentos de gestão.