



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ARTEMÍZIA RIBEIRO LIMA COSTA**

**AVALIAÇÃO DO EFEITO DOS RESULTADOS DO SPAECE EM LÍNGUA  
PORTUGUESA DOS ALUNOS DO 5º E 9º ANO NA VISÃO DE DOCENTES DO  
MUNICÍPIO DE ARACATI/CE.**

**FORTALEZA**

**2018**

ARTEMÍZIA RIBEIRO LIMA COSTA

**AVALIAÇÃO DO EFEITO DOS RESULTADOS DO SPAECE EM LÍNGUA  
PORTUGUESA DOS ALUNOS DO 5º E 9º ANO NA VISÃO DE DOCENTES DO  
MUNICÍPIO DE ARACATI/CE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Eufrásio Braga.

Coorientador: Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- C87a Costa, Artemizia Ribeiro Lima.  
Avaliação do efeito dos resultados do SPAECE em Língua Portuguesa dos alunos do 5º e 9º ano na visão de docentes do município de Aracati/CE. / Artemizia Ribeiro Lima Costa. – 2018.  
80 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.  
Orientação: Profa. Dra. Adriana Eufrásio Braga.  
Coorientação: Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho .
1. SPAECE. 2. Professores de Língua Portuguesa. 3. Ensino Aprendizagem. I. Título.

CDD 370

---

ARTEMIZIA RIBEIRO LIMA COSTA

**AVALIAÇÃO DO EFEITO DOS RESULTADOS DO SPAECE EM LÍNGUA  
PORTUGUESA DOS ALUNOS DO 5º E 9º ANO NA VISÃO DE DOCENTES DO  
MUNICÍPIO DE ARACATI/CE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestra em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.

Aprovada em: 12/07/2018.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Adriana Eufrásio Braga (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho (Coorientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues  
Faculdade Luciano Feijão (FLF)

A Deus.

À minha família amada, em especial ao meu  
filho Paulo Bruno Lima Costa e ao meu esposo  
Albano Oliveira Nunes.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me guia e fortalece a cada dia.

À Profa. Dra. Adriana Eufrásio Braga e ao Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho, pela excelente orientação, dedicação e confiarem que eu era capaz de realizar este sonho.

À minha mãe, Maria de Fátima Silva Lima, e às minhas irmãs, em ordem alfabética, Adriana Silva Lima, Rafaela Silva Lima e Yara Ketlin Silva Lima de Freitas, por estarem sempre ao meu lado, apoiando e acreditando.

Ao meu filho, Paulo Bruno Lima Costa, por todo amor e dedicação, me amparando quando penso em fraquejar e acreditando que sempre somos capazes de ir além.

Ao meu esposo, Albano Oliveira Nunes, por me auxiliar em todos os momentos, incentivando e acima de tudo ser o companheiro de todas as horas.

À minha amiga, Débora Aldyane Barbosa Carvalho, uma irmã de coração que me incentivou e sempre acreditou em mim.

Aos meus companheiros de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões no decorrer de nossos estudos.

Aos professores participantes da pesquisa, pelo tempo concedido nas respostas ao questionário.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho.

“Apesar dos nossos defeitos, precisamos enxergar que somos pérolas únicas no teatro da vida e entender que não existem pessoas de sucesso ou pessoas fracassadas. O que existe são pessoas que lutam pelos seus sonhos ou desistem deles”.

Augusto Cury.

## RESUMO

As avaliações, em larga escala, têm o intuito de proporcionar informações sobre o desenvolvimento da educação de um modo geral; através da avaliação do desempenho dos alunos, nesta pesquisa, pretendeu-se focar o estudo nas avaliações realizadas no ensino fundamental. As informações geradas devem servir de subsídios, não só para gestores educacionais das esferas governamentais, mas ser uma ferramenta para nortear o fazer pedagógico nas escolas, uma vez que a ótica dos professores sobre este assunto é o ponto de investigação da pesquisa. O trabalho tem por objetivo analisar os efeitos dos resultados de aprendizagem do SPAECE no 5º e 9º ano em Língua Portuguesa na visão docente, no município de Aracati/CE. Os procedimentos metodológicos abrangeram pesquisa bibliográfica de autores renomados da avaliação educacional e do ensino de Língua Portuguesa, bem como análise documental (esfera federal, estadual e municipal) no que se refere à aprendizagem. Na pesquisa de campo utilizou-se de um questionário composto por questões objetivas e subjetivas que foram analisadas de maneira quantitativa e qualitativa. No aspecto quantitativo foi utilizado o programa *Statistical Parckage of Social Science* (SPSS) para Análise Fatorial e Análise de Regressão; no que se refere ao aspecto qualitativo, este teve como referência das análises os estudos de Bardin (2009) no que se refere à Análise do Conteúdo. Os resultados evidenciam a experiência docente, pois todos possuem graduação na área ou em áreas afins, sendo apenas um fora de área, e ainda grande parte afirma possuir especialização. Em relação ao vínculo empregatício, 75% possuem vínculo temporário, o que demonstra a fragilidade do sistema, visto que esta situação funcional pode contribuir negativamente nas possíveis ações de formação continuada. Constatou-se que existe uma visão forte positiva, por parte dos respondentes, no sentido de relacionar o SPAECE com sua prática docente para a melhoria da aprendizagem, sendo apontado como significativo à relação dos resultados do SPAECE e o fluxo das informações nas várias instâncias: secretaria, escola, sala de aula. Na visão docente, o SPAECE aborda referências de como está seu trabalho pedagógico, implicando em rever suas ações em sala, proporcionando o repensar das metodologias adotadas, na busca pelo desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos.

**Palavras-chave:** SPAECE. Professores de Língua Portuguesa. Ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT

Evaluations, on a large scale, are intended to provide information about the education development in general; through the students' performance evaluation, in this research, it was intended to focus the study on the tests applied in elementary education. The information generated should serve as a subsidy, not only for educational managers from the governmental spheres, but also as a tool to guide pedagogical actions in schools, since teachers' perspective on this subject is the main point of this investigation. This study aims to analyze the effects of the SPAECE learning results in the 5<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade in Portuguese Language from teacher's perspective, in the city of Aracati / CE. The methodological procedures included bibliographic research of important authors in educational evaluation and in teaching of Portuguese Language, as well as documentary analysis (Federal, State and Municipal spheres) connected to learning. In the field research, a questionnaire composed of objective and subjective questions was used, which were quantitatively and qualitatively analyzed. In the quantitative aspect, the Statistical Parsing of Social Science (SPSS) program was used for Factorial and Regression Analysis; connected to the qualitative aspect, this one had as reference for the analyzes, Bardin (2009) approaching the Analysis of the Content. The results show the teaching experience, since all of them have a degree in the area or in related areas, being only one out of area, and still a large part claim to attend to a expertise course in the area. About employment relationship, 75% have a temporary bond, which demonstrates the fragility of the system, since this functional situation may contribute negatively to possible continuing education actions. It was found that there is a strong positive view, on the part of the respondents, to relate the SPAECE with its teaching practice for the improvement of learning, being pointed as significant to the SPAECE results and the information flow in the many places: secretary, school and classroom. In the teachers' perspective, the SPAECE addresses references about the pedagogical work, implying to review actions in the classroom, inviting them rethink methodologies adopted, looking for students' skills and abilities development.

**Keywords:** SPAECE. Portuguese Language Teachers. Teaching-learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desempenho Municipal no SPAECE em Língua Portuguesa dos alunos do quinto ano.....	41
Figura 2 - Desempenho Municipal no SPAECE em Língua Portuguesa dos alunos do 9º ano.....	43
Figura 3 – Fluxo da Metodologia aplicada na pesquisa.....	45
Figura 4 – Matriz de Coeficientes de Correlação da Anti-imagem.....	56
Figura 5 - Gráfico de Sedimentação.....	59

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de desempenho escala de Proficiência do SPAECe em Língua Portuguesa .....	40
Quadro 2 – Professores de Língua Portuguesa do Ens. Fundamental.....	47
Quadro 3 – Variância Total explicada sem fixar número de fatores.....	58
Quadro 4 – Variância Total explicada com fixação de três de fatores.....	58
Quadro 5 – Matriz de Componente Rotativo.....	59
Quadro 6 – ANOVA.....	61
Quadro 7 – Variables Entered/Removed <sup>a</sup> .....	61
Quadro 8 – Coefficients <sup>a</sup> .....	62
Quadro 9 – Residuals Statistics <sup>a</sup> .....	63

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Tabela 1. Matrícula do Município de Aracati – Censo 2015 – 2016 (Educ. Infantil e Ens. Fundamental)	46
Tabela 2	- Tabela 2 - Valores dos Testes KMO e Bartlett.....	55
Tabela 3	- <b>Tabela 3</b> - Valores de comunalidade das assertivas.....	57
Tabela 4	- Tabela 4 – Agrupamentos de assertivas.....	60

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Comunalidades
AD	Nível Adequado
AF	Análise Fatorial
AFE	Análise Fatorial Exploratória
ANOVA	Análise de Variância
AR	Análise de Regressão
ARL	Análise de Regressão Linear
CE	Ceará
CIPP	Contexto, Insumo, Processo e Produto
CR	Nível Crítico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FLF	Faculdade Luciano Feijão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IN	Nível Intermediário
KMO	Kaiser-Mayer-Olkin
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
MAS	Medidas de adequação de amostragem
MC	Nível Muito Crítico
MEC	Ministério da Educação
NBR	Norma Brasileira Regulamentar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de pós-graduação em educação
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará
SIBI	Sistema Integrado de Bibliotecas
SPSS	Statistical Parckage of Social Sciences
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

UFC Universidade Federal do Ceará

## LISTA DE SÍMBOLOS

%	Porcentagem
$\alpha$	Coefficiente de precisão de Alpha de Cronbach
A	$(a_{ik})$ é a matriz das cargas
$b_0$	Ponto onde a linha cruza o eixo vertical
$b_1$	Gradiente ou inclinação
C	$(c_{ij})$ ; Matriz de Covariância
$e_n$	$(e_1, \dots, e_n)$ ; Erro dos Residuais
$\varepsilon_i$	Termo Resíduo
$e_p^2$	Variância do erro do modelo e da observação
$h_p^2$	Variância Comum (comunalidade)
$s_p^2$	Variância Específica
x	$(x_1, \dots, x_p)$ ; Conjunto de dados
$X_i$	Escore do <i>i-ésimo</i> participante da variável previsor
$X_n$	Pesos dos fatores (matriz das cargas)
Y	$(y_1, \dots, y_n)$ 's; vetores das variáveis não observáveis
$Y_i$	Variável de Saída

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>2</b>	<b>EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL</b> .....	23
<b>2.2</b>	<b>Avaliação da aprendizagem</b> .....	26
<b>3</b>	<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA DO 5º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	29
<b>3.1</b>	<b>Desafios da formação docente: vivências em sala de aula</b> .....	31
<b>3.2</b>	<b>O professor de Língua Portuguesa e a avaliação</b> .....	32
<b>4</b>	<b>SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ (SPAECE): percurso histórico e objetivos</b> .....	35
<b>4.1</b>	<b>Os descritores do SPAECE para a avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa do 5º e 9º ano</b> .....	38
<b>4.2</b>	<b>Resultados do SPAECE no município de Aracati/CE</b> .....	40
<b>5</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	44
<b>5.1</b>	<b>Tipo de pesquisa</b> .....	44
<b>5.2</b>	<b>Lócus da pesquisa</b> .....	46
<b>5.3</b>	<b>Sujeitos da pesquisa</b> .....	47
<b>5.4</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados e técnicas de análise</b> .....	47
<b>5.4.1</b>	<i>Instrumento de coleta de dados</i> .....	47
<b>5.4.2</b>	<i>Técnicas de análise quantitativa</i> .....	48
<b>5.4.2.1</b>	<i>Metodologia de Análise Multivariada</i> .....	48
<b>5.4.2.1.1</b>	<i>Análise Fatorial</i> .....	49
<b>5.4.2.1.2</b>	<i>Análise Fatorial Exploratória</i> .....	50
<b>5.4.2.2</b>	<i>Análise de Regressão</i> .....	51
<b>5.4.2.2.1</b>	<i>Análise de regressão linear</i> .....	51
<b>5.4.3</b>	<i>Análise qualitativa – Análise de Conteúdo</i> .....	52
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	54
<b>6.1</b>	<b>Perfil do público alvo</b> .....	54
<b>6.2</b>	<b>Análise quantitativa dos dados</b> .....	54
<b>6.2.1</b>	<i>Análise fatorial exploratória</i> .....	55
<b>6.2.1.1</b>	<i>Verificação da adequação da aplicação da Análise Fatorial</i> .....	55
<b>6.2.1.2</b>	<i>Análise fatorial – extração dos fatores</i> .....	57

6.2.2	<i>Análise de Regressão</i> .....	60
6.2.2.1	<i>Análise do erro padrão da medida; erro padrão da medida que corresponde na amplitude da nota; e coeficiente de sensibilidade</i> .....	60
6.2.2.2	<i>Regressão em relação ao Escore_Total</i> .....	61
6.3	<b>Análise qualitativa dos dados</b> .....	63
7	<b>CONCLUSÃO</b> .....	69
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	71
	<b>APÊNDICE 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	75
	<b>APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO</b> .....	76
	<b>APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR</b> .....	77
	<b>ANEXO 1 – MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - SPAECE 2016</b> .....	79
	<b>ANEXO 2 – MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - SPAECE 2016</b> .....	80

## 1 INTRODUÇÃO

A educação básica brasileira tem vivenciado inúmeras mudanças ao longo dos anos, dentre elas, é possível citar: a ampliação do acesso à escolarização; propostas de gestão democrática, com a finalidade de descentralizar decisões no âmbito escolar; formações continuadas de professores e demais profissionais da educação; e a criação de sistemas de avaliação educacional, tanto em nível nacional como nas demais instâncias governamentais, que possam influenciar na elaboração e implementação de políticas públicas direcionadas para melhorias de ações no desenvolvimento da aprendizagem.

É nesse contexto de transformações que surgem inúmeros estudos, em especial aqui é tratada a avaliação externa, afinal a mesma tem sua contribuição para que se obtenha uma visão mais ampla dos sistemas educacionais, tornando-se assim um instrumento utilizado no auxílio para melhorar a qualidade da educação (CASTRO, 2009).

Mesmo com as possíveis contribuições que a avaliação externa pode proporcionar aos sistemas educacionais, há sérias discussões entre os docentes sobre a mesma, pois parece ainda não haver um consenso sobre o porquê de sua existência, visto que pouco se trabalha os resultados e as políticas públicas não têm sido efetivas para a tão sonhada educação de qualidade. Tudo isto se resume no fato de que, apesar do Brasil ter avançado nos sistemas de avaliação, ainda não ocorreu aprendizado no uso eficiente dos dados proporcionados para melhorar as salas de aula, a formação docente e, conseqüentemente, a escola (Idem, 2009).

Saindo do quadro geral, adentra-se no estado do Ceará e na sua proposta de avaliação externa denominada de Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE); uma avaliação em larga escala que propõe verificar as competências e habilidades dos discentes das redes estadual e municipais do ensino fundamental e ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse sentido, fez-se um recorte do cenário de pesquisa para a disciplina de Língua Portuguesa no período 2015-2016, nas turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental da rede municipal de Aracati/CE. Apresenta-se a ótica dos docentes desta disciplina, e das turmas já citadas, com o intuito de perceber, entre outras coisas, se os resultados do SPAECE contribuem para as ações do processo de ensino e aprendizagem vivenciado em sala de aula.

Assim, o processo de avaliação tem sido alvo de muitos debates, pois envolve um conjunto de abordagens teórico-metodológicas que fornecem subsídios para julgamentos de valores sobre o objeto em análise, no caso o ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa (LP) do 5º e 9º ano do ensino fundamental. Afinal, tradicionalmente, os docentes têm-se utilizado

de instrumentos como: registro de observações, produções textuais e provas para atribuir um valor que irá classificar o aluno como apto ou não à promoção naquele ano letivo, prática essa muito vivenciada no cotidiano escolar.

Surge, então, uma necessidade do estudo profundo acerca da avaliação educacional, vista como uma atividade didática necessária ao processo ensino-aprendizagem, já que, através dela, tem-se uma reflexão sobre o indivíduo avaliado, as metodologias pedagógicas implementadas e as implicações do ato de avaliar. No que diz respeito às implicações decorrentes desse processo, quando se foca nos indivíduos avaliados, possibilita-se uma visão complexa do campo de avaliação, é notória a inclusão de diferentes sujeitos. Quanto às metodologias pedagógicas, através da avaliação, é possível proporcionar ao professor uma reflexão sobre a *práxis* e sua influência na aprendizagem da turma.

O texto tem como uma de suas ideias, investigar e entender a avaliação, no que concerne a uma prática educacional que permita a construção de novas concepções, novos conhecimentos, consequentemente possibilitando explicações específicas para um determinado contexto relacionado à ação educativa.

Dessa forma, destaca-se a necessidade de compreender a influência das avaliações externas, também conhecidas como avaliações de larga escala, assunto esse que já vem sendo discutido em pesquisas a respeito de alfabetização (QUEIROZ, 2013), por exemplo. Estas avaliações vêm se consolidando ao longo do tempo como um dos mais importantes instrumentos para medir a proficiência das unidades escolares, tendo como finalidade o diagnóstico e a posterior elaboração de políticas públicas de ensino focadas na melhoria da qualidade educacional, bem como possibilitar aos gestores a implantação de projetos de intervenção pedagógica diante do retrato de seu desempenho.

Observações iniciais, oriundas de atividades desenvolvidas no apoio às escolas da rede pública municipal de Aracati, proporcionaram a constatação de que os gestores municipais demonstram preocupação com os resultados das avaliações externas, afinal, estes estão na busca constante por uma educação de excelência, priorizando o ensino e a aprendizagem significativa.

No entanto, as atividades de formação realizadas pela secretaria de educação não garantem o desenvolvimento de uma educação de qualidade, já que o professor deve ter a intencionalidade, o domínio dos processos e dos meios para estimular a aprendizagem (SELBACH, 2010). Assim, faz-se necessário compreender o que os docentes pensam sobre avaliação, entendendo-a como uma etapa importante do processo de ensino e de

aprendizagem, em especial no que se refere ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE.

Assim, buscou-se, de acordo com a visão docente, fomentar a seguinte reflexão: a avaliação externa pode ser utilizada como instrumento para contribuir diretamente no processo ensino-aprendizagem? Ou ser vista apenas como algo utilizado para mensurar e quantificar o conhecimento, reduzindo assim as chances de reconhecer e motivar os potenciais individuais e coletivos dos alunos?

Muito se tem questionado se os resultados apresentados pelas avaliações externas têm influenciado positivamente na *práxis* pedagógica e se existe realmente um efeito retroativo, onde uma avaliação influencia diretamente nas atividades que precedem (RETORTA, 2010).

Por outro lado, é notório o quanto os gestores estão focados nas proficiências alcançadas pelos alunos, nas quais a visão de avaliação quantitativa fica em evidência, enquanto os demais aspectos tendem a ser negligenciados, almejando um lugar de destaque no *ranking* educacional. E o professor como visualiza estas proficiências? Quanto às avaliações externas têm influenciado na mudança de metodologias que sejam mais focadas no processo ensino-aprendizagem?

Desta forma, o critério de escolha da temática que foi desenvolvida nesta pesquisa, baseou-se na aproximação vivenciada cotidianamente em atividades de apoio técnico-pedagógico, que compreendem o acompanhamento, a supervisão e a formação continuada, aos professores da rede pública municipal da área de Linguagens e Códigos, onde os mesmos apresentam conceitos diversos no que se refere à avaliação, tendo uma visão muitas vezes considerada restrita, na qual impera a importância excessiva da nota.

Portanto, pretendeu-se refletir os efeitos dos resultados dos alunos nas avaliações externas e o seu reflexo na educação do município de Aracati, em especial o SPAECE, através da visão dos docentes de Língua Portuguesa do 5º e 9º ano do ensino fundamental.

Para tanto a pesquisa delimita-se à disciplina de Língua Portuguesa que traz em seu contexto o desenvolvimento de habilidades necessárias para à leitura, escrita e à oralidade, além de ser reconhecida como língua materna. Sua relevância no âmbito educacional pode ser justificada pela concepção de que o homem é um ser social e por isso precisa comunicar-se, interagir nos diferentes contextos da sociedade. Visto que,

O domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e

as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões do mundo, produzem cultura. (BRASIL, 1998, p. 19)

No entanto, ensinar e aprender LP não é tão simples assim, pois existem elementos que se interligam e que são considerados essenciais para compreendê-la como morfologia, sintaxe e semântica. Aspectos estes que direcionam para a norma culta, na maioria das vezes, sendo visualizados pelos alunos como cansativos e de difícil compreensão, tornando-se assim um desafio para o professor.

Adentra-se então na metodologia a ser pensada e utilizada pelo docente, sendo necessário pensar e construir ações pedagógicas que propiciem ao educando relacionar os conhecimentos adquiridos em sala de aula com suas experiências pessoais, dentre elas está a leitura e a produção de textos, onde se encontram todos os conteúdos a serem estudados.

Sendo assim, evita-se a fragmentação dos conteúdos, bem como aulas com atividades repetitivas que interferem na criatividade e protagonismo dos educandos em sua aprendizagem. Justifica-se a proposta de trabalho com os gêneros textuais quando Antunes (2003, p. 54), deixa claro que

[...] elaborar um texto é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da escrita.

Dessa forma, verifica-se a importância do professor ter domínio dos conteúdos que ministra, tornando-se capaz de planejar suas estratégias didáticas de maneira mais compreensiva para os que buscam o conhecimento e avaliar de maneira coerente com o que foi ensinado, valorizando o processo de ensino-aprendizagem (BRAGA, 2006). Outro ponto a ser destacado é tornar-se mediador do conhecimento e, para isto, precisa, antes de tudo, conhecer sua turma, pois assim poderá direcionar atividades que irão despertar o interesse e estimular a motivação de seus alunos, o que pode ser efetivado através dos resultados das avaliações externas.

A presente dissertação traz como objetivo geral analisar o efeito dos resultados do SPAECE em Língua Portuguesa dos alunos do 5º e 9º ano das escolas municipais de Aracati/CE na visão docente. Tendo como objetivos específicos: analisar o desempenho das escolas no SPAECE do 5º e 9º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa; identificar

as percepções dos professores de Língua Portuguesa do 5º e 9º ano do ensino fundamental sobre os resultados do SPAECE, período 2015-2016; relacionar as práticas pedagógicas vivenciadas no 5º e 9º ano do ensino fundamental da rede municipal com as habilidades de Língua Portuguesa do SPAECE, para a avaliação da aprendizagem, segundo a visão docente.

Com o intento de fundamentar a pesquisa, o segundo capítulo traz a evolução histórica da avaliação educacional, refletindo sobre o percurso teórico-metodológico do modelo avaliativo adotado por Tyler (1942), Scriven (1967) e Stufflebeam (1971), pois auxilia no planejamento e tomada de decisões, bem como a importância de explicitar a especificidade da natureza curricular e a fundamentação na teoria crítica.

No terceiro capítulo, tem-se uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem e o professor de Língua Portuguesa do 5º e 9º ano do ensino fundamental, levando em consideração os desafios da formação docente que envolvem a construção de saberes e a ressignificação da formação, tornando-se um docente mediador e provocador da aprendizagem

Em seguida, o quarto capítulo propõe uma discussão sobre o Sistema Permanente de Avaliação de Educação do Ceará (SPAECE), partindo do contexto histórico e documental da sua criação, bem como o estudo e análise das matrizes de referência de Língua Portuguesa do 5º e 9º ano do ensino fundamental da referida avaliação externa. Culminando com a análise e discussão dos resultados do SPAECE no município de Aracati/CE, no período de 2015-2016.

O quinto capítulo descreve a metodologia utilizada na pesquisa. Dando continuidade, o sexto capítulo traz análise e discussão dos resultados dos dados, tendo como base as questões norteadoras, apresentando inicialmente o perfil dos respondentes; logo a seguir, a análise quantitativa, tendo como ferramentas utilizadas a Análise Fatorial Exploratória (AFE) e a Análise de Regressão Linear (ARL); e finalmente a análise qualitativa, que traz a Análise de Conteúdo sob a perspectiva de Bardin (2011); as análises apresentam a visão dos docentes de LP do 5º e 9º ano do ensino fundamental do município de Aracati/CE, sobre os efeitos dos resultados do SPAECE para sua práxis pedagógica e o desenvolvimento de competências e habilidades, como o objetivo da aprendizagem dos alunos.

Em suma, esses são os elementos que contribuíram para o alcance dos resultados da pesquisa e encontram-se detalhados a seguir, assim como a conclusão que apresenta a ótica dos docentes, no sentido de relacionar o SPAECE com sua prática para a melhoria da aprendizagem dos educandos.

## 2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Quando se fala em avaliação, logo vem à tona sua evolução histórica, construída a partir de um amplo processo que tem por base a evolução da necessidade e da ação humana de avaliar. Assim, pode-se perceber que mesmo antes da existência da instituição escola, o sujeito já estava sendo avaliado por outras pessoas que de certa forma detinham maiores conhecimentos e que eram responsáveis pela formação dos indivíduos.

Os registros da pré-história não possibilitam um conhecimento da gênese da cultura humana avaliativa em termos educacionais (LIMA, 2008). No entanto, é possível visualizar procedimentos avaliativos na China Imperial que, há mais de três mil anos, os utilizava para selecionar seus funcionários. Outro momento a ser destacado é posto por Escudero Escorza (2003) quando cita McReynold (1975) com o que chama de tratado avaliativo mais importante da antiguidade, o Tetrabiblos, que trata sobre a filosofia e as astrológicas, atribuído a Ptolomeu.

Ao adentrar na Idade Média percebe-se o período em que os exames com caráter mais formal são introduzidos nas universidades, os famosos exames orais públicos. No Renascimento há a defesa da observação como procedimento básico da avaliação. No entanto, é no século XVIII que são introduzidos os exames escritos pela necessidade de fazer avaliações individuais devido ao aumento da demanda e acesso a educação. (ESCUDERO ESCORZA, 2003).

Já, no século XIX, surgem os sistemas nacionais de educação e com eles os exames de Estado. Aparece, então, em 1897 a obra de J. M. Rice como primeira pesquisa de avaliação educacional, com uma análise comparativa em escolas americanas sobre o valor da instrução no estudo da ortografia, nessa análise sendo utilizadas as notas obtidas nos testes. Assim, encerra-se esta breve discussão relacionada aos elementos que antecedem os testes, passando-se a discorrer sobre os testes com base científica o que é feito a seguir.

No final do século XX é que se tem o grande diferencial, pois os processos educacionais neste período passaram naturalmente a exigir um maior controle de suas etapas, até seu produto final, repercutindo diretamente na avaliação educacional, que muitas vezes necessita de novos instrumentos de medida. Buscava-se, assim, novas técnicas de análise de medidas e interpretação de resultados que atendessem a essas novas demandas sociais. É válido lembrar que nessa fase, a avaliação educacional encontrava-se confundida entre avaliação e medidas educacionais.

O presente capítulo aborda a evolução histórica da avaliação educacional, no sentido de apresentar especificamente as ideias relacionadas à avaliação de objetivos, currículo e produto de programa ou projetos, aspectos relacionados principalmente a segunda e terceira gerações que se encontram fortemente relacionadas a Tyler (1942), Scriven (1967) e Stufflebeam (1960). Isto com o objetivo de compreender sua concepção, *status*, função e alcance, pois a mesma ao longo dos anos tem sofrido sérias transformações conceituais e funcionais (ESCUADERO ESCORZA, 2003), para desta forma fazer uma relação entre o trabalho docente e o processo de aprendizagem do discente.

Daí a importante contribuição de Ralph Tyler que, nos anos 1930, ajudou no sentido de romper com essa situação caótica. Este rompimento foi marcado pelo projeto *Eight-Year Study* (1942), idealizado e executado por Tyler, que visava aferir a congruência entre objetivos e resultados advindos da execução dos currículos de algumas escolas de nível médio nos Estados Unidos da América (VIANNA, 2000).

Surge o período tyleriano, marcado pelo termo avaliação educacional que conceituou a avaliação como a verificação de objetivos, ampliando a visão de currículo. Seus estudos demonstraram que a avaliação é o processo de determinar até que ponto os objetivos definidos estavam sendo alcançados, partindo da medida destes no âmbito comportamental e preocupando-se com os resultados decorrentes da aprendizagem (VIANNA, 2000).

O modelo de Tyler pode ser descrito da seguinte forma: estabelecimento de metas ou objetivos; ordenação dos objetivos em amplas classificações; definição dos objetivos em termos de comportamento; estabelecimentos de condições onde fosse demonstrada a concretização dos mesmos; explicação dos propósitos das estratégias utilizadas; decisão sobre a forma mais apropriada para as medidas técnicas; recopilação dos dados; e comparação entre os dados e os objetivos. Desta forma, a avaliação que até então se preocupava com as habilidades dos indivíduos passou a preocupar-se com o julgamento do currículo (VIANNA, 2000).

Essa nova forma de avaliação implantada por Tyler (1942), pode ser caracterizada como uma

Avaliação Científica Educacional contemporânea que é o passar de um ambiente microavaliativo para um espaço macroavaliativo, visando ao programa e à estrutura educacional como um todo, expandindo os propósitos educacionais, aos currículos e suas relações com os sistemas sociais, econômicos e políticos. (DEPRESBITERIS, 1989, p.5)

Posteriormente, Michel Scriven (1967) apresenta, em suas obras, contribuições significativas nos campos da filosofia, da psicologia, do pensamento crítico e, sobretudo, da avaliação educacional, quando mostrou a avaliação como um processo sistemático, que permite um juízo de valor, fazendo alusão ao caráter contínuo e permanente do ato de avaliar, para tanto pode-se citar sua grande obra *Methodology of Evaluation* (1967).

Dentre suas principais contribuições podem ser citados os modelos de avaliação formativa e somativa. Scriven (1967) mostrou que a avaliação formativa deve acontecer ao longo do desenvolvimento do processo ou do programa, com a finalidade de adaptá-los aos progressos e necessidades observados no currículo, programa ou material. Contribuindo para sua melhoria e para a tomada de decisões, pois é considerado um modelo holístico, abrangente e flexível, com uma possível metodologia quantitativa e qualitativa.

Já a avaliação somativa deve ser conduzida ao final do processo ou programa avaliativo, determinando se os objetivos foram alcançados e em que medida ocorreu esse alcance. Deve ser holística e abrangente, pois possibilita ao futuro usuário elementos para julgar a importância, o valor e o mérito do programa, processo ou material (VIANNA, 2000).

Em resumo pode-se usar as palavras de Vianna (2000, p.87), quando fala que

Os dois tipos de avaliação – formativa e somativa – são fundamentais, considerando que várias decisões devem ser tomadas no decorrer das diversas fases do desenvolvimento do programa, e que, ao término, dever-se-á determinar o mérito desse programa e empreender outras decisões, inclusive em relação ao futuro do programa, se deve continuar ou ser encerrado definitivamente.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394 de 1996, no cap. II, seção I, art. 24, item V e alínea a, diz que a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”; demonstra assim a concepção de uma avaliação formativa e ao final do processo há possibilidade de realização da avaliação somativa, o que permite visualizar as propostas de Scriven (1967), mas também reflete as concepções de Stufflebeam (1971).

Para Daniel L. Stufflebeam (1971), a avaliação apresenta-se como um processo para descrever, obter e proporcionar informações úteis para a tomada de decisões. Diante disso, faz-se necessário compreender o modelo por ele destacado como CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto); para compreender esse modelo deve-se levar em consideração os elementos destacados a seguir:

- 1 – a avaliação é um processo sistemático e contínuo;
- 2 – o processo de avaliação pressupõe três momentos da maior importância: (esboço, obter informações que sejam relevantes para responder as questões propostas e proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões todas as informações necessárias);
- 3 – a avaliação serve para a tomada de decisões. (VIANNA, 2000, p. 103)

Não menos importante foi Stufflebeam (1975), assim como Scriven (1991) apresentando, em seus estudos, a meta-avaliação que possibilita o julgamento da eficiência ou não da avaliação, ou seja, ajuda a assegurar que a avaliação adicione valor ao processo instrucional, identificando maneiras de melhorar a avaliação, assim como o próprio processo de instrução, para isso criou padrões com a finalidade de avaliar as avaliações.

Assim, a avaliação, de acordo com Stufflebeam (1971), pode ser compreendida como um ato múltiplo de obter, fornecer e traçar informações consideradas úteis ao julgamento das tomadas de decisões (DEPRESBITERIS, 1989).

Em suma, as abordagens históricas da avaliação necessitam ser vistas como uma fase inicial para a compreensão da prática avaliativa, visto que a mesma se tornou muito complexa, onde há uma multiplicidade de abordagens teórico-práticas que podem contribuir direta e indiretamente na melhoria dos processos de uma forma geral, em especial, o ensino-aprendizagem, foco desse estudo.

## 2.1 Avaliação da aprendizagem

Para falar sobre avaliação da aprendizagem faz-se necessário conhecer alguns conceitos, pois durante anos o termo avaliar tem sido relacionado a “expressões como fazer prova, fazer exame, atribuir nota, repetir ou passar de ano” (HADJI, 2001, p. 286). Estas associações estão presentes nas escolas e são heranças de um período voltado para a mensuração, onde a educação era concebida como mera transmissão de conhecimentos e colocando o discente como único responsável por sua aprendizagem, assumindo assim um caráter competitivo e seletivo.

Autores afirmam que existem inúmeros conceitos para avaliação da aprendizagem, isso ocorre porque são diferentes concepções que foram sendo construídas ao longo da história.

Neste sentido, Kraemer (2005) destaca que a palavra avaliação vem do latim e significa valor ou mérito ao objeto em pesquisa, uma ação que envolve a prática avaliativa ao

medir os conhecimentos, atitudes ou aptidões apropriadas pelo sujeito discente. Assim, revela se os objetivos propostos foram atingidos e quais as dificuldades no desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Já no que se refere ao termo aprendizagem, há também diversidade em seu conceito; segundo Book (1993), é possível agregar essas diferenças em dois blocos: teorias do condicionamento e teorias cognitivistas. Na teoria do condicionamento tem-se Watson (1913) e Skinner (1945), ambos definindo como a aprendizagem estava condicionada ao estímulo e resposta. No que se refere à teoria cognitivista, pode-se citar Vygotsky (1994, p. 61), o qual diz que

A aprendizagem não é desenvolvimento, entretanto o aprendizado adequadamente organizado resultando em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Fica claro então que, de acordo com a teoria cognitivista, aprendizagem e desenvolvimento caminham juntos, estão interligados desde o nascimento, ou seja, diferenciando assim a aprendizagem significativa da mecânica.

Diante desses conceitos, é possível agora expressar, através de autores da atualidade, conceitos para avaliação da aprendizagem, dentre eles temos Depresbiteris (1998, p. 163) quando este relata que “a avaliação da aprendizagem está estreitamente relacionada à abordagem curricular”; aqui ver-se claramente a ideia de Tyler (1942), na relação entre objetivos e currículo, o que traz à reflexão de que a avaliação deve ser concebida como um ato pedagógico no âmbito escolar, e que sua função será definida de acordo com a postura assumida pelo docente.

Sob a ótica de Sant’Anna (1995, p.31-32), a avaliação é “um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”.

Assim, a avaliação é utilizada como recurso para verificar se a aprendizagem ocorreu ou não, e como uma prática pedagógica visando dar condições ao aluno em sala de aula, fazendo com que tenha autonomia. Além de que, “a avaliação também tem como pressuposto, oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno alcance dos objetivos propostos” (SANT’ANNA, 1995, p.24).

Isso vem se consolidar quando Libâneo (1994, p. 195) afirma que

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Dessa forma, a avaliação torna-se um instrumento para o fazer docente, possibilitando verificar se a aprendizagem do aluno ocorreu ou não, refletindo então a qualidade do trabalho pedagógico. Ou seja, torna-se um meio para diagnosticar as dificuldades e, conseqüentemente, pensar em propostas interventivas para saná-las, pois “fornece informações ao aluno para melhorar sua atuação e dá elementos ao professor para aperfeiçoar seus procedimentos didáticos” (HADJI, 2001, p. 291), o que significa grandes mudanças tanto para o aluno quanto para o professor.

### **3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 5º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Quando há referência a avaliação da aprendizagem, faz-se necessário que a instituição escolar compreenda que esta permitirá compreender o processo de aprendizagem do aluno desde o começo ao fim do ano letivo. É, portanto, como um recurso de apoio ao docente para o aperfeiçoamento de suas aulas, em especial em Língua Portuguesa, uma vez que a competência linguística proporciona ao indivíduo saber se expressar socialmente.

Dessa maneira, a língua portuguesa precisa ser vista como uma disciplina com múltiplos olhares, que está sempre se modificando e, para isso, o processo avaliativo precisa estar aberto a diferentes estratégias pedagógicas que contemplem as dificuldades dos discentes, em especial na leitura e escrita. Isso proporciona a reflexão acerca do que diz Almeida (2014, p.1),

a avaliação nas aulas de língua portuguesa, como processo amplo que é, não deve ser restrita a avaliação das produções textuais dos alunos, mas considerar todos os elementos do desenvolvimento do aluno (social, aprendizagem de conteúdos, emocional, comportamental, expressividade, receptividade, participação, oralidade).

Dessa forma, o ato de avaliar, seja em Língua Portuguesa ou em outra disciplina, deve estar intrinsecamente relacionado à pesquisa, pois envolve a busca pelo porquê de uma determinada dificuldade e auxilia na busca de soluções; isso traz o contexto direcionado à avaliação formativa, que fornece ao docente informações sobre seus alunos e como direcionar o fazer pedagógico, adaptando assim às aulas numa direção que viabilize a aprendizagem.

Nesse contexto, tem-se ainda a proposta de Demo (2012) que apresenta a avaliação processual, inferindo-lhe o significado de dinâmica, possibilitando o desenvolvimento da autonomia do aluno em sua aprendizagem. Essa ideia é reforçada pela proposta da LDB 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trazem a ideia de avaliação da aprendizagem como uma superação do modelo tradicional, efetivando-a como parte complementar e essencial do processo educacional, quando diz que a mesma deve ser "[...] contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno." (BRASIL, 1997, p. 81).

Ao se referir ao conjunto de problemas da avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa, Marcuschi (1999, p. 11), aponta dois eixos distintos que rivalizam na ação pedagógica e no ato de avaliar desta disciplina. O primeiro refere-se à corrente tradicional, na

qual o aluno é avaliado através da norma culta, se “domina as estruturas linguísticas, a ortografia ou se utiliza os esquemas gramaticais de forma a produzir enunciados corretos”. O segundo eixo apresenta a linguagem como um processo criador, defende que a avaliação deve optar pela competência para “produzir e extrair sentidos do texto, usar e compreender os mecanismos que conduzem à coerência textual, estabelecer as relações lógicas e discursivo-argumentativas” (Idem).

Isso condiz com o que expressa os PCN de Língua Portuguesa (1998) quando estimula ao professor a trabalhar com os gêneros textuais, contextualizando com a vivência dos discentes, aguçando a curiosidade e o aprendizado para, na sequência, tornar a avaliação mais proativa e recompensadora. Deixa-se de lado o estímulo ao preconceito sociolinguístico e concebe-se a linguagem como um fator essencial à interação social, influenciando na aprendizagem e na permanência do aluno na escola.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) dizem claramente que

A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas. (BRASIL, 2013, p.76)

Dessa forma, as DCN proporcionam a reflexão para uma avaliação com enfoque mais qualitativo, como diz Demo (2012, p. 21),

Essa condição trabalha naturalmente com percepções subjetivas, mas que poderiam não ser subjetivistas. Podem ser aplicadas “notas” a textos, não porque elas expressem mais fidedignamente sua qualidade, mas como expediente numérico mais palpável e comparável, sob risco. Saber expressar na nota a qualidade de um texto só pode provir de um professor que produz texto e sabe discutir texto. O que mais importa não é se a avaliação é expressa em notas ou anotações, mas seu uso qualitativo para monitorar a qualidade da aprendizagem.

Isso implica na mudança de postura avaliativa do docente em Língua Portuguesa e não significa esquecer as técnicas aprendidas em sua formação ou em sua prática, mas no reconhecimento de práticas viáveis ao processo ensino-aprendizagem, levando em consideração os contextos sociais em que os alunos estão inseridos.

### **3.1 Desafios da formação docente: vivências em sala de aula**

Nos últimos tempos a educação tem vivenciado inúmeras transformações, entre elas destaca-se a formação do professor, tema este muito discutido nas amplas e diversificadas fontes literárias. Afinal, a profissão de professor é caracterizada como complexa, incerta e cheia de significados e funções (MORIN, 2003), tornando não apenas um processo de trabalho com foco no exercício do ensino, mas também envolve a construção de saberes, sendo preciso, por isso, ressignificar sua formação.

Para ser um bom professor deve-se envolver não apenas a competência técnica para o ensino, mas também ser apto a formar opiniões, possibilitando planejar os conteúdos acadêmicos de maneira que dialoguem com a realidade vivenciada por seus alunos. Como ressalta Tardif (2002), os saberes docentes para o ensino são considerados plurais, bastante diversificados, pois abrangem assuntos e problemas externos a sala de aula, mas que estão associados ao seu trabalho.

Assim, adentra-se no contexto da formação docente, seja das licenciaturas ou dos cursos de formações continuadas, e questiona-se como esta tem realizado suas ações para a formação de professores. Para responder inicialmente, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e para a Formação Continuada em Nível Superior, Resolução nº 2/2015, ambas apresentando aspectos norteadores para o exercício da docência, entre eles destacando-se a importância de associar a teoria e a prática. Como diz Pimenta e Lima (2012, p. 44),

Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as de didática, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo.

A partir dessa afirmação, fica clara a ideia de que é necessário, no percurso da formação de professores, abandonar antigos hábitos de uma educação dividida em compartimentos e aderir à perspectiva de relacionar os saberes a uma prática reflexiva, valorizando a articulação entre teoria e prática (PERRENOUD, 2002).

Dessa forma, fica nítida a certeza de que o professor precisa estar sempre apto a refletir sua prática, pois a aprendizagem do seu aluno é sua prioridade e para que isto aconteça, precisa estar apto a identificar sinais dados pelo discente no que se refere à construção significativa dos conhecimentos. Russo (2001, p. 115-116) mostra alguns sinais apresentados pelo aluno e que podem auxiliar no fazer pedagógico, são eles:

- 1) Faz observações de fatos, plantas, animais, fenômenos científicos, gravuras, fotografias, anotam e discutem o resultado;
- 2) Descobre, compara e verifica, soluciona problemas, forma conceitos e significados;
- 3) Consulta individualmente e em grupo livros, revistas, dicionários em busca de esclarecimentos;
- 4) Desenha, ilustra, consulta mapas originais, reproduz e preenche mapas mudos;
- 5) Participa de trabalho em grupos, elabora e apresenta relatórios;
- 6) Experimenta, observa, apresenta dúvidas, levanta e testa hipóteses, discute com colegas e professor e anotam os resultados;
- 7) Analisa, reflete, troca ideias, pesquisa, faz exercícios, resumos, esquemas, produções, tomam notas e as suplementam com opiniões de vários autores;
- 8) Assiste filmes, notando fatos e experiências, procurando relacioná-los com os conhecimentos que já possuem;
- 9) Se auto-avalia, avalia os colegas de sala, participa de seminários, debates e responde a testes e exercícios de avaliação;
- 10) Faz comparações e relações; é capaz de formular ou modificar hipóteses e conceitos;
- 11) Discute, troca ideias, analisa, reflete, interpreta, observa, experimenta, pesquisa, critica e conclui;
- 12) Se envolve com o processo utilizado pelo professor;
- 13) Torna-se autor da própria aprendizagem;
- 14) Constrói e produz o conhecimento.

Assim, o professor fica atento para aspectos que auxiliam no ensino bem como realizam a articulação entre aprendizagem e avaliação. Os aspectos citados por Russo (2001) fazem parte do contexto vivenciado nas salas de aula e, muitas vezes, negligenciados pelo professor, razão da necessidade de reafirmá-los e demonstrá-los nos cursos de formação, independente da área em que atua. Afinal, é em meio à formação que acontece a partilha de experiências entre professor e aluno, firmando assim uma parceria pela busca de conhecimento, “tendo como norte a formação cidadã e profissional de todos os envolvidos no processo” (COSTA; NUNES e BRAGA, 2017, p. 161) e visando transpor possíveis barreiras que impeçam o pleno desenvolvimento da ação docente junto ao processo ensino-aprendizagem em sala de aula.

### **3.2 O professor de Língua Portuguesa e a avaliação**

Atualmente, o professor de Língua Portuguesa tem se deparado com sérias dificuldades que necessitam ser enfrentadas e revertidas, dentre elas, estão exclusão social, reprovação e evasão escolar, isso sem falar na rejeição que os alunos apresentam pela leitura e escrita, muitas vezes causada pela arrogância e autoritarismo de outros professores.

Aulas mais dinâmicas com metodologias voltadas para motivação e estímulo da aprendizagem são alguns dos desafios desses docentes, afinal é necessário que o professor garanta ao discente a exequibilidade de conhecer e encarar o desafio de ler, escrever, escutar e

falar fluentemente em todos os espaços com os riscos que isso pode acarretar (ANTUNES, 2003).

Dessa forma, rompem-se paradigmas e o professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental precisa conhecer e interagir com seu aluno, deve ser curioso por novas estratégias pedagógicas e buscar encontrar aspectos positivos em sua turma de sala de aula a fim de incentivá-la no desenvolvimento do conhecimento, pois como diz Freire (2011, p. 85), “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca não aprendo, nem ensino”. Surge então no professor uma postura de mediador, provocador da aprendizagem, incentivando e valorizando cada um em seu próprio tempo de maturação do conhecimento.

Diante dessas mudanças, aparece o processo de avaliação da aprendizagem, e com ele o questionamento, como avaliar em Língua Portuguesa? Quais as diretrizes a serem seguidas? Gatti (2003, p. 99) salienta que quando se trata do ato de avaliar em uma sala de aula,

É o próprio professor que trabalha com os alunos quem os avalia: não uma pessoa qualquer ou um técnico especializado. Isto implica que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço.

A autora mostra que o professor é o principal avaliador de sua turma e para isso precisa conhecer técnicas de avaliação, bem como tipos de instrumentos avaliativos, inserindo em suas aulas atividades diversas, sejam elas individuais ou coletivas, que possibilitem verificar como está a aquisição de conhecimentos e utilizar essas informações no decorrer do ano letivo (GATTI, 2003).

O professor de LP, ao avaliar, precisa estar atento aos diversos resultados que serão encontrados, em diferentes formas e contextos do uso da língua; não se pode esquecer que a comunicação utilizada habitualmente é rica e importante, tendo como material privilegiado desta comunicação a palavra, (BAKHTIN, 2006).

Assim compreende-se que o aluno deve ser estimulado a externalizar em sala de aula suas vivências e conhecimentos, tanto no estudo dos conteúdos propostos quanto nas avaliações. Mas não quer dizer que o professor deva aceitar tudo que é realizado, precisa estabelecer critérios de análise dos produtos apresentados, com a perspectiva de uma correção justa e que contribua para os trabalhos consecutivos.

Ao propor avaliações diferenciadas, não muito extensas e de forma continuada no decorrer das aulas, o professor terá frequentemente informações sobre o progresso acadêmico de seus discentes, permitindo assim rever seus objetivos e metodologias (GATTI, 2003), além de contribuir para que os acadêmicos não sintam tanta pressão ao ouvir que farão avaliação, em especial as temidas avaliações externas, como por exemplo, o Sistema Permanente de Avaliação de Educação do Ceará - SPAECE.

#### **4 SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ (SPAECE): percurso histórico e objetivos**

A avaliação tem, na maioria das vezes, sido conhecida como um meio que fornece subsídios para melhorar aulas, projetos, programas, instituições e sistemas, neste caso, educacionais. Por esse e outros fatores pode-se perceber que a avaliação vem se destacando, fato esse comprovado pelo crescente número de produções na área, em nível acadêmico e por organizações civis, com vínculos ou não nas esferas governamentais (NUNES, 2015).

A educação brasileira, num contexto geral, apresenta-se em um processo de mudanças, na procura por mecanismos que viabilizem a aferição da qualidade da aprendizagem, com o intuito de verificar se os objetivos traçados estão sendo realmente alcançados.

Isso lembra Ralph Tyler que traz na sua concepção, que a avaliação verificaria a concretização dos objetivos propostos, através da verificação da congruência entre os resultados alcançados e objetivos inicialmente propostos pelo programa/curso (VIANNA, 2000). Tudo isso, emana, sobretudo, da urgência em proporcionar um olhar mais crítico sobre a formação dada aos profissionais das diversas áreas de atuação do homem na sociedade.

Partindo dessa ideia, adentra-se então, no contexto histórico e documental da criação do Sistema Permanente de Avaliação do Ceará, o SPAECE. No entanto, para melhor compreender essa trajetória de criação faz-se necessário um resgate do processo de avaliação educacional na esfera estadual no Ceará, em harmonia com a esfera federal, enquanto em 1990 surge o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1992 tem-se, no Ceará, a criação do SPAECE.

No entanto, as primeiras pesquisas realizadas no espaço cearense ocorreram em colaboração com universidades e/ou fundações públicas e privadas. Dessas pesquisas surgiram os seguintes programas de avaliação desenvolvidos no Ceará:

a) Avaliação da situação atual do Ensino Agrícola – 1978; b) Estudos avaliativos de programas em desenvolvimento no meio rural – Polonordeste – Sertões de Quixeramobim e Médio Jaguaribe – 1980; c) Avaliação do desempenho do professor na Utilização do Material de ensino Aprendizagem Cartilha da Ana e do Zé – 1082; d) Avaliação da Educação Básica no Nordeste Brasileiro – EDURURAL (1981 – 1983 – 1985); e) Avaliação do Projeto de Desenvolvimento de Colônias de Pesca – Mundaú – Trairi – Ceará 1987. (JÚNIOR; FARIAS, 2016, p. 530)

Em 1992, ano que se deu a implantação do sistema estadual de avaliação, o qual recebeu a titulação de Avaliação do Rendimento Escolar, posteriormente passou a ser chamado de Avaliação das Quartas e Oitavas Séries e, anos seguintes, a partir de 2000, com a instituição da portaria nº 101/2000, foi nomeada como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), tendo essa denominação até sua atualidade (Ceará, 2011).

O SPAECE que é uma política pública de avaliação do sistema educacional, é realizada hoje em dia de modo censitário, haja vista que todos os alunos dos anos/séries avaliados participam do processo e dispõe de testes de Língua Portuguesa e Matemática, tomando como aporte os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Matriz Curricular do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Ceará- SEDUC, sendo que os referidos instrumentos norteiam a Matriz de Referência da Avaliação.

Ressalta-se ainda, que nas aplicações do SPAECE, eram executados questionários aos alunos, os quais ofereciam informações sobre o perfil e contexto cultural, social e econômico dos participantes; no entanto na última aplicação do período em estudo, 2016, não foi realizado, além de dados que se referem à trajetória acadêmica do aluno.

Vieira (2006, p. 5), sobre a avaliação Institucional do SPAECE descreve que

Trata-se de um ato de grande importância, pois através dela, o modelo de gestão democrática e participativa adotado pela SEDUC para as escolas da rede estadual adquire transparência e legitimidade, na medida em que o processo de autoconhecimento por parte da unidade escolar não se dá de forma hermética e isolada, mas com a participação ampla dos diversos setores envolvidos com o segmento educacional: pais, alunos, funcionários, professores e gestores.

São aplicados também, questionários a professores e gestores das escolas cearenses, os quais buscam transmitir a realidade dentro da escola, no que diz respeito às condições de trabalho, a prática e exercício docente e modelo de gestão. Pois,

A Avaliação Institucional consiste na coleta de informações para o diagnóstico e acompanhamento de diversos aspectos relacionados ao âmbito escolar, como as características culturais, socioeconômicas e de relacionamento entre seus atores externos e internos, além das ações político-pedagógicas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. (CEARÁ, SEDUC, 2011)

A dinâmica do SPAECE nas instituições de educação pública, no núcleo relacionado ao desempenho, compreende a execução de avaliações de Língua Portuguesa e

Matemática. Vale ressaltar que, atualmente, fazem parte desse grupo avaliado, os alunos do ensino fundamental nos seguintes anos: 2º, 5º e 9º anos, além dos alunos das três séries do ensino médio e os alunos da educação de jovens e adultos-EJA.

Sobre a abrangência de informações, Vieira (2003, p. 51) enfatiza que

[...] realizar uma avaliação com tal esfera de abrangência representou conquista muito importante [...] Vale ressaltar que em nenhum momento anterior da política educacional teve-se a possibilidade de obter um retrato tão fiel do desempenho de estudantes, nas áreas de conteúdo e séries avaliadas.

Nesse intento, percebe-se que também é intuito com a aplicação do SPAECE, traçar um panorama de informações acerca das políticas educacionais inseridas em cada escola, podendo através desse monitoramento permitir que professores e gestores tracem estratégias para corrigir as falhas do processo, buscando melhorar suas práticas e atuações, já que com esse tipo de avaliação é ofertado um diagnóstico preciso da educação que está sendo oferecida aos alunos. Como versa Pequeno e Coelho (2003, p. 11)

Em linhas gerais, o objetivo do SPAECE é produzir informações sobre o rendimento escolar dos alunos cearenses, analisar os fatores que se associam a esse desempenho para a melhoria da aprendizagem dos alunos e oferecer um quadro da educação básica pública aos gestores, professores e comunidade. Sua prioridade é subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais voltadas para a melhoria da aprendizagem com base na aferição do desempenho escolar dos alunos.

Entende-se que com os resultados descrevendo uma situação é possível buscar formas diversas de atingir resultados satisfatórios, respeitando o limite e as diferenças inseridas dentro de cada contexto educacional, haja vista que percebe-se que cada instituição educacional, cada educador, cada educando, cada comunidade escolar, apresenta suas particularidades e especificidades, potencialidades e pontos negativos, os quais podem levar a problemas escolares, tais como evasão, abandono, repetência, falta de interesse dentre outros. Contudo, os indicadores devem ser adotados como maneira para se trabalhar essas deficiências, dentro da escola e em seu contexto, dando condições para que o aprendizado resulte em parâmetros satisfatórios.

Após os resultados revelados, os atores com melhores aproveitamento das proficiências educacionais executadas, são premiados, como forma de incentivo às escolas, professores, gestores empenhados com a Avaliação. No entanto muitas são as discussões acerca disso. Sobre esse aspecto, Ristoff (2011, p. 47) afirma que “(...) não há necessidade de

atrelar a punição e/ ou a premiação a um processo bem mais complexo, cujos objetivos estão para além dessa questão, em se tratando da avaliação institucional”.

Assim, a autora diz que a avaliação precisa ser vista como um processo de construção, e não meramente um processo voltado para estímulo e resposta, onde a possibilidade de um prêmio não necessariamente gere um bom desempenho dos atores envolvidos.

Compreende-se, então, que o processo de avaliação não deve estar ligado a punição ou premiação, deve acontecer buscando a maximização da aprendizagem, sendo seus resultados subsídios que auxiliem na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que resultem em um aperfeiçoamento de insuficiências encontradas.

#### **4.1 Os descritores do SPAECE para a avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa do 5º e 9º ano**

É notório que o processo avaliativo deve analisar/estudar desde o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas até os modelos de gestão educacional em escala macro. Logo, as ações de cunho docente, bem como as de gestão educacional, devem se posicionar frente a estes processos, num redesenhar de ideias, critérios, técnicas, visando promover mudanças que caracterizem uma nova forma de conduzir à qualidade educacional desejada em todos os níveis da educação (VIANNA, 2000).

O SPAECE entra nesse contexto como um meio para perceber as fragilidades no âmbito educacional cearense no que compete à aprendizagem, mas para uma avaliação eficaz faz-se necessário que os envolvidos no processo avaliativo, em especial alunos e professores, conheçam a matriz de referência a fim de nortear o trabalho pedagógico e tornar mais transparente a avaliação proposta.

A matriz de referência do SPAECE traz em seu formato partes da matriz curricular vigente, no entanto por ser “uma avaliação em larga escala não verifica o desempenho dos alunos em todos os conteúdos, mas sim, naquelas habilidades consideradas mínimas e essenciais para que os discentes avancem em sua trajetória educacional” (CEARÁ, 2015, p.14).

Fica claro então que as Matrizes de Referência apresentam os conhecimentos e as habilidades que serão avaliadas, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo dos discentes no

que se referem aos conteúdos escolares, possíveis de serem verificados pelas escalas de proficiência.

O SPAECE traz em sua matriz de referência de LP do 5º ano (ANEXO 1) e 9º ano (ANEXO 2) do ensino fundamental a seguinte estrutura organizacional: tópico (este apresenta um conjunto de habilidades, indicadas pelos descritores com afinidades comuns); e descritores (representam as habilidades a serem avaliadas por meio dos itens que compõem uma avaliação em larga escala) (CEARÁ, 2015).

As matrizes de referência de LP do 5º e 9º ano apresentam seis tópicos iguais, cada um deles traz descritores considerados adequados para indicar as habilidades que serão avaliadas por meio de um item<sup>1</sup>. As distinções entre as duas matrizes estão em alguns descritores do 9º ano que se encontram nos itens:

- Item I – Procedimentos de leitura – que traz o D7 Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto;
- Item III – Relação entre texto – com o D12 Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação de textos;
- Item V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido – com os descritores D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões e D21 Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintático.

No que diz respeito à escala de proficiência, esta objetiva apresentar os diagnósticos do desempenho dos alunos na avaliação externa de forma qualitativa, com a finalidade de orientar o docente nas habilidades que estão bem desenvolvidas ou não em sua turma, o que poderá proporcionar ações interventivas na busca de sanar as dificuldades de aprendizagem. Afinal o SPAECE,

[...] deve fornecer dados e informações não só à Secretaria, mas também a cada escola, através de um boletim com escala de proficiência que facilite a professores e gestores o diagnóstico de sua clientela, bem como as competências e habilidades desenvolvidas, além das dificuldades a serem superadas para alcançar o nível desejado da série a qual estava sendo avaliada (SANTOS, 2010, p. 25).

A proficiência do 5º ano e do 9º ano em Língua Portuguesa está definida em cores (vermelho, amarelo, verde claro e verde escuro) e em uma “escala graduada de 25 em 25 pontos, ordenados e categorizados em intervalos que indicam o grau de desenvolvimento das

---

<sup>1</sup> “Item é uma questão utilizada dos testes de uma avaliação em larga escala e se caracteriza por avaliar uma única habilidade indicada por um descritor da Matriz de Referência” (CEARÁ, 2013, p.16).

habilidades para os alunos que alcançaram determinado Nível de Desempenho), conforme Quadro 1.

**Quadro 1: Níveis de desempenho escala de Proficiência do SPAECE em Língua Portuguesa**

Anos	Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
5º	Até 125	125-175	175-225	Acima de 225
9º	Até 200	200-250	250-300	Acima de 300

Fonte: Adaptado do Boletim Pedagógico, 5º e 9º ano, SPAECE (2015).

A matriz de referência e a escala de proficiência estão interligadas, pois o padrão de desempenho proporciona uma análise das habilidades associadas a cada etapa de escolarização, afinal apresentam o maior número de acertos em itens, o que possibilita identificar os descritores já apropriados pela turma e àqueles que necessitam de uma intervenção pedagógica, isto baseado na identificação dos traços latentes do desempenho dos alunos.

Dessa forma, tem-se uma forte influência do pesquisador Daniel Stufflebeam (1971), pois seu modelo baseia-se em uma avaliação cujo objetivo seria permitir a tomada de decisões (VIANNA, 2000). Portanto, esse modelo apresenta, como ponto central, que a avaliação se configura um processo para a descrição e obtenção de informações úteis que permitem o julgamento de decisões alternativas (Idem).

#### 4.2 Resultados do SPAECE no município de Aracati/CE

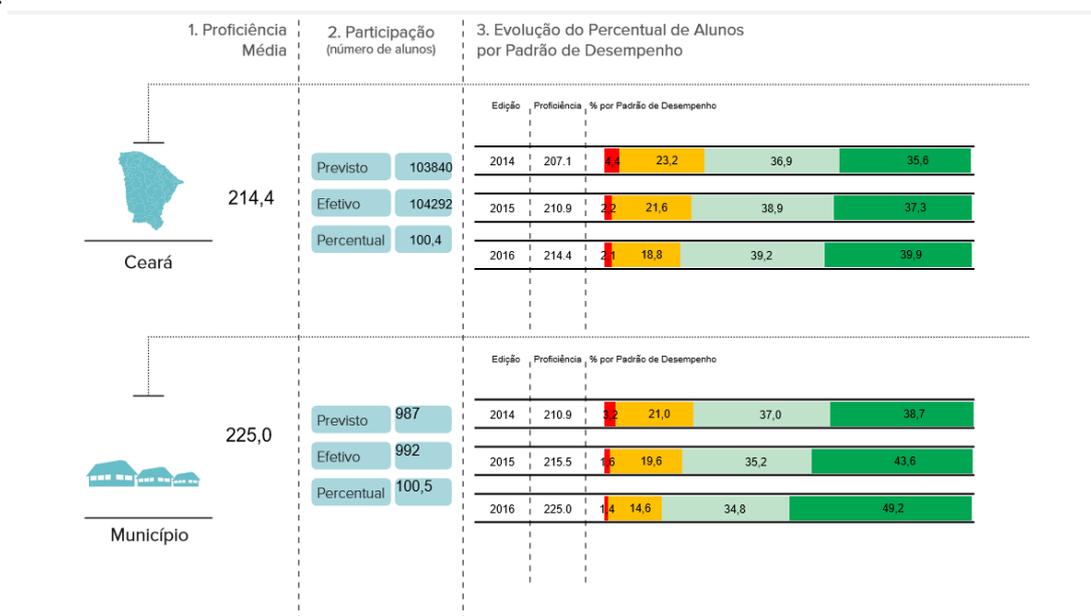
Conforme exposto anteriormente, o foco da análise dos dados será nos resultados do SPAECE no Município de Aracati/CE, especificamente no que diz respeito aos obtidos em Língua Portuguesa (LP) no 5º e 9º anos de Ensino Fundamental, no período de 2015-2016, o que faz a seguir visando explorar os dados de forma preliminar.

No que diz respeito aos resultados do SPAECE de LP do 5º ano pode-se verificar na Figura 1<sup>2</sup>, que existia uma previsão de participação de 103.840 alunos que foi superada em 452 alunos (0,4%). A cidade de Aracati também apresentou participação efetiva superior à prevista, onde 992 participaram ao invés dos 987 previstos inicialmente, o que representou um

<sup>2</sup> A Figura mostra dados do 5º ano, em destaque a participação de todo o estado (Ceará) e do município de Aracati no ano de 2016 bem como a evolução desta participação em uma série histórica de 2014 a 2016, apresenta a proficiência média do estado e do município e o percentual de alunos em cada padrão de desempenho que varia de: Muito Crítico - MC (vermelho); Crítico - CR (amarelo); Intermediário - IN (verde claro); e Adequado AD (verde escuro).

acréscimo de 0,5%. Esta diferença entre os públicos, previstos e efetivos, pode ser devido à mobilidade de alunos em período pós Censo escolar.

Figura 1: Desempenho Municipal no SPAECE em Língua Portuguesa dos alunos do quinto ano.



Fonte: Boletim Pedagógico, 5º e 9º ano, SPAECE (2015-2016).

No que se refere à proficiência média do estado em 2016 foi de 214,4 que é inferior à alcançada pelo Município que foi de 225,0, ou seja, no que diz respeito às proficiências médias o município ficou 10,5 pontos acima da média de proficiências obtidas no estado.

Quanto à evolução do desempenho, os dados obtidos apontam para uma melhoria dos indicadores de uma forma geral. Vejamos: entre 2014 e 2016 a proficiência média do estado aumentou de 207,1 para 214,4, mesmo que essa média ainda esteja abaixo do valor da proficiência considerada adequada para o ano (225,0), verifica-se que apenas 39,9% dos alunos do estado encontram-se neste patamar em 2016. Os outros padrões de desempenho dos alunos, considerados menos desejáveis (MC e CR), apresentem leve queda passando de 27,6% em 2014 para 20,9% em 2016. Pode-se, no geral, verificar um aumento das faixas de alunos com desempenhos IN e AD.

O Município também apresenta um nível crescente dos indicadores, passando de uma proficiência média de 210,9 (2014) para 225,0 (2016); este valor é considerado adequado ao nível, sendo que apresentam-se neste nível ou superior 49,2% dos alunos da rede municipal de Aracati em 2016. Os outros padrões de desempenho dos alunos, considerados menos

desejáveis (MC e CR), apresentem leve queda passando de 24,2% em 2014 para 16,0% em 2016. Pode-se, no geral, verificar um aumento das faixas de alunos com desempenhos IN e AD.

No que diz respeito aos resultados do SPAECE de LP do 9º ano, pode-se verificar na Figura 2<sup>3</sup>, que existia uma previsão de participação de 90.281 alunos que não foi atingida, apresentando um valor menor em 1.911 alunos (- 2,1%). A cidade de Aracati também apresentou participação efetiva inferior à prevista, onde 792 participaram ao invés dos 796 previstos inicialmente, o que representou um decréscimo de 0,5%. Esta diferença entre os públicos previstos e efetivos pode ser devido à mobilidade de alunos em período posterior ao Censo Escolar; outra possibilidade seria a evasão que ocorre com maior intensidade nos dois últimos anos do ensino fundamental.

No que se refere à proficiência média do estado em 2016, foi de 250,3 que é inferior à alcançada pelo Município que foi de 259,6, ou seja, no que diz respeito às proficiências médias, o município ficou 9,3 pontos acima da média de proficiências obtidas no estado.

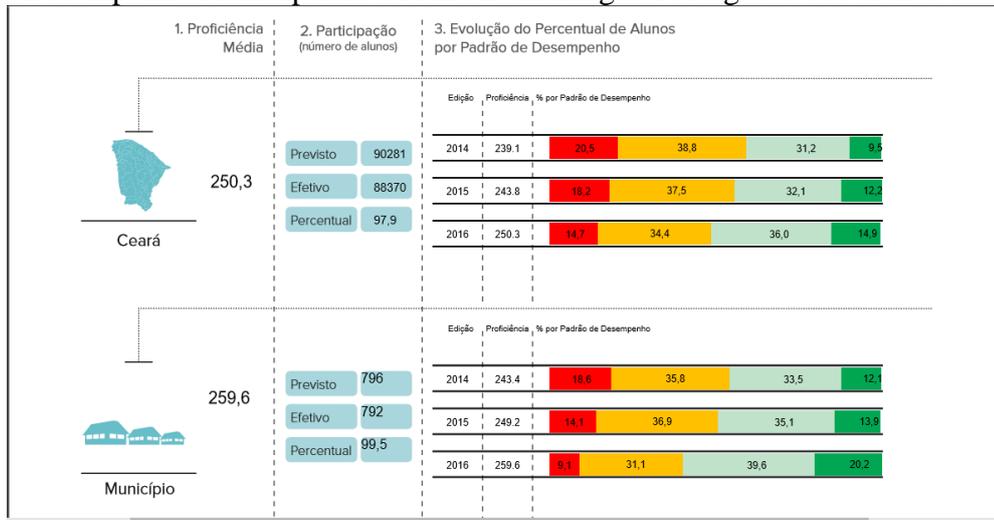
Quanto à evolução do desempenho, os dados obtidos apontam para uma melhoria muito incipiente dos indicadores de uma forma geral. Vejamos: entre 2014 e 2016 a proficiência média do estado aumentou de 239,1 para 250,3, essa média encontra-se abaixo do valor da proficiência considerada adequada para o ano (300,0) e verifica-se que apenas 14,9% dos alunos do estado encontram-se neste patamar em 2016. Os outros padrões de desempenho dos alunos, considerados menos desejáveis (MC e CR), apresentem leve queda passando de 59,3% em 2014 para 49,1% em 2016. Pode-se, no geral, verificar um aumento das faixas de alunos com desempenhos IN e AD, mesmo que de forma muito tímida.

O Município também apresenta um nível levemente crescente dos indicadores, passando de uma proficiência média de 243,4 (2014) para 259,6 (2016), valor ainda aquém do valor adequado ao nível (300,0), pois se encontram neste nível ou superior apenas 20,2% dos alunos da rede municipal de Aracati em 2016. Os outros padrões de desempenho dos alunos, considerados menos desejáveis (MC e CR), apresentem leve queda passando de 54,4% em 2014 para 40,2% em 2016. Pode-se, no geral, verificar um aumento das faixas de alunos com desempenhos IN e AD.

---

<sup>3</sup> A Figura mostra dados do 9º ano, em destaque a participação de todo o estado (Ceará) e do município de Aracati no ano de 2016 bem como a evolução desta participação em uma série histórica de 2014 a 2016, este apresenta a proficiência média do estado e do município e o percentual de alunos em cada padrão de desempenho que varia de: Muito Crítico - MC (vermelho); Crítico - CR (amarelo); Intermediário - IN (verde claro); e Adequado AD (verde escuro).

Figura 2: Desempenho Municipal no SPAECE em Língua Portuguesa dos alunos do 9º ano.



Fonte: Boletim Pedagógico, 5º e 9º ano, SPAECE (2015 – 2016).

Assim, os indicadores mostram que os níveis de proficiência vêm aumentando, mas ainda tem que avançar de forma geral, sendo mais preocupante a situação dos dados do 9º ano.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A dissertação traz em seu contexto uma pesquisa documental, através da análise de registros oficiais, entre eles destacam-se os extraídos da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará SEDUC que apresentam os dados do SPAECE, em especial os resultados de 2015-2016, período de estudo da pesquisa. Destaca-se ainda a pesquisa de cunho bibliográfico, onde o pesquisador tem um contato direto com escritos sobre o assunto de sua pesquisa, seja por meio de livros, revistas, artigos científicos, enfim publicações que trazem os primeiros passos da pesquisa científica (MARCONI; LAKATOS, 2011).

E finalmente, salienta-se a pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação de um questionário, “instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201), com questões objetivas e subjetivas aos docentes de LP do 5º e 9º ano do ensino fundamental, que atuavam no período dedicado a este estudo, com a finalidade de obter dados necessários para responder a pergunta da pesquisa.

Para maior compreensão dos procedimentos metodológicos implementados, estes são apresentados em um modelo de esquema no Fluxo da Figura 3, explicitados a seguir da seguinte forma: tipo de pesquisa; *locus*; sujeitos, amostra, bem como os instrumentos utilizados e as técnicas de análise.

### 5.1 Tipo de pesquisa

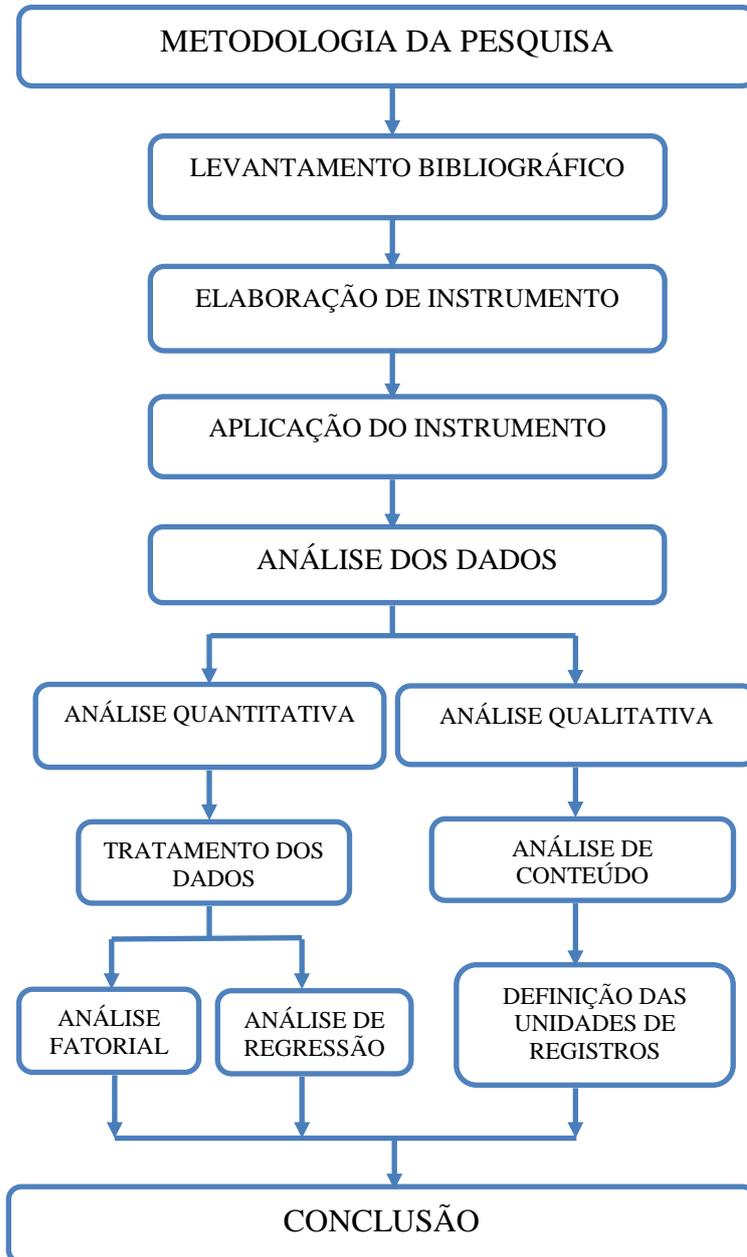
No decorrer do desenvolvimento do estudo foi realizada uma análise criteriosa no que diz respeito ao estado da arte sobre o tema que serviu de base para uma análise quali-quantitativa.

A pesquisa, no que se refere ao viés qualitativo, tem como foco a identificação da visão docente sobre os resultados das avaliações externas de modo geral e a relacionada ao SPAECE de modo específico, bem como os efeitos desta nas intervenções na escola visando à melhoria do ensino-aprendizagem.

Quanto aos aspectos quantitativos, pretendeu-se analisar dados oriundos das respostas dadas ao questionário descrito em tópico posterior que foram processados em programas computacionais visando possibilitar a análise estatística, esta buscando identificar padrões de respostas, por meio de modelos matemáticos, que possibilitem identificar a visão dos professores sobre a temática.

Nesta perspectiva, pretendeu-se que a natureza híbrida da pesquisa (quali-quantitativa), possibilitasse a identificação de características que viessem a contribuir com o alcance dos objetivos traçados *à priori* para o estudo.

Figura 3. Fluxo da Metodologia aplicada na pesquisa



Fonte: elaborada pela autora.

Sabe-se, contudo, que mesmo com estas premissas, eventualmente recorreu-se a outros conhecimentos teóricos necessários para a análise dos dados coletados visto que esta necessidade “(...) vai emergindo do universo de informações trabalhadas, das diversificadas conjecturas estabelecidas e das composições de resultados originárias do estudo detalhado das

fontes primárias da pesquisa” (BRAGA, 2006, p. 55).

Deste modo, buscou-se proporcionar um diálogo significativo entre teoria e prática no desenvolvimento dos processos avaliativos educacionais da *práxis* do professor de Língua Portuguesa do 5º e 9º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Aracati/CE.

## 5.2 *Lócus da pesquisa*

A cidade de Aracati, local escolhido para realização da pesquisa, é uma cidade do interior do estado do Ceará, distante aproximadamente de 150 km da capital Fortaleza, pertencente à região nordeste do Brasil, com população estimada em 73.188 habitantes distribuídos em 1.228,058 km<sup>2</sup>, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016).

O município conta com uma rede pública municipal de ensino, que possui 42 unidades escolares, esta rede atendeu, nos anos de 2015 e 2016, anos destacados por compor o período adotado para a pesquisa, um número de alunos conforme descrito na Tabela 1; pode-se aferir que a rede pública municipal, em 2015 tinha um total de 13.859 alunos matriculados sendo 13.342 da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, bem como 517 alunos matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), quanto ao ano de 2016, haviam 13.856, dos quais 13.446 alunos matriculados (Educação Infantil ao Ensino Fundamental) e 410 matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, estes dois anos estão destacados por serem o período que faz parte da pesquisa.

Tabela 1. Matrícula do Município de Aracati – Censo 2015 – 2016  
(Educ. Infantil e Ens. Fundamental).

Ano	Matrícula Inicial – Censo Escolar 2015 – 2016					Total
	Ed. Infantil		Ensino Fundamental		EJA (presencial)	
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)	Fundamental	
2015	804	2.226	5.635	4.677	517	13.859
2016	761	2.332	5.731	4.622	410	13.856

Fonte: Dados adaptados do Relatório Técnico – Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015-2016.

Com esse relatório técnico, tem-se uma visão macro da população educacional atendida no município de Aracati e abre-se espaço para adentrar num recorte desse público, tendo como foco da pesquisa os docentes de Língua Portuguesa que trabalham no 5º e 9º ano do ensino fundamental, dando ênfase à sua percepção sobre o efeito do SPAECE no âmbito escolar.

### 5.3 Sujeitos da pesquisa

A cidade de Aracati, no período de 2015-2016, possuía em seu quadro de professores, de acordo com o documento intitulado Perfil Básico Municipal dos anos 2016 – 2017 do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), um total de 496 docentes da rede municipal no ano de 2015 e 514 professores da mesma rede no ano de 2016. Destes foi possível verificar, na própria Secretaria de Educação do Município, a informação representada no Quadro 2, que traz o número de professores de Língua Portuguesa do 5º e 9º do ensino fundamental das escolas públicas municipais nos anos referentes à pesquisa.

Quadro 2. Professores de Língua Portuguesa do Ens. Fundamental.

<b>Número de Professores para a pesquisa</b>		
<b>Turmas</b>	<b>Nº de professores</b>	<b>Nº de escolas da rede municipal que ofertam os anos pesquisados</b>
<b>5º ano</b>	<b>36</b>	<b>34</b>
<b>9º ano</b>	<b>42</b>	<b>24</b>
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>34</b>

Fonte: Dados da Secretaria de Educação de Aracati, 2017.

No entanto, participaram da pesquisa 76 professores de Língua Portuguesa, destes 34 atuam no 5º ano do ensino fundamental e 42 docentes que estão no 9º ano do ensino fundamental. Todos os professores participantes foram devidamente informados sobre do que se tratava por meio da Carta de Apresentação (APÊNDICE 01) e da própria pesquisadora, e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 02).

### 5.4 Instrumentos de coleta de dados e Técnicas de análise

#### 5.4.1 Instrumentos de coleta dados

Para alcançar os objetivos da pesquisa, utilizou-se um conjunto de técnicas de análise para a obtenção e tratamento dos dados. Técnicas, “são consideradas um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos. Correspondem, portanto, à parte prática de coleta de dados” (LAKATOS; MARCONI, 2011, p.111); neste caso as técnicas tinham cunho quantitativo/estatístico e qualitativo. Na pesquisa, os dados foram captados por meio do

instrumento questionário, que buscava verificar o efeito dos resultados do SPAECE em Língua Portuguesa dos alunos do 5º e 9º ano das escolas municipais de Aracati/CE na visão docente.

O instrumento de coleta tipo questionário (APÊNDICE 03) com características híbridas, quantitativa e qualitativa, foi composto por 19 questões, estruturado em dois blocos de informações, sendo eles: 1. *Identificação* (6 itens) para levantamento de perfil do professor respondente; e 2. *Questões sobre o tema* (13 itens), sendo 11 questões objetivas onde o respondente indica sua resposta através de uma escala do tipo *Likert* e duas questões subjetivas que o professor foi estimulado a discutir acerca do efeito dos resultados das avaliações externas, em especial o SPAECE, em Língua Portuguesa dos alunos do 5º e 9º ano das escolas municipais de Aracati/CE.

Também fizeram parte da análise, documentos oficiais que abordavam o objeto da pesquisa nas diversas esferas (federal, estadual e municipal) e em outros órgãos afins de modo a explorá-los como fontes e registrar as informações utilizadas no desenvolvimento do trabalho.

É, portanto, através da realização dos passos metodológicos que a pesquisa finalmente traz em sua estrutura, as informações coletadas e logo após foram verificados os pontos principais para o aprofundamento do estudo, momento este em que os objetivos serviram de norte para o trabalho investigativo e conseqüentemente para a construção do documento final de conclusão dos estudos em nível de mestrado.

#### **5.4.2 Técnicas de análise quantitativa**

##### ***5.4.2.1 Métodos de análise estatística multivariada***

Partiu-se do objetivo de analisar as inter-relações das visões dos professores de língua portuguesa do 5º e 9º anos do ensino fundamental da rede pública municipal de Educação do município de Aracati/CE, sobre o SPAECE e seus possíveis efeitos nas práticas docentes. Assim, para que fosse possível o alcance do objetivo do estudo foi realizada a aplicação de análise estatística multivariada para o estudo de possíveis relações existentes. As ferramentas utilizadas foram: Análise Fatorial Exploratória (AFE) e Análise de Regressão Linear (ARL).

A opção pelo uso destas ferramentas baseia-se na constatação de que estas atualmente são usadas amplamente em pesquisas, em muitas áreas do conhecimento humano, entre elas, a Educação.

Normalmente o uso dessas ferramentas se dá quando se analisa fenômenos e processos complexos, onde várias variáveis podem ser analisadas de forma mais sofisticada, no que diz respeito aos aspectos matemáticos e estatísticos (BRUNS e FAIGLE, 1985). Geralmente, a complexidade dos fenômenos permite que se faça uso de métodos que possibilitam: a redução do volume de informações/variáveis e ainda manter as características primordiais dos dados iniciais; ordenação e agrupamento de variáveis por identificação de padrões; investigação/verificação da dependência entre variáveis; e predição de resultados. Isto torna mais fácil e consistente uma possível análise do conjunto de dados.

Quanto à aplicação de AFE, faz-se necessário que se deixe dois conceitos bem claros, o de variável latente e o de variável manifestada. A primeira, muito utilizada, nas ciências sociais e comportamentais, são conceitos construídos com a finalidade de determinada área de interesse sobre a qual não existe método operacional para fazer a medida. Por outro lado, as variáveis observadas podem ser vistas como possíveis manifestações (ANDRIOLA, 2009); esta segunda não foi utilizada no presente estudo. Por outro lado, a aplicação de ARL busca avaliar o poder de previsão dos modelos frente aos dados reais coletados.

#### 5.4.2.1.1 Análise fatorial

Em sentido amplo, a análise fatorial (AF) é um método com origem na estatística multivariada que tem como fundamento a reexpressão de um conjunto de dados com  $n$  variáveis em termos de um número menor de variáveis latentes que também podem ser denominadas de fatores; estas então representariam de forma subjetiva, segundo a visão do especialista responsável pela análise, as possíveis dependências entre as variáveis observadas (KATSIKATSOU *et al*, 2012); (GREEN, 2011).

Na AF, “uma série de variáveis observadas, medidas, chamadas de variáveis empíricas ou observáveis, pode ser explicada por um número menor de variáveis hipotéticas, não observáveis, chamadas de variáveis-fonte ou fatores” (PASQUALI, 2012). Ainda sobre o objetivo da AF, esta seria utilizada para explorar correlações existentes no conjunto de variáveis do problema em estudo. Segundo Katsikatsou *et al* (2012), a AF possui duas

modalidades de análises: análise fatorial exploratória (AFE) e análise fatorial confirmatória (AFC).

Na AFE, a ideia básica é encontrar um novo conjunto de dados de baixa dimensionalidade formado por possíveis variáveis não observadas, denominadas de variáveis latentes ou fatores comuns, de tal forma que venham a representar o máximo de covariância ou correlação entre as variáveis originais. Na AFC, o foco principal é viabilizar testes de qualidade de ajuste para os modelos, podendo ainda ser utilizada para avaliar a significância estatística destes. Logo, a análise fatorial confirmatória é realizada para verificar a confirmação de uma estrutura pré-determinada. A seguir vamos aprofundar a AFE, pois foi esta que foi escolhida para este estudo.

#### 5.4.2.1.2 Modelo da Análise Fatorial Exploratória

A análise fatorial exploratória é utilizada com o propósito de examinar e descrever padrões nas variâncias ou correlações de um conjunto de dados com múltiplas dimensões (KRAUSE; FRANZ & STEVENSON, 2011). Neste sentido, esta análise busca a investigação das estruturas de correlação, à medida que as variáveis originais são representadas pela combinação linear das novas variáveis (fatores latentes) (MACHADO, GEE & CAMPOS, 2004).

Para o cálculo do modelo da análise fatorial deve-se considerar no conjunto de dados  $x = (x_1, \dots, x_p)'$ , um vetor aleatório de observações e de matriz de covariância  $C = (c_{ij})$ . Em seguida, pode-se descrever o modelo fatorial para  $x$  conforme visto na Eq. 1:

$$X_n = AY_n + e_n, n = 1, \dots, N; \text{ (Eq. 1)}$$

Onde  $A = (a_{ik})$  é a matriz  $p \times n$  dos pesos dos fatores (matriz das cargas), e  $Y = (y_1, \dots, y_n)'$  e  $e = (e_1, \dots, e_n)'$  são os vetores das variáveis não observáveis. A matriz  $A$  representa essencialmente os pesos de cada um dos fatores comuns, ou seja, o grau de contribuição de cada um dos fatores, dentro das respectivas variáveis originais. Já o valor do fator  $Y$ , se apresenta de forma normalizada de modo que os valores esperados para a média e variância, são respectivamente, 0 e 1. Desta forma, assume-se que,  $E(yy') = I_n$  e que  $E(ee') = U$ , onde  $I_n$  é a matriz identidade de ordem  $n$  e  $U$  é uma matriz diagonal, cujos elementos  $u_j$  ( $> 0$ ) são

denominados de variância única. Assumindo ainda que  $E(ye') = 0$ , então  $C$  é decomposto como

$$C = AA' + U; \text{ (Eq. 2)}$$

Na Eq. 2, faz-se a decomposição de uma matriz simetricamente quadrada, onde  $A$  é uma matriz de cargas fatoriais, cujos elementos correspondem às correlações entre as variáveis originais  $x$  e os  $n$  fatores comuns extraídos.

Desta forma, a variável formada  $X$  representa um vetor com  $x_p$  variáveis originais, tendo como objetivo fazer com que a variância observada em cada medida deste conjunto possa ser atribuída a um número relativamente reduzido de fatores comuns  $Y = (y_1, \dots, y_k)'$  e e resíduos, em que estes fatores representariam as variáveis latentes, tendo desta forma um conjunto de dados menor que o original ( $k < p$ ), porém com representatividade do todo, contendo essencialmente a mesma informação.

#### 5.4.2.2 Análise de Regressão

Na seção anterior, viu-se que a AF, que em linhas gerais seria medir as relações entre variáveis. Com a Análise de Regressão busca-se ir além nesse processo e discutir a predição de uma das variáveis em função da outra. Então, fundamentalmente a análise de regressão é uma forma de prever algum tipo de saída/resultado a partir de uma ou mais variáveis previsoras.

Quando se faz uso de um único previsor, a Regressão é dita simples (que foi utilizada neste estudo), da mesma forma quando existem várias variáveis previsoras temos uma Regressão Múltipla, que não foi utilizada neste estudo e por isso não será aprofundada.

##### 5.4.2.2.1 Análise de Regressão Linear

Na Análise de Regressão Linear (ARL), o modelo que se ajusta é linear, ou seja, um modelo com base em uma linha reta. Então a ideia é que se pode prever qualquer valor utilizando uma equação genérica Eq. 3 (FIELD, 2009, p. 157), conforme visto a seguir:

$$\text{Saída}_i = (\text{Modelo}_i) + \text{Erro}_i; \text{ (Eq. 3)}$$

Assim, um conjunto de dados reais pode ser ajustado a uma linha reta e a palavra “modelo” na equação acima pode ser modificada por algo que defina a linha que se ajustou aos dados. Desta forma, a saída/resposta a ser prevista por qualquer modelo que ajustarmos aos dados mais algum tipo de erro. Como exemplo pode-se chegar a um modelo do tipo visto em Eq. 4 (FIELD, 2009, p. 158):

$$Y_i = (b_0 + b_1X_i) + \varepsilon_i; \text{ (Eq. 4)}$$

Onde,  $Y_i$  seria a variável de saída que se busca prever;  $b_0$  é o ponto onde a linha cruza o eixo vertical;  $b_1$  gradiente ou inclinação;  $X_i$  é o escore do  $i$ -ésimo participante da variável previsor;  $\varepsilon_i$  - termo resíduo, que é a diferença entre o valor previsto pela linha para o participante  $i$  e o escore que o participante  $i$  realmente obteve.

Vale ressaltar que os parâmetros  $b_0$  e  $b_1$  são conhecidos como coeficientes de regressão.

### 5.4.3 Análise Qualitativa - Análise de Conteúdo

A análise qualitativa é utilizada na busca da compreensão sobre uma questão geral, permitindo a interpretação. Torna-se, portanto, exploratória, pois tenciona extrair dos respondentes/entrevistados seus pontos de vista ditos de maneira livre sobre o tema, objeto ou conceito da pesquisa (VERGARA, 2007).

Tudo isto exposto, implica dizer que para investigar e extrair dados para uma pesquisa qualitativa existem diferentes abordagens, entre elas: interacionismo simbólico, etnometodologia e fenomenologia. No entanto, neste texto será utilizada para a interpretação dos dados da pesquisa de cunho qualitativo, a Análise de Conteúdo sob a perspectiva de Bardin (2011).

Análise de Conteúdo é definido por Bardin (2011, p. 48) como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Bardin (2011) divide a Análise de Conteúdo em três fases denominadas de: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na

primeira fase, pré-análise, destaca-se a “leitura flutuante” (BARDIN, 2011), onde se tem o contato inicial com os dados a serem analisados, formulam-se hipóteses e objetivos que orientarão a interpretação e a preparação do material. Enfim, é a fase de organização, onde ocorrem os recortes que poderão gerar a categorização dos dados.

Na exploração do material, segunda fase, são selecionadas as unidades de codificação que envolvem os procedimentos de recorte (unidades de registro), enumeração (seleção das regras de contagem), classificação e agregação (escolha de categorias), transformando os dados em que serão categorizados e agrupados, tornando-se mais adequadas ao intuito do estudo.

A terceira fase, proposta por Bardin (2011), é denominada de tratamento dos resultados - inferência e interpretação, caracteriza-se por ser a etapa em que os resultados brutos se tornam significativos e válidos. A inferência está nos núcleos das comunicações. A interpretação encontra-se vinculada a conceitos (cultura e linguagem dos informantes) e a proposição (estudo criterioso dos dados), ou seja, a interpretação terá sentido a partir do momento em que os dados obtidos e a fundamentação teórica estiverem relacionadas.

## **6 ANÁLISE DOS DADOS**

### **6.1 Perfil do público alvo**

Fizeram parte do estudo 76 professores, sendo do 5º (44,7%) e 9º ano (55,3%) de Língua Portuguesa do ensino fundamental, atuantes no período de 2015-2016, espaço temporal delimitado para a pesquisa, e pertencentes à rede pública municipal de Aracati/CE. Para melhor conhecer os respondentes foram construídos itens com o objetivo de traçar o perfil básico nos aspectos pessoal, profissional e escolar.

No que se refere aos aspectos pessoais, têm-se 13 respondentes do sexo masculino e 63 são do sexo feminino, ou seja, 82,9% são mulheres, apresentando assim o que já demonstraram outras pesquisas quando indicam que o sexo feminino tem sido maioria no âmbito educacional. No que diz respeito a faixa etária, está numa média de 35,7 anos, sendo a menor idade 21 anos e a maior 54 anos.

Em relação ao vínculo empregatício deste grupo, 19 pessoas (25%) se declararam efetivos, ou seja, são concursados, já 57 respondentes (75%) identificaram seu vínculo como contratos temporários; mesmo sendo muito elevado o número de contratados temporariamente, todos estavam como professores das turmas da pesquisa no período de 2015-2016, pois o município tinha como proposta evitar constantes mudanças no quadro de lotação dos docentes. Estes declaram que a média do tempo de serviço é de 10,6 anos, indo de 2 anos a 29 anos, esta média mostra que o grupo possui experiência docente.

No quesito escolaridade, todos são portadores de diploma de nível superior em licenciatura, sendo: 29 em Pedagogia, 38 em Letras, 8 em Pedagogia e Letras e 1 em Matemática. Outro dado a ser levado em consideração é que 34,2% possuem curso de pós-graduação em nível de especialização na área de educação.

Conforme exposto, a maioria dos professores que fizeram parte do estudo, atuavam no 9º ano e, constata-se também que, a maioria em atuação na rede pública municipal de Aracati é do sexo feminino e possui vínculo temporário; isto demonstra a fragilidade do sistema, visto que esta situação funcional pode contribuir negativamente nas possíveis ações de formação continuada. Quanto aos aspectos positivos a ser destacados: o grupo possui experiência docente; todos possuem graduação na área ou em áreas afins, sendo apenas um fora de área, e ainda grande parte afirma possuir especialização.

### **6.2 Análise quantitativa dos dados**

Conforme exposto anteriormente, para a análise quantitativa dos dados foram utilizados a Análise Fatorial Exploratória (AFE), pelo método da Fatoração dos dados, para verificar a unidimensionalidade das respostas, bem como para identificação de possíveis variáveis latentes. Em seguida, foi aplicada a Análise de Regressão Linear (ARL), que busca validar a capacidade de predição do modelo utilizado ao instrumento aplicado.

Estes procedimentos buscaram identificar a visão dos professores quanto às possíveis contribuições dos resultados do SPAECE, em sua prática docente na condução da disciplina de Língua Portuguesa no 5º e 9º ano da rede pública municipal de Aracati/CE. Para tanto apresenta-se a seguir as respectivas análises, AFE e ARL.

### 6.2.1 - Análise Fatorial Exploratória

Para validar a aplicação da AFE em um conjunto de dados, faz-se necessária a verificação da adequação dos dados provenientes dos itens/variáveis e, para tanto, foram feitos os testes de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO), Esfericidade de Bartlett (BTS) (Tabela 2), o  $\alpha$  de Cronbach, e a análise da Matriz Anti-imagem dos Coeficientes de Correlações.

#### 6.2.1.1 - Verificação da adequação da aplicação da AF

O  $\alpha$  de Cronbach indica a consistência interna dos dados; no caso em análise esta consistência mostrou-se adequada com valor de 0,68, garantindo uma boa distribuição estatística dos dados em torno da média, ou seja, os respondentes seguiram uma mesma linha de raciocínio ao responder a enquête. Portanto, os dados se mostraram confiáveis para a análise.

Tabela 2 - Valores dos Testes KMO e Bartlett.

Testes KMO e Bartlett		
Kaiser-Meyer-Olkin Medida de adequação da amostra.		0,701
Teste de esfericidade de Bartlett	Approx. Chi-quadrado	246,952
	df	55
	Significância	0,000

Fonte: Própria pesquisa, 2018.

Conforme visto na Tabela 2, o valor obtido para o KMO mostrou um nível de concordância e adequação no valor de 0,701, ou seja, os questionários apresentam um nível de

concordância e significância no teste de esfericidade 0,000, com  $p < 0,01$  e esses parâmetros mostram que se pode fazer a extração de fatores das respostas dos professores.

Quanto à Matriz de anti-imagem da correlação, apresenta os números de sua diagonal com valores adequados (ver Figura 4), apontando a existência de uma estrutura de dependência entre as variáveis e, ainda, a não indicação de retirada de variáveis, fato que corrobora com a viabilidade quanto a realização da análise fatorial com todas as variáveis em estudo.

Figura 4. Matriz de Coeficientes de Correlação da Anti-imagem

<b>Q<sub>7</sub></b>	<b>0,664<sup>a</sup></b>											
<b>Q<sub>8</sub></b>	- 0,137	<b>0,805<sup>a</sup></b>										
<b>Q<sub>9</sub></b>	- 0,284	- 0,058	<b>0,645<sup>a</sup></b>									
<b>Q<sub>10</sub></b>	- 0,232	- 0,187	- 0,065	<b>0,684<sup>a</sup></b>								
<b>Q<sub>11</sub></b>	0,014	0,082	- 0,024	- 0,239	<b>0,647<sup>a</sup></b>							
<b>Q<sub>12</sub></b>	- 0,072	- 0,143	- 0,028	- 0,111	- 0,131	<b>0,857<sup>a</sup></b>						
<b>Q<sub>13</sub></b>	0,114	- 0,146	- 0,223	- 0,246	0,128	- 0,060	<b>0,734<sup>a</sup></b>					
<b>Q<sub>14</sub></b>	- 0,168	- 0,004	0,068	- 0,017	0,295	- 0,007	0,033	<b>0,585<sup>a</sup></b>				
<b>Q<sub>15</sub></b>	- 0,235	0,032	- 0,130	0,057	0,224	0,106	0,063	0,687	<b>0,570<sup>a</sup></b>			
<b>Q<sub>16</sub></b>	- 0,348	- 0,181	0,251	- 0,029	- 0,294	- 0,180	- 0,176	- 0,036	0,015	<b>0,740<sup>a</sup></b>		
<b>Q<sub>17</sub></b>	- 0,124	- 0,104	- 0,035	0,071	0,009	- 0,262	- 0,095	0,118	- 0,221	- 0,328	<b>0,805<sup>a</sup></b>	
	<b>Q<sub>7</sub></b>	<b>Q<sub>8</sub></b>	<b>Q<sub>9</sub></b>	<b>Q<sub>10</sub></b>	<b>Q<sub>11</sub></b>	<b>Q<sub>12</sub></b>	<b>Q<sub>13</sub></b>	<b>Q<sub>14</sub></b>	<b>Q<sub>15</sub></b>	<b>Q<sub>16</sub></b>	<b>Q<sub>17</sub></b>	

<sup>a</sup> Medidas de adequação de amostragem (MAS)

Fonte: Própria pesquisa, 2018.

Ficou constatado, frente aos resultados dos testes realizados, que o conjunto de dados permite que se faça a análise de fatorial no sentido da extração de fatores, isto é mostrado a seguir inicialmente com a análise das comunalidades.

1) Análise das Comunalidades (AC): Na AC as variâncias das variáveis originais são comparadas com as extraídas, isto permite que se faça a verificação do quanto de variância comum  $h_p^2$  (comunalidade), existe entre as variáveis obtidas como o modelo de AF e as variâncias das variáveis observadas, sendo a comunalidade  $h_p^2$  relacionada com a variância específica  $s_p^2$  (parcela de características específicas da variável observada) e a medida do erro da variância  $e_p^2$  (variância do erro do modelo e da observação), conforme a expressão abaixo.

$$h_p^2 = 1 - (s_p^2 + e_p^2); \text{ (Eq. 5)}$$

Conforme apresentado na Tabela 3, os valores de comunalidade das variáveis apresentam percentuais iguais ou superiores a 0,505, com a exceção da assertiva Q<sub>13</sub>.

Dessa forma, a assertiva Q<sub>13</sub> deveria ser retirada das análises posteriores, pois apresenta um valor de comunalidade de 0,460, ou seja, inferior ao valor mínimo sugerido pela literatura da área (FIELD, 2009), que seriam os valores inferiores a 0,5, pois indicaria uma baixa representatividade desta assertiva dentro das componentes a serem extraídas pela AF. Vale destacar que, a comunalidade desta assertiva, indica que os professores apresentam opiniões discrepantes a respeito da avaliação do desempenho docente em língua portuguesa por parte das avaliações externas.

**Tabela 3 - Valores de comunalidade das assertivas.**

	$h_p^2$	
	Inicial	Extração
Q <sub>7</sub>	1,000	0,505
Q <sub>8</sub>	1,000	0,685
Q <sub>9</sub>	1,000	0,726
Q <sub>10</sub>	1,000	0,734
Q <sub>11</sub>	1,000	0,729
Q <sub>12</sub>	1,000	0,604
Q <sub>13</sub>	1,000	0,460
Q <sub>14</sub>	1,000	0,841
Q <sub>15</sub>	1,000	0,839
Q <sub>16</sub>	1,000	0,743
Q <sub>17</sub>	1,000	0,694

Fonte: Própria pesquisa, 2018.

Contudo, optou por não fazer a retirada da variável, pois o ganho não foi significativo e ainda esta contradição das respostas é melhor explorada na Análise Qualitativa em tópico posterior.

### **6.2.1.2 - Análise Fatorial - Extração dos fatores**

Conforme visto, todos os indicadores apresentaram-se como positivos para a realização da Análise fatorial. Quando realizada a extração de fatores, foi indicado, segundo o critério de Kaiser (autovalores com valor igual ou superior a 1), a redução a 4 fatores com uma carga fatorial acumulada de 68,728% (ver Quadro 3 obtido das análises).

Quadro 3 – Variância Total explicada sem fixar número de fatores.

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	3,433	31,210	31,210	3,433	31,210	31,210	2,352	21,381	21,381
2	1,828	16,622	47,831	1,828	16,622	47,831	2,012	18,292	39,673
3	1,185	10,777	58,608	1,185	10,777	58,608	1,645	14,953	54,626
4	1,113	10,120	68,728	1,113	10,120	68,728	1,551	14,103	68,728
5	,850	7,729	76,457						
6	,627	5,700	82,158						
7	,571	5,191	87,348						
8	,487	4,431	91,779						
9	,411	3,732	95,512						
10	,282	2,567	98,079						
11	,211	1,921	100,000						

Método de extração: análise do componente principal.

Fonte: Própria pesquisa, 2018.

Porém quando analisada a Matriz de componentes decompostas, foi observado que algumas das componentes só apresentava 1 ou 2 variáveis com carga considerável; esta condição é fundamental e aponta para o redimensionamento em um número de fatores menor.

Quadro 4 – Variância Total explicada com fixação de três fatores

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	3,433	31,210	31,210	3,433	31,210	31,210	2,512	22,839	22,839
2	1,828	16,622	47,831	1,828	16,622	47,831	2,083	18,941	41,780
3	1,185	10,777	58,608	1,185	10,777	58,608	1,851	16,828	58,608
4	1,113	10,120	68,728						
5	,850	7,729	76,457						
6	,627	5,700	82,158						
7	,571	5,191	87,348						
8	,487	4,431	91,779						
9	,411	3,732	95,512						
10	,282	2,567	98,079						
11	,211	1,921	100,000						

Método de extração: análise do componente principal.

Fonte: Própria pesquisa, 2018.

Esta informação fez com que fosse realizada uma nova extração, mas, desta vez, fixando o número de componentes a serem extraídos, que no caso foram 3. As três componentes apresentam uma variância explicada acumulada de ~ 58,61% (Quadro 4), ou seja, ainda representativa.

Quadro 5 – Matriz de Componente Rotativa

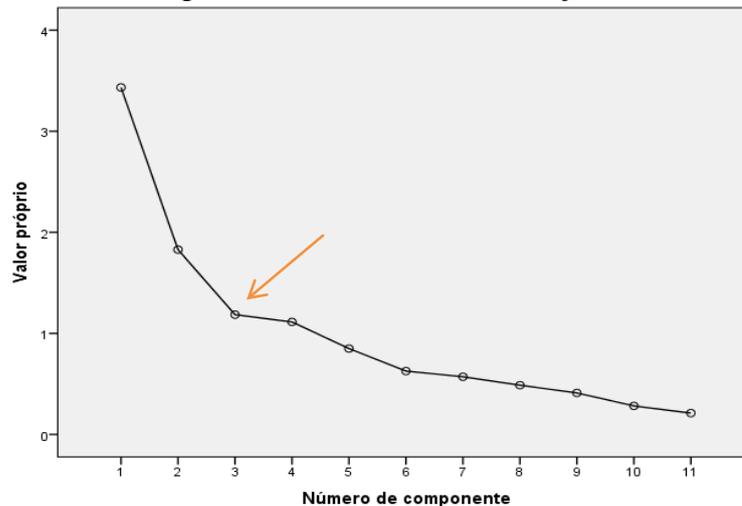
	Componente		
	1	2	3
Q16	.804		
Q12	.715		
Q17	.701	.446	
Q8	.661		
Q15		.909	
Q14		-.852	
Q10			.814
Q7			.598
Q9		.517	.546
Q13			.436
Q11	.403		.404

Fonte: Própria pesquisa, 2018.

Método de extração: Análise do Componente Principal.  
Método de rotação: Varimax com normalização de Kaiser<sup>a</sup>  
<sup>a</sup>Rotação convergida em 6 iterações

Pode-se ainda verificar o Gráfico de Sedimentação (Figura 5), onde pode-se ver as cargas dos autovalores dos fatores e o ponto de corte indicado pela análise.

Figura 5. Gráfico de Sedimentação



Fonte: Própria pesquisa, 2018.

Dessa forma, foram fixadas a extração de 3 fatores, que na análise semântica estrutural, foram denominados como: fator 1, sendo este constituído pelos itens (Q16; Q12. Q17; Q8; Q11); fator 2, formado pelos itens (Q15; Q14; Q9); e fator 3, formado pelos itens (Q10; Q7; Q13), conforme apresentado na Tabela 4.

Quando analisado os padrões semânticos dos agrupamentos, as assertivas relacionadas no fator 1, têm em comum o fato de se referirem ao papel do SPAECE na prática docente e ainda o reflexo na aprendizagem discente. Dessa forma, para fins de análise

decidiu-se nomear o agrupamento como **Contribuição do SPAECE para a melhoria da prática docente** (Tabela 4).

Tabela 4 - Agrupamentos de Assertivas.

Detalhamento dos Agrupamentos		
<i>Fatores</i>	Assertivas	Atribuição Semântica
<b>I</b>	Q <sub>16</sub> , Q <sub>12</sub> , Q <sub>17</sub> , Q <sub>8</sub> e Q <sub>11</sub>	Contribuição do SPAECE para a melhoria da prática docente
<b>II</b>	Q <sub>15</sub> , Q <sub>14</sub> e Q <sub>9</sub>	Relação SPAECE versus Secretaria Versus Escola/sala de aula
<b>III</b>	Q <sub>10</sub> , Q <sub>7</sub> e Q <sub>13</sub>	Avaliação da Prática Docente

Fonte: Própria pesquisa, 2018.

As questões agrupadas do fator 2 apresentam características relacionadas ao processo de vinculação dos resultados. Isto devido ao fato das assertivas solicitarem opiniões a respeito do trabalho com os resultados por parte da secretaria e da escola. Estas características apontam para a uma afinidade entre as assertivas no sentido de identificar a efetividade das análises nas várias instâncias do processo, o que sugere o papel que deve existir por parte da gestão, no que diz respeito aos dados do SPAECE nas várias esferas. Este agrupamento recebeu a denominação de **Relação SPAECE versus Secretaria Versus Escola/sala de aula** (Tabela 4).

No Fator 3, as assertivas apontam para a definição de uma forte relação com a visão que o professor tem sobre o poder de avaliação da prática docente pelo SPAECE. Este agrupamento recebeu o nome de **Avaliação da Prática Docente** (Tabela 4).

Os agrupamentos formados evidenciam que existe uma visão forte, por parte dos respondentes, no sentido de relacionar o SPAECE com sua prática docente para a melhoria da aprendizagem discente (fator 1), outro aspecto apontado como significativo foi a relação dos resultados do SPAECE e o fluxo das informações nas várias instâncias: secretaria, escola, sala de aula (fator 2). No fato 3, é demonstrada a visão dos professores no que diz respeito ao papel do SPAECE na avaliação da prática docente.

## 6.2.2 - Análise de Regressão

6.2.2.1 Análise do erro padrão da medida; erro padrão da medida que corresponde na amplitude do item; e coeficiente de sensibilidade.

Quadro 6 - ANOVA<sup>a</sup>.

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	802,475	1	802,475	196,600	,000 <sup>b</sup>
	Residual	302,051	74	4,082		
	Total	1104,526	75			
2	Regression	1026,017	2	513,009	477,010	,000 <sup>c</sup>
	Residual	78,509	73	1,075		
	Total	1104,526	75			
3	Regression	1104,526	3	368,175		<sup>d</sup>
	Residual	,000	72	,000		
	Total	1104,526	75			

Fonte: própria da autora, 2018.

<sup>a</sup> Dependent Variable: ESCORE\_TOTAL Escala [0 ; 33]

<sup>b</sup> Predictors: (constant), : ESCORE\_F1 contribuição do SPAECE para melhoria da prática docente Q16; Q12; Q17; Q8; Q11 Escala [0 ; 15]

<sup>c</sup> Predictors: (constant), : ESCORE\_F1 contribuição do SPAECE para melhoria da prática docente Q16; Q12; Q17; Q8; Q11 Escala [0 ; 15], ESCORE\_F3 Avaliação da Prática docente – Q10; Q7; Q13 Escala [0 ; 9]

<sup>d</sup> Predictors: (constant), : ESCORE\_F1 contribuição do SPAECE para melhoria da prática docente Q16; Q12; Q17; Q8; Q11 Escala [0 ; 15], ESCORE\_F3 Avaliação da Prática docente – Q10; Q7; Q13 Escala [0 ; 9], ESCORE\_F2 Relação SPAECE versus Secretaria versus Escola/sala Q15; Q14; Q9 Escala [0 ; 0]

No Quadro 6, que mostra a ANOVA, pode-se verificar que os valores correspondentes ao erro padrão de medida; erro padrão da medida que corresponde em porcentagem à amplitude da questão/item; e coeficiente de sensibilidade, apresentam valores aceitáveis, dando suporte para a realização da Regressão.

### 6.2.2.2 Regressão em Relação ao Escore\_Total

Para a realização da Regressão, foram elencadas como variáveis independentes os Escores dos valores obtidos em cada um dos fatores (ESCORE\_F1; ESCORE\_F2; e ESCORE\_F3, que se constituíram nos modelos 1, 2 e 3, respectivamente (Ver Quadro 7) e como variável dependente o ESCORE\_TOTAL (separadamente).

Quadro 7 – Variables Entered/Removed<sup>a</sup>].

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	ESCORE_F1 Contribuição do SPAECE para melhoria da pratica docente Q16; Q12; Q17; Q8; Q11 Escala [0 ; 15]		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
2	ESCORE_F3 Avaliação da prática docente - Q10; Q7; Q13 Escala [0 ; 9]		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
3	ESCORE_F2 Relação SPAECE versus Secretaria versus Escola/Sala de aula Q15; Q14; Q9 Escala [0 ; 9]		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,00).

<sup>a</sup> Dependent Variable: ESCORE\_TOTAL Escala [0 ; 33]

Fonte: Própria pesquisa, 2018.

Desse modo, foi aplicado o método para inserir/analisar; e aferir coeficientes padronizados Beta. Isto com o intuito de verificar o peso dos itens na composição da escala; aferir se há colinearidade; e ainda ver o comportamento dos resíduos.

De acordo com a análise de regressão no que concerne aos escores em relação ao Escore total, observa-se que: o Quadro 8 traz valores dos coeficientes estimados e a sua respectiva significância. Pode-se, portanto, retirar as seguintes conclusões: segundo o fator Beta, os 3 escores dos fatores contribuem positivamente para o incremento do Escore\_Total, sendo a maior contribuição do Escore\_F1, que trata de Contribuição do SPAECE para melhoria da prática docente. Já, os valores B, informam que a cada unidade incrementada implicará um aumento no valor dos 3 fatores.

Ainda com respeito ao Quadro 8, dos coeficientes, os valores do VIF (Fator de Inflação da Variável) só devem ser considerados preocupantes quando os previsores apresentem valor superior a 10, o que não ocorre na análise dos previsores do Escore\_Total, conforme quadro os valores estão entre [1,000; 1,554].

Quadro 8 – Coefficients<sup>a</sup>

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	6,884	1,143		6,022	,000		
	ESCORE_F1 Contribuição do SPAECE para melhoria da prática docente Q16; Q12; Q17; Q8; Q11 Escala [0 ; 15]	1,359	,097	,852	14,021	,000	1,000	1,000
2	(Constant)	4,244	,615		6,904	,000		
	ESCORE_F1 Contribuição do SPAECE para melhoria da prática docente Q16; Q12; Q17; Q8; Q11 Escala [0 ; 15]	,921	,058	,578	15,800	,000	,728	1,373
	ESCORE_F3 Avaliação da prática docente - Q10; Q7; Q13 Escala [0 ; 9]	1,275	,088	,527	14,417	,000	,728	1,373
3	(Constant)	-8,222E-015	,000		.	.		
	ESCORE_F1 Contribuição do SPAECE para melhoria da prática docente Q16; Q12; Q17; Q8; Q11 Escala [0 ; 15]	1,000	,000	,627	.	.	,710	1,408
	ESCORE_F3 Avaliação da prática docente - Q10; Q7; Q13 Escala [0 ; 9]	1,000	,000	,414	.	.	,643	1,554
	ESCORE_F2 Relação SPAECE versus Secretaria versus Escola/Sala de aula Q15; Q14; Q9 Escala [0 ; 9]	1,000	,000	,284	.	.	,882	1,133

<sup>a</sup>. Dependent Variable: ESCORE\_TOTAL Escala [0 ; 33]

Fonte: Própria pesquisa, 2018.

No que se refere à análise dos resíduos estatísticos, Quadro 9, e as possíveis influências de casos específicos no estudo do fenômeno geral, o modelo de Cook diz que deve-se ter cuidado com valores superiores a 1, o que não ocorre no estudo do Escore\_Total, pois este apresentou, para essa variável, valor 0,0. No quesito influência que mede o quanto

um valor observado influencia o valor previsto da variável de saída, pode-se ver que não existe grande influência, porque os valores encontram-se significativamente abaixo de 1 (valor médio = 0,039).

Já no indicador distância de Mahalanobis, pode-se ver que a média dos previsores possui valor de 2,961, então, se constitui um fator adequado, por ser um valor inferior a 15, conforme preconizado na literatura.

No geral a ARL mostrou que os dados obtidos e os modelos implementados a partir destes garantem uma boa previsão dos dados em contexto diversos, validando os estudos realizados e consequentemente dando maior significado as inferências realizadas.

Quadro 9 – Residuals Statistics<sup>a</sup>

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	14,00	31,00	22,58	3,838	76
Std. Predicted Value	-2,236	2,194	,000	1,000	76
Standard Error of Predicted Value	,000	,000	,000	,000	76
Adjusted Predicted Value	14,00	31,00	22,58	3,838	76
Residual	,000	,000	,000	,000	76
Std. Residual	.	.	.	.	0
Stud. Residual	.	.	.	.	0
Deleted Residual	,000	,000	,000	,000	76
Stud. Deleted Residual	.	.	.	.	0
Mahal. Distance	,065	9,643	2,961	2,420	76
Cook's Distance	.	.	.	.	0
Centered Leverage Value	,001	,129	,039	,032	76

<sup>a</sup>. Dependent Variable: ESCORE\_TOTAL Escala [0 ; 33]

Fonte: Própria pesquisa, 2018.

### 6.3 Análise qualitativa dos dados

Tendo em vista responder ao problema e aos objetivos da pesquisa que gerou esta dissertação de mestrado, os dados coletados através do questionário (APÊNDICE 03) aplicado aos professores de LP do 5º e 9º ano do ensino fundamental da rede pública de Aracati/CE, foram analisados e respaldados nas fases propostas por Bardin (2011) para o método de análise do conteúdo, os respondentes serão identificados de P1, P2, ..., P76.

Seguindo as fases propostas por Bardin (2011), da Análise de Conteúdo para formação das categorias, foram realizados nos dados: leitura flutuante; codificação através da repetição das palavras, que após trianguladas geraram as unidades de registro; e, finalmente, chegando-se às categorias que serão apresentadas a seguir e trazem a análise final dos dados

das questões discursivas no que refere-se a visão dos professores respondentes sobre o efeito dos resultados do SPAECE nas aulas de LP.

Após as etapas acima realizadas, foram selecionadas as seguintes categorias, todas direcionadas a disciplina de Língua Portuguesa: I - Relação SPAECE e a prática docente; II - Os resultados do SPAECE e as propostas de intervenção para a aprendizagem; III - SPAECE auxilia no processo ensino-aprendizagem.

Na primeira categoria que trata da relação entre o SPAECE e a prática docente, os respondentes destacaram através de seus textos que o Sistema de Avaliação cearense traz referências de como está seu trabalho pedagógico e, isso implica, segundo os mesmos, em rever suas ações em sala proporcionando o repensar das metodologias adotadas, na busca pelo desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos. Essas observações podem ser demonstradas quando os professores escreveram em seus questionários que

Essa avaliação nos dá os parâmetros da aprendizagem. Proporciona, com essa medição, a reflexão de nossos planejamentos, dos saberes adquiridos por nossos alunos. Sendo assim, dão um “norte” para futuras práticas, novos “arranjos”, planejamentos voltados para a melhoria das práticas de aprendizado, do que devemos mudar para a verdadeira efetivação da aprendizagem de nossos alunos (P57).

O SPAECE tem contribuído significativamente para nossa prática pedagógica, os resultados são referências para novas mudanças e uma educação de ensino voltado para a aprendizagem. Os professores passam a planejar e direcionar seu trabalho com base nesses resultados atentando para as habilidades e competências que os alunos deverão desenvolver nas séries que estão (P33).

As avaliações externas proporcionam ao educador um conhecimento mais aprofundado das competências e habilidades aprimoradas pelos educandos, como também de suas deficiências em determinadas habilidades. Diante disso, o educador tem a oportunidade de direcionar sua prática pedagógica para os conteúdos que os alunos apresentam maior dificuldade no processo de ensino-aprendizagem (P43).

Proporciona avaliar como estão as aprendizagens dos nossos alunos, e também onde podemos nos aprimorar mais, revendo assim nossa prática pedagógica (P19)

É possível perceber, por meio dos comentários dos professores, que o SPAECE tem influenciado mudanças em suas ações pedagógicas, com os resultados servindo de termômetro para verificar, não apenas a aprendizagem discente, mas se as metodologias adotadas têm alcançado seu objetivo que é a aprendizagem.

Como diz Morin (2003), o conhecimento, neste caso dos descritores que farão parte do processo avaliativo, oportuniza o docente se situar no contexto em que está inserido;

isto permite compreender o sentido de todo o processo, evitando que o mesmo seja fragmentado. Mas, o professor de Língua Portuguesa, deve estar atento para ir além das competências e habilidades avaliadas pelo SPAECE ou por outra avaliação de larga escala, pois muitas destas não são avaliadas, pois não é possível abranger todas em um único instrumento (VIANNA, 2003), o que pode comprometer outras habilidades do discente.

Ainda nesta categoria ocorreu um significativo número de respostas onde os professores relatam:

As escolas estão muito preocupadas em mostrar resultados através de tais avaliações, deixando algumas vezes a realidade do aluno de lado. Os resultados das mesmas, separam e taxam alunos e professores, podendo causar prejuízos psicológicos em ambos (P01).

Considero relevante, mas que esta não seja para as instituições de ensino, um instrumento de exclusão e classificação do docente. O trabalho do professor vai muito além dos resultados do SPAECE (P26).

Em virtude do professor ser cobrado para adotar os métodos avaliativos no que concerne aos descritores de Língua Portuguesa, cabe ao professor sempre expor em suas aulas como forma de melhorar o ensino-aprendizagem do aluno. Portanto, a prática docente deve estar adequada ao nível das provas externas, uma vez que o trabalho do professor no decorrer do ano será aferido por estas (P53).

O SPAECE, assim como as avaliações externas em geral, favorece ao professor de Português conhecer os descritores necessários para cada série/ano, então, a partir disso elaborar estratégias/técnicas que levem os alunos a adquirirem e utilizarem essas estratégias. Por outro lado, tem-se uma realidade de sala de aula onde se aplicam questões que visam medir o que professor fez ou deixou de fazer (P58).

Estes relatos, demonstram certa insatisfação e até angústia dos docentes, ao expressarem que os resultados estão os avaliando e de certa forma consideram injusto, pois segundo os mesmos, em uma única avaliação como esta não se analisa todo contexto em que as turmas avaliadas se desenvolvem, e nem as ações pedagógicas planejadas e executadas para o desenvolvimento da aprendizagem.

Vianna (2003), discute sobre isso, quando chama a atenção que a avaliação em larga escala, em específico no Brasil, busca estabelecer a eficiência do sistema educacional e desta forma, indiretamente avalia a ação docente, o que pode levar a reações negativas por parte dos avaliados, pois quando os resultados são negativos podem significar transferência de escola, redução salarial e até mesmo demissão.

Portanto, a avaliação indireta do docente por meio do desempenho dos alunos acontece e irá acontecer, mas esta deve ser realizada de maneira competente e com bom senso, pois o processo de ensino-aprendizagem, também relaciona-se a fatores externos à

escola (TARDIF, 2002; VIANNA, 2003), como por exemplo: “equivalência idade/série; horas de estudo no lar; e a participação efetiva da família” (VIANNA, 2003, p. 47). Isso implica dizer que o baixo rendimento escolar nem sempre está relacionado ao professor.

Quando se refere aos resultados do SPAECE e as propostas de intervenção, segunda categoria, os professores deixam claro que

Com essa avaliação podemos ver o que ficou consolidado em nossos alunos para que a partir daí possamos intervir para uma melhor aprendizagem (P14).

Vejo que como o SPAECE está estruturado e classificado em descritores e níveis de conhecimento, assim contribui para que o professor possa organizar as suas práticas e inserir dentro do seu planejamento intervenções que contribuam para o êxito na próxima avaliação (P39).

De acordo com os resultados, a escola poderá trabalhar os descritores em que os alunos tiveram maior dificuldade, podendo assim melhorar o índice escolar de seus alunos (P61).

Essas avaliações externas vêm em uma grande parte melhorar na aprendizagem da Língua Portuguesa. A partir dos resultados fazemos uma avaliação das necessidades dos nossos educandos, das habilidades a serem melhoradas (P65).

Nesta categoria, os docentes destacam que ao identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos resultados do SPAECE, escola e professores poderão traçar estratégias para realizarem a intervenção, entre elas estão mudanças constantes no planejamento diário com o uso de novas metodologias, bem como atividades e simulados que incentivam a leitura, escrita e interpretação. Vale destacar que estas intervenções ocorrem no decorrer do ano letivo, visto que de acordo com as respostas dadas são realizadas atividades que têm como norte os descritores.

Gatti (2003) diz que, dar provas com certa frequência, permite diminuir a pressão sobre os alunos no que se refere ao seu desempenho, além de favorecer maior número de informações para a construção do conhecimento. Um outro aspecto destacado pela autora, é a importância de discutir a prova corrigida, pois o aluno estará percebendo e aprendendo como seus erros e acertos e, desta forma, o aluno passará a visualizar a avaliação seja interna ou externa, sem muita pressão e motivando-se para aprender.

E finalmente na terceira categoria, o SPAECE auxilia no processo ensino-aprendizagem, onde os professores destacaram como pontos principais: norteia os professores em seu planejamento; auxilia no desenvolvimento da aprendizagem, pois há mudanças no processo de ensino; propicia reflexões que possibilitem pensar propostas de ensino e

curriculares inovadoras. Por meio dos respondentes foram identificadas as seguintes respostas:

Utilizar essa avaliação externa como uma ferramenta pedagógica, nos auxilia a tomar decisões sobre nossa prática profissional. A aprendizagem dos alunos é o foco do trabalho pedagógico. Os textos e descritores abordados nessas avaliações, facilitam o processo de ensino-aprendizagem, trazendo temas da atualidade e que são utilizados de acordo com a realidade de cada escola (P04).

Através dela, podemos sempre pensar em um ensino-aprendizagem mais rico de ações que contribuem para que o aluno consiga realmente aprender e chegue a um resultado cada vez maior, na língua portuguesa e em seus conteúdos (P14).

Essas avaliações externas, entre elas o SPAECE, têm contribuído para o processo ensino-aprendizagem, visto que conhecendo a metodologia aplicada nas mesmas, posso desenvolver ações no ensino-aprendizagem de língua portuguesa clara e objetiva que contribua com as necessidades de cada turma particularmente (P28).

Serve não apenas para avaliar o desempenho dos alunos, como também a prática do professor, visto que tem uma proposta de atender alguns descritores e habilidades na área de português. Percebe-se que o aluno ganha mais autonomia e independência. É a partir dessa avaliação que o professor faz seus encaminhamentos necessários e adequados para a aprendizagem dos alunos (P33).

Os relatos aqui apresentados, que representam a maioria dos respondentes, consideram que os resultados apresentados pelo SPAECE trazem um bom diagnóstico para a definição e tomada de decisão de ações pedagógicas na perspectiva de mudanças no ensino e na aprendizagem.

Portanto, o uso das avaliações externas está em trazer contribuições no que concerne a revisão das práticas, priorizando determinados conteúdos curriculares, ou seja, competências e habilidades avaliadas, proporcionando assim reflexões do processo de ensino e de aprendizagem. Afinal, “quanto mais se quiser a avaliação a serviço da aprendizagem mais atenção deverá ser dada ao conjunto da obra, e isso envolve uma análise do trabalho pedagógico realizado em sua íntegra” (SORDI e LUDKE, 2009, p. 2)

Quando comparadas as respostas apresentadas na análise qualitativa com os resultados da análise quantitativa, especialmente na Análise Fatorial, foram encontrados pontos de concordância entre os relatos e as assertivas, surgindo a visão do professor de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental sobre o efeito dos resultados do SPAECE de Língua Portuguesa nas escolas do município de Aracati/CE.

Em suma, os dados da análise quali-quantitativa apresentam a preocupação dos docentes com o possível uso dos indicadores para a avaliação exclusiva de sua prática, atribuindo a eles a responsabilidade por um possível baixo desempenho e consequente

fragilidade em sua condição funcional, como já citado por Vianna (2003) e Ristoff (2011), ao falarem das consequências como redução salarial, mudança de escola e até demissão. Destaca-se que essas ações negativas retratariam um mau uso da avaliação.

No entanto, os dados analisados mostraram majoritariamente aspectos positivos, pois demonstraram que os professores têm utilizado os resultados para melhorar o processo de ensino e aprendizagem em suas turmas, na busca que a proficiência de sua turma seja satisfatória, repensando sua prática e propondo intervenções pedagógicas, visando principalmente, consolidar a aprendizagem dos discentes, mostrando assim uma visão positiva acerca desta avaliação de larga escala, neste caso o SPAECE.

## 7 CONCLUSÃO

A presente dissertação buscou avaliar o efeito dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará – SPAECE, avaliação externa à escola, realizada anualmente no âmbito da rede pública (estadual e municipal). O foco da pesquisa foi em Língua Portuguesa dos alunos do 5º e 9º ano das escolas municipais de Aracati/CE, isto na visão docente, no período de 2015-2016, motivado pela preocupação da pesquisadora em perceber a angústia deste público durante seu trabalho enquanto formadora da Secretaria de Educação.

Foram analisados os desempenhos das escolas municipais no SPAECE do 5º e 9º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa, buscando identificar as percepções dos docentes sobre os resultados da avaliação. Entre outros aspectos, foram analisadas possíveis relações das práticas pedagógicas vivenciadas no 5º e 9º ano do ensino fundamental da rede municipal, com as habilidades de Língua Portuguesa do SPAECE, para a avaliação da aprendizagem, segundo a visão do professor em exercício.

A metodologia posta em prática envolveu a aplicação de questionário e os dados coletados passaram por uma análise quantitativa e qualitativa. Na análise quantitativa foram utilizadas ferramentas matemáticas para análise fatorial e de regressão, mostrando que os dados eram consistentes para analisar os objetivos propostos, a partir do momento que cumpriu todas as exigências metodológicas para este fim.

Já na análise qualitativa, através da Análise de Conteúdo, foi possível perceber após leitura, codificação e triangulação das palavras repetidas, foram geradas as unidades de registro; e finalmente, chegou-se às categorias que muito se assemelharam aos fatores gerados na análise fatorial.

Portanto, as duas análises possibilitaram perceber que os professores respondentes identificam os resultados dos alunos no SPAECE como um diagnóstico do nível de aprendizagem, conseqüentemente isso reflete na autoavaliação do fazer pedagógico, onde foram considerados aspectos voltados para rever as ações, mudança de metodologias e práticas interventivas, tudo pautado nos descritores de LP dos anos/séries da pesquisa.

No entanto, mesmo citando metodologias novas, em nenhum dos questionários foram relatadas quais seriam essas, nem tão pouco foi citado se os descritores ficavam como suporte apenas do professor ou se estes eram compartilhados com os alunos. Outro ponto destacado foi a preocupação que estes têm quanto ao fato de serem avaliados pelos resultados da turma no SPAECE, deixando claro que não apenas o fazer pedagógico influencia nos resultados, mas também fatores ligados à gestão escolar, bem como aos órgãos das esferas municipais e estadual, ou fatores externos à escola, como falta de acompanhamento familiar, distorção série/idade, entre outros.

Frente ao exposto, foi possível identificar o efeito positivo dos resultados do SPAECE de 5º e 9º ano do ensino fundamental para as mudanças metodológicas dos professores de Língua Portuguesa destas turmas, pois estes demonstraram através de suas respostas uma preocupação não apenas com os resultados das proficiências, mas com a aprendizagem dos alunos assistidos. Todavia, eles ainda não têm muito claro como trabalhar os descritores e os demais conteúdos não contemplados na Matriz de referência, o que causa um déficit no desenvolvimento da aprendizagem discente, oportunizado pelos resultados do SPAECE.

O resultado da pesquisa sugere a realização de formações continuadas que visem fornecer informações para a instrumentalização do uso dos resultados na identificação das carências dos alunos, bem como a seleção dos descritores a serem supridos pela prática docente, refletida e baseada nos resultados. Isto para que possa, dessa forma, cumprir o papel principal da avaliação: diagnosticar para intervir, na perspectiva de melhorar as proficiências alcançadas pelos alunos no SPAECE, refletindo-se de forma sistêmica nos resultados da turma, da escola, do município e do estado.

Destarte, a maior contribuição do estudo realizado, encontra-se em fazer o levantamento da visão do docente a respeito dos resultados do SPAECE do 5º E 9º ano em Língua Portuguesa dos alunos da rede pública municipal de Aracati/CE, onde foi percebido que os professores, em sua maioria, consideram a avaliação externa aqui relatada positiva para conhecer as fragilidades das turmas avaliadas, proporcionando assim um repensar da prática pedagógica; isto com o propósito de sanar as dificuldades apresentadas nos resultados e os discentes possam desenvolver a aprendizagem. No entanto, para que isto ocorra, faz-se necessário um trabalho coletivo entre escola, secretaria de educação municipal e estadual na formação destes profissionais para subsidiar seu trabalho em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. B. de M. **Avaliação da aprendizagem nas aulas de língua portuguesa**. 2014. Disponível em: <<http://meuartigo.brasescola.com/educacao/avaliacao-aprendizagem-nas-aulas-linguaportuguesa.htm>>. Acesso em: 20/07/2017.
- ANDRIOLA, W. B. Psicometria moderna: características e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 20, n. 43, p. 319-340, Maio/Ago., 2009.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, LDA, Lisboa: 2011.
- BRAGA, A. E. **Ensino, aprendizagem e prática avaliativa dos professores de matemática, do ensino médio, em escolas de Fortaleza**. 2006. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRUNS, R. E.; FAIGLE, J. F. G. Quimiometria. **Revista Química Nova**, São Paulo, v.8, n.84, 1985.
- CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Plano de Educação Básica: escola melhor, vida melhor. Ceará – 2003/2006. Fortaleza, 1993.
- CEARÁ. Secretaria da Educação; Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. CAEd. Conteúdo. SPAECE – 2015. **Boletim Pedagógico - Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental**, Juiz de Fora, Anual, v. 1, jan./dez. 2015.
- CEARÁ. Secretaria da Educação; Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. CAEd. SPAECE – 2010. **Boletim do Sistema de Avaliação**, Juiz de Fora, v. 1, jan/dez. 2011.

CEARÁ. Secretaria da Educação; Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. CAEd. SPAECE – 2013. **Boletim Pedagógico - Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental**, Juiz de Fora, Anual, v. 1, jan./dez. 2013.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan/jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 13/10/2017.

COSTA, A. R. L.; NUNES, A. O.; BRAGA, A. E. Avaliação da aprendizagem: percepções dos licenciandos de Pedagogia de uma instituição privada. In: CIASCA, M. I. F. L.; SILVA, L. M.; ARAÚJO, K. H. (orgs). **Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação**. Fortaleza: EdUECE, 2017.

DEMO, P. **Educação, avaliação qualitativa e inovação – I** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação de programas e avaliação de aprendizagem. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 19, p. 5-31, jan-jun. 1989.

ESCUADERO ESCORZA, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Um siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa - RELIEVE**, Valencia (Spain), v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003.

FIELD, Andy. **Descobrimo a Estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Revista Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 97-114, jan-jun/2003..

GREEN, P. E. **Multivariate data analysis**: Cengage Learning, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=230110>>. Acesso em: 03/06/2017.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. Perfil básico municipal dos anos 2016 - 2017. Fortaleza: IPECE, 2007. Disponível em: <[www.ipece.ce.gov.br](http://www.ipece.ce.gov.br)> Acesso em: 03/07/2017.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed. Editora, 2001.

JÚNIOR, A. G. M; FARIAS, M. A. de. SPAECE: uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 31, p 525-547, jul/dez. 2016.

KATSIKATSOU, M.; MOUSTAKI, I. ; YANG-WALLENTIN, F.; JÖRESKOG, K. G. Pair wise likelihood estimation for factor analysis models with ordinal data. **Computational**

**statistics and data analysis**, v. 56, n. 12. p. 4243-4258, 2012.

KRAUSE, L. H.; FRANZ, A.; STEVENSON, A. On the application of exploratory data analysis for characterization of space weather data sets. **Advances in Space Research**, England, v. 47, p. 2199–2209, 2011.

KRAEMER, M. E. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMERICA DEL SUR, V, 8-10 dec. 2005, Mar del Plata. **Anais...** Mar del Plata, 2005. O. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96974?show=full>>. Acesso em: 28/04/2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo : Atlas, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. A. M. Avaliação e gestão educacional: fundamentos históricos, teóricos e conceituais. In: LIMA, Marcos Antônio Martins; MACIEL, Terezinha de Jesus Pinheiro (org.). **Avaliação, gestão e estratégias educacionais: projetos e processos inovadores em organizações**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

MACHADO, A. M. C.; Gee, J. C. MFM, Campos. Structural shape characterization via exploratory factor analysis. **Artificial Intelligence in Medicine**, Amsterdã, v. 30, n. 2, p. 97-118, 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, B. Avaliação da Língua Portuguesa: pressupostos básicos. In: MARCUSCHI, B. (Org.). **Formação do educador, avaliação e currículo**. Recife: Editora da UFPE, 1999. p. 163-183.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NUNES, A. O. **Métodos matriciais e tensoriais como suporte à gestão nos cursos de Engenharia e Sistemas e Mídias Digitais na Universidade Federal do Ceará. 2015**. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Teleinformática, Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

PASQUALI, L. **Análise fatorial para pesquisadores**. Brasília: Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia, LabPAM, 2012.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEQUENO, M. I. C. ; COELHO, S. M. de A.. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – SPAECE**. Fortaleza: SEDUC, 2003.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos.

QUEIROZ, P. A. de A. **Concepções de letramento que respaldam as avaliações Saeb e Prova Brasil**. 2013. 204 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RETORTA, M. S. Percepções do professor sobre o SAEB: um estudo sobre o efeito retroativo. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba-PR, n. 10, p. 133-174, 2010.

RISTOFF, D. **Construindo outra educação: tendências e desafios da educação brasileira**. Florianópolis: Insular, 2011.

RUSSO, Angélica. **Didática: uma proposta reflexiva**. Fortaleza: Premius Editora/Edições Livro Técnico, 2001.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar?. Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, F.D.G. **Impactos gerados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na melhoria do ensino e aprendizagem no ensino médio**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n. 2, p. 253-266, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2007

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

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, Jan-Jun, 2003.

VIEIRA, S. L. **História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2006.

VIEIRA, S. L. Para uma (re) leitura da reforma Lourenço Filho no Ceará. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 5 a 8 de out. 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/sofialerchevieira.rtf>>. Acesso em: 24/04/2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

## APÊNDICE 01 - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Carta de Apresentação

Prezado(a) professor(a),

Este Instrumento faz parte de uma Pesquisa de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

O Estudo em questão visa a construção de um documento científico (Dissertação de Mestrado). A pesquisa versa sobre a avaliação da aprendizagem, sobretudo no que diz respeito ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, suas possíveis contribuições para o ensino-aprendizagem-avaliação em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Tendo como objetivo avaliar a repercussão dos resultados obtidos no Sistema e seu efeito para o 5º ao 9º ano do ensino fundamental em âmbito municipal, segundo a visão docente.

Contudo, para desenvolvimento da pesquisa sua ajuda é de extrema importância, já que se encontra atuando diretamente em sala de aula. Por este motivo solicito sua cooperação para responder este questionário.

De antemão garantimos a confidencialidade do instrumento sendo desnecessária sua identificação, visto que os dados coletados serão usados apenas para fins acadêmicos e desenvolvimento de análises temáticas sobre o assunto.

Desde já agradecemos pela colaboração.

---

Artemízia Ribeiro Lima Costa  
Mestranda em Educação Brasileira - UFC

## APÊNDICE 02 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa “**Práticas avaliativas vivenciadas em língua portuguesa, nas escolas municipais do ensino fundamental de Aracati-CE: investigando o impacto das avaliações externas na visão docente**”, sob responsabilidade da pesquisadora **Artemízia Ribeiro Lima Costa**, que tem por objetivo compreender a relação entre as práticas avaliativas internas e as competências de Língua Portuguesa vivenciadas nas escolas campo de pesquisa frente a avaliações externas (SPAECE, SAEB, etc.).

Para a realização deste trabalho serão utilizados os seguintes métodos: questionários, entrevistas, conversas, gravações, análise documental, etc. Após a conclusão da pesquisa, todo material de registro, inclusive este questionário será destruído, não restando nada que venha a comprometer-lo agora ou futuramente.

Quanto aos **riscos e desconfortos**, cremos não haver riscos visto que as afirmativas são de cunho pessoal frente ao cotidiano da atividade docente. Contudo Caso você venha a sentir algo tipo de desconforto dentro desses padrões, comunicar imediatamente ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências.

Os **benefícios** esperados com o resultado desta pesquisa são: a identificação das competência desenvolvidas em Língua Portuguesa e a visão do docente quanto ao papel das avaliações externas na melhoria do processo de ensino-aprendizagem do âmbito escolar.

O senhor(a) terá os seguintes **direitos**: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de privacidade à sua identidade e do sigilo de suas informações.

Nos casos de **dúvidas e esclarecimentos** procurar a pesquisadora através do e-mail ou pelo telefone ([artemiziaribeiro@hotmail.com](mailto:artemiziaribeiro@hotmail.com); 88 99976 0666). Casos suas dúvidas não sejam resolvidas pela pesquisadora ou seus direitos sejam negados recorrer ao Comitê de Ética, à Rua Cel. Nunes de Melo, 1000, Rodolfo Teófilo, Fortaleza-CE ou pelo telefone: (85)3366-8344.

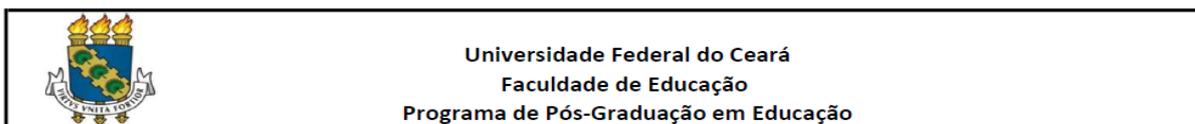
#### **Consentimento Livre e Esclarecido:**

Eu, \_\_\_\_\_, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Local: Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2018

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE 03 – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO NA PESQUISA



### Questionário

- 1 Sexo: ( ) Masculino      ( ) Feminino
- 2 Idade: \_\_\_\_\_
- 3 Vínculo empregatício: ( ) Efetivo      ( ) Contratado
- 4 Tempo de Serviço: \_\_\_\_\_
- 5 Ano/série que leciona: \_\_\_\_\_
- 6 Escolaridade
- 6.1 Nível Médio: ( ) Magistério completo ( ) Outro  
Qual a habilitação?  
\_\_\_\_\_
- 6.2 Nível Superior: ( ) Completo      ( ) Incompleto  
Qual Curso? \_\_\_\_\_
- 6.3 Pós-graduação: Especialização em: \_\_\_\_\_

	QUESTÕES	Concordo totalmente	Concordo em partes	Discordo em partes	Discordo totalmente
7	As avaliações externas (SPAECE) monitoram e avaliam o nível da prática docente do professor de Língua Portuguesa				
8	As avaliações externas (SPAECE) contribuem para rever as ações pedagógicas da prática docente em Língua Portuguesa				
9	As avaliações externas (SPAECE) possuem padrões que definem o sucesso ou fracasso acadêmico que são claros e conhecidos por mim.				
10	Tenho clara as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas nos discentes para alcançar a aprendizagem em Língua Portuguesa				
11	Conheço a metodologia de avaliação desenvolvida pelo SPAECE				
12	Eu utilizo os resultados obtidos nas avaliações externas como parâmetro para avaliação nas aulas de Língua Portuguesa.				
13	Meu desempenho enquanto professor(a) de Língua Portuguesa é avaliado pelas avaliações externas.				
14	A Secretaria de Educação do Município realiza encontros de formação continuada com o propósito de contribuir com o(a) professor(a) na práxis pedagógica, buscando contribuir para o seu trabalho junto às avaliações externas.				
15	Considero a metodologia de ensino-aprendizagem adequada a realidade e características de meus alunos, sobretudo no que diz respeito às avaliações externas.				
16	Os relatórios das avaliações externas proporcionam ao corpo docente conhecerem as necessidades da turma no que refere-se à disciplina				
17	As avaliações externas têm contribuído para a melhoria da aprendizagem discente em Língua Portuguesa.				

**18** Descreva sua opinião sobre as avaliações externas (SPAECE, SAEB) para práxis docente em Língua Portuguesa?

---

---

---

---

---

**19** Como você visualiza a possível contribuição das avaliações externas (SPAECE) para o processo ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa?

---

---

---

---

---

---

---

---

**ANEXO 1 – MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO – SPAECE**

<b>MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – SPAECE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>	
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.
<b>II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>	
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.
<b>III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>	
D24	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.
<b>IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>	
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.
<b>V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>	
D27	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D28	Reconhecer efeito de humor e de ironia.
<b>VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b>	
D29	Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.

**ANEXO 2 – MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO -  
SPAECE**

<b>MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SPAECE 2016 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>	
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.
<b>II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>	
D9	Reconhecer gênero discursivo.
D10	Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.
D11	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
<b>III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>	
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.
<b>IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>	
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.
<b>V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>	
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.
<b>VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b>	
D23	Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.

Fonte: Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental:15  
Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental | SPAECE