



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

**LARISSA MARTINS DANTAS**

**AVALIAÇÃO EXTERNA E PRÁTICA DOCENTE: O CASO DO SISTEMA  
PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ  
(SPAECE) EM UMA ESCOLA EM MARACANAÚ-CE**

**FORTALEZA**

**2015**

LARISSA MARTINS DANTAS

AVALIAÇÃO EXTERNA E PRÁTICA DOCENTE: O CASO DO SISTEMA  
PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ  
(SPAECE) EM UMA ESCOLA EM MARACANAÚ-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

---

D213a

Dantas, Larissa Martins.

Avaliação externa e prática docente : o caso do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em uma escola em Maracanaú-CE / Larissa Martins Dantas. – 2015.  
148 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Educação.

Orientação: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola.

1. Avaliação educacional – Política governamental – Maracanaú(CE). 2.Prática de ensino – Maracanaú(CE). 3.Ambiente de sala de aula – Maracanaú(CE). 4.Escolas públicas – Política governamental – Maracanaú(CE). 5.Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.

I. Título.

---

CDD 379.8131

LARISSA MARTINS DANTAS

AVALIAÇÃO EXTERNA E PRÁTICA DOCENTE: O CASO DO SISTEMA  
PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ  
(SPAECE) EM UMA ESCOLA EM MARACANAÚ-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 11 / 05 / 2015.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola  
Universidade Federal do Ceará - UFC  
Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Tania Vicente Viana  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Eloisa Maia Vidal  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sofia Lerche Vieira  
Universidade Nove de Julho - UNINOVE

*“Quando o viajante disse, não há mais o que ver, sabia que não era assim... É preciso ver o que foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se viu no verão.... É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.”*  
(José Saramago)

## AGRADECIMENTOS

*“E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar”  
(Caminhos do Coração, Gonzaguinha).*

Em primeiro lugar a Deus, pela presença constante e por ter colocado em meu coração o apreço pelo saber e a determinação em não desistir.

Aos meus pais, Álvaro e Joana, pelo esforço dedicado à minha educação e a lição primordial de que a maior herança por eles oferecida é este bem que jamais irei perder: os meus estudos. Agradeço ainda pela compreensão neste período de mestrado e todo o apoio material e imaterial.

À Maria do Socorro, minha tia, madrinha e segunda mãe que sempre acreditou e enalteceu meu potencial, sempre torceu por mim e continua torcendo de um lugar muito especial.

Aos meus irmãos, João e Pedro, obrigada pelo apoio, interesse e torcida, por sempre entenderem os momentos de aflição e pacientemente terem suportado todos os “estresses” pertinentes ao período.

A Thiago Urbano, meu noivo paciente e ouvinte dos meus lamentos, dúvidas, alegrias e até mesmo discussões temáticas. Obrigada pelo incentivo e por sempre acreditar em mim, entendendo o adiamento do nosso casamento para que um sonho pudesse ser realizado de cada vez.

Ao professor Wagner Bandeira Andriola, estimado orientador que acompanhou esta trajetória, encaminhando nos percalços, auxiliando nas dificuldades e iluminando nos momentos de dúvida e angústia. Meu eterno agradecimento pelo privilégio de conhecer seu trabalho e partilhar de seus conhecimentos.

À professora Tania Vicente Viana, uma alma pacífica, que com o carinho de uma mãe me acolheu em seus braços e tanto me ajudou nesta caminhada, com orações e preciosos conselhos acadêmicos. Sua valorosa presença nesta banca muito me honra.

À professora Sofia Lerche Vieira, eterna orientadora, obrigada por ter me apresentado o fantástico e desafiante universo da iniciação científica, por ter impresso no coração dessa sua bolsista o apreço pela academia e a oportunidade de me descobrir pesquisadora. Agradeço sua disponibilidade em fazer parte desta banca e continuar auxiliando no meu crescimento acadêmico.

À professora Eloisa Maia Vidal, agradeço pelos conselhos, apoio, amizade, ensinamentos e ter, junto à professora Sofia, me auxiliado na graduação, formando-me uma pedagoga mais completa, com olhar diferenciado ante os fenômenos educacionais, além do estímulo a continuidade dos estudos na pós graduação e experiências profissionais. Sua participação nesta banca é muito importante e só engrandece este trabalho.

À amiga-irmã Rosalina Rocha Araújo Moraes, por todo o acompanhamento pessoal, acadêmico e profissional dos últimos anos. Seus conselhos são como bálsamos pra minha vida.

De modo especial, aos amigos e amigas que trilharam comigo os percalços e desafios da Pós Graduação. Obrigada pelos ombros e abraços amigos, sempre dispostos ao acolhimento e auxílio nas trilhas da vida.

À Secretaria de Educação de Maracanaú, em especial aos amigos Nilson Holanda e Lucas Melgaço que auxiliaram sobremaneira na realização deste trabalho.

De modo muito especial à escola Walmiki Sampaio de Albuquerque, equipe gestora, professores e alunos que me acolheram muito bem, sempre solícitos na condução da pesquisa.

Por fim, agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que contribuiu financeiramente para a realização deste estudo.

## RESUMO

Os resultados das avaliações de desempenho, especialmente com foco em língua portuguesa e raciocínio lógico, têm permeado o cenário escolar e educacional. Nos últimos anos, o tema “sucesso escolar” tornou-se notório ao ser associado aos sistemas de avaliação de larga escala e, sobretudo, a partir do fortalecimento de sistemas federais e estaduais de avaliação. Neste trabalho, apresentamos as perspectivas de professor, gestor e alunos sobre avaliação externa e trazemos as contribuições dos estudos sobre política educacional com o intuito de auxiliar a discussão sobre a política de avaliação estadual, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), e o uso dos resultados desta avaliação em sala de aula. Escolhemos como cenário de pesquisa as escolas que registraram os melhores resultados nos Anos Iniciais no SPAECE na série histórica 2009-2013 do município de Maracanaú, elegendo aquela que apresentou um perfil homogêneo de crescimento, destacando-se entre as escolas com maiores pontuações nos cinco anos analisados. O estudo caracteriza-se pelo uso de dados quantitativos e qualitativos, constituindo-se, portanto em uma pesquisa mista. O aspecto quantitativo refere-se aos dados computados através dos resultados do SPAECE, índices numéricos que registram em uma escala de 0 a 500, a proficiência média dos alunos participantes e ainda o uso de dados secundários, que colaboram com a análise da amostra. O teor qualitativo se faz presente na análise do trabalho desenvolvido pelos atores do processo escolar. Como estratégias metodológicas, escolhemos o uso de entrevistas com professor e gestor, além de um grupo focal com alunos que participaram do 5º ano em 2013. Seguindo os parâmetros definidos, foi identificada a escola Walmiki Sampaio de Albuquerque como lócus de pesquisa. Quando analisamos as entrevistas e os indicadores educacionais, encontramos pontos de congruência entre as falas e os dados, pois emerge a diferença que os Anos Iniciais possuem dos Anos Finais. Se, para os alunos, o contato com o professor é um dos pontos de destaque dos Anos Iniciais, para professora e gestora, a aprendizagem consolidada apoiada em formações e materiais elaborados contribuem para o sucesso do aluno. No entanto, os indicadores apontam que os êxitos registrados nos Anos Iniciais não migram para os Finais. Nas falas dos três sujeitos pesquisados é possível inferir um direcionamento das atividades em sala de aula para as avaliações externas, tendo por base, simulados e pequenas avaliações realizadas pela professora. Trazemos a tona a dicotomia processo/produto, pois também nos questionamos em que momentos há ensino (processo) e em que momentos estariam acontecendo as avaliações (produtos)? Um de nossos objetivos neste trabalho foi estabelecer pontes entre a avaliação, a política educacional cearense por meio de seu sistema de avaliação e o uso dos resultados do mesmo, em que pesem estarem inseridos em um cenário exitoso. Nas entrevistas foi possível observar que os resultados estão sendo usados de forma enviesada, servindo para novos simulados e avaliações, faltando uma maior consistência no uso dos resultados quando ao redirecionamento de atividades pedagógicas que induzam a aprendizagem discente real. Como se vê, existe a ênfase no produto, sem, no entanto ter atenção ao processo que o antecipa.

Palavras-chave: Avaliação educacional. SPAECE. Uso dos Resultados.



## ABSTRACT

The results of performance evaluations, especially focusing on Portuguese language and Mathematics has permeated the school and educational setting. In recent years, the theme of "academic success" became notorious to be associated with large-scale assessment systems and, above all, from the strengthening of federal and state systems of evaluation. We intend to present the teacher's perspective on external evaluation and bring the contributions of studies on educational policy in order to assist the discussion on the state assessment policy, the Permanent Evaluation System of Basic Education of Ceará (SPAECE), and the use the results of this assessment in the classroom. We chose as a research scenario schools which recorded the best results in the Early Years in SPAECE in the period of 2009-2013 in Maracanaú, choosing the one that presented a homogeneous pattern of growth, standing out among schools with higher scores in the five years analyzed. The study is characterized by the use of quantitative and qualitative data, constituting up, so in a mixed research. The quantitative aspect refers to the computed data from the results of SPAECE, numerical indices that record on a scale of 0 to 500, the average proficiency of students participating and even the use of secondary data, collaborating with the analysis of the sample. The qualitative content analysis is present in the work of the actors in the school process. As methodological strategies, we chose the use of interviews with teacher and manager, and a focus group with students who participated in the 5th year in 2013. Following the defined parameters, we identified the school named Walmiki Sampaio Albuquerque as a place of research. When we analyzed the interviews and educational indicators, we find points of congruence between the lines and the data since the difference emerges that the Early Years have to the Final Years. If, for students, contact with the teacher is one of the highlights of the Early Years, for teacher and manager, consolidated supported learning in training and developed materials contribute to student success. However, indications point to the successes recorded in the Early Years do not migrate to the Final ones. In the speeches of the three research subjects is possible to infer a direction of activities in the classroom for external evaluations, based, simulated and small assessments made by the teacher. We bring to the dichotomy process / product, as also in question in that moment there are education (process) and at what times would be happening reviews (products)? One of our goals in this work was to establish bridges between the assessment, Ceará education policy through its system of assessment and the use of the results of the same, in spite of being inserted into a successful scenario. In the interviews it was observed that the results are being used at an angle, serving for new simulated reviews, missing more consistency in the use of the results when the redirection of educational activities that lead to real student learning. As we can see, there is the emphasis on the product, without, however pay attention to the process that anticipates.

Keywords: Educational assessment. SPAECE. Using the Results.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Formas de articulação quanto ao uso dos resultados de avaliações externas.....	46
----------	--	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Melhores resultados de cada ADL em Língua Portuguesa.....	86
Gráfico 2	Melhores resultados de cada ADL em Matemática.....	87
Gráfico 3	Resultados por escola da ADL 5 em Língua Portuguesa.....	88
Gráfico 4	Resultados por escola da ADL 5 em Matemática.....	89
Gráfico 5	Indicador de Rendimento (P).....	104
Gráfico 6	Nota do Ideb (Anos Iniciais) .....	105
Gráfico 7	Nota padronizada Língua Portuguesa.....	106
Gráfico 8	Nota padronizada Matemática.....	107

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental - SPAECE	73
Quadro 2	Padrões de desempenho e sua interpretação na avaliação do 5º ano do Ensino Fundamental - SPAECE	74
Quadro 3	Características de Pesquisa e Avaliação.....	79

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Caracterização de Maracanaú – Ceará.....	93
Tabela 2	Perfil Populacional de Maracanaú – Ceará.....	94
Tabela 3	Indicadores macroeconômicos - Região Metropolitana de Fortaleza em 2010.....	95
Tabela 4	Os quinze maiores PIBs do Ceará em 2010.....	96
Tabela 5	Alunos matriculados na Rede Municipal de Maracanaú por nível de ensino em 2014.....	97
Tabela 6	Perfil da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Walmiki Sampaio de Albuquerque.....	99
Tabela 7	Indicadores Socioeconômico, Complexidade de gestão e Esforço docente da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Walmiki Sampaio de Albuquerque.....	101
Tabela 8	Quantitativo de Escolas do Censo Escolar 2013 por Grupos do Inse....	101
Tabela 9	Indicador de adequação da formação docente.....	103
Tabela 10	Taxas de Aprovação (2005-2013) dos Anos Iniciais da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Walmiki Sampaio de Albuquerque.....	108
Tabela 11	Taxas de Aprovação (2005-2013) dos Anos Finais da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Walmiki Sampaio de Albuquerque.....	113
Tabela 12	Resultados na Prova Brasil e Ideb dos Anos Iniciais da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Walmiki Sampaio de Albuquerque.....	109
Tabela 13	Resultados na Prova Brasil e Ideb dos Anos Finais da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Walmiki Sampaio de Albuquerque.....	110

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DERE	Delegacia Regional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UNICEF	United Nations Children's Fund

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1 Apresentando a pesquisa .....	16
1.2 Justificativa.....	17
1.3 Objetivos.....	22
1.4 Problemática e estrutura do trabalho .....	22
<b>2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....</b>	<b>27</b>
2. 1 Avaliação Educacional no Brasil.....	32
2. 2 Os desdobramentos do sistema nacional: as experiências estaduais .....	38
2. 3 A Política de Responsabilização ou <i>Accountability</i> : impactos na metodologia de trabalho .....	40
2.4 O <i>ranking</i> e a redução curricular: impactos no conteúdo escolar .....	42
2.5 Disseminação e uso dos resultados.....	44
2.6 Qualidade da educação e avaliação para qualidade.....	48
<b>3 POLÍTICA EDUCACIONAL: CONCEPÇÕES E CONTEXTOS .....</b>	<b>54</b>
3.1 Como a política educacional chega (ou pode chegar) à escola .....	54
3. 2 Um olhar na história e na política educacional brasileira.....	56
3.3 SPAECE: a experiência pioneira do Ceará.....	64
<b>4 MÉTODO DE PESQUISA .....</b>	<b>78</b>

4.1 Pesquisa e Avaliação .....	79
4.2 Natureza e delineamento da pesquisa.....	80
4.3 Estratégias metodológicas .....	81
4.4 Instrumentos e técnicas de Pesquisa.....	82
4.5 Universo e amostra .....	84
4.6 Método de Coleta e Processamento dos dados.....	89
4.7 Características do caso estudado .....	91
<b>5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>93</b>
5.1 Maracanaú: breve descrição de contexto.....	93
5.2 Perfil da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Walmiki Sampaio de Albuquerque.....	98
5.3 Análise da escola a partir de indicadores de desempenho.....	100
5.4 Considerações acerca do observado .....	111
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>144</b>



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Apresentando a pesquisa

Estudos e pesquisas com foco na avaliação e suas implicações na gestão escolar têm sido cada vez mais comuns, revelando importantes temas e problemas no campo educacional. Essas constatações têm fundamentado novas pesquisas. A importância das avaliações externas nunca foi tão debatida e tão significativa como hoje. Em tempos de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a escola encontra-se envolvida em um emaranhado de siglas, números e significados, submersa em uma cultura avaliativa que possui seus pontos positivos e negativos (ANDRIOLA, 2008).

De um lado despertam o interesse e motivam a comunidade escolar para o sucesso nos resultados, por outro pode-se inferir o redirecionamento das atividades para o uso exclusivo da preparação dos exames, já que a maioria dessas avaliações enfatiza as práticas de leitura e a resolução de problemas matemáticos. A redução do currículo com vistas à aprovação e melhoria dos resultados em avaliações externas é uma realidade em muitos municípios pesquisados (FREITAS; REAL, 2011; VIDAL; VIEIRA, 2011).

No entanto, práticas avaliativas insurgem em seus participantes novas posturas perante os resultados encontrados. A avaliação faz parte da atividade humana, ocorrendo em diversas esferas. Desde o aluno que é avaliado por seu professor ao fim de um bimestre, ou o professor que é avaliado indiretamente pelos resultados de seus alunos em avaliações externas. A prática na escola é recorrente e transita entre a punição e a transformação. À medida que os estudos avançam, a escola e a sociedade têm percebido menos a fiscalização e mais a importância de avaliar-se em prol de melhores resultados, tomando por base o diagnóstico realizado. Assim, como asseverou Andriola (1999), a avaliação é uma via que conduz a qualidade educacional.

A escola brasileira durante décadas preocupou-se em inserir todos os seus alunos na escola, desafio alcançado; a meta atualmente é alcançar a qualidade gestada no interior dessas escolas. Assim, para se aferir a qualidade, foram desenvolvidas tentativas de avaliar tal percurso, culminando nos sistemas de avaliação.

Este trabalho centra-se no campo da avaliação educacional, que, de acordo com Freitas et al. (2009), subdivide-se em três níveis de avaliação articulados: a avaliação realizada em sala de aula (ensino-aprendizagem), a avaliação interna à escola e sob seu controle (institucional) e a avaliação de responsabilidade do poder público (sistemas).

Sordi e Ludke (2009) acreditam que a articulação entre os três níveis de avaliação propostos repercute nas formas de participação docente no projeto da escola e, indiretamente, incide de forma positiva sobre a aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, governos, políticos, escolas, gestores, professores, pais e alunos, estão interessados na avaliação, utilizando-a de diversas formas: para monitorar a qualidade da educação, planejar ou melhorar seus projetos e programas, acompanhar o progresso dos alunos, ou ainda refletir acerca do trabalho realizado pela escola.

Imbuídos da missão de "zelar pela aprendizagem dos alunos" (Lei 9394/96, Art. 13 Inciso III), os professores encontram-se envoltos pelas práticas avaliativas, ora avaliadores, ora parte de um processo, no qual seu trabalho é observado por meio de seus alunos. Atualmente, as políticas de meritocracia invadiram o cenário educacional, associando os resultados dos alunos à bonificações de professores e gestores. A política educacional assume contornos cada vez mais fortes em relação à avaliação, vide o atual Plano Nacional de Educação (Lei 13005/14), que elege o IDEB como o grande catalisador de políticas e responsável pela aferição da qualidade educacional.

Neste trabalho, apresentamos a perspectiva do professor sobre avaliação externa e trazemos as contribuições dos estudos sobre política educacional com o intuito de auxiliar a discussão sobre a política de avaliação estadual, o SPAECE, e o uso dos resultados desta avaliação em sala de aula.

## **1.2 Justificativa**

Para iniciar o estudo é necessário percorrer o caminho trilhado pela política educacional até sua chegada ao chão da escola, em particular, sobre a avaliação educacional gestada na atualidade.

A escola pública brasileira, durante muitos anos, esteve destinada a poucos, sendo possível, a partir dos anos 1990, verificarmos sua universalização quanto ao acesso. Para Vieira (2008), a *conquista da quantidade* sugere também a *construção da*

*qualidade*, desafio ainda maior, pois envolve a conciliação dos diversos interesses e dificuldades que rondam o fazer educativo.

A atual conjuntura trouxe novos desafios à política e gestão dos sistemas educacionais. O conceito de “escola para todos” promovido encontrou, na sua realização, dificuldades e empecilhos. Em estudo sobre o tema, Vieira, Dantas e Moraes (2014) pontuam as dificuldades que a escola teve em ajustar-se a uma clientela advinda de famílias para quem a cultura letrada nem sempre esteve incorporada ao seu cotidiano.

São desafios ainda mais complexos, quando adicionamos os ingredientes qualidade, avaliação e resultados. Nos últimos anos, o tema “sucesso escolar” tornou-se notório ao ser associado aos sistemas de avaliação de larga escala e, sobretudo, a partir da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Ministério da Educação (MEC), que facilitou a comparação dos resultados entre sistemas e escolas.

No dicionário, o verbete sucesso indica obter êxito em alguma coisa, ou ter um resultado feliz em algo. No campo escolar, sucesso está associado ao conceito de qualidade, que por sua vez, corresponde à concepção de escola que cada indivíduo possui. Atrair a qualidade, ou sua falta, ao contexto multifacetado escolar é tarefa árdua. Avaliar algo ou alguém implica atribuir valor, o que, inevitavelmente, provoca o estabelecimento de valorações positivas ou negativas. Nesse ponto os conceitos epistemológicos de qualidade e sucesso escolar se fundem, em busca de um denominador comum. Para Luckesi (2012, p. 5) “a avaliação é um ato de investigação da qualidade da realidade, à semelhança da ciência, que é um ato de investigação do modo como a realidade funciona; por isso, os resultados dos atos investigativos devem estar assentados em dados da realidade”.

Com a evolução dos conceitos e modelos de avaliação educacional, cresceram proporcionalmente os interesses em identificar instituições de excelência, e seus pontos exitosos, e aquelas, que por ventura, não lograram o mesmo êxito. Esse fenômeno pode ser observado em todas as partes do globo, induzindo mudanças e prospectando melhorias.

Em um estudo que buscou traçar os pontos em comum de pesquisas nacionais e internacionais sobre os fatores associados ao sucesso escolar, Vieira e Vidal (2013) identificaram que a qualidade das escolas muitas vezes encontra-se vinculada à qualidade de seus professores. A pesquisa **Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo** (MC KINSEY; COMPANY, 2007) analisou vinte e cinco sistemas educativos no mundo, e uma de suas conclusões

estabelece que “o principal vetor de variação na aprendizagem escolar é a qualidade dos docentes” (VIEIRA; VIDAL, 2013, p. 64).

Nas pesquisas realizadas no Brasil, as autoras encontraram resultados semelhantes, apontando o papel de destaque do professor. O estudo **Redes de Aprendizagem**: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender (BRASIL; MEC; UNICEF; UNDIME, s.d.) analisou uma amostra de 37 municípios com bons resultados na Prova Brasil, e identificou algumas características comuns aos docentes das redes observadas:

a) compromisso com a aprendizagem; b) boa formação; c) crença na capacidade de aprender de cada criança; d) disposição, calma e paciência e e) atenção e proximidade com o aluno (p. 42). As redes de ensino também estabeleceram práticas de incentivo e reconhecimento ao corpo docente, como tratamento diferenciado e sistema de premiação (VIEIRA; VIDAL, 2013, p. 77).

Na mesma pesquisa, as autoras observaram que a produção de estudos brasileiros desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) encontram-se alinhados na mesma direção dos demais. Como exemplo, nos é apresentado o estudo **Desempenho dos alunos na Prova Brasil**: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino (2008), considerado pioneiro no que se trata da conjunção entre os resultados dos alunos e os fatores associados ao desempenho alcançado. O estudo apresenta como um de seus tópicos a importância de “professores atuantes, capacitados e comprometidos com uma educação de qualidade” (BRASIL; MEC; INEP, 2008, p.77), trazendo dados referentes à remuneração e formação docente nos municípios pesquisados.

Percebemos, através desses estudos, o papel de destaque conferido aos professores quando tratamos sobre resultados em avaliações de desempenho. No entanto, é fundamental observar a compreensão que este profissional possui acerca do seu envolvimento com as avaliações externas e que leitura dos resultados pode ser apreendida com vistas à melhoria de seu trabalho.

Os resultados de tais avaliações podem apresentar seus aspectos positivos e negativos, sugerindo pontos exitosos e falhos da escola e dos sistemas. É importante compreender que é insuficiente colher somente as informações. A avaliação educacional supõe a tomada de decisão, portanto, é indispensável inserir as informações coletadas à execução e acompanhamento dos alunos e das políticas educacionais envolvidas.

Vianna (2003, p. 43) sintetiza bem esta ideia ao considerar que “as avaliações apontam problemas, mas não os solucionam; outros caminhos deverão ser perseguidos”.

Enquanto sujeito participante do fazer educativo, o professor recebe influências diretas das avaliações que sua turma e ele mesmo participa, trazendo implicações em seu trabalho (CARVALHO, 2010). Essa conscientização dos resultados da avaliação por parte do professor gera reflexos em seu comportamento.

Na base de dados disponibilizados no sítio virtual da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no qual podemos pesquisar periódicos, artigos, dissertações e teses relacionados à educação, inúmeros são os trabalhos que demonstram a evolução histórica da criação e consolidação dos sistemas de avaliação da Educação Básica nacional e estaduais (CASTRO, 2009; FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007; GATTI, 2009; SOUSA; OLIVEIRA, 2010).

Estudos como os de Machado (2013) e Schneider (2013) atrelam as avaliações externas à gestão escolar, apontando as influências geradas daquelas no cotidiano e organização escolar. Encontramos ainda a figura do professor associada às avaliações de desempenho dos sistemas de avaliação em análise com sua formação docente (BAUER, 2012).

Através da realização do estado da arte sobre o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE), encontramos um livro que reúne artigos importantes para nossa pesquisa. Os estudos têm por base reflexões acerca dos resultados do SPAECE 2004, tendo sido lançado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) em 2006.

O pioneirismo cearense, como um dos primeiros estados a criar o seu próprio sistema de avaliação é tema de dissertações e artigos que explicitam a trajetória e evolução do SPAECE (COSTA; LIMA, 2013; LIMA, 2007; SANTOS, 2010; VIEIRA, 2007). Nesse sentido, a dissertação de Lima (2007) teve como foco a análise dos resultados do SPAECE até o ano de 2005, e revelou que o estado do Ceará, em relação aos indicadores educacionais, apresentava, na época, três graves problemas a serem solucionados: o acesso ao ensino básico e à sua universalização, a produtividade do sistema e a qualidade do ensino.

Santos (2010) buscou analisar os impactos gerados pelo SPAECE na melhoria do ensino e aprendizagem no Ensino Médio, esmiuçando os elementos constituintes da referida avaliação. Seu trabalho enalteceu o papel que as avaliações em larga escala possuem na capacidade de melhoria do ensino, através do uso pedagógico

de seus resultados. No caso, a autora focou o ensino médio, pois este possibilita o acompanhamento longitudinal dos alunos. Aliado ao estudo, Santos (2010) observou de que maneira os resultados são recebidos e utilizados na escola, identificando percepções semelhantes de gestores e professores acerca do uso dos resultados, e uma tímida mudança no trabalho docente.

O artigo de Vieira (2007) nos apresenta o pioneirismo cearense, ao resgatar o histórico das políticas implementadas no período 1995-2002 e “[...] algumas de suas implicações para o sistema educacional cearense, bem como estratégias adotadas entre 2003 e 2006 visando promover a qualidade” (VIEIRA, 2007, p. 46). Nesse ínterim, proporciona reflexões sobre gestão, avaliação e sucesso escolar no contexto cearense.

O trabalho de Costa e Lima (2013) demonstra o olhar que o núcleo gestor possui acerca do SPAECE. A escola analisada apresentou significativas melhoras, o que incitou as pesquisadoras a compreenderem a instalação da cultura avaliativa, “[...] percorrendo um sinuoso caminho que vai desde o julgamento e condenação da escola como única vilã do fracasso escolar, até o reconhecimento do esforço das equipes escolares em busca de bons resultados” (COSTA; LIMA, 2013, p. 130).

Percebemos que em se tratando da produção de trabalhos sobre o SPAECE, o volume de pesquisa ainda é diminuto. Entre os estudos encontrados, não foi possível identificar literatura que apresente o foco no professor e sua relação com o uso dos resultados das avaliações de desempenho de seu alunado. Algumas das pesquisas tangenciam a esfera da prática docente, limitando-se a refletir sobre sua formação e/ou sua relação com a gestão escolar, privilegiada muitas vezes como lócus de pesquisa.

No entanto, se as avaliações externas apresentam diagnósticos da aprendizagem dos alunos, é importante apropriar-se desses insumos a fim de propiciar ações direcionadas ao enfrentamento das dificuldades. Na contramão, está a preparação para as avaliações e a busca pelos resultados. Em meio a esse processo, encontram-se os professores, sujeitos atuantes no processo educacional, responsáveis pela transmissão do saber. Neste trabalho, buscamos identificar de que forma a prática docente é influenciada pelas avaliações externas, em particular, pelo SPAECE.

Diante do exposto, a pesquisa buscou investigar como os professores lidam com as avaliações externas estaduais. Nosso intuito é compreender como os professores das escolas que registraram bons resultados no SPAECE observam e utilizam a avaliação externa em seu fazer cotidiano e de que maneira enxergam esta política educacional.

### **1.3 Objetivos**

Nosso objetivo geral é identificar a percepção de professor, gestor e alunos acerca do uso dos resultados no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) nos anos iniciais de escolarização. Os objetivos específicos são:

- Identificar a percepção de professor, gestor e alunos sobre a política de avaliações externas no Estado do Ceará, tendo como parâmetro os resultados da série histórica 2009-2013.
- Identificar de que forma o professor se apropria dos resultados do SPAECE e como os utiliza em sala de aula com seus alunos.
- Compreender como professor, gestor e alunos enxergam a política educacional cearense, em especial o SPAECE, e sua influência na escola.

Escolhemos como cenário de pesquisa as escolas que registraram os melhores resultados no SPAECE no período 2009-2013 do município de Maracanaú, elegendo aquela que apresentou um perfil homogêneo de crescimento, destacando-se entre as escolas com maiores pontuações nos cinco anos analisados. A escolha do município justifica-se por este possuir uma rede de ensino bem organizada e que apresentou nos últimos anos expressivos resultados em avaliações externas.

### **1.4 Problemática e estrutura do trabalho**

As discussões sobre os problemas da Educação Básica brasileira nos últimos anos têm sido pautadas sob a égide dos sistemas de informação, coletados e disponibilizados, que geram questionamentos e incitam novos estudos. Os resultados das avaliações de desempenho, especialmente com foco em língua portuguesa e raciocínio lógico, retratam um país cujo sistema educacional encontra-se deficitário, ao registrar colocação entre as últimas posições se comparado a outros países participantes de certames avaliativos internacionais (ANDRIOLA, 2012). Tal situação “[...] assume contornos diferentes quando compreendemos como a avaliação se inseriu historicamente na gestão do sistema educacional brasileiro” (COELHO, 2008, p. 230).

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova lançou as bases de um grande movimento renovador e inspirador da Educação pública brasileira. Após oito décadas de seu lançamento, o teor do documento ainda chama atenção pela atualidade dos problemas apresentados. Um dos signatários deste documento, Lourenço Filho,

apresenta-nos em seus discursos que a ideia de se avaliar a Educação do país com vistas à mensuração de sua qualidade e eficiência, já era tema de debate:

Os mais altos valores humanos admitem comparação, subordinação, hierarquia. Ou admitiremos séries contínuas de suas expressões, que poderão ser verificadas no indivíduo, confrontado com grupos, como rendimento, ou só teremos para orientação no trabalho educativo o arbitrário ou a fantasia... (LOURENÇO FILHO apud FREITAS, 2007 p. 9).

Estas palavras foram proferidas durante as Conferências Nacionais de Educação entre 1938 e 1940, e nos apresentam que, remonta a esta época a visão que a avaliação pode impactar no trabalho educativo. Para Freitas (2007, p. 51), foram necessárias quase “[...] cinco décadas para que a avaliação viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira”.

A história da educação nos conta os caminhos percorridos para que pudéssemos efetivar o sonho vislumbrado por Lourenço Filho. Apenas em meados dos anos 1980, o Brasil conseguiu iniciar sua trajetória nesse sentido, dando o ponta pé inicial de seu sistema de avaliação. Inserido na conjuntura mundial das reformas neoliberais, o país recém egresso do Regime Militar, viu, na avaliação educacional, a forma para alavancar a qualidade que tanto se buscava (OLIVEIRA, 2000).

Neste trabalho, debruçamos-nos sobre os conceitos de avaliação educacional e política educacional, com o propósito de compreender a percepção do professor acerca do uso dos resultados em um sistema de avaliação, bem como sua visão sobre a atual conjuntura política educacional voltada à avaliação.

Neste primeiro capítulo apresentamos um panorama geral do trabalho, indicando seus objetivos e principais aportes teóricos. No segundo capítulo, abordamos a avaliação educacional, que se encontra ancorada em autores clássicos, tais como Tyler, Scriven e Stufflebeam, analisados sob o ponto de vista de Vianna (2000), Escudero (2003) e Vargas (2004).

Em um conceito mais amplo, podemos considerar que a avaliação está essencialmente envolvida a fazer juízos de valor, fornecendo à sociedade afirmações de valor, mérito, melhoria, prestação de contas e, quando necessário, uma base para encerrar programas ineficazes (VIANNA, 2000).

Freitas et al. (2009) nos auxiliam na organização da avaliação educacional dividindo-a em três níveis de atuação, bem com apresentando a importância da articulação dos mesmos: a avaliação ensino aprendizagem (que ocorre em sala de aula),



a avaliação institucional (sob a responsabilidade da instituição como um todo) e a avaliação de sistemas, foco de nosso trabalho.

A avaliação de ensino-aprendizagem diz respeito à avaliação realizada em sala de aula que tem como objetivo o acompanhamento escolar do aluno. Para Fernandes (2009), esta avaliação é de responsabilidade exclusiva dos professores e da escola. Freitas et al. (2009, p.24) citam como processos mais conhecidos de avaliação da aprendizagem: os testes padronizados, as provas feitas pelo professor, e um conjunto de atividades avaliativas incluindo questões orais, tarefas dadas aos alunos sob supervisão e acompanhamento do professor, perguntas anexadas ao texto, provas informais de domínio da aprendizagem, *feedback*, entre outros.

De acordo com Andriola (2004), a avaliação institucional é um processo que permite a reflexão sobre a realidade estudada e que exige de todos os atores envolvidos, o compromisso com o conhecimento e o conseqüente aprimoramento da realidade observada.

O terceiro nível de avaliação educacional contempla a avaliação em larga escala e a avaliação de políticas, trata-se da avaliação de sistemas educacionais (ou em larga escala), cuja finalidade é orientar as políticas públicas. Freitas et al. (2009) explicam que cabe ao Estado, seja em nível nacional, estadual ou municipal, regular a qualidade da Educação, bem como implantar medidas que garantam equidade no processo educacional.

Ainda consoante os autores, a ideia é que os resultados de uma avaliação em larga escala sejam encaminhados à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa usar estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria, inclusive, para a avaliação realizada pelo professor em sala de aula.

Após vinte anos de instalação dos principais sistemas de avaliação, uma cultura avaliativa passou a ser criada, incitando, em nossos estudos, uma breve consideração sobre o tema. König (2007, p. 83) nos apresenta uma boa definição:

O termo 'cultura' encerra um conceito polissêmico e complexo. Mais ainda se combinado com o termo de avaliação no âmbito educacional. Sem pretensão reducionista, mas no afã de chegar a um acordo para estimular a discussão, propõe-se a entender por 'cultura avaliativa' a combinação adicional de ações avaliativas formais que se difundem com a aplicação dos resultados de tais avaliações, para as tomadas de decisão e para o reconhecimento social da relevância da informação avaliativa.

Como afirmam Costa e Lima (2013, p. 123), “é necessário reconhecer que a implantação desta cultura avaliativa no contexto da escola gera tensões constantes entre o que é necessário e o que é possível”. Incluídos de forma proeminente estão os professores, responsáveis pela dinâmica diária dos processos educacionais junto aos alunos, e ainda razão pela qual nosso estudo se debruça.

Charlot (2008) nos apresenta uma síntese sobre o papel do professor brasileiro na contemporaneidade ao questionar seu papel de herói ou vítima do sistema. Costa e Lima (2013, p. 129) esclarecem:

As pistas dadas pelo autor remetem à necessidade de reconhecer a contradição como uma forte característica da sociedade que se revela cotidianamente no espaço das escolas, demandando dos profissionais que atuam neste espaço tanto o profissionalismo para lidar com as questões que os desafiam constantemente, quanto uma postura ética diante do descompasso existente entre os discursos oficiais relativos à valorização da educação e as experiências concretas que se processam diariamente e que se encontram distante de tais discursos.

No terceiro capítulo nos inserimos na área de política educacional, apoiamos-nos sobre os estudos que caracterizam e conceituam a política educacional, e, em especial, autores que apresentam sua trajetória, que corroboram a inserção da escola, como espaço privilegiado e autônomo. Vieira (2008), Vieira e Farias (2003) e Vieira e Albuquerque (2002) nos apresentam o significado de política educacional, auxiliando a compreender sua chegada ao chão da escola.

Também nos apoiamos nos estudos de Freitas (2007), que traça as primeiras aproximações entre política educacional e avaliação educacional, trazendo reflexões de sua tese de doutoramento. O livro desta autora aborda o complexo tema da avaliação da perspectiva de sua utilização no campo da política pública para a educação básica, no Brasil, no período 1988-2002. A autora oferece elementos para o leitor entender o Estado-avaliador brasileiro como síntese do Estado-regulador e do Estado-educador, analisando como se deu a emergência e a afirmação da avaliação em larga escala na regulação da educação básica no país e como ela operou na condição de ação educativa estatal.

Apresentamos no fim do terceiro capítulo o SPAECE e seu desenvolvimento histórico, buscando traçar seus avanços e apresentar o pioneirismo cearense na organização de um sistema estadual de avaliação e fortalecimento de tal política. Faz-se mister ouvir o que estes profissionais têm a falar sobre sua percepção acerca das avaliações externas, a ênfase da política educacional no que tange à avaliação

e o trabalho realizado antes, durante e após a execução das avaliações externas estaduais. Para isso, é preciso cuidado no trato metodológico, escolhido de acordo com nossos objetivos.

O quarto capítulo apresenta os materiais e métodos definidos e como chegamos à escola que serviu como estudo de caso. Abordamos nesse tópico a natureza e delineamento da pesquisa (pesquisa mista com elementos quantitativos e qualitativos), bem como as estratégias metodológicas, instrumentos e técnicas utilizadas, quais sejam: grupo focal e entrevista semi estruturada. Temos ainda o universo da pesquisa e o caminho traçado até a escolha de nossa amostra. Por fim, apresentamos o método de coleta e processamento de dados por meio da análise de conteúdo.

No quinto capítulo descrevemos o município e a escola com base em dados socioeconômicos e educacionais. Abordamos assim, os principais achados emergidos da análise dos dados secundários e das entrevistas, ressaltando as similitudes identificadas tanto no aspecto quantitativo como no que tange o teor qualitativo deste trabalho.

O sexto e último capítulo, apresenta nossas considerações finais, enaltecendo os achados e os desafios identificados na delicada relação entre prática docente e avaliação externa. Foi possível observar que os problemas revelados pela avaliação vão além da sala de aula, resvalando em deficiências sistêmicas e de âmbito da gestão educacional.

## 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

*A avaliação educacional, se feita realmente como política educacional, com seriedade, deve ter a função de alavanca social. (Bernadete Gatti)*

O conceito de avaliação, no âmbito da Educação, evoluiu bastante nos últimos 100 anos. De um simples processo de mensuração e descrição de um objeto, instituição, programa ou desempenho do aluno, passou à formulação de um juízo de valor. Atualmente, vivemos um processo interativo de negociação, entre o avaliador e o que é avaliado, no qual a avaliação se traduz na formulação de um juízo de valor sobre o mérito e a relevância do objeto da avaliação, ou seja, sobre sua qualidade interna (mérito) e sobre seus resultados, produtos ou impactos (relevância). O estudo histórico da avaliação, bem como sua evolução na condição de objeto de pesquisa levou autores a dividirem a avaliação educacional em cinco gerações, detalhadas a seguir (ESCUADERO, 2003; VARGAS, 2004).

De acordo com Guba e Lincoln (1982), a primeira geração toma forma no fim do século XIX e início do século XX e caracteriza-se pela mensuração, influenciada pela Psicometria<sup>1</sup>, teoria que dominava os estudos na área da Psicologia. Na época, o ato de avaliar confundia-se com o ato de medir, demonstrando a forte influência positivista na Educação. O avaliador do início do século XX buscava encontrar diferentes pontuações que determinassem qual posição o sujeito se encontrava dentro do grupo ao qual pertencia.

A segunda geração data de meados da década de 1930 com Ralph Tyler, considerado o pai da avaliação educacional, pois além de cunhar a expressão, buscou dotar a avaliação do caráter científico, com vistas à melhoria da qualidade da Educação. Sua obra parte da necessidade de determinar os resultados alcançados a partir dos objetivos propostos previamente. De acordo com o autor, os objetivos preestabelecidos deveriam ser a referência central na avaliação, pois marcavam o desenvolvimento individual dos alunos, inseridos em um processo socializador. A avaliação proposta por

---

<sup>1</sup> Este campo de estudos possuía, em seu formato, uma relação íntima entre avaliação e mensuração (ato de medir). O objetivo da Psicometria era estabelecer as diferenças individuais a partir de modelos de características que a Psicologia da época oferecia. Atualmente, o enfoque da Psicometria baseia-se em novos modelos de medida, conhecidos genericamente pelo nome de Teoria da Resposta ao Item (TRI) (ANDRIOLA, 2010).

Tyler supõe um avanço em relação à medição e a Psicometria, pois atribui um juízo de valor ao objeto avaliado.

O fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) deixou marcas em todo o globo. O contexto histórico dos anos 1960 foi marcado pela disputa da hegemonia política, econômica e militar do mundo, período que ficou conhecido como *Guerra Fria* e teve como protagonistas os Estados Unidos da América (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Tal disputa estabelecia-se também no campo científico, e em particular, na corrida espacial travada entre as duas potências. O sistema educacional americano foi posto em xeque, quando, nesta corrida, os EUA começaram perdendo, por conta do lançamento espacial do satélite Sputnik realizado pela URSS, em 1957.

A solução encontrada para alavancar o progresso científico americano e impulsionar o país frente ao seu rival estava na Educação. O descrédito com a escola pública americana transformou-se em estímulo para o aumento de investimentos e estudos avaliativos por meio das reformas promovidas. Em uma série de leis promulgadas, estava embutido o caráter avaliador e questionador da sociedade norte-americana, que refletia sua Educação e o que se almejava dela. O estímulo à mudança educacional impactou positivamente a avaliação, uma vez que os avaliadores buscavam compreender as deficiências do sistema, as possibilidades de mudança e os resultados pós-reformas (ESCUADERO, 2003).

Silva (2012, p. 2) destaca a avaliação educacional da época, evidenciando seu vínculo com a política e sociedade vigente:

O debate sobre a Avaliação Educacional ganhou (*sic*) expressão em um cenário de otimização do papel da escola para atender as demandas de consolidação da sociedade industrial. Sociedade esta que tem como modelo econômico hegemônico o capitalismo. A fixação da Avaliação Educacional nos resultados, nos produtos reflete bem a lógica capitalista da época nos Estados Unidos e nos países de economia avançada. Com isso percebemos a vinculação da Avaliação Educacional sempre a um projeto de sociedade, por isso também não é neutra e sua compreensão depende de associá-la as tramas sociais de seu contexto.

Destaca-se nesse período a atividade de prestação de contas (*accountability*), pois uma vez injetadas grandes quantias de recursos públicos, esperava-se um retorno à altura para justificar e subsidiar novos aportes financeiros. Na época, além da descrença da escola pública, o país passava por forte recessão, fortalecendo ainda mais a necessidade de se investir bem e receber o retorno adequado.

Assim, a questão “para quê avaliar?” e a preocupação com o uso dos resultados da avaliação surgiram no contexto das pesquisas científicas que tratavam sobre avaliação educacional, trazendo conceitos até hoje estudados e inaugurando a terceira geração.

De acordo com Escudero (2003), durante os anos 1970, ocorreu a consolidação das pesquisas em avaliação, gerando diversos modelos avaliativos. Após as reformas promovidas nos anos 1960, os EUA desenvolveram bastante material de pesquisa para tais avaliadores, o que levou muitos a aprofundarem seus estudos e criarem suas teorias. A questão central girava em torno dos propósitos da avaliação e a influência dos resultados no cotidiano escolar. Para isso, vários autores dedicaram-se a organizar desenhos de pesquisa bem fundamentados e estabelecimento de critérios, enquanto outros buscavam compreender o papel da avaliação no contexto escolar, criando nomenclaturas de avaliação. Guba e Lincoln (1982) contabilizam mais de 40 modelos propostos nesta década. Já Mateo (1986) nomeia o período de “eclosão de modelos”.

Michael Scriven agrega aos estudos sobre avaliação da época “[...] a ideia de mérito, valor do que está sendo objeto da avaliação (programas, currículos, materiais, desempenhos dos alunos, entre outros)” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 32). Os estudos de M. Scriven desenvolveram-se e um de seus maiores feitos foi estabelecer os conceitos de avaliação formativa e avaliação somativa.

De acordo com M. Scriven, a avaliação formativa é um método para avaliar o valor de um programa simultaneamente ao acontecimento de tais atividades. Esta parte da avaliação centra-se no processo, uma vez que a ação ainda se encontra em andamento. Seu principal objetivo é identificar as deficiências para que as intervenções adequadas de aprendizagem possam ocorrer, permitindo que os alunos possam dominar as habilidades e os conhecimentos necessários.

A avaliação somativa é um método de julgar o valor de um programa no final das atividades do programa (soma), revelando o foco no resultado final. Todas as avaliações podem ser somativas (ou seja, têm o potencial de servir a uma função somativa), mas apenas algumas têm a capacidade adicional de servir funções de formação.

Daniel Stufflebeam dá continuidade aos estudos sobre avaliação, acrescentando-lhe a concepção de tomada de decisão. Depresbiteris e Tavares (2009, p. 33) nos explicam que, juntamente com Guba, Hammond e Provus, Stufflebeam “[...] concebeu o modelo conhecido pelo anagrama CIPP, contexto, input, processo e

produto”. De acordo com os estudos destes autores, em cada uma dessas fases, deve-se avaliar e tomar decisões acerca da próxima fase. Assim, a avaliação seria um processo sistemático e contínuo, cujas características primordiais seriam o fornecimento de informações úteis ao julgamento das alternativas de decisão.

O modelo criado por Stufflebeam e colaboradores busca promover a cultura de avaliação no âmbito das organizações, sejam empresariais ou educacionais. Andriola (2010), utilizando-se deste modelo, promoveu a avaliação do Projeto **Educando para a Liberdade**, realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) em unidades prisionais brasileiras. De acordo com o autor,

[...] dentre as principais vantagens do modelo CIPP, destaca-se a boa adaptação em quaisquer tipos de avaliação, tais como, avaliação de projetos, de programas e de organizações. Outra vantagem reside no fato de este modelo poder fornecer, quer informação pró-ativa, isto é, informação que pode ser usada para suportar decisões de alteração dos objetivos e processos durante a própria implementação, quer informação retroativa, isto é, julgar o mérito e o valor após o término da avaliação. Particularmente no caso do Projeto Educando para a Liberdade (SECAD/MEC), o modelo CIPP forneceu informações relevantes, visto se pautar numa abordagem que permite a visão sistêmica da referida atividade formativa, em termos do contexto; dos recursos disponibilizados e utilizados; dos processos e dos produtos (ANDRIOLA, 2010, p. 81).

Merecem destaque os estudos de D. Stufflebeam acerca da importância da decisão e sua vinculação ao significado de mudança que se pretende induzir. “A consideração da disponibilidade de informação e a capacidade da pessoa responsável pela decisão de usá-la é outro aspecto a considerar em situações de tomada de decisão” (VIANNA, 2000, p. 104). Para Stufflebeam, ao cruzarmos a disponibilidade de informações e o grau de mudança pretendido (maior ou menor dependendo da intensidade e abrangência das decisões), quatro fenômenos poderão acontecer, a saber: homeostáticas, incrementais, neomobilísticas e metamórficas.

As maiores mudanças serão aquelas que exigem maior reestruturação do sistema enquanto as pequenas mudanças não possuem impacto ou não são significativas para a sociedade na qual ocorre. Vianna (2000) nos esclarece através de exemplos: uma pequena mudança seria a alteração de um livro didático, que não gera tantas controvérsias quanto uma mudança curricular, que configura-se como uma inovação profunda no sistema.

Cada situação de decisão foi enunciada por D. Stufflebeam. Decisões homeostáticas ocorrem em sistemas orientados por normas técnicas e sistemas de coleta de dados de rotina, prevalecendo um "controle de qualidade", com baixo risco. As

decisões incrementais relacionam-se à melhoria contínua em um sistema educacional destinado a mudar o programa para uma nova norma, mas guiado pelo pouco conhecimento disponível. Permite inovação a partir de tentativas e erros. Possui natureza interativa com risco aceitável, além de pequenas correções realizadas com os problemas detectados.

Decisões neomobilísticas dizem respeito a atividades inovadoras para as principais mudanças. Novas soluções para problemas significativos em um sistema educacional, mas apoiados por pouca teoria e pouco conhecimento - impulsionado por grandes e atraentes oportunidades como explosão do conhecimento, condições críticas ou concorrência mundial (tornando-se mais prevalente em resposta a taxas mais elevadas de mudança necessárias sob risco).

A última decisão nomeada por Stufflebeam é a metamórfica, que contempla informações completas e conhecimento de como efetuar as alterações desejadas, mas há baixa probabilidade de ocorrência. No sistema educativo, esta configuração encontra-se próximo à utopia, com probabilidade praticamente nula de implementação.

No sistema educacional brasileiro podemos considerar que as decisões homeostáticas são as mais comuns, tendo a vista a manutenção do *status quo*, evitando assim grandes mudanças. Alguns indícios de decisões neomobilísticas também podem ser identificados, ao registrarmos a grande coleta de dados e o reduzido uso destes insumos na modificação do panorama educacional.

Dando continuidade ao estudo das gerações de avaliação, de acordo com Guba e Lincoln (1982), a teorias e autores da quarta geração da avaliação educacional pretendem superar as deficiências das gerações anteriores. Entre estas deficiências, podemos citar: “[...] visão gestora da avaliação, escassa atenção ao pluralismo de valores e excessivo apego ao paradigma positivista” (ESCUADERO, 2003 p. 24).

Os autores explicitam que ao se utilizar da relação avaliadores-avaliandos, o processo avaliativo tende a ser mais sólido, pois os próprios avaliandos são potenciais usuários das informações resultantes da avaliação. Outro ponto a se observar a partir desta relação é a possível ampliação e melhoria das categorias de avaliação, realizada a partir da interação positiva entre os distintos avaliandos. No que se refere à redução do caráter positivista, deixa-se de lado a verificação (característica do positivismo), e o avaliador passa a ter uma postura de descobrimento, aproximando-se dos fatores contextuais inerentes ao processo.



Por fim, tratando-se de um objeto social, a suposta neutralidade metodológica apresenta-se duvidosa, exigindo do avaliador uma nova maneira de estabelecer-se frente a seu objeto de estudo, já que um dos resultados do processo avaliativo será a construção de juízos de valor.

Guba e Lincoln estabeleceram reflexões até meados dos anos 1980, cabendo a David Feterman (1993) prosseguir os estudos durante os anos 1990 e assentar as bases da quinta geração, que apresenta-se preocupada em empoderar os grupos minoritários, politizar os envolvidos e conscientizar a partir dos resultados das avaliações. Nesta geração, o uso político da avaliação é levado em consideração.

À medida que as gerações avançam, o ranço positivista perde espaço, culminando na atualidade uma avaliação de abordagem mais qualitativa, preocupada com os envolvidos, os resultados e os impactos causados. Haja vista a quantidade de modelos avaliativos desenvolvidos, muitos confundem-se entre as gerações, uma vez que o surgimento de uma não anula a existência das demais. Após essa breve reflexão sobre a criação e a evolução da avaliação educacional, passamos a compreender este tema no contexto brasileiro, cujo desenvolvimento ainda se encontra incipiente quando comparado ao americano.

## **2. 1 Avaliação Educacional no Brasil**

Tendo por base os estudos de Freitas (2007), podemos compreender que há uma falsa perspectiva quando se fala que o interesse pela avaliação educacional no Brasil iniciou-se somente nos anos 1990 com a institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A autora infere que, desde a década de 1930, já se abordava o assunto, mesmo não sendo o enfoque das discussões realizadas. Através de estudos acerca do aparato normativo e do planejamento do Estado Brasileiro, a pesquisadora Dirce Nei Teixeira Freitas sinaliza o caminho percorrido pelo tema medida-avaliação e sustenta a tese de que, a partir disso, foram traçadas as primeiras análises, culminando na instituição da medida-avaliação-informação, cuja ênfase se dá na análise de resultados que possam auxiliar em futuras intervenções.

Ainda de acordo com Freitas (2007), durante o período da Ditadura Militar (1964-1985), percebe-se a intensificação no trabalho de planejamento educacional, visando à época o controle social. Nesse ínterim, a avaliação ganhou espaço, uma vez

que os militares ensejavam observar todo o processo, e ao fim, avaliar os resultados alcançados.

Em princípio, privilegiavam-se os registros de expansão da rede, dados como número de carteiras, salas e escolas. Admitia-se que o problema era o acesso, portanto, tais dados eram as pistas para a resolução dos problemas educacionais. Com a reabertura política, constrói-se um novo ideal de sociedade, na qual a Educação é tida como alavanca social.

No fim dos anos 1970 e início dos anos 1980 podemos identificar os princípios basilares da avaliação educacional no Brasil, que passa da “transferência cultural” característica dos anos 1960 e 1970 para a avaliação emancipatória (SAUL, 2010). Calderón e Borges (2013) nos explicam que até então as teorias e práticas educacionais americanas foram incorporadas no cenário intelectual e educacional brasileiro devido a presença de técnicos norte americanos que, por meio de acordos internacionais, estiveram envolvidos nas reformas realizadas no período militar.

No bojo da redemocratização, os anos 1980 foram marcados pelos estudos de grandes autores do campo da avaliação educacional brasileira, que “[...] passaram a desenvolver uma análise crítica do papel da educação, e se apoiaram, sobretudo, nas teorias sociológicas” (CALDERÓN; BORGES, 2013, p. 266).

Destaca-se, nesse contexto, o opúsculo de Saul (2010) que defende uma avaliação emancipatória, baseada em novo paradigma, fruto da “reação aos pressupostos teórico-metodológicos e ao autoritarismo dos modelos clássicos da avaliação educacional, em particular do currículo, presentes na literatura e vigentes na prática avaliativa brasileira naquela época” (CALDERÓN; BORGES, 2013, p. 266). Assim, a avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica da realidade, possui uma abordagem qualitativa, destacando-se sua função política e a possibilidade de intervenção na realidade.

As primeiras iniciativas de se cotejar a educação gestada nas salas de aula, no que tange à Educação Básica, foram pontuais e não conseguiam expressar a identidade brasileira. Alguns projetos realizados com parceria internacional, a exemplo do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (EDURURAL)<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> O projeto de Avaliação do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural - EDURURAL/NE (1981-1985) - MEC/BIRD, foi desenvolvido em escolas rurais de 60 municípios dos Estados de Ceará, Pernambuco e Piauí, sob a responsabilidade de coordenação e execução de equipe de pesquisadores da Faculdade de Educação (FACED/UFC) juntamente com a Fundação Carlos Chagas (SP) e em parceria com as Secretarias de Educação dos referidos estados. O estudo envolveu coleta e análise

ilustram experiências pioneiras, que, no entanto, não tiveram continuidade (GOMES NETO et al., 1994).

Gatti (2009) aborda com propriedade a primeira experiência de cunho nacional em avaliação da Educação Básica, fruto de um debate sobre a falta de dados acerca do rendimento escolar dos alunos, organizados em sistemas, descrevendo os fatores associados aos resultados de desempenho. Estudos pilotos subsequentes deram lugar ao Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP)<sup>3</sup>.

No entanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pôde deslanchar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 110).

Como nos apresentam Bonamino e Franco (1999), somente no início da década de 1990, conclui-se uma articulação entre o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação para a implantação do SAEB, aplicado a cada dois anos em séries de Ensino Fundamental e Médio.

O foco nas avaliações passou assim do aluno para o sistema, e deste para as formas possíveis de se alcançar os bons resultados e almejar o sucesso escolar, fazendo com que o aluno pudesse alcançar as competências e habilidades necessárias para se tornar um cidadão, cumprindo os tópicos inseridos no currículo. É o que postula Castro (2007, p. 9):

Um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações indispensáveis para aprofundar o debate sobre a situação educacional de um país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo.

A avaliação educacional adquiriu novas facetas, sendo associada à termos como avaliação externa ou de larga escala. As nomenclaturas têm por princípio “[...] a finalidade de verificar a qualidade do ensino em determinado país, [...] o objetivo é estabelecer normas e padrões gerais e assegurar, por meio de amostras, e de maneira

---

de dados quantitativos e qualitativos, incluindo testes de rendimento escolar, em estudo longitudinal com duração de 5 anos.

<sup>3</sup> O SAEP é considerado um estudo piloto do MEC, cujo objetivo foi verificar a viabilidade do processo na realização de avaliações de desempenho dos alunos. Foi realizado em dez capitais com alunos de 1ª, 2ª, 3ª, 5ª, 7ª séries da rede pública, com provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (GATTI, 2009).

periódica, uma espécie de ‘termômetro’ nacional do rendimento escolar” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009. p.36). Castro (2009, p. 6) complementa:

Todas essas iniciativas indicam a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de políticas públicas responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem.

O caráter externo diz respeito ao emissor da avaliação ser sujeito alheio à realidade escolar, enquanto de larga escala, por tratar de uma amostra significativamente grande, em que são inseridos no mesmo rol, escolas e sistemas (municipais e estaduais). As nomenclaturas diferem, entretanto, com o mesmo propósito: inserir-se na escola a fim de aferir sua qualidade.

Somente em meados dos anos 1990, o Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e seus primeiros exames se consolidam e iniciam uma nova caminhada: a expressão de seus resultados, contendo as potencialidades e as debilidades de sistemas, redes e escolas, razão pela qual foram sendo buscadas soluções para corrigir tais problemas a partir dos próprios resultados. Conforme Castro (2007, p. 11-12):

Os resultados do SAEB indicaram que, para melhorar o desempenho geral dos alunos, seria necessário reduzir a defasagem série-idade. Foram criados, então, os programas de aceleração de aprendizagem, voltados para os alunos com mais de dois anos de atraso. [...]. O SAEB também constatou que alunos cujos professores receberam formação de nível superior têm melhor desempenho na avaliação. Por isso, o Ministério da Educação criou incentivos para os professores obterem uma formação adequada.

O caminho traçado pelas avaliações nacionais compreende também os mecanismos de divulgação dos resultados, ou seja, como a escola, o município ou estado recebem os dados coletados em seu interior. Tais resultados contribuem de forma incisiva para um movimento de superação de dificuldades, ao apresentar as condições de ensino em cada escola brasileira, podendo detectar seus problemas e planejar soluções. Os dados coletados são úteis para a construção de um panorama educacional a nível nacional, constituindo-se base para a formulação de políticas públicas. De acordo com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a avaliação externa é:

Um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a implementação de políticas

publicas e, às unidades escolares, um retrato de seu desempenho (REVISTA PENSE, 2012).

Inicialmente o SAEB compreendia escolas públicas e privadas, gerando resultados agregados por estado, regiões e nacionalmente. Porém, o modelo pelo qual os resultados eram apresentados não supria determinadas necessidades. De acordo com Vieira (2008, p. 115):

Face à diversidade e singularidade dos diferentes sistemas educacionais existentes no país, a forma como o SAEB vinha sendo realizado até 2003 não atendia às demandas de informações, principalmente dos municípios e escolas que não se reconheciam nos resultados.

Para solucionar a questão, em 2005, o SAEB foi ampliado através da Portaria Ministerial N.º 931, constituindo-se em um sistema composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (ANRESC) (Idem). Desta maneira, o SAEB, cujo nome permaneceu por conta de sua tradição, passou a atender as demandas de informações com indicadores específicos.

Os dois sistemas atuam em conjunto, pois enquanto a ANEB mantém os objetivos do SAEB, na continuidade da série histórica dos dados de proficiência dos alunos de redes públicas e privadas, a ANRESC foi criada no intuito de tornar a avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já feita pelo SAEB. Conhecida como Prova Brasil, esta avaliação expandiu o alcance dos resultados, pois passou a oferecer dados detalhados, individualizando cada escola, respeitando sua localidade e sendo possível comparações dentro da mesma rede das secretarias de educação (municipais e estaduais).

A Prova Brasil constitui-se como uma avaliação de diagnóstico desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Seu objetivo é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro por meio de testes padronizados aliados a questionários socioeconômicos.

São avaliados estudantes no final das etapas de ensino (5º e 9º anos do Ensino Fundamental), focalizando a capacidade leitora e de resolução de problemas matemáticos. Professores e diretores das turmas avaliadas também respondem, acrescentando informações sobre dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho. Segundo o MEC:

A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO).

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo INEP como uma iniciativa de identificar o perfil das escolas. Os dados relacionados ao fluxo escolar e as médias de desempenho em avaliações nacionais (Prova Brasil) são organizados em um índice que varia de 0 a 10. A ideia é unir dois fatores importantes para medição da qualidade educacional brasileira, possibilitando a equiparação entre estados, municípios e até entre escolas. Enquanto um mensura a aprovação e assiduidade do aluno, o outro tenta desvendar se o mesmo está aprendendo durante o tempo que permanece na escola.

O IDEB aponta os resultados obtidos pelos estudantes no final das etapas de ensino, ou seja, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática. Como indicador educacional, oferece elementos de controle sobre a relação ensino-aprendizagem no país. Em seu lançamento, foram usados os dados de 2005 e projetadas metas até 2021, estimulando um crescimento contínuo em um tempo determinado, cabendo a cada escola e rede escolar organizar-se e definir qual seria o esforço necessário para o alcance de suas metas de acordo com sua realidade.

O IDEB é importante pois serve como diagnóstico e um norte para ações políticas com foco na melhoria do sistema educacional, detectando as escolas com alunos que apresentam baixo rendimento, bem como monitorando o desempenho dos alunos nessas escolas. Franco, Alves e Bonamino (2007) sustentam que, por suas características e caráter metodológico, o IDEB infere sobre a qualidade da Educação, ao pressupor que o aluno aprende e passa de ano. Contudo, é importante observar que, de acordo com as metas preestabelecidas, o alcance da nota 6,0 (média dos países da OCDE e objetivo brasileiro até 2021) só seria possível nos anos iniciais. Não se observou nenhum indicativo desde 2005 de políticas direcionadas para sanar as dificuldades dos anos finais e ensino médio, que chegariam em 2021 com a média brasileira abaixo de 6,0.

Após compreendermos sobre a criação e consolidação do sistema nacional de avaliação, de âmbito federal, passaremos a aferir sobre as experiências estaduais desenvolvidas na década de 1990.

## **2. 2 Os desdobramentos do sistema nacional: as experiências estaduais**

Como visto anteriormente, a LDB prevê uma articulação entre os entes federativos no que tange aos sistemas de avaliação, além de enaltecer o papel centralizador da União na condução dos processos com vistas ao alcance da qualidade. No entanto, antes mesmo da promulgação da LDB em 1996, os objetivos do SAEP de 1990 – primeira iniciativa de um sistema nacional de avaliação – traziam em seu escopo:

Desenvolver e aprofundar a capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional (MEC, secretarias estaduais e órgãos municipais); Descentralizar e regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, de forma a possibilitar a gestão diretamente pelas instâncias locais, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento de infraestrutura de pesquisa e de avaliação educacional [...] (PESTANA, 2013, p. 123).

A autora continua a análise dos objetivos oficiais do SAEB até o ano 2011, e ao longo de seu estudo é possível observar as mudanças ocorridas. À medida que os anos avançam, e em especial a partir do ciclo de 1995, cresce o papel centralizador da União na condução das avaliações, além de enaltecer a importância de se desenvolver uma “cultura avaliativa que estimule o controle social sobre processos e resultados do ensino” (Op. Cit. p. 124). Este modelo consolidou-se e a centralização foi reforçada com a terceirização de serviços (aplicação de provas e questionários e organização das bases de dados) por empresas privadas, contratadas por meio de licitações.

Contudo, é possível verificar que alguns estados, motivados pela experiência nacional, decidiram enveredar por trilhas avaliativas próprias. As primeiras iniciativas estaduais iniciaram-se ainda nos anos 1990, entretanto são nos anos 2000 que podemos observar seus reflexos. Alavarse, Bravo e Machado (2012) em estudo pertinente ao tema, revelam-nos dados importantes: dos 27 estados da federação, 18 já implantaram avaliações próprias, sendo que desses, 13 foram implementadas na década de 2000. Os autores afirmam que “[...] essas iniciativas foram efetuadas na esteira do fortalecimento da avaliação como diretriz da política educacional no governo federal tanto no que se refere ao tempo histórico, como também à forma constituinte dos sistemas” (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2012, p. 6-7).

As experiências pioneiras de âmbito estadual realizaram-se no Ceará (1992), São Paulo (1996) e Minas Gerais (2000). Atualmente, os três configuram-se sistemas consolidados e fruto de inúmeras pesquisas, que revelam sua importância no contexto a qual estão inseridos (CASTRO, 2009; LIMA, 2007; SOARES, 2011). Assim como o SAEB, que passou por modificações ao longo do tempo, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEB), o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) reformularam-se até atingirem a configuração atual.

Uma das ideias recorrentes tanto nos documentos oficiais que norteiam os sistemas estaduais, como nos estudos supracitados, é a articulação com o MEC/ INEP. Bonamino e Bessa (2004, p. 77), em estudo sobre as experiências estaduais, revelam que:

Percebe-se que a interação com o INEP/MEC especialmente o SAEB, tem papel fundamental no movimento dirigido para a consolidação de sistemas estaduais de avaliação, além de contribuir diretamente para a implementação da metodologia e da tecnologia para a construção e análise dos programas e medidas educacionais.

Esta articulação ou interação com o governo federal produziu, além de semelhanças na metodologia e formato dos sistemas estaduais, novas formas de relacionamento entre as esferas federais, estaduais e municipais (devido à abrangência do sistema estadual nas redes municipais). De acordo com Machado (2012, p. 49):

[...] as avaliações empreendidas pelos governos estaduais estão obtendo um lugar privilegiado na relação com as escolas e com a gestão das mesmas por se localizarem geográfica e colaborativamente mais próximas que o governo federal e suas ações. Porém, cabe ressaltar que essa proximidade, justamente por ela, pode, também, provocar efeitos colaterais deletérios como iniciativas de burla dos resultados, insegurança no fornecimento das informações e dados confidenciais e reações de animosidade da comunidade pelos resultados alcançados pela escola de seus filhos.

A autora nos apresenta novos aspectos da avaliação educacional ao trazer possíveis consequências no que se refere à esfera micro, isto é, a gestão da escola e dos sistemas escolares. Com o incremento dos sistemas estaduais de avaliação, o trabalho escolar inevitavelmente aumentou, e novas reflexões advindas deste novo panorama começam a desenhar-se.

A literatura da área apresentou, nas últimas duas décadas, a importante relação entre a avaliação (externa e de larga escala) e sua influência no chão da escola.



Alguns dos pontos mais relevantes são: a responsabilização ou *accountability* (AFONSO, 2009) e os *rankings* e redução curricular (BONAMINO; SOUZA, 2012; MACHADO, 2012; SCHNEIDER, 2013), cujo conteúdo merece ser melhor apreciado.

### **2.3 A Política de Responsabilização ou *Accountability*: impactos na metodologia de trabalho**

Após a aplicação de uma avaliação, os atores do processo avaliativo recebem seus resultados. Escola e sua equipe gestora passam a trabalhar os dados com o propósito de potencializar seus esforços no contínuo crescimento e desenvolvimento dos alunos e da escola em geral. A divulgação dos resultados é um dos fatores que estimula a transparência e verdadeira identidade da escola através de sua ampla publicação. Mas também pode gerar uma “política de responsabilização” dos atores envolvidos, isto é, o trabalho direcionado de suas ações para a conquista de resultados positivos com base no sentimento de responsabilidade.

Esse tipo de atitude diante dos resultados de avaliações externas se configura como uma das novas formas de atuação do governo no interior da escola. As respostas que seus membros enviam podem ser analisadas sob o ponto de vista do conceito de *accountability* ou responsabilização segundo Afonso (2009a).

Para o autor, *accountability* sugere uma gama de significados, remetendo as palavras *políticas, sistemas, modelos, dimensões, agências, práticas e actores*. Em seu estudo, Afonso (2009a), baseando-se em Schedler (1999), esclarece que o termo *accountability* abrange:

[...] três dimensões estruturantes: uma de *informação*, outra de *justificação* e uma outra de *imposição* ou sanção. Num entendimento mais imediato, a prestação de contas pode ser o pilar que sustenta ou condensa as duas primeiras: o direito de pedir informações e de exigir justificações — sendo que, para a concretização de ambas, é socialmente esperado que haja a obrigação ou o dever (regulamentados legalmente ou não) de atender ao que é solicitado. Informar e justificar constituem assim duas dimensões da prestação de contas, a qual pode, assim, ser definida, em sentido restrito, como obrigação ou dever de responder a indagações ou solicitações (*answerability*) (AFONSO, 2009a, p. 59).

O termo *accountability* significa ainda “[...] *fijar la responsabilidad por las propias acciones y los resultados de dichas acciones*”<sup>4</sup> (Hernández, 2009, p. 96). Dessa

---

<sup>4</sup> Fixar a responsabilidade pelas próprias ações e resultados advindos delas (Tradução nossa).

forma, as ações proferidas são pensadas e repensadas seguindo um padrão de eficiência com vistas ao êxito cotidiano e em futuras avaliações.

O componente histórico, como apresentado anteriormente, influencia o crescimento das políticas em torno dos conceitos de *accountability*. De acordo com Afonso (2009b, p.44):

Ao longo da década de oitenta, a emergência de políticas neoliberais e neoconservadoras veio dar novo impulso aos mecanismos de responsabilização em grande medida porque se tornou evidente a convergência de valores entre alguns modelos de *prestação de contas* e os pressupostos daquelas políticas, nomeadamente entre o direito de escolha da educação (*educational choice*) por parte dos pais, redefinidos como *consumidores*, e sua relação com a divulgação e escrutínio dos resultados (ou *produtos*) da educação escolar, necessários para a fundamentação dessas mesmas escolhas.

De fato, a política de responsabilização têm trazido muitos benefícios e apresentado um novo caminho para a superação do desafio de promover uma educação de qualidade no Brasil, mas é preciso cautela, pois tais políticas não podem ser encaradas como milagre. A responsabilização por si só não é uma solução mágica, mas, se bem utilizada pode trazer ganhos significativos no âmbito educacional.

A política de *accountability* é, na atualidade, tema de diversos estudos e presente em pesquisas como a de Vidal e Vieira (2011). Em um estudo sobre a gestão educacional presente em dez municípios cearenses, tendo como fio condutor os resultados no IDEB, as autoras analisam a política de responsabilização encontrada em sua amostra. Os instrumentos de avaliação como o SAEB e a Prova Brasil “[...] permitiram a construção de uma valiosa base de dados para a elaboração de diagnósticos precisos e detalhados sobre problemas relativos ao desempenho de estudantes brasileiros e sobre a política educacional em geral” (VIDAL; VIEIRA, 2011, p. 424), o que aos poucos caminhou para a aquisição do caráter de responsabilização diante dos resultados. As autoras também salientam que:

A responsabilização está intimamente associada à prestação de contas, uma vez que ser responsável por um processo ou um resultado implica – sobretudo no setor público em uma sociedade democrática – em ter que prestar contas dos resultados e do uso dos recursos aplicados (VIDAL; VIEIRA, 2011, p. 425).

Ainda no quesito responsabilização, o estudo abrange os eixos para uma política de *accountability*, trazendo elementos importantes para sua implantação e melhor entendimento da prática:

Para se implantar um sistema de *accountability* educacional são necessários, pelo menos, quatro elementos: informações, padrões, autoridade e consequências, sendo a última o elemento mais importante e complexo do sistema, uma vez que o objetivo principal é melhorar a educação e não impor castigos. A política educacional brasileira mostra que se avançou muito nos últimos anos no que diz respeito a esses quatro elementos e que vem se implantando, de forma gradativa e sutil, um sistema de *accountability* (VIDAL; VIEIRA, 2011, p. 425).

Como as autoras apontam a política de *accountability* já mostra sinais de seu estabelecimento, embora seja prematuro reconhecê-la como política norteadora de ações. As consequências citadas acima podem ser bem exemplificadas através dos resultados nas avaliações externas, que servem como parâmetros para obtenção de programas e recebimento de prêmios.

Uma das formas de se reconhecer a política educacional dentro da escola são os programas e projetos desenvolvidos pela mesma provenientes do âmbito federal, estadual ou municipal. Através destes, podemos enxergar a atuação do poder público de forma mais concreta e efetiva, seja através de formações específicas, material de apoio, aporte de subsídios, ou a ampliação do horário escolar.

#### **2.4 O *ranking* e a redução curricular: impactos no conteúdo escolar**

A avaliação agregou novos significados não só ao trabalho escolar, mas ao seu conteúdo. O tema currículo passou a fazer parte cada vez mais forte das temáticas envoltas à avaliação e à prática escolar. Para Schneider (2013, p. 25), “o currículo é um campo de lutas, forças e tensões de grupos que tentam assegurar certos conhecimentos para que estes passem a ser considerados válidos nos textos e nas salas de aula”. Assim, trabalhar a avaliação envolve estudar o currículo.

O campo da política educacional também passou a olhar com outros olhos a avaliação. Ainda de acordo com Schneider (2013, p. 29):

[...] medidas de ajuste da política educacional às necessidades da economia põem em evidência a necessidade de que o Estado seja pequeno na atuação, mas forte na sua regulação, consoante o intento de algumas correntes neoliberais. Embora, por parte do Estado, as determinações curriculares estejam formalmente mais democratizadas em vários aspectos do currículo (definição de conteúdos curriculares, da carga horária dos componentes e das áreas de conhecimento, por exemplo), há [...] forças agindo sobre a escola que podem tornar tais escolhas praticamente sem significado.

A autora infere que mesmo tendo algum controle sobre o currículo, forças como as avaliações externas são capazes de direcioná-lo. Bonamino e Sousa (2012), em estudo pertinente ao tema, traçaram três gerações de avaliação da Educação Básica no

Brasil. A primeira enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico, “[...] sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo” (Op. Cit., p. 375). A segunda geração contempla a divulgação pública dos resultados para as escolas e comunidade em geral. E a terceira, são aquelas que referenciam políticas de responsabilização, e, com base em seus resultados, surtem sanções ou recompensas aos que dela fazem parte.

As autoras analisam que o desenho introduzido a partir da segunda geração “[...] produzem indicadores capazes de fornecer informações a respeito dos componentes do currículo que estão chegando aos alunos” (Op. Cit., p. 386). As avaliações pertencentes à segunda geração assim, “[...] parecem estar reforçando o alinhamento, nas escolas e secretarias de educação, entre o currículo ensinado e o currículo avaliado” (Op. Cit., p. 386).

É fato que as escolas estão sendo cobradas, pois, além de estarem mais envolvidas e preocupadas com as avaliações externas, trabalham o ano todo para proporcionar aos alunos, um nível mais alto de preparo e aprendizagem para as provas. Como observa Gatti (2009, p. 15),

[...] a preocupação com os resultados dos processos de ensino está presente atualmente nas administrações públicas da educação e nas escolas, dando margem a iniciativas como aperfeiçoamento dos currículos escolares, formação continuada de professores, revisão da formação básica de docentes, produção de materiais didáticos novos em vários tipos de suporte (impressos, virtuais, DVDs, etc.). O impacto dessas avaliações começa a ser sentido na educação básica esperando-se que as avaliações sejam vistas como estímulos à mudança em processos educacionais, e, não como punição.

A redução curricular pode ser observada ainda em estudos como o de Machado (2012), que retrata a relação entre a avaliação externa e a gestão escolar no que se refere ao uso dos resultados. Nesse estudo, também é possível observar a relação que se faz entre os resultados adquiridos e as iniciativas que sugerem a redução do currículo, favorecendo as disciplinas e conteúdos pertinentes às avaliações externas.

Outro ponto observado pela autora são os *rankings* promovidos pela mídia, quando da divulgação dos resultados. Ao tornar público os resultados das avaliações, não é objetivo do órgão responsável avaliador indicar os “melhores” e os “piores”, e sim incentivar o trabalho pedagógico, identificando eficiências e deficiências. Colocar situações diversas no mesmo patamar é mascarar históricos de desigualdade em um país de dimensões continentais como o Brasil. São realidades singulares, que geram resultados distintos e precisam ser analisadas sob a ótica do seu próprio histórico, e não em comparações simplistas e midiáticas, que nada acrescentam ao objetivo primordial

da avaliação, qual seja: apresentar um diagnóstico da situação a fim de dotar os responsáveis, ou solicitantes da avaliação, de subsídios eficientes para melhoria de dada realidade.

Ainda sobre o tema, Vieira (2014, p.11) discorre que a “[...] parafernália gerencial e política em torno das provas, aí incluindo o ranqueamento (ranking) entre sistemas e instituições” tem promovido impasses que se situam na contramão de uma cultura democrática nas escolas (VIDAL; VIEIRA, 2015). Um das consequências nefastas nesse contexto é que:

[...] aquilo que deveria representar mera radiografia de um momento da vida escolar (a avaliação externa), passa a ser vivido como se fosse sua essência. Sistemas e escolas passam a viver sob o signo da avaliação de larga escala sob uma lógica imposta de fora para dentro. De instituição comprometida com a formação para a cidadania, veiculação e transmissão do saber, passa a se configurar como uma pequena linha de montagem onde gestores, professores e estudantes passam a valer pelos bens que produzem sob a forma de resultados (VIEIRA, 2014, p. 11-12).

A lógica é invertida e o trabalho passa a ser direcionado em prol dos resultados, esquecendo-se de como estes foram produzidos, o que implica o trabalho sobre o uso dos resultados, etapa valiosa no processo avaliativo muitas vezes esquecida ou dispensada. A fim de aprofundar esse tema, passamos a observar o que a literatura aponta no que se refere à disseminação e uso dos resultados.

## **2.5 Disseminação e uso dos resultados**

Os responsáveis por trabalhar os dados coletados e sistematizados encontram-se no âmbito tanto da gestão educacional, como na gestão escolar. Para Pestana (2013, p. 126) “o primeiro impacto do SAEB no setor educacional se fez sentir na capacidade de formulação de diagnósticos educacionais, na identificação de problemas ainda não percebidos e, conseqüentemente, no processo de formulação e gestão da política pública”. Contudo, serão aqueles que estão no chão da escola, os atores principais no processo dinâmico educativo. Isto é, diretores, coordenadores, professores e demais funcionários da escola estarão diretamente em contato com o trabalho que poderá alterar a aprendizagem dos alunos, tendo, como base, os reflexos da avaliação educacional.

Partindo da premissa que a avaliação aponta a tomada de decisão, e, por conseguinte o aperfeiçoamento da prática, um tema em voga é o uso pedagógico dos

resultados, isto é, como a escola se apropria dos resultados observados na avaliação (STUFFLEBEAM apud WORTHEN, 1982).

O uso dos resultados das avaliações (internas e externas) compreende a disseminação, leitura e interpretação destes processos que ocorrem após todo o ciclo de planejamento e execução das várias atividades avaliativas e etapas que a compõem. Desse modo, a disseminação e o uso dos resultados das avaliações são os novos desafios na gestão dos sistemas de avaliação (PESTANA, 2013). A disseminação pode ser compreendida como a divulgação das informações, que por sua vez, deve permitir a apropriação significativa dos resultados por parte dos interessados, que os usarão em prol do aprimoramento do objeto avaliado (ANDRIOLA, 1999).

O caráter censitário de algumas avaliações, além das projeções de metas do IDEB, promoveram maior interesse, adesão e mobilização por parte de gestores, escolas, professores e comunidades escolares. De acordo com estudos da Revista *Avaliação e Aprendizagem* (CENPEC, 2013, p. 6):

Mesmo ocupando espaço central no desenho das políticas educacionais de estados e municípios, estudos apontam que as informações produzidas por essas avaliações ainda não são suficientemente exploradas como subsídio para a gestão educacional e o trabalho pedagógico. Observam-se dificuldades para a compreensão dos resultados e pouca influência destes nos planejamentos e intervenções educacionais, o que indica a necessidade de trabalho direcionado para atender às novas demandas de uso, tanto por parte de escolas como de secretarias de educação.

Conforme Souza (2013, p. 165), “a avaliação pode mostrar onde os alunos não tiveram sucesso e necessitam de maiores esclarecimentos ou de uma nova forma de ensino para desenvolver suas aprendizagens”. Desse modo, a avaliação não é um fim em si mesma, mas um ponto de partida, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional.

A articulação entre secretaria de educação, núcleo gestor e professores precisa ser estabelecida a fim de que se possa trabalhar os dados coletados e utilizá-los a favor do aluno, alcançando assim os objetivos da avaliação educacional, conforme apregoam as teorias da área.

Assim, apoiada em estudos de Pestana (2013) e Souza (2013) apresentamos a importância da disseminação dos resultados de avaliações externas. Para Pestana (2013, p. 130-131):

A disseminação, entendida aqui como o desenvolvimento e a utilização de ferramentas de divulgação de informações que permitam a apropriação significativa e consequente dos resultados das avaliações por parte dos interessados, é uma preocupação permanente daqueles que desenvolvem um

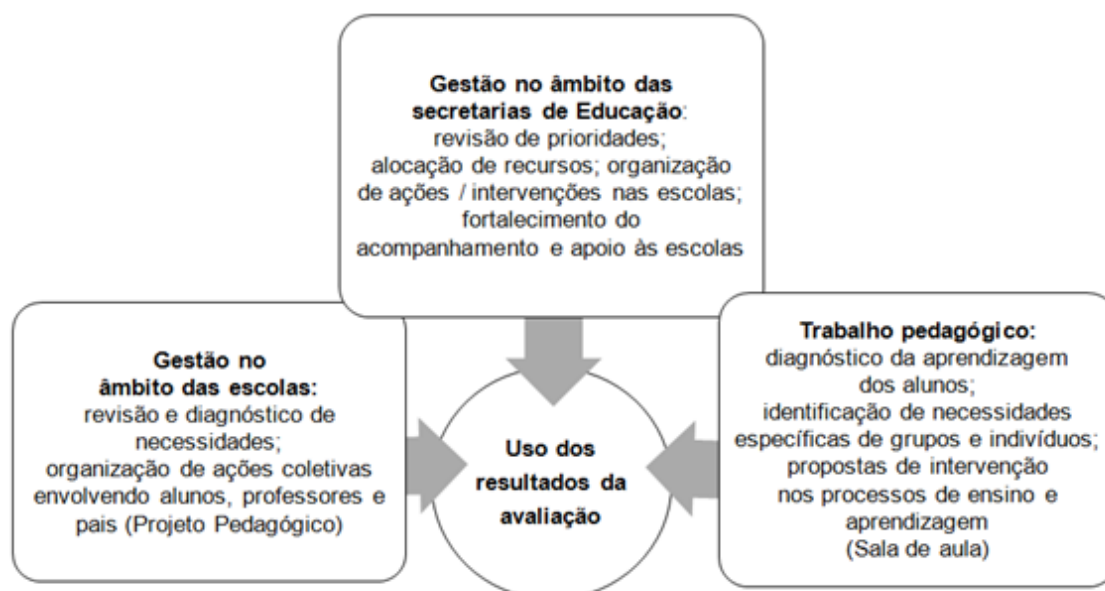
sistema de avaliação. [...] Dar um salto qualitativo, inovar e diversificar a disseminação das informações da avaliação, fazer com que ela cumpra estes requisitos é, provavelmente, o desafio atual que se apresenta aos gestores dos sistemas de avaliação. Esta, provavelmente, é uma providência vital para garantir a manutenção do sistema de avaliação.

Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 57), para tornar-se útil, a avaliação deve ser utilizada corretamente, pois serve:

[...] para identificar pontos fortes e fracos, destacar o que é bom e expor defeitos, mas não pode, sozinha, corrigir problemas, pois esse é o papel da administração e de outros responsáveis, que podem usar as conclusões da avaliação como instrumento de ajuda nesse processo.

Deste modo, é necessário que os profissionais de escolas (professores e membros do núcleo gestor) e de secretarias de educação compreendam os dados e informações produzidos pelas avaliações, saibam o que significam e como utilizá-las. De tal modo que a articulação entre as três esferas de gestão: macro (sistema municipal); meso (gestão escolar) e micro (sala de aula) devem assemelhar-se a uma engrenagem, que unidas, trabalharão de maneira racional e eficaz. É o que nos apresenta estudo do CENPEC (2013), bem ilustrado na figura abaixo:

Figura 1 – Formas de articulação quanto ao uso dos resultados de avaliações externas



Fonte: CENPEC, 2013, p. 38.

De acordo com a publicação, em cada esfera temos prioridades que devem ser consideradas. A ação conjunta entre secretaria de educação, núcleo gestor e professores precisa ser estabelecida a fim de que se possa trabalhar os dados coletados e utilizá-los a favor do aluno, alcançando assim os objetivos da avaliação educacional, conforme apregoam as teorias da área.

No âmbito da secretaria de educação, a leitura dos dados é uma tarefa que diz respeito a todos aqueles cujas decisões repercutem no trabalho das escolas (do secretário de educação aos técnicos, supervisores de ensino, etc.). O uso dos resultados das avaliações externas pela escola deve colaborar para repensar todos os aspectos e gerar transformações. Vianna (2005, p. 17) reforça:

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

Vale ressaltar que no interior escolar a leitura e interpretação dos dados não deve se restringir aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, pois os docentes das demais áreas do conhecimento, também se apropriam indiretamente de tais aprendizagens. Esse movimento coletivo precisa ser conduzido pela gestão escolar, que possui o olhar ampliado e pode auxiliar os professores nesse momento.

Se as avaliações externas apresentam diagnósticos da aprendizagem dos alunos, é importante apropriar-se desses insumos a fim de propiciar ações direcionadas ao enfrentamento das dificuldades. Na contramão, está a preparação para as avaliações e a busca pelos resultados. Em meio a esse processo, encontram-se os professores, sujeitos atuantes no processo educacional, responsáveis pela transmissão do saber. No âmbito da sala de aula, o professor munido das informações coletadas poderá reavaliar o desenvolvimento dos estudantes e reorientar sua prática.

Um último tópico que merece destaque em nossos estudos diz respeito ao conceito de qualidade e sua ligação *sine qua non* à avaliação. Até o presente momento, repetidas vezes nos detemos sobre o tema, sem, no entanto, aprofundá-lo.



## 2.6 Qualidade da educação e avaliação para qualidade

Na tessitura deste trabalho, termos como avaliação e qualidade têm sido apresentados em momentos recorrentes, muitas vezes conjugados juntos, o que implica abrir espaço para que possamos explicar adequadamente sobre o tema.

O termo qualidade origina-se do latim *qualitate* e aponta para a dimensão da intensidade, indicando profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação (DEMO, 1995). Silva (1995, p. 32-33) apresenta relato histórico acerca da evolução da ideia de qualidade, assinalando o momento em que ocorreu a transposição desse conceito para o setor educacional:

[...] o conceito de Qualidade Total desenvolvido pelos norte-americanos na década de 30 e aperfeiçoado pelos japoneses no período pós-guerra começa a criar raízes em solo brasileiro, influenciado pelas mudanças políticas e econômicas ocorridas em vários países do mundo. Em 7 de novembro de 1990, o Presidente Collor lançou o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP) e instituiu 1991 como o Ano Nacional da Qualidade e Produtividade [...]. A partir daí, o empresariado brasileiro, de modo especial, e setores de prestação de serviços se conscientizaram de que a saída para acompanhar o desenvolvimento do primeiro mundo era investir em qualidade. Começou, então, a febre da qualidade, que tem invadido empresas, indústrias, áreas de saúde, setor educacional, etc.

A qualidade na educação não é assunto recente. Na verdade, tem sido preocupação de educadores e de gestores de políticas educacionais ao longo de todo o século XX. Na década de 1930, os pioneiros da educação já idealizavam uma educação com e de qualidade:

Toda a educação varia sempre em função de uma ‘concepção da vida’, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a ‘concepção do mundo’, que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como ‘qualidade socialmente útil’ (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

A partir da década de 1980, a qualidade do ensino torna-se pauta das preocupações internacionais e nacionais, como visto anteriormente, dentro do contexto de reformas neoliberais. É quando observamos a efervescência do conceito de qualidade atrelado à educação e posteriormente à avaliação. De acordo com Silva (2009, p. 219), nas políticas sociais do país,

[...] ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, neste, a educação

pública com a participação ativa e constante de técnicos de organismos internacionais na definição de políticas sociais.

No setor industrial a noção de qualidade relaciona-se à preocupação com o controle na fabricação de um determinado produto. Já na educação concordamos com Dourado (2007, p.9) que entende a qualidade como “[...] um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões”. Para Barreto (2013, p. 136):

[...] desde a sua introdução no País, as avaliações de sistema figuram atreladas aos propósitos de melhoria do ensino, o que, de certo modo, induz à ideia de que o parâmetro para o que deve ser entendido como qualidade do ensino passa a ser o que é medido por essa forma de avaliação.

A fim de tentar nos aproximarmos de um conceito sobre o tema, decidimos nos apoiar em Toranzos (1996), que define qualidade da educação sob três dimensões: a primeira é entendida como “eficácia”, que consiste em assegurar que os alunos realmente aprendam o que se supõe que devem aprender. A eficácia pode ser facilmente observada levando em consideração aquilo que está estabelecido nos planos e programas curriculares ao fim de determinado ciclo ou nível. Essa dimensão do conceito põe em primeiro plano os resultados de aprendizagem efetivamente alcançados pela ação educativa.

A segunda dimensão complementa a primeira e se refere ao que se aprende no sistema educativo e à sua “relevância” em termos individuais e sociais. Desse modo, uma educação de qualidade é aquela cujos conteúdos respondem adequadamente ao que o indivíduo necessita para desenvolver-se como pessoa – intelectual, afetiva, moral e fisicamente – e para ter um desempenho adequado em diversos âmbitos da sociedade – político, econômico e social. Essa dimensão enaltece os fins atribuídos à ação educativa e sua concretização nos desenhos e conteúdos curriculares articulando-se diretamente as concepções de sujeito, sociedade e finalidade da educação.

A terceira e última dimensão se refere à qualidade dos “processos” e meios que o sistema oferece aos alunos para o desenvolvimento de sua experiência educativa. Nessa perspectiva, uma educação de qualidade é aquela que oferece às crianças e adolescentes um adequado contexto físico para a aprendizagem, um corpo docente devidamente preparado para a tarefa de ensinar, bons materiais de estudo e de trabalho, estratégias didáticas adequadas, etc.

As dimensões de eficácia e relevância podem ser observadas por meio de mecanismos de avaliação de sistema, a exemplo da Prova Brasil e do SPAECE,

enquanto a terceira dimensão, associada à qualidade dos processos, precisa ser avaliada através de mecanismos associados à gestão dos sistemas e escolar.

Dourado (2007) na busca por uma definição de qualidade da educação concorda com Toranzos (1996) e destaca a forte influência que a noção de qualidade recebe do contexto social, econômico, político de cada região e ainda das finalidades e objetivos da educação no mesmo contexto. A multiplicidade de dimensões esbarra na complexidade do sistema educacional ao qual a dita qualidade vincula-se. Este fato por si só tem ocupado a agenda de políticas públicas para educação e a agenda de pesquisadores da área. Para o autor:

O avanço em termos de acesso e cobertura, principalmente no caso do ensino obrigatório, implica novas demandas de atendimento que se relacionam mais diretamente com as **condições de permanência dos alunos na escola** e as possibilidades de uma **aprendizagem mais significativa**. Há muitas formas de se enfrentar tal debate, desde a análise do **processo de organização do trabalho escolar**, que passa pelo estudo das **condições de trabalho**, da **gestão da escola**, do **currículo**, da **formação docente**, até a **análise de sistemas e unidades escolares que pode se expressar, por exemplo, nos resultados escolares obtidos a partir das avaliações externas**. Além desses aspectos, é fundamental ressaltar que a educação articula-se às diferentes **dimensões e espaços da vida social**, sendo ela própria elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Isto quer dizer que a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (DOURADO, 2007, p. 9 - Grifo nosso).

Podemos perceber que há congruências entre as dimensões citadas por Toranzos (1996) e o que Dourado (2007) nos apresenta como indicadores objetivos e subjetivos de qualidade. As condições de permanência, organização do trabalho escolar, condições de trabalho e formação docente são ligados à terceira dimensão apontada por Toranzos (1996), a qual ela nomeia relacionada a “processos”.

Já os resultados obtidos por alunos em avaliações externas conectam-se às duas primeiras dimensões, seja no que diz respeito ao que o aluno sabe, levando em consideração o currículo e a aprendizagem significativa, portanto à dimensão da eficácia, como também ao que a sociedade aguarda o quanto o sujeito pode se desenvolver, que corresponde à dimensão da “relevância”.

Após as reformas políticas realizadas nos anos oitenta, cresceu a influência de organismos internacionais na consecução de planos e projetos na área da educação, seja através de financiamentos ou por meio da participação do país em encontros mundiais. Dourado (2007, p. 12) salienta:

Nos últimos cinquenta anos, organismos como a Unesco e o Banco Mundial têm participado ativamente do apoio técnico e da elaboração de projetos educativos para os países em desenvolvimento. A partir das últimas décadas, sobretudo as de 1980 e 1990, a OCDE, a Cepal, o Pnud e o Unicef passam a participar com maior frequência desse processo.

As concepções de qualidade que esses organismos apresentam em seus documentos legais, em que pesem algumas variações, características semelhantes, especialmente, quanto à vinculação do conceito de qualidade à medição, rendimento e à indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, bem como a organização de indicadores facilmente identificáveis para controle e monitoramento da qualidade pretendida. Tais indicadores serviriam como parâmetros de referência de aprendizagem e desenvolvimento de padrões, insumos e processos eficientes que pudessem ser replicados, contribuindo nessa dinâmica, a mobilização da opinião pública a favor da educação.

Em estudo sobre as características e pressupostos da avaliação da Educação Básica no Brasil, Freitas (2013) analisou os objetivos das avaliações declarados na normativa nacional ao longo do período 1988-2012 e concluiu:

A princípio os objetivos indicavam que se privilegiaria a geração de condições avaliativas pelos entes federativos, auxiliando-os no exercício de sua autonomia num contexto de descentralização democrática. A seguir os objetivos indicaram a prioridade à melhoria e controle de resultados dos sistemas educacionais num contexto de centralização das decisões e de aumento de controle remoto, assim como de chamamento à mobilização operante dos entes subnacionais. **Essa tônica se aprofunda ao se estender à escola, disseminando um padrão de qualidade priorizado e traduzido em metas, disseminando a prática do gerencialismo, priorizando a qualidade do ensino expressa nas metas projetadas** (FREITAS, 2013, p. 85 - Grifo nosso).

Podemos visualizar a menção à palavra qualidade na Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, os Planos Nacionais de Educação (PNE Leis nº 10172/2001 e nº 13005/2014), dentre outros documentos. A ênfase dada à avaliação e sua associação à qualidade é destacada no Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007 e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que em seu escopo apresentam claramente a intenção de utilizar a avaliação como método eficiente de se impulsionar a qualidade da educação. No entanto, Cabral Neto (2009, p. 30) afirma que:

O nível da qualidade do ensino ofertado pelo sistema público, no país, como vem sendo demonstrado nos resultados das avaliações efetuadas pelo Ministério da Educação (MEC) apresenta-se precário. As medidas

implementadas pelo Poder Público não foram capazes, ainda, de promover mudanças substanciais no cenário da qualidade da educação brasileira. Os avanços qualitativos no ensino caminham em ritmo muito lento, configurando uma situação de precariedade que delinea um quadro preocupante.

A afirmação contundente resvala nas centenas de propagandas e anúncios governamentais que propalam a melhoria da qualidade de ensino ofertada nos últimos anos. Resta-nos o questionamento: até que ponto a educação apresentada por meio de indicadores reflete a situação real de aprendizagem? Que qualidade seria esta?

As imbricações entre qualidade e avaliação, especialmente, com os sistemas de avaliação, destacam-se nos documentos oficiais, onde podemos encontrar o termo qualidade associado a alguns de seus objetivos em diferentes sistemas de avaliação, como por exemplo: “acompanhar a evolução da qualidade da Educação ao longo dos anos” (SAEB), “promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado” (SPAECE), “concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades” (ANA), “compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no País” (ENEM). De acordo com Andriola (1999, p. 362):

[...] la ‘calidad educativa’, sea lo que signifique tal constructo, es el resultado de la adopción de procesos de evaluación y resultan en tomas de decisión que, por su vez, posibilitan que el centro educativo pueda aproximarse de la misma<sup>5</sup>.

De todo modo, o que podemos concluir é que a qualidade encontra-se inserida inevitavelmente nos conceitos de avaliação e que, os resultados da avaliação sempre irão apresentar dados que auxiliem a emitir juízos de valor que, por seu turno, permitem o planejamento de ações de correção de rumos, levando em consideração o conceito de qualidade adotado por quem o concebe. Nas palavras de Andriola (1999, p. 364): “Es necesario reconocer que sólo a través de la investigación se puede obtener una base valiosa de datos que, por su vez, proporciona reflexiones útiles para todos aquellos involucrados en el reto del mejoramiento de los centros educativos”<sup>6</sup>.

Existe todo um processo em que o professor é responsável por ensinar os conteúdos escolares aos alunos. A avaliação, processo do qual não se pode escapar,

---

<sup>5</sup> A qualidade educativa, seja o que signifique esse constructo, é o resultado da adoção de processos de avaliação e resultam na tomada de decisões, que, por sua vez, permitem que a escola possa se aproximar de si mesma (Tradução nossa).

<sup>6</sup> É necessário reconhecer que só através da pesquisa se pode obter uma base valiosa de dados que, por sua vez, proporcionam reflexões úteis para todos os envolvidos no desafio de melhorar os centros educativos (Tradução nossa).

precisa auxiliar a trilhar este caminho, colaborando nas decisões a serem tomadas pelo professor e encaminhando as necessidades vindouras de sua sala de aula. A avaliação externa tem a característica de possuir um olhar mais distanciado, que busca captar se o trabalho realizado fora produtivo e quais encaminhamentos na gestão educacional serão necessários. O desafio da qualidade encontra-se nesse ínterim, refletido na dicotomia entre processo e produto. No processo realizado pelo professor e no produto obtido pela avaliação.

Cabe mencionar, para finalizar, que, neste capítulo, buscamos apresentar os principais elementos concernentes à avaliação, seu contexto histórico e principais implicações ocorridas desde seu surgimento. Passamos a debater assim, sobre outro pilar teórico: a política educacional, e como esta, nos últimos anos, tem se envolvido com a avaliação educacional, como forma de regulação estatal e controle da sociedade civil.

### 3 POLÍTICA EDUCACIONAL: CONCEPÇÕES E CONTEXTOS

*A política carrega, desde suas primeiras formulações, tanto o sentido nobre da luta pelo bem comum, do trabalho por organizar a comunidade, quanto o sentido negativo de lutas mesquinhas, conspirações, forças subterrâneas, conchavos. Um sentido apela para o ideal, o outro, para a prática real. (SILVA; SILVA, 2005)*

A citação acima reflete o caráter dúbio que o termo política sugere, bem como as faces que o mesmo pode adquirir. A política não pode ser entendida separada de “poder”, poder este que é confundido com o Estado, instituição que regulamenta e ordena a vida em sociedade. Pois bem, não podemos falar de Educação sem pensar em sociedade e em política. Neste capítulo, procuramos compreender a política em seu entrelace com a Educação, o significado da política educacional e a forma pela qual esta chega até a escola. Posteriormente, apresentamos um breve histórico da política educacional brasileira e as reflexões acerca disso, culminando nas atuais políticas voltadas à avaliação escolar.

#### 3.1 Como a política educacional chega (ou pode chegar) à escola

A política é inerente à atividade humana, logo, essencial ao convívio social. Na língua portuguesa, o termo “política” sugere uma gama de identificações, variando desde o processo político eleitoral, a política da “boa vizinhança”, os casos de corrupção política e até as políticas adotadas por governo *x* ou *y*. Schwartzman (2004) aponta um fato interessante que ocorre na língua inglesa. Cientistas políticos usam diferentes palavras para duas espécies de políticas, enquanto “politics” se refere ao processo de disputa por cargos e disputas de interesses na sociedade, “policy” é traduzida para o português como as “políticas públicas”, isto é, as ações governamentais que o Poder Executivo delega e que agem sobre/a sociedade. Na língua portuguesa infere-se que estas duas situações são semelhantes e interligadas, por isso o uso comum da palavra. Mas, o autor acrescenta que:

[...] a implementação de políticas públicas deve obedecer a uma lógica própria, que requer a existência de profissionais especializados, recursos definidos, metas explícitas, mecanismos de tomada de decisão, sistemas de avaliação de resultados, e assim por diante. Políticas públicas são estabelecidas, em suas linhas mais gerais, pela política, mas só política não é

capaz de transformá-las em ações governamentais específicas (SCHWARTZMAN, 2004, p. 175).

Ao nos inserirmos em políticas que tratam do campo educacional, adentramos em uma seara vasta de significados, ações e resultados. Com o propósito de conhecer os meandros que compõem a política educacional, faremos a seguir uma explanação sobre sua definição.

O termo política educacional sugere diferentes significados: o que diz respeito à ciência política e o que de fato são as ações voltadas à Educação. As políticas que tratam das ações governamentais constituem-se como políticas públicas, nas quais estão inseridas inúmeras políticas, como as de Saúde, de Educação, entre outras. Como se referem ao âmbito social, essas ações assumem a forma de políticas sociais.

A política educacional configura-se na esfera das políticas públicas e sociais, como uma forma de intervenção do poder público no âmbito do sistema educacional e da escola. Para maiores esclarecimentos, citamos uma passagem que elucida a ideia de política educacional:

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (PEDRO; PUIG, 1998 apud VIEIRA, 2008).

Pode-se inferir que as políticas educacionais, com minúsculas, são políticas públicas que se destinam a responder problemas educacionais. Nos sistemas educativos, o poder público, em suas diferentes instâncias governamentais, deve promover o melhor caminho a ser traçado pela Educação. Para isso, contam com a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96).

Muitas vezes, as iniciativas e projetos educacionais de âmbito macro confundem-se com os programas de um ou outro político, ocupante do cargo público na ocasião. Porém, a formulação de políticas educacionais supõe um pensamento estratégico a longo prazo, e não apenas durante um mandato eleitoral. O Estado tem o dever e compromisso de cuidar dos interesses comuns da sociedade, adotando um posicionamento neutro. Mas, de forma geral, a formulação de políticas educacionais apresentam-se como “[...] formas de intervenção localizadas no âmbito do Estado e, portanto, como ação de governo” (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002, p. 19), evidenciando o caráter personalista que a política registra durante sua vigência, relembrando o que político *a* ou *b* o fez.



Pensar as políticas educacionais sugere um processo de constante revisão do ir e vir ao supor seu planejamento, execução e avaliação. Um aspecto é o fator quem formula e quem executa, de onde vem e para onde vai, pois é importante constatar que a política nem sempre é feita de cima para baixo, como o senso comum poderia sugerir. A partir da situação de um determinado problema, o governo deve buscar políticas apropriadas a fim de solucionar questões e promover melhorias. Contudo, a sociedade civil, isto é, aquela que elegeu seus representantes no sistema democrático, também emana perspectivas e pode sugerir necessidades e soluções aos problemas identificados.

Há uma complexidade eminente no que diz respeito ao jogo das políticas sociais. Muitos são os elementos que compõem este sistema, mas, de um modo geral, é a partir dessa luta que são decididas as ações que orientam a política e, em especial, as medidas voltadas à Educação.

É na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado – as sociedades política e civil - que se definem as formas de atuação prática, as ações governamentais e, por conseguinte, se trava o jogo das políticas sociais. Não podemos reduzir a compreensão da política a um simples e maquiavélico ato isolado – de cima para baixo, do Estado para a sociedade. (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002, p. 26).

Diante desse quadro de políticas sociais, adentramos na seara da política educacional propriamente dita, a partir de um breve histórico, no qual buscamos compreender como esta se tornou centro das atenções na melhoria da sociedade brasileira.

### **3. 2 Um olhar na história e na política educacional brasileira**

Desde os anos 1930, a sociedade brasileira passou por transformações políticas, econômicas e sociais, especialmente quando da transição de uma sociedade pré- capitalista, agrário-comercial, para uma sociedade urbano-industrial, crescendo significativamente a população urbana do país. Esse aumento manifestou-se também numa maior demanda por educação, uma vez que esta representava o acesso a posições socialmente valorizadas e o êxito profissional. Esses fatores contribuíram para a ampliação do sistema escolar no país e, em decorrência de tais transformações, o Estado passou a ser interventor em todos os setores da sociedade e também da educação, surgindo daí a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública em 1930 (HAIDAR; TANURI, 1998).

À guisa de informações, o crescimento populacional dos anos 1920 a 1970 foi acompanhado da evolução de matrícula, o que repercutiu no aumento da taxa de escolarização de 8,99% em 1920 para 53,72% em 1970 (ROMANELI, 1991). Concordando com a autora, Oliveira (2005), nos apresenta dados da década de 1950, em que a população brasileira era de 50 milhões de pessoas, e somente 30% frequentavam a escola. De acordo com Chirinéa (2010, p. 50):

[...] o país aumentava cada vez mais o atendimento educacional, investindo na sua expansão, que sempre foi vista nas políticas e normas educacionais como atendimento à demanda, considerando principalmente as camadas desfavorecidas da sociedade. A expansão, nesse sentido, tinha como objetivo favorecer a inclusão, sob o ponto de vista de atendimento. A preocupação, portanto, estava centrada na quantidade.

Para Beisiegel (1981), esse processo foi concebido de forma desordenada, o que no futuro ocasionaria o forte debate entre *quantidade* e *qualidade*. A democratização do ensino, na perspectiva apontada por Beisiegel, atinge diretamente a qualidade. “O rendimento precário da nossa escola é um dado da nossa realidade nacional” (BEISIEGEL, 2005, p. 121). Se no passado o sistema de ensino atendia a poucos e rendia mais, qualitativamente, a abertura da escola para as camadas menos favorecidas da população a fez crescer em número de vagas, mas em contramão, a fez também, “perder” a qualidade do ensino ministrado. Ainda de acordo com o autor, embora a escola tenha perdido, em termos qualitativos, a democratização trouxe às camadas carentes serviços antes inacessíveis. Assim, “as avaliações da qualidade da escola pública não podem ignorar as transformações qualitativas introduzidas no ensino no processo de sua extensão às classes populares” (BEISIEGEL, 2005, p. 151).

Os pressupostos assinalados por Beisiegel (2005) na contemporaneidade ganham contornos ao observarmos correntes ideológicas que remontam à época de expansão da rede escolar e o fortalecimento das políticas educacionais no Brasil. Em meados dos anos 1980, a educação era vista como fator contribuinte para o desenvolvimento econômico das nações. Tal temática baseia-se na Teoria do Capital Humano, desenvolvida cerca de trinta anos antes.

O conceito CH foi pesquisa na década de 50 por Schuzz, e na década de 80 retomada por Gary Becker pela preocupação dos Estados Unidos em relação de investimento educacional e produtividade, que subsequente resultaria no crescimento econômico do país. O investimento instrucional ascendia à produtividade e automaticamente a economia ganhava peso, a educação é nomeada ‘motor’ das etapas de crescimento econômico (SOUZA; CALDARELLI, 2011, p. 10).

Encontros mundiais da época buscavam identificar mecanismos de promoção da qualidade e igualdade em educação, a fim de promover o desenvolvimento econômico mundial. O próprio conceito de qualidade, ambíguo e multifacetado, gerou uma série de novos encontros, mas a principal lição tirada desses foi:

[...] um consenso em torno da idéia de que a educação é o instrumento de política pública mais adequado para resolver os problemas cruciais da sobrevivência e do desenvolvimento das sociedades como são o crescimento econômico e a integração social (CASASSUS, 2002, p. 42).

O foco da agenda nacional é concomitante às agendas internacionais no início dos anos 1990, que investem maciçamente na parceria com organismos internacionais, a exemplo da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia (1990); Conferência de Nova Delhi (1993); Conferência de Kingston, Jamaica (1996), entre outras, nas quais o Brasil torna-se signatário dos acordos firmados, comprometendo-se no cumprimento de metas e estabelecendo novas diretrizes para o futuro.

Um documento importante que auxiliou o Brasil foi a proposta da Comisión Económica para América Latina (CEPAL) em parceria com a UNESCO, publicada em 1992 em espanhol e editada em português em 1995 sob o título **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Esse documento constitui-se como a “[...] primeira tentativa de delinear os contornos da ação política e institucional capaz de favorecer o vínculo sistêmico entre educação, conhecimento e desenvolvimento, tendo em comum as condições vigentes na década de 90” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 4 apud VIEIRA, 2009). Ao visualizar as estratégias traçadas nos diferentes encontros nacionais e internacionais, percebemos que as ideias complementam-se, apontando a importância e o protagonismo da política educacional (e seus mecanismos de atuação, gestão, docentes, escola, rendimento, etc.) nas políticas públicas, enaltecendo assim, seu papel na promoção da igualdade de oportunidades e desenvolvimento social e econômico em um país.

Nos documentos da política educacional brasileira, a escola surge aos poucos como instrumento de atuação efetiva das ações promovidas. Estudo de Vieira (2009) destaca que, desde o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), a escola passou a ser *descoberta* pela política brasileira. Mas somente no governo de Fernando Henrique Cardoso, passamos a enxergar a escola de forma mais concreta com a promulgação da LDB em 1996.

O estudo de Vieira (2009) ressalta que o foco na escola esboçado ao início da década revela toda sua potencialidade no anúncio das prioridades do governo iniciado em 1995. Já em seu discurso de posse, o novo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) acena para onde se dirigirá o olhar da política educacional de seu governo, ao afirmar que “é na escola que estão os problemas e é na escola que está a solução” (Planejamento político-estratégico 1995/1998, p. 4 apud VIEIRA, p. 138). O discurso enfático conclama pais, professores, dirigentes e toda a sociedade civil a lutar em prol do desenvolvimento estudantil, do amadurecimento intelectual dos jovens e a difusão de ideias e ideais, para assim florescer a Educação sonhada.

Os princípios dessa tímida autonomia ficaram mais claros após a promulgação da LDB em 1996, em que a escola adquiriu uma maior liberdade na tomada de decisões, bem como a participação da comunidade nas ações, por meio dos conselhos escolares. Seguindo os moldes de uma estrutura de poder descentralizada, da escola passou a ser exigida a elaboração de um conjunto de princípios e ações que a identifiquem e a caracterizem, o Projeto Político Pedagógico ou simplesmente PPP, documento no qual o papel democrático de atuação dos componentes da escola e comunidade far-se-iam presentes.

Instrumentos de planejamento costumeiramente são associados às políticas educacionais. Isso porque sem planejar não há como agir. O PPP na condição de instrumento de planejamento das ações escolares idealiza um sonho, orientando gestores em torno de objetivos e auxiliando no desenvolvimento do trabalho escolar. No âmbito da gestão educacional, o mesmo efeito se repete, quando da elaboração e consecução dos projetos. O planejamento escolar e as políticas educacionais permanecem ligados pois necessitam um do outro para a realização das ações. A escola enquanto lócus de planejamento e realização de políticas surge como peça chave na melhoria da Educação e conquista da tão sonhada qualidade.

Diversos são os estudos que procuram compreender de que forma um sistema educativo pode ser aprimorado e como outros sistemas, estados e países podem se inspirar a fim de aperfeiçoar sua realidade. Na literatura internacional, merece destaque o estudo **Como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom? E como de bom desempenho pode atingir o nível de excelência?** (MC KINSEY COMPANY, 2010), que analisa um conjunto de vinte sistemas educativos ao redor do mundo que solucionaram suas dificuldades e conseguiram avançar significativamente. Após apurada análise, o relatório aponta três dimensões de

mudança possíveis em qualquer sistema educativo: sua estrutura, seus recursos e os processos aplicados. Vieira et al.(2011, p. 7) discutem sobre a questão e constataam que:

As mudanças na estrutura e nos recursos são mais visíveis socialmente, mas são nos processos que os sistemas aportam maiores recursos, aperfeiçoando a forma como a instrução é ministrada, muito mais do que modificando o conteúdo ensinado. Ou seja, é no interior da escola, no seu microcosmo multifacetado e genuíno que se gestam as mudanças mais significativas.

Podemos acrescentar à autora, que, no desenvolvimento das políticas instituídas no aspecto macro da gestão educacional, a visibilidade estrutural e de recursos está a cargo do sistema de ensino e de seus gestores imediatos. Mas é na chegada à escola que a ação tomará a proporção devida, o resultado real do investimento. O grau de importância e atuação será dado a princípio por seu gestor, professores, alunos e comunidade escolar, que iniciarão este processo de percepção, cuidado e avaliação. Sobre o tema, Alarcão (2011) ressalta a necessidade da escola pensar em si própria como espaço de valorização dos sujeitos e suas trajetórias. Percebe-se assim, a complexidade da ação, já que não é apenas lançar uma semente ao solo, mas o cuidado no trato diário que permitirá florescer os frutos de todo um trabalho.

Nosso trabalho busca ressaltar a ligação imbricada entre avaliação educacional e política educacional, que nas palavras de Silva (2012, p. 9):

O que caracteriza epistemologicamente a Avaliação Educacional, tendo como objeto a política pública e sendo a própria política pública, é ser formativa e reguladora. Formativa por ter um caráter educativo, por visar contribuir nos processos de melhoria da qualidade das práticas educativas institucionais. Reguladora porque visa sempre mudanças, avaliar pressupõe transformações, por isso subsidia ajustes nas políticas educacionais. Isto é, regular aqui é entendido como a capacidade da avaliação educacional de alimentar tomada de decisões voltadas para mudanças qualitativas que visem a qualidade social das políticas no âmbito da educação.

Seguindo essa lógica, as avaliações de sistema no Brasil, assim como na maior parte dos países do mundo desenvolvido e em nações emergentes, tornam-se “[...] um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública e das formas de governo reinventadas”, passando a afetar muitos outros domínios das políticas educativas (AFONSO, 2013, p. 271).

É interessante observarmos como a avaliação é tratada na letra da lei, especialmente no que se refere à organização dos sistemas de monitoramento e informação. No Título IV, Artigos 8 a 11 da LDB, encontram-se as regulamentações de

cada ente federativo, baseados acima de tudo, no regime de colaboração entre os mesmos.

À União cabe coordenar as políticas nacionais, articulando-se aos sistemas educativos estaduais e municipais, bem como exercer função normativa, redistributiva e supletiva (Art. 8º). Ademais, também cabe a União à assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios no desenvolvimento de seus sistemas, assegurar processos nacionais de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior para definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (VI - Art. 9), entre outras funções na educação superior e das demais modalidades.

Uma das funções principais dos Estados é a responsabilidade por assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio (VI - Art. 10). Enquanto aos Municípios e ao Distrito Federal cabe oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental (V - Art. 11). Vale ressaltar as prerrogativas dedicadas a esclarecer que políticas e planos educacionais municipais e estaduais deverão ser desenvolvidas e integradas às de caráter federal, sedimentando as ações nas três esferas de modo complementar (I - Art. 10; I - Art. 11).

Nesse sentido percebe-se a organização de um sistema educacional descentralizado, no qual a União, por meio do Ministério da Educação, detém papel indutor de políticas públicas atinentes à educação, articulador da política nacional e responsável por nortear as demais políticas estaduais, seguindo-se também, as municipais, sem ferir-lhes a autonomia. No entanto, apesar dos esforços, o sistema conjuga-se confuso<sup>7</sup>.

Não se pode dizer, [...], que o MEC tenha uma política macro de Educação, pois o que se encontra são programas e projetos de governo (que atingem uma ou mais gestões), e não de Estado (com continuidade ao longo do tempo, independentemente de quem esteja no governo). Dessa forma, é como se o MEC não tivesse claro para si mesmo quais são seus deveres e obrigações com a situação educacional do país, como bem aponta a ex-presidente B do Consed: *‘O MEC ignora as instâncias do estado e do município para chegar na ponta, na escola, que não é papel dele. O papel dele é política macro. Uma das questões centrais é discutir o papel do Ministério da Educação’* (Fundação Victor Civita, 2012).

Como apontado pelo estudo da Fundação Victor Civita (FVC, 2012), o Ministério da Educação articula-se diretamente com as unidades escolares por meio de

---

<sup>7</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente pelos próximos dez anos busca solucionar essa questão prevendo um prazo de dois anos para organização de um sistema nacional de educação em legislação complementar. (Lei 13005/14).

projetos, programas e ações específicas, especialmente de financiamento. Cabe destacar nesse ínterim, a avaliação, que aparece como elemento aglutinador entre União, Estados e Municípios no que tange ao controle social e monitoramento da qualidade. Ao inserir-se na escola a fim de aferir sua qualidade, as três instâncias federativas voltam-se aos resultados atingidos, buscando cada uma a sua maneira, interagir e solucionar os problemas apontados pela avaliação.

Ao considerar a relação entre política educacional e avaliação, é necessário ainda trazer à tona um conceito importante sobre o papel de regulação do Estado, também chamado de Estado-Avaliador. A expressão, também advinda do contexto das reformas neoliberais dos anos oitenta, significa a adoção, por parte do Estado, de um “[...] *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica de mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos” (AFONSO, 2009b, p. 49).

De acordo com Andriola, o “[...] chamado Estado-Avaliador define uma centralidade substantiva para a avaliação, pois acredita que é ela a base da mudança, capaz de garantir, através da normatização, resultados e produtos que assegurem a eficiência das instituições” (ANDRIOLA, 2008, p. 128).

Afonso (2009b) complementa o conceito indicando exemplos de práticas típicas do Estado-Avaliador, a saber: (i) adoção de uma cultura gerencialista no setor público, (ii) criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados, (iii) criação de indicadores facilmente identificáveis, (iv) exigência no acompanhamento dos níveis de educação nacional e (v) necessidade de manutenção de altos padrões de inovação científica e tecnológica que possam enfrentar a competitividade internacional.

Pode-se inferir que tais práticas têm permeado o cenário político brasileiro nas últimas décadas, especialmente a partir do lançamento do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) em 2007, juntamente com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi lançado juntamente com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Na composição do PDE agregaram-se várias ações, organizando praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Tais ações cobrem todas as áreas de atuação da União, abrangendo os níveis e modalidades de ensino e medidas de apoio e infraestrutura e são distribuídas no ensino básico, fundamental, médio, educação de Jovens e adultos, educação especial e educação tecnológica e profissional. O PDE é fruto de iniciativa privada composta pelo Movimento Todos pela Educação (TPE), que se define como uma aliança dos esforços da sociedade civil, da iniciativa privada e dos gestores públicos, e tem como objetivo final “mobilizar e comprometer o Brasil para que até 2022 todas as crianças e jovens tenham uma educação básica de qualidade”, entendendo-se, neste sentido, como um movimento portador de um “projeto de nação, com a participação de toda a sociedade brasileira”. (Coletado a partir de informações do Portal Todos Pela Educação).

No bojo das políticas educacionais e considerando o papel de Estado-Avaliador, é possível inferir que os processos de avaliação vivenciados pelas escolas públicas brasileiras nas últimas décadas:

[...] tem se aproximado cada vez mais das preocupações relativas à associação entre o ensino e a aprendizagem. Ocorrendo de forma mais próxima do cotidiano escolar ou de forma pontual, em momentos específicos com a participação de agentes externos à dinâmica institucional, as práticas avaliativas têm focado a perspectiva de sinalização de limites e possibilidades da efetivação da política educacional brasileira, com vistas ao seu desenvolvimento e aprimoramento (COSTA; LIMA, 2013, p. 120).

Tendo por base a possibilidade de redirecionamento das políticas de Educação, os programas de avaliação têm se apresentado de forma cada vez mais contundente nas instituições escolares, criando uma cultura avaliativa e favorecendo transformações na realidade organizacional e pedagógica das escolas. Concluindo esta ideia, König (2007, p. 82) nos auxilia ao afirmar que:

Na presente década, os programas nacionais para avaliar a aprendizagem ou o rendimento dos alunos têm adquirido especial relevância. Essa tendência encontra suas raízes em diversos fatores que tem contribuído para a implantação desses programas. De um lado, durante várias décadas, os países centraram todos os seus esforços na expansão da cobertura dos sistemas de Educação, o que significou que a ênfase das políticas educacionais e dos investimentos do setor esteve focada nos instrumentos. Em outras palavras, construíram-se mais escolas e se contrataram mais professores para oferecer acesso à educação a toda a população em idade escolar.

Observando o desenvolvimento atual de políticas e programas no Brasil, podemos inferir a mudança de perspectiva no campo educacional a partir dos anos oitenta e das reformas neoliberais. Após a expansão da rede escolar, o desafio da qualidade e a busca incessante por resultados, as políticas e programas vigentes apontam dois aspectos proeminentes: a crescente demanda por transferência de recursos e a preocupação com a influência da gestão na condução dos programas e políticas.

Os gestores públicos têm optado cada vez mais por um modelo de gestão focado em resultados, que podem ser avaliados em processos sistemáticos. Dessa forma, podem monitorar a abrangência, qualidade dos programas e seu poder de transformação na vida dos cidadãos, dimensões facilmente observáveis ao controle da sociedade civil. Um dos exemplos mais evidentes é o IDEB e a grande janela midiática em torno de sua divulgação a cada dois anos.

---



Como se vê, ao tratarmos de política educacional, inevitavelmente tocamos na seara da avaliação e dos sistemas de avaliação. A fim de aprofundar a discussão sobre a política educacional e sua intercessão com a avaliação educacional, passamos a inferir sobre o sistema de avaliação escolhido, sua criação e evolução histórica.

### **3.3 SPAECE: a experiência pioneira do Ceará**

De acordo com Vieira (2014, p. 2) quando tratamos de políticas “[...] estamos nos referindo basicamente *ao que se faz ou o que está sendo feito*, a propostas e iniciativas desenvolvidas pelo Poder Público ou por este financiadas”. Apresentamos neste tópico, a trajetória histórica que se desenvolveu no estado do Ceará e toda a organização e evolução do SPAECE, uma política de estado consolidada atualmente, fruto do pioneirismo cearense.

A avaliação da Educação Básica no Ceará foi iniciada a partir de atividades de pesquisas educacionais institucionalizadas nos anos 1960, com a criação da Diretoria de Pesquisas e Planejamento Educacional no interior da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).

Durante as décadas de 1970 e 1980, o estado do Ceará esteve envolvido em experiências pontuais de avaliação, merecendo destaque o Projeto EDURURAL e o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). Magalhães Junior et al. (2013, p. 4) enumeram outras importantes participações do estado:

Dentre os principais programas de avaliação desenvolvidos no Ceará estão: 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 - 1982; d) Avaliação do Projeto de Desenvolvimento de Colônias de Pesca - Mundaú - Trairí - Ceará 1987.

Até os anos 1990, tais pesquisas ocorreram por vezes de forma autônoma, e, em outras, através de parcerias com a Universidade Federal do Ceará (UFC), com a Fundação Carlos Chagas e com o INEP/MEC. O objetivo destas pesquisas centrava-se na investigação destinada a conhecer a realidade educacional do Ceará e visavam subsidiar os planos de intervenção voltados à resolução dos problemas identificados (CEARÁ, 2009).

No início dos anos 1990, e após a participação em experiências nacionais, o estado articulou-se e conseguiu aplicar sua primeira avaliação de rendimento escolar em

1992. Tal qual o SAEB, aos poucos, o SPAECE foi ampliando sua abrangência e formas de atuação, um passo decisivo nesta direção foi sua universalização para as escolas da rede pública, permitindo, já em 2004, a divulgação de resultados para municípios e escolas.

De acordo com Lima (2007), o foco do SPAECE alinha-se aos objetivos do SAEB, envolvendo: o desenvolvimento de uma cultura avaliativa no âmbito das escolas e gestores da Educação do estado, o acompanhamento dos resultados de rendimento escolar, a análise das dificuldades de aprendizagem diagnosticadas pela avaliação para a série/ano avaliada, e, a partir disso, elaborar ações estratégicas pelos gestores educacionais.

As avaliações efetuadas nas escolas propiciam posteriormente uma resposta às escolas através de boletins, organizados com o intuito de esclarecer aos sujeitos escolares os resultados das avaliações. Os “Boletins de Resultados da Escola” são emitidos pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC/CE) às escolas e redes de ensino e se apresentam de forma clara, aproximando-se mais dos leitores, facilitando assim sua compreensão sobre o instrumento. No referido documento, os autores apresentam as semelhanças entre as matrizes do SAEB e SPAECE, incentivando os leitores a estudarem os dados:

Nas avaliações em larga escala da educação básica realizadas no Brasil, os resultados dos estudantes em Língua Portuguesa são dispostos em uma escala de proficiência definida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o SAEB. A utilização da escala do SAEB permite uma série de vantagens; uma das mais importantes para a escola é, sem dúvida, a possibilidade de interpretação pedagógica dos resultados (CEARÁ, 2011).

De acordo com Santos (2010), 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).

Desde sua criação, em 1992, o SPAECE tem evoluído sua abrangência e estrutura metodológica. A primeira edição contemplou somente a capital, Fortaleza, quando foram avaliados 10.590 alunos da 4ª série e 4.010 alunos da 8ª série de 157 escolas estaduais. Os instrumentos continham vinte e cinco questões de múltipla escolha abordando conteúdos de Português e Matemática.

Na segunda edição, em 1993, a amostra contemplou, além de Fortaleza, as sedes das catorze Delegacias Regionais da Educação (DERE), totalizando quinze municípios e um total de 22.886 alunos avaliados. Santos (2010, p. 27) nos esclarece que, nesta edição, o foco deu-se em “[...] conhecer melhor as unidades escolares em relação aos aspectos da qualidade do ensino, produtividade do sistema e infraestrutura física. Para isto, foram construídas escalas de mensuração para viabilizar a análise dos resultados considerando estas dimensões”. A terceira edição, em 1994, manteve a mesma metodologia e amostra.

Em 1995, com a mudança no escopo de trabalho do SAEB, que passou a avaliar as séries finais de cada etapa de ensino (4ª e 8ª série do Ensino Fundamental), a gestão governamental decidiu instituir a avaliação estadual a cada dois anos (em anos pares), a fim de evitar a duplicidade de avaliações com os mesmos alunos.

Certamente isso ocorreu em virtude do reconhecimento da necessidade de tempo para explorar e trabalhar os resultados produzidos, inviabilizados também pela proximidade da realização de seus ciclos. Ademais, as mudanças dos resultados em educação não se processam e materializam de forma imediata (LIMA, 2007, p. 126).

A quarta edição, em 1996, acrescentou à amostra seis municípios que haviam aderido ao processo de municipalização<sup>9</sup> (Fortim, Icapuí, Jucás, Maranguape e Marco), o município de Limoeiro do Norte e todas as sedes das renomeadas e reorganizadas divisões administrativas, chamadas, a partir de então, Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) e que totalizavam 21<sup>10</sup>. Ao total, esta edição contemplou 27 municípios. O número de alunos avaliados foi de 25.253 em um total de 327 escolas.

Convém salientar, por oportuno, que em 1996 o SPAECE foi avaliado recorrendo-se ao uso da Teoria da Resposta ao Item (TRI), permitindo a elaboração de uma dissertação de mestrado enfocando esta temática (ANDRIOLA; BARRETO, 1997).

O uso da abordagem psicométrica da Teoria da Resposta ao Item (TRI) substituiu o modelo da Teoria Clássica dos Testes (TCT), até então adotada pelo SPAECE. De acordo com a TCT, o aluno responde a uma série de itens e recebe um

---

<sup>9</sup> Projeto de Municipalização do Ensino (Lei nº 12.452/95) que transferia aos municípios a oferta do ensino fundamental (VIEIRA, 2007; LIMA, 2007).

<sup>10</sup> Com o propósito de modernização da gestão, foram extintas as 14 Delegacias Regionais de Ensino (DERE) e criados, pelo Decreto nº 24.274, de 22 de novembro de 1996, os 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), como instâncias descentralizadas da SEDUC.

ponto por cada item corretamente respondido, obtendo, ao final, um *escore total* (que é a soma destes pontos). É possível ou até mesmo esperado que alunos obtenham notas mais altas em testes fáceis e notas mais baixas em testes difíceis. No entanto, a TCT possui algumas limitações, como por exemplo: os parâmetros dependem da amostra na qual o instrumento foi aplicado; a discriminação (variáveis que melhor caracterizam uma amostra) é baseada no escore total do teste; o número de itens influencia na fidedignidade do instrumento, e há ainda a necessidade de um número grande de participantes (VIDAL, 2013).

A Teoria de Resposta ao Item (TRI) faz a relação entre a habilidade do aluno e a probabilidade de que esse aluno responda corretamente um item da prova. Utiliza um conjunto de modelos matemáticos que relacionam um ou mais traços não observados de um indivíduo com a probabilidade deste dar uma certa resposta a um item. A TRI oferece a possibilidade de comparação dos resultados obtidos nos testes com outros aplicados para a mesma série e disciplina em anos anteriores e subsequentes, em avaliações similares. Por fim, a TRI tem foco no item, não na prova.

A edição de 1996, além de crescer em abrangência e perfil metodológico, proporcionou mudanças nas dimensões avaliativas, pois além de responderem aos testes de Português e Matemática, os estudantes responderam questionários, que abordavam sobre o perfil e a atuação do professor, características da gestão escolar e “[...] fatores externos a escola que pudessem justificar as dificuldades estabelecidas no diagnóstico da avaliação, em substituição dos indicadores de infraestrutura física e produtividade do sistema” (SANTOS, 2010, p. 28). Outro importante fator de destaque da edição de 1996, foi a implementação da Avaliação Institucional das Escolas Públicas<sup>11</sup>,

[...] definida como uma avaliação interna que busca a autonomia da unidade escolar e a qualidade da educação oferecida à comunidade a qual está inserida. A avaliação utilizou como estratégia a discussão envolvendo todos os segmentos da escola (pais, alunos, professores, gestores e funcionários) sobre as práticas vivenciadas na instituição, no intuito de estimular o núcleo gestor a fazer uma reflexão sobre sua gestão e, a partir dos questionamentos elencados, traçar estratégias para aperfeiçoamento e transformação da unidade escolar (SANTOS, 2010, p. 28).

É válido ressaltar que a avaliação institucional promovida apoiava-se nos princípios do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB): Globalidade, Unidade, Respeito à identidade institucional; Não premiação e/

---

<sup>11</sup> Reflexões sobre o tema a avaliação institucional dentro do escopo metodológico do SPAECE são fruto de análise de Coelho (2006).

ou não punição; Adesão voluntária; Legitimidade e Continuidade. Para Lima (2007, p.130) “[...] este projeto tinha como objetivo geral implantar a Avaliação Institucional como um processo organizado, sistemático, contínuo e participativo nas Escolas Públicas do Ceará, como condição intrínseca para a Qualidade no Ensino e Autonomia da Escola”.

Em 1998, foi realizada a quinta edição do SPAECE, da qual participaram as escolas estaduais dos municípios sede dos 21 CREDEs, sendo agregados mais dois municípios por região, de acordo com a densidade populacional, sendo um o menor município e outro de médio porte.

É válido observar que, até então, a nomenclatura do sistema estadual modificou-se nos documentos oficiais. Lima (2007) nos apresenta este fato:

Ressalte-se que alguns textos produzidos com base nos resultados do ciclo de aferição de 1996 passam a denominá-la de **Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Estado do Ceará**, utilizando, inclusive, pela primeira vez, a sigla SPAECE. [...] Registre-se que, na edição de 1998, [...] o Documento Síntese renomeia-o de **Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará**. Essa oscilação, quanto ao nome do sistema, revela uma certa indefinição da SEDUC para com o próprio sistema enquanto algo concreto e definido. Contudo, o termo ‘Permanente’ se mantém como uma constante em todas as versões, revelando um certo consenso e ao mesmo tempo um apelo à necessidade e importância da continuidade / periodicidade das avaliações (LIMA, 2007, p. 129-133).

Esta situação encontrou definição no ano 2000, com a institucionalização do sistema através da Portaria Nº 101/00, passando a denominar-se oficialmente Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). No mesmo ano estava prevista a sexta edição, que não ocorreu devido a problemas burocráticos e tempo inviável para operacionalização. Por conta de problemas de tal ordem, a SEDUC firmou parceria com o INEP com o objetivo de integrar SAEB e SPAECE. Desta forma, a SEDUC passou a ter acesso ao Banco Nacional de Itens (BNI), utilizando-o conjuntamente ao Banco Estadual de Itens. O convênio firmado possibilitou, ainda, oficinas de elaboração de itens aos professores de português e matemática dos anos avaliados (4ª e 8ª séries) a fim de que estes pudessem conhecer e contribuir com a avaliação, usando-a também no seu contexto escolar (SANTOS, 2010).

Em 2001, foi concebido o SPAECE-NET associado ao “Programa Internet na Escola”, caracterizado como:

[...] uma avaliação do Programa, prévia e voluntária, que pretendeu verificar o rendimento médio das escolas em relação ao desempenho dos alunos, através da metodologia *Computer Aided Testing* (CAT) – Teste Auxiliado

por Computador (TAC) utilizada em aplicativos educacionais com base na *Web* (LIMA, 2007, p. 140).

Lima (2007) nos esclarece que os objetivos pretendidos desta nova versão de avaliação passam a ser: (I) Verificar o rendimento médio das escolas em relação ao desempenho dos alunos; (II) Promover a articulação de mecanismos de avaliação com as novas tecnologias; (III) Gratificar e premiar diretores, técnicos e servidores dos CREDEs e diretores, professores, servidores e alunos das escolas estaduais.

Para viabilizar a execução desta avaliação, a aplicação foi distribuída em polos, considerando as escolas que possuíam laboratórios de informática em condições de funcionamento. Os alunos responderam aos testes, sendo 20 itens de Língua Portuguesa e 20 itens de Matemática, selecionados automaticamente de um conjunto disponibilizado de 30 itens para cada série e disciplina avaliadas. Desta forma, cada aluno, ao entrar com sua senha, tinha acesso a um teste montado de forma diferente. Foram avaliados 7.820 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e 4.720 alunos da 3ª série do Ensino Médio, em todas as escolas estaduais pertencentes aos 21 CREDEs, sendo 424 escolas de Ensino Fundamental e 250 escolas de Ensino Médio, em um total de 160 municípios.

Foi incluído ainda, junto com o teste, uma pesquisa de opinião que revelou que 90,8 dos alunos gostaram muito e consideraram que as demais avaliações deveriam ser desta forma. Entretanto, 51,5 % dos alunos defenderam que devia ser concedido aos mesmos o direito de opção entre uma ou outra sistemática (LIMA, 2007, p. 142).

Na forma de divulgação dos resultados, além do Relatório Geral, também foram produzidos Boletins por CREDE, contendo as médias de desempenho das escolas de sua região, aproximando cada vez mais os resultados daqueles que estão na ponta do processo.

Somente no ano de 2003, o SPAECE passou a contemplar todos os municípios cearenses, a amostra foi de 28.557 de alunos de 8ª do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio. Em 2004, o SPAECE passou a contemplar também os sistemas municipais de ensino. Nesse ano, foram avaliadas 2.631 escolas da rede pública estadual e municipal, avaliando 187.577 alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, sendo 72.812 da rede estadual e 114.765 da rede municipal. Nesse período ainda, o SPAECE universalizou a participação de escolas estaduais e municipais que possuíam mais de 25 alunos, nas turmas das séries avaliadas.

Em 2004, os alunos da então 4ª série passaram a responder 40 itens (20 de Língua Portuguesa e 20 de Matemática), enquanto os alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio respondiam a 52 itens (26 para cada disciplina avaliada).

Em 2005, com a reformulação do SAEB pela Portaria nº 931/2005, e inserção da Prova Brasil, a política de avaliação educacional foi reestruturada permitindo, segundo Vidal e Vieira (2011), a implantação efetiva de uma política de *accountability* caracterizada por uma ação compartilhada pelos três entes federados (União, Estados e Municípios).

Em 2004 e em 2006, a Fundação CESGRANRIO foi a responsável pelo desenvolvimento do SPAECE, “[...] o que acarretou melhorias no processo de avaliação em larga escala do estado do Ceará” (SANTOS, 2010, p. 34). É importante observar que nestas duas edições, o parâmetro utilizado pelo SPAECE, no que se refere à escala de desempenho, foi a escala do SAEB. Assim, o desempenho dos alunos no SPAECE foi colocado na escala do SAEB, a fim de favorecer a comparação dos resultados do estado com a avaliação de âmbito nacional.

Em 2007, o SPAECE passou por uma reformulação, voltando a ser realizado anualmente. Entre 2008 e 2013, o sistema tem se fortalecido, passando a integrar o planejamento escolar, planejamento docente e em todas as ações e programas implantados pela SEDUC que têm um objetivo comum: elevar os indicadores do SPAECE considerando-os como reflexo da melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade do sistema de ensino.

As características atuais tornaram o sistema mais robusto, configurando-se como uma avaliação de caráter censitário e externo, estruturado em três vertentes:

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

- **Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos)<sup>12</sup>:** Avaliação externa censitária com aplicação anual. É realizada ao final de cada etapa do Ensino Fundamental (5º e 9º anos). Seu objetivo é o diagnóstico sobre o estágio das competências e habilidades dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática. Tem atuação semelhante à Prova Brasil, avaliação federal. No entanto, ocorre nos anos em que aquela não é aplicada.
- **Avaliação do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries):** Avaliação externa e censitária que envolve as três séries do Ensino Médio da rede pública do Estado. Tem como objetivo fazer um diagnóstico do desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Possui as condições propícias ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos na última etapa da Educação Básica, por se tratar de uma avaliação longitudinal.

É válido registrar que, desde 2008, a SEDUC-CE possui parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) pertencente à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Esta instituição tem sido responsável pela elaboração das provas, aplicação, divulgação dos resultados e construção de boletins pedagógicos que são encaminhados às escolas para interpretação dos dados e uso pedagógico dos resultados.

De acordo com Pequeno e Lima (2006, p. 10) os princípios adotados pelo SPAECE tomam por base os critérios organizados e difundidos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*<sup>13</sup>. Esta comissão internacional foi responsável por estabelecer normas ou princípios gerais que referenciam a avaliação em 1975. Tais normas são como guias que devem ser utilizados durante todo o processo (VIANNA, 2000). Os padrões de desempenho levaram em consideração, quanto à avaliação, quatro atributos: utilidade, viabilidade, propriedade e precisão.

A utilidade pretende assegurar que uma avaliação satisfaça as necessidades de informações de determinados públicos. Compreender a quem se destinam os resultados, por exemplo, faz parte deste princípio. A viabilidade busca garantir que a avaliação seja realista, realizada com a devida prudência e economia, na medida em que se questiona se é possível realizar a avaliação.

---

<sup>12</sup> A partir da Lei nº 11.274/96, que organiza o ensino fundamental em nove anos, os anos finais passaram a ser 5º e 9º ano.

<sup>13</sup> Comissão Mista sobre Normas para Avaliação Educacional (tradução nossa)



A propriedade visa fazer com que a avaliação seja conduzida de acordo com as normas legais e éticas, características que devem ser inerentes ao processo. Além de levar em conta o bem-estar dos envolvidos. Por fim, a precisão procura fazer com que uma avaliação revele e transmita informações tecnicamente adequadas sobre as características do objeto estudado e que determine seu mérito ou valor. Possui relação com a exatidão e o rigor metodológico aplicado, pois preocupa-se com as inferências, buscando reduzir influências e proporcionar conclusões.

Na atualidade, o SPAECE segue os moldes da Prova Brasil, uma das diferenças principais entre os dois sistemas é quanto a sua ocorrência. A Prova Brasil acontece de dois em dois anos e o SPAECE é aplicado anualmente. Este fato por si só indica duas constatações: a primeira é que todos os anos as escolas cearenses passam por avaliações externas, ou seja, exames advindos por parte do governo ora exclusivamente estadual, ora federal e estadual. Outro ponto a ser levantado é a iniciativa cearense que, ao aplicar sua avaliação, também incentiva a preparação para as avaliações subsequentes, uma vez que as matrizes de referência<sup>14</sup> são semelhantes.

Não podemos deixar de mencionar a importância que avaliações externas possuem no âmbito escolar. De um lado, despertam o interesse e motivam a comunidade escolar para o sucesso nos resultados; por outro, pode-se inferir o redirecionamento das atividades para o uso exclusivo da preparação dos exames, visto que ambas avaliações enfatizam as práticas de leitura e a resolução de problemas matemáticos. Por tratar-se de vasto assunto, não compete aqui seu pleno desenvolvimento<sup>15</sup>.

Como iniciativa de ação política, o SPAECE possui um diferencial ao adicionar ao seu projeto de avaliação um dispositivo legal que prevê recursos para

---

<sup>14</sup> A Matriz é formada por um conjunto de tópicos que representam uma subdivisão de acordo com conteúdo, competências de área e habilidades. Cada tópico ou tema de uma Matriz de Referência é constituído por elementos que *descrevem* as habilidades que serão avaliadas nos itens, os chamados *descritores*. Assim, os itens são elaborados com base nos descritores das Matrizes de Referência das disciplinas avaliadas nos testes de proficiência, que reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada período escolar e disciplina e informam o que se espera do aluno em termos de desempenho escolar.

<sup>15</sup> Infelizmente, estudos do Grupo de Pesquisa Política Educacional Gestão e Aprendizagem (GPPEGA/UECE), do qual fizemos parte, revelam essa constatação. A redução do currículo com vistas à aprovação e melhoria dos resultados em avaliações externas é uma realidade em muitos municípios pesquisados.

premiações de alunos e escolas que obtiverem destaque nos resultados<sup>16</sup>. No estado do Ceará:

[...] 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 (VIEIRA, 2007, p. 51).

Na gestão do governo Cid Gomes (2007-2014), essa iniciativa se refletiu como uma maneira que o governo encontrou de incentivar a participação dos envolvidos e demonstrar a importância deste modelo avaliativo na constituição de sua agenda, movendo municípios, cidades, escolas e professores em torno dos alunos e da qualidade educacional oferecida.

Duas outras diferenças entre o SPAECE e a Prova Brasil diz respeito à leitura dos resultados e a premiação. Para facilitar a visualização e compreensão dos resultados, foi organizada uma escala de cores sinalizando o desempenho alcançado. Os resultados mais baixos são representados pela cor vermelha e os melhores, na cor verde escuro<sup>17</sup>, como apresentamos abaixo:

Quadro 1 – Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental - SPAECE

<b>Disciplina</b>	<b>Muito Crítico</b>	<b>Crítico</b>	<b>Intermediário</b>	<b>Adequado</b>
<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Até 125</b>	<b>125 -- 175</b>	<b>175 -- 225</b>	<b>Acima de 225</b>
<b>Matemática</b>	<b>Até 150</b>	<b>150 -- 200</b>	<b>200 -- 250</b>	<b>Acima de 250</b>

Fonte: Seduc-CE

<sup>16</sup> As primeiras premiações ocorreram em 2005, continuando em 2006 com o governador Lúcio Alcântara. De 2007 em diante, na gestão do governador Cid Gomes (2007-2014), as iniciativas de premiações foram fortalecidas e ampliadas.

<sup>17</sup> A gestão de Cid Gomes enfatizou a progressão de cores dos municípios, veiculando propagandas que enalteciam as mudanças nas cores e o quanto o estado do Ceará estaria ficando “mais verde”.

Para a análise pedagógica dos resultados, são fornecidas tabelas contendo as informações essenciais relacionando ao nível em que os alunos se encontram, conforme observamos no quadro 2:

Quadro 2 – Padrões de desempenho e sua interpretação na avaliação do 5º ano do Ensino Fundamental - SPAECE

<b>Padrões de Desempenho</b>	<b>Interpretação</b>
<b>Adequado</b>	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas. Eles desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram.
<b>Intermediário</b>	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.
<b>Crítico</b>	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Para esse grupo de estudantes, é importante o investimento de esforços, para que possam desenvolver habilidades mais elaboradas.
<b>Muito Crítico</b>	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Por isso, este grupo de estudantes necessita de uma intervenção focada, de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização.

Fonte: Seduc-CE

Sobre a premiação, desde o final de 2007, entrou em vigor a Lei nº 14.023 de 17.12.2007, que estabeleceu novos critérios de rateio do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual, Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), de responsabilidade estadual. Com o novo dispositivo legal, o repasse do imposto aos municípios passou a ser distribuído em função dos resultados obtidos nas áreas de Educação, Saúde e Meio Ambiente. A mudança teve por objetivo premiar os municípios que se destacassem

nessas áreas. Desse modo, desde então, aqueles que alcançam melhores resultados recebem maior repasse de ICMS.

A legislação anterior previa que a distribuição dos 25% da receita do ICMS aos municípios deveria ser feita da seguinte forma: 75% de acordo com o Valor Adicionado Fiscal (VAF), que representa o quanto a economia daquela cidade gerou em ICMS, e os 25% restantes com base: no tamanho da população (5%); nos gastos com Educação (12,5%) e o restante de forma igualitária entre os municípios (7,5%).

Com a mudança de 2007, os 25% passaram a ser distribuídos da seguinte forma: 18% com base no Índice de Qualidade da Educação (IQE), calculado em função dos resultados obtidos no 5º ano do Ensino Fundamental e na alfabetização no 2º ano; 5% no Índice de Qualidade da Saúde e 2% no Índice de Qualidade do Meio Ambiente.

O Índice de Qualidade da Educação é calculado anualmente a partir da taxa de aprovação nas cinco primeiras séries do Ensino Fundamental e do desempenho dos alunos nas avaliações Saeb/Prova Brasil e Spaece no 2º e 5º ano do EF. Além destes, o índice considera a evolução do aprendizado no ano anterior.

Essa política de premiações segue uma tendência debatida por Bonamino e Sousa (2012). As autoras identificaram em alguns sistemas de avaliação a criação de políticas de responsabilização, que em seu teor contemplam “[...] sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas”. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

O SPAECE insere-se perfeitamente nesse modelo, uma vez que, o estímulo financeiro contribui para a responsabilização dos atores envolvidos (professores, gestores, funcionários). Tal política de bonificação ocorre em outros sistemas estaduais como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). A institucionalização de políticas de bonificação produzem reflexos na escola nem sempre benéficos. Bonamino e Sousa (2012, p. 383) destacam que:

[...] evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como *ensinar para o teste*, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo.

Ainda tratando sobre tais políticas de premiações, em estudo sobre o histórico dos sistemas de avaliação brasileiros, Bauer, Gatti e Tavares (2013) apontam a preparação para os testes como uma alternativa utilizada para se alcançar (e até mesmo ultrapassar) as metas estabelecidas, vislumbrando as premiações. Se por um lado auxiliam o processo, estimulando o aluno a participar da avaliação seguindo os mesmos moldes, por outro, não produzem reflexos diretamente proporcionais ao que a avaliação indica ser primordial: a melhora na aprendizagem discente.

Analisando o impacto das avaliações em larga escala sob o viés da gestão democrática, Vidal e Vieira (2015, p.36) discorrem sobre a premiação e seu retorno a práticas tecnocráticas:

As iniciativas de premiação adotadas por grande número de Estados e Municípios, por sua vez, têm gerado padrões de conduta que se distanciam do princípio da gestão democrática, impondo uma cultura de gestão por resultados.

Magalhães Junior et al. (2013, p. 14) acrescentam como consequência dos resultados de avaliações externas a exemplo do SPAECE:

[...] a criação de programas, projetos, benefícios, incentivos simbólicos ou monetários que criados pelo Ministério da Educação vêm elegendo prioridades de atendimento a partir dos resultados de desempenho alcançados pelas escolas e redes de ensino. Uma vez considerada a qualidade da educação como um consenso, passa-se então a discussão e a investigação sobre a mensuração desta qualidade e os fatores determinantes, intervenientes ou necessários para que os sistemas educacionais, em especial as escolas funcionem com qualidade. Sob esse olhar, o SPAECE, aplicado desde 1992, tem por objetivo fornecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares a compreensão do quadro em que se encontra a Educação Básica na rede pública de ensino do Ceará, a partir do qual devem surgir reflexões e ações intervenientes.

Com o surgimento de novas propostas e políticas no campo educacional, esse tipo de avaliação aparece de forma a assegurar a qualidade, proporcionando estudos sobre boas iniciativas que ocorrem das escolas para os municípios e vice-versa, podendo vir a gerar um conjunto de subsídios importantes com potencial de desencadear bons resultados e multiplicar ações de êxito.

Convém salientar, como modo de concluir este capítulo, que buscamos apresentar os pontos principais da política educacional brasileira, indo ao encontro da eminência da avaliação educacional das últimas décadas. Com o crescimento das práticas neoliberais no campo político, econômico e social, a educação passou a sentir

fortemente o viés regulador e fiscalizador do Estado, que aperfeiçoou seus mecanismos de avaliação. Tais práticas invadiram também o cenário estadual, com o forte desenvolvimento de sua principal política de avaliação: o SPAECE. Percebemos que nos últimos dez anos o sistema cresceu em abrangência, ganhando destaque com as premiações. No entanto, é válido ressaltar que este sistema tem como intuito o trabalho avaliativo, que em sua base, busca aferir a educação gestada nas salas de aula cearenses.

Face ao exposto, este trabalho busca tecer considerações sobre a percepção do professor acerca da política de avaliação estadual, o SPAECE, bem como o uso de seus resultados e as consequentes decisões tomadas. Tomando por base um contexto de exitosos resultados construídos ao longo de cinco anos, como uma escola, e seus professores entendem todo este processo no qual estão envolvidos?

Para responder ao questionamento e organizar a pesquisa de modo a cumprir com nossos objetivos, precisamos definir a metodologia, os instrumentos de pesquisa e o método de análise de maneira adequada, cuja apresentação far-se-á no próximo capítulo.

## 4 MÉTODO DE PESQUISA

*“Curiosidade, criatividade, disciplina e especialmente paixão são algumas exigências para o desenvolvimento de um trabalho criterioso, baseado no confronto permanente entre o desejo e a realidade.” (GOLDENBERG, 2004).*

Delineamos, neste tópico, os aspectos referentes aos métodos e materiais a serem empregados na execução deste trabalho. De acordo com Gaio et al (2008, p. 148):

[...] para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize.

Minayo (1993, p.23), observando a pesquisa sob um ponto de vista mais filosófico, considera que a mesma representa uma:

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

Podemos perceber que a pesquisa constitui um procedimento reflexivo, controlado e crítico, que possibilita descobrir novos fatos ou dados. Para Gil (1999, p.42), a pesquisa tem um caráter pragmático, trata-se de um “[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Sendo a pesquisa um conjunto de ações ou propostas para encontrar a solução para um determinado problema, é preciso apoiar-se em bases sólidas do conhecimento, além de executar procedimentos apropriados.

Essa pesquisa está inserida em um campo teórico em que o próprio objeto de trabalho surge de pesquisas anteriores: a avaliação educacional. Esta, muitas vezes confunde-se com a pesquisa científica, indicando a necessidade de maiores esclarecimentos nesse momento.

#### 4.1 Pesquisa e Avaliação

Consoante Minayo (1993) e Gil (1999), a pesquisa é uma investigação que segue regras científicas, e tem como finalidade a produção de novos conhecimentos. Ao pesquisar utilizamos técnicas apropriadas para coleta de dados, tais como questionários, entrevistas, grupos focais, entre outros.

Quando tratamos de avaliação, o objeto central relaciona-se com a pesquisa, no entanto, é um passo além da atividade do pesquisador. Desse modo, a avaliação é uma investigação aplicada com regras científicas, que também gera novos conhecimentos, mas que busca aprimorar o que foi pesquisado, apontando soluções e ações de intervenção, bem como emitindo juízos de valor.

Há entre pesquisa e avaliação uma comunalidade de aspectos, bastando lembrar que a avaliação está relacionada ao desenvolvimento geral da pesquisa científica e que os interesses dos avaliadores e dos pesquisadores na área educacional nem sempre se revestem de significado, e toda discussão sobre similaridades e diferenças entre avaliação e pesquisa deve ser feita com extremo cuidado, a fim de não partimos de abstrações que acabem levando a comparações entre fases do processo de pesquisa e da avaliação (VIANNA, 2000, p.28).

Avaliação e Pesquisa são objetos inter-relacionados, porém com especificidades que as diferenciam entre si. Para ficar mais claro, elaboramos o quadro abaixo que enfatiza as especificidades de cada uma delas.

Quadro 3 - Características de Pesquisa e Avaliação

<b>Características</b>	<b>Pesquisa</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Motivação</b>	Curiosidade científica	Interesse na solução de um problema
<b>Objetivos</b>	Estabelecer conclusões	Possibilitar a tomada de decisões
<b>Caráter</b>	Nomotético – estabelecimento de leis e princípios	Ideográfico – descrição de um fenômeno
<b>Grau de autonomia</b>	Maior	Menor
<b>Utilidade social</b>	Indireta	Direta
<b>Nível de universalidade dos fenômenos estudados</b>	Ampla	Restrito
<b>Critério de julgamento</b>	Validade interna e externa	Utilidade e credibilidade

Fonte: Glass e Worthen *apud* Vianna (2000, p.27).

De acordo com as gerações estudadas anteriormente, pudemos vislumbrar toda a trajetória que a avaliação percorreu até chegarmos a essa concepção atual,



diferenciando-a do ato de pesquisar. É necessário fazer essa dissociação para nosso estudo, uma vez que o SPAECE é o modelo de avaliação objeto de nossa pesquisa.

O avaliador (entidade responsável pela concepção e aplicação do modelo) é o responsável por oferecer aos partícipes os resultados de um processo fruto de indagações ou problema. O SPAECE tem em seu desenho como objetivo propiciar à sociedade cearense um retrato da educação gestada em sala de aula, auxiliando assim o processo educacional e a melhoria da aprendizagem. Ao receber os resultados cabe aos envolvidos solicitantes a tomada de decisão. No ínterim do processo, encontramos os professores, que, além de serem avaliados, recebem os resultados de seus alunos.

As decisões tomadas pelos professores, levando em conta os resultados identificados no SPAECE, são foco de nossa investigação, na qual buscamos compreender de que maneira estes sujeitos relacionam-se com os dados e quais suas perspectivas em relação ao processo e ao uso de tais resultados.

A fim de organizar nossa pesquisa se faz necessária uma abordagem metodológica que contemple objetivo geral, bem como, técnicas apropriadas de coleta de informações.

#### **4.2 Natureza e delineamento da pesquisa**

Este estudo caracteriza-se pelo uso de dados quantitativos e qualitativos, constituindo-se, portanto em uma pesquisa mista.

Para Stake apud Vianna (2000) existe uma correspondência entre a comunalidade e a singularidade, aplicáveis ao caráter quantitativo e qualitativo, respectivamente. Ao abordarmos a natureza quantitativa, estamos nos referindo ao objetivo, em busca de responder “o quê?”. Tais resultados sugerem a comunalidade, pois retratam muitos casos e poucas variáveis. Já o aspecto qualitativo, diz respeito à subjetividade, ao “porquê?”, vinculando-se à singularidade ao observar em poucos casos, muitas variáveis. De acordo com Vianna (2000), estes dois aspectos se complementam.

O aspecto quantitativo refere-se aos dados computados através dos resultados do SPAECE, índices numéricos que registram em uma escala de 0 a 500, qual o nível de aprendizagem dos alunos participantes. Nosso recorte será feito com os resultados registrados em 2013 pelo 5º ano do Ensino Fundamental, último ano dos Anos Iniciais.

O teor qualitativo se faz presente na análise do trabalho desenvolvido pelos atores do processo escolar, no caso, professores das séries envolvidas e seus respectivos alunos. A análise qualitativa está ligada ao trabalho de campo realizado junto às escolas, que, para Minayo (2007), permite:

[...] a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual se formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os 'atores' que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (MINAYO, 2007, p.61).

Para obter os resultados válidos e fidedignos, as estratégias metodológicas foram organizadas de acordo com a viabilidade e congruência com os objetivos propostos.

### **4.3 Estratégias metodológicas**

Seguindo a lógica apontada no tópico anterior, que classifica esse estudo como uma pesquisa mista, foram escolhidas estratégias pertinentes aos aspectos quantitativos e qualitativos das informações a serem obtidas.

No que tange ao viés quantitativo, nos apoiamos na análise de dados secundários obtidos pelo próprio SPAECE e coletados junto à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) e ainda, dados relacionados à escola sob análise, acessados por meio do Portal INEP. A análise destes dados nos permitiu (I) identificar a amostra desta pesquisa, compondo a série histórica de resultados (2009-2013) conforme veremos a seguir, e (II) compreender o ambiente em que nos inserimos na pesquisa de campo, visto que o Portal INEP nos ofereceu elementos para uma análise mais fundamentada.

Os aspectos qualitativos da pesquisa encontram espaço a partir da adoção de estratégias metodológicas pertinentes ao estudo de caso, que, segundo VIEIRA et al. (2011, p. 17), é “[...] um recurso eficaz ao entendimento de realidades singulares cujos resultados não são necessariamente generalizáveis”.

No estudo de caso, destacam-se características de natureza descritiva e um aprofundamento de dada realidade. Triviños (1987) destaca que a análise qualitativa pode ter apoio quantitativo, e no estudo de caso, os resultados são válidos somente acerca do caso estudado. Para o autor, a partir do fornecimento de conhecimento aprofundado de uma determinada realidade, os resultados podem permitir a formulação

de hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.

Stake (1999) destaca o caráter holístico do estudo de caso, pois tal estratégia visa uma maior concentração no todo. Desse modo, podemos chegar a compreender o fenômeno na globalidade e não apenas em suas particularidades ou diferenciação de outros casos. Na opinião do autor, a finalidade dos estudos de caso é tornar compreensível o caso, através da particularização.

Ao discutir o trabalho de Stake, Ludke (2013) enfatiza o caráter natural e prático do estudo de caso, um método que procura responder à exigência de melhores e mais efetivas contribuições da pesquisa para a realidade da prática educacional. Prossegue defendendo que ao privilegiar a visão do todo e estimular o uso da interpretação pessoal, o estudo de caso permite ao pesquisador ir além do que a simples apresentação de dados numéricos permitiria. O pesquisador é instigado a associar os dados disponíveis a uma perspectiva mais ampla, composta por sua própria experiência em educação e ao contexto onde o caso se situa.

Entende-se que as características da análise de dados secundários e o estudo de caso encaixam-se aos objetivos dessa pesquisa de forma satisfatória. A partir da escolha da estratégia metodológica, passamos a abordar a escolha dos instrumentos que apoiarão a realização de nosso trabalho.

#### **4.4 Instrumentos e técnicas de Pesquisa**

Marconi e Lakatos (2003, p. 163), afirmam que o instrumento de coleta de dados está relacionado com o problema que deve ser estudado. Alguns fatores como a natureza do fenômeno, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana, entre outros, são os que ajudam na escolha do método a ser adotado.

Tomando por base nossos objetivos, selecionamos um instrumento relacionado a abordagem qualitativa, qual seja: a entrevista. De um modo geral, podemos compreender que a entrevista caracteriza-se como uma conversa entre duas ou mais pessoas, em que são realizadas perguntas pelo entrevistador e obtidas respostas ou informações dos entrevistados.

A ideia de entrevistas semiestruturadas diz respeito à flexibilidade das respostas. Neste modelo de entrevistas, as perguntas são preestabelecidas anteriormente, de modo a organizar um roteiro com os entrevistados. À medida que a entrevista ocorre, outros questionamentos podem emergir, cabendo ao entrevistador a condução do tema a

ser tratado. Dessa maneira, o entrevistado sente-se a vontade para falar sobre suas experiências na sala de aula e na escola.

A entrevista possui um forte caráter de interação pela relação estabelecida entre os sujeitos (pesquisador/entrevistador e entrevistado), por meio de uma influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Szymanski et al. (2004, p. 11), referem-se aos dados das entrevistas dividindo-os entre os de natureza objetiva – fatos “concretos” – que podem ser obtidos por outros meios e os de natureza “subjetiva”, como atitudes, valores, opiniões, que “só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos”.

Escolhemos como sujeitos da pesquisa três atores fundamentais na dinâmica escolar, quais sejam: professores, alunos e um membro do núcleo gestor da escola visitada.

Desse modo, aos professores, serão expostos questionamentos sobre o uso das avaliações externas (SPAECE), a relação entre a política educacional e o sistema de avaliação estadual, além de sua percepção sobre o uso destas avaliações em seu planejamento, conforme apresentamos no Apêndice A.

Ao representante do núcleo gestor serão abordados itens semelhantes ao dos professores, com foco nos resultados registrados pela escola, sua articulação em torno dos resultados do SPAECE e a relação com a secretaria de educação, além do trabalho junto ao professor em sala de aula, como registrado no Apêndice B.

Além de professores e a representação do núcleo gestor, serão entrevistados alunos do 6º ano, em uma amostra de 20% do total da turma que participou do SPAECE 2013. Na consecução de nosso trabalho, pretendemos adotar uma técnica pertinente à pesquisa qualitativa na realização das entrevistas com esses sujeitos, organizando um grupo focal. Tal estratégia:

[...] possibilita avaliar projetos de questionários e metodologias culturalmente apropriadas, podem ser usados em uma grande variedade de circunstâncias, incluindo tópicos ‘delicados’, assim como encorajar participantes relutantes em participar de entrevistas individuais [...] (MELO; ARAÚJO, 2010, p.3).

O trabalho com grupos focais favorece nossa tarefa, pois ao mesmo tempo em que valoriza o participante (que nesse caso, serão crianças na faixa etária de 11 anos), oferece muitas perspectivas para que se alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Segundo Morgan e Krueger (1993) apud Gatti (2005):

A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos [...] o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar (GATTI, 2005, p. 9).

Um grupo focal é constituído por um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas pelo pesquisador, com o propósito de comentar um tema, a partir de suas experiências pessoais, e que tenha relação ao objeto de estudo (GOMES, 2005). O tema a ser abordado no grupo focal será em torno da postura do professor e se este comenta e/ou usa os dados e resultados da avaliação estadual em sala de aula. Nos utilizaremos de uma linguagem simples, de modo a facilitar nossa investigação e alcançar nossos objetivos de pesquisa conforme apresentamos no roteiro proposto (Apêndice C).

Levaremos em consideração as respostas dos alunos frente à dos professores, e ainda associando às coletadas pelo representante do núcleo gestor, com o intuito de verificar semelhanças e diferenças no discurso dos sujeitos no que se refere aos bons resultados e uso das avaliações em sala de aula.

#### **4. 5 Universo e amostra**

De acordo com Pereira (2012, p.92) o universo ou a população de uma pesquisa "[...] é a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo". Nosso universo se encontra na rede municipal de Educação de Maracanaú, município pertencente à região metropolitana de Fortaleza. A escolha do município justifica-se pela sua organização administrativa e bons resultados registrados em avaliações externas nos últimos anos. De acordo com estudo realizado no estado do Ceará pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC (2011), os municípios localizados na região metropolitana registraram avanço no IDEB (2005-2009) superior às demais regiões do Estado, superando inclusive a capital Fortaleza. As possíveis justificativas seriam a proximidade da capital – e seus benefícios – e ainda a reduzida rede escolar, que favorece a organização.

Maracanaú passou à condição de município em 4 de julho de 1983, pela Lei Estadual nº 10.811, publicada no Diário Oficial em 5 de julho de 1983. A Administração Municipal estabeleceu, para fins de planejamento, a divisão do Município em seis Áreas de Desenvolvimento Local (ADL), agregando os bairros e

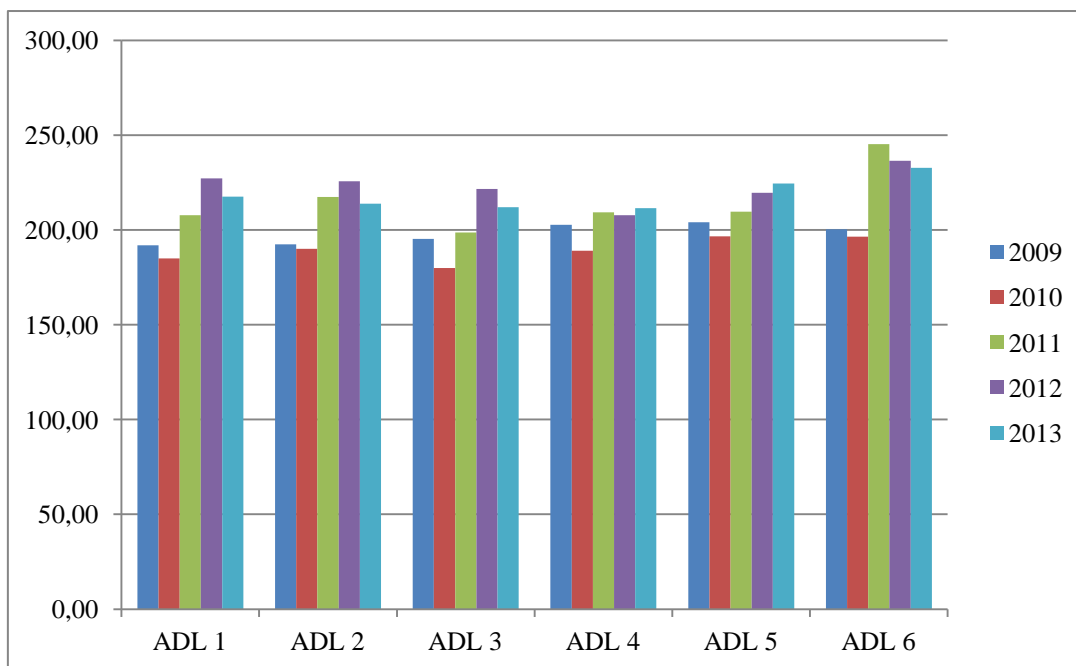
localidades vizinhas, com características similares e com continuidade espacial, cujo critério geográfico determinou as seguintes divisões:

- ADL 1 – Jenipapeiro, Novo Maracanaú, Coqueiral, Piratininga, Centro, Alto da Mangueira, Boa Vista, Bela Vista, Picada, Escola de Menores, Horto, Olho D'Água e Santo Antônio do Pitaguary.
- ADL 2 – Jereissati I e II, Timbó.
- ADL 3 – Pajuçara, Jardim Bandeirante, Menino Jesus de Praga, Parque Progresso, Jardim Paraíso, Alto da Bonanza, Boa Esperança e Novo Mondubim I.
- ADL 4 – Novo Mondubim II, Planalto Cidade Nova, Esplanada do Mondubim, Industrial e Alto Alegre II.
- ADL 5 – Alto Alegre I, Vila Buriti, Novo Oriente, Jardim Maravilha, Acaracuzinho e Santo Sátiro.
- ADL 6 – Siqueira, Parque Nazaré, Jardim Jatobá, Parque São João, Parque Jari, Parque Santa Maria, Jaçanaú, Parque Tijuca, Mucunã, Cágado, Luzardo Viana e Pau Serrado.

A amostra deste trabalho configura-se como não probabilística e intencional, que segundo Gil (2010, p. 94) “[...] consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda população”. Deste modo, optamos por delimitar a amostra a partir das Áreas de Desenvolvimento Local (ADL), elegendo duas escolas que obtiveram as maiores pontuações no SPAECE 2013 em cada ADL, com base a pontuação nos anos iniciais (5º ano), sendo uma a que se destacou em Língua Portuguesa e a que se destacou em Matemática. A partir dos dados coletados junto à SEDUC e a Secretaria de Educação de Maracanaú, foi possível organizar os resultados das escolas do município de Maracanaú, conforme suas regiões administrativas.

Em primeiro lugar, observamos como as escolas de cada ADL se comportaram nas últimas cinco edições (2009-2013), excluindo aquelas que, por ventura, não tenham participado de alguma edição dentro do período analisado. Foram coletados os resultados de todas as escolas em cada ADL, e em seguida organizamos os melhores resultados de cada região, a fim de obter em uma visão longitudinal. Desta seleção, o gráfico representativo configura-se da seguinte maneira:

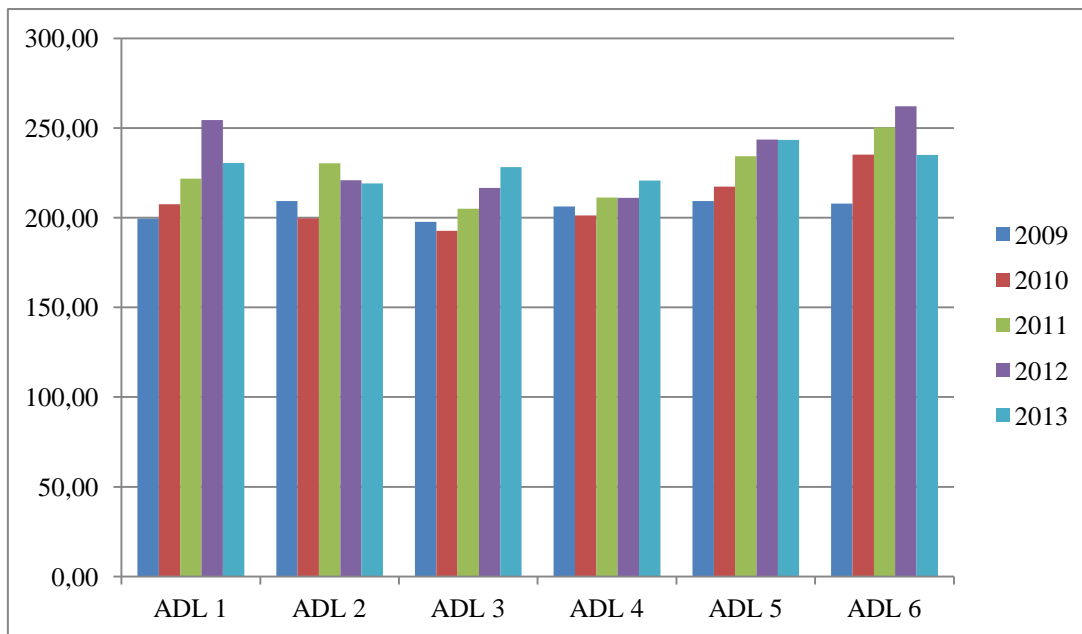
Gráfico 1 – Melhores resultados de cada ADL em Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado a partir dos dados da SEDUC-CE/SPAECE.

Sobre os resultados das melhores escolas em cada ADL em Língua Portuguesa durante o período 2009-2013, é possível notar variação nas ADL 1, ADL 2, ADL 3 e ADL 4. Embora as melhores escolas da ADL 6 apresentem expressivos resultados, a área como um todo registrou um decréscimo entre 2011-2013. Já as escolas da ADL 5 registraram resultados mais uniformes, especialmente a partir de 2010.

Gráfico 2 – Melhores resultados de cada ADL em Matemática

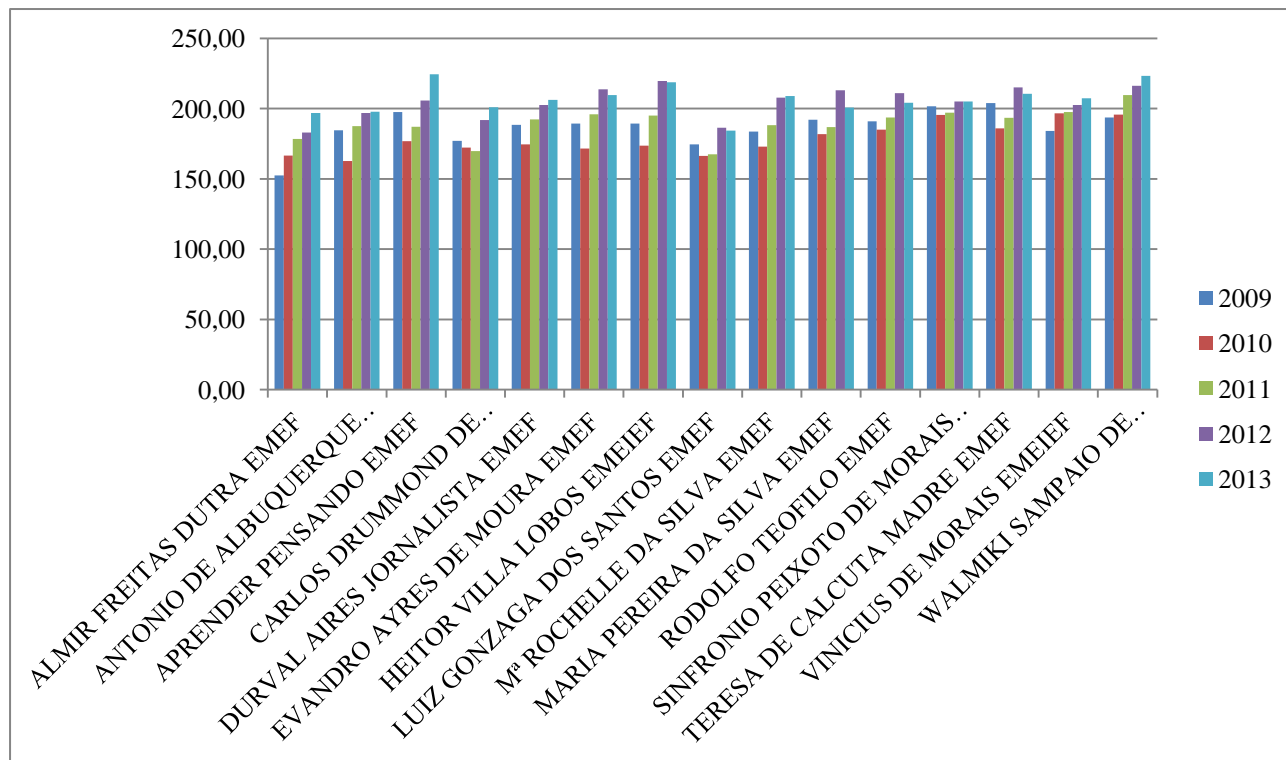


Fonte: Elaborado a partir dos dados da SEDUC-CE/SPAECE.

No que se refere aos resultados das melhores escolas em matemática durante o período observado, o crescimento longitudinal foi percebido de modo mais claro. A ADL 1 e ADL 6 registraram crescimento contínuo entre 2009 e 2012. A ADL 3 também obteve resultados positivos crescentes, só tendo decréscimo em 2010. No entanto, a ADL 5, registrou ascendência constante nas cinco edições, como ilustra o gráfico acima, no qual é possível observar o desenvolvimento constante de suas melhores escolas. Decidimos assim, observar cuidadosamente o crescimento das escolas dessa área de desenvolvimento local em específico.



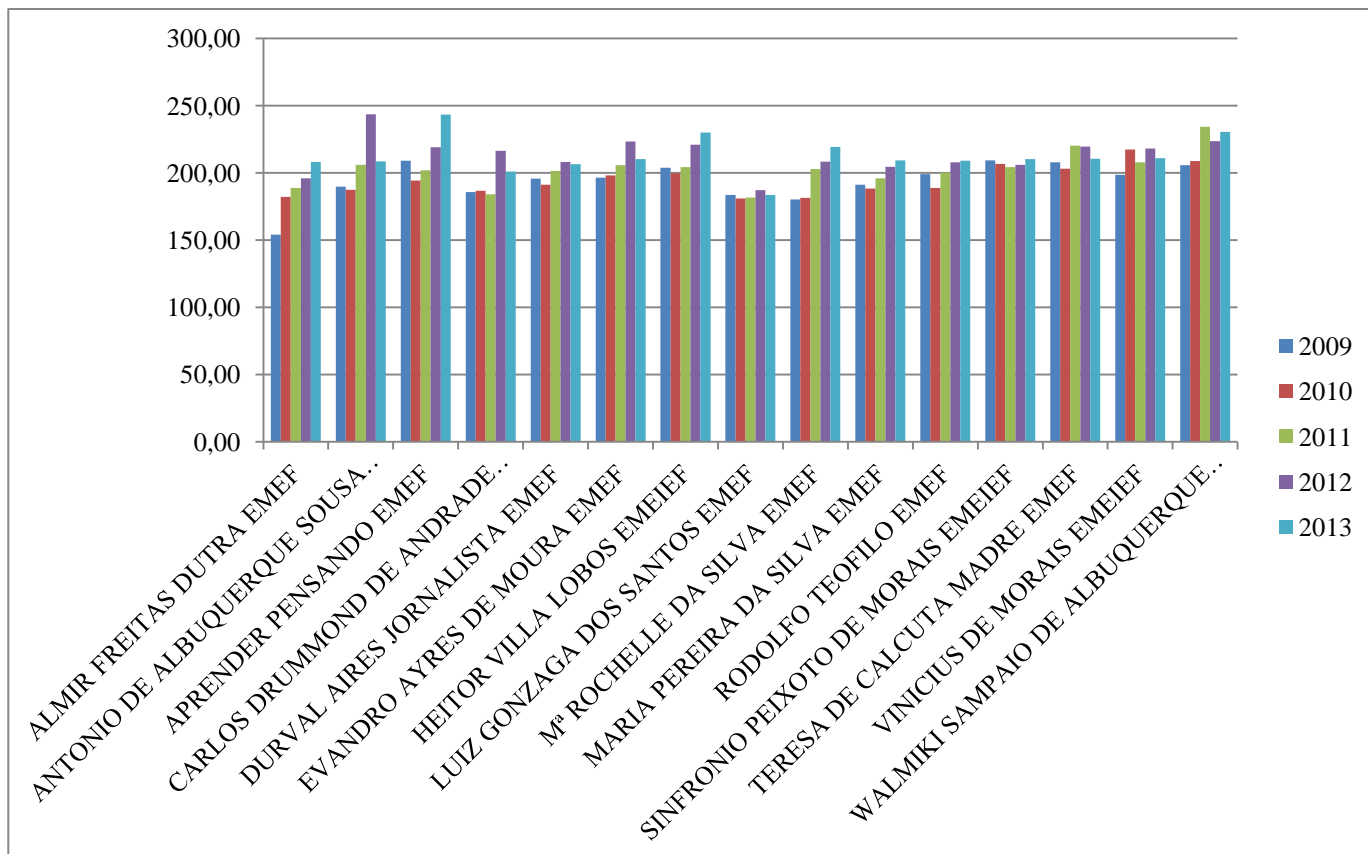
Gráfico 3 – Resultados por escola da ADL 5 em Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado a partir dos dados da SEDUC-CE/SPAECE.

Das quinze escolas localizadas na ADL 5, três apresentaram resultados crescentes e uniformes em língua portuguesa durante 2009 e 2013. São elas: Almir Freitas Dutra EMEF, Vinicius de Moraes EMEIEF e Walmiki Sampaio de Albuquerque EMEIEF. Destas, a escola Walmiki Sampaio de Albuquerque EMEIEF apresentou os melhores resultados.

Gráfico 4 – Resultados por escola da ADL 5 em Matemática



Fonte: Elaborado a partir dos dados da SEDUC-CE/SPAECE.

O gráfico 4 demonstra uma instabilidade maior das pontuações em matemática da ADL 5. Mesmo assim, a maioria das escolas apresenta crescimento ao longo dos cinco anos observados, tendo registrado em determinadas edições picos de crescimento. Destaca-se no quesito ascendência positiva e mais uniforme, a escola Walmiki Sampaio de Albuquerque, que em 2013 registrou o segundo melhor resultado de sua área administrativa.

Observando detalhadamente o desempenho da escola Walmiki Sampaio de Albuquerque notamos que esta encontra-se presente entre os melhores resultados de sua ADL em todas as edições do período analisado, além de figurar entre as treze melhores escolas do município durante o período 2009-2013. Esse fato justifica nossa escolha em visitar a escola, buscando dar voz a seus professores e alunos.

#### 4.6 Método de Coleta e Processamento dos dados

Conforme Marconi e Lakatos (2003, p.165), coleta de dados é uma "[...] etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das

técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos". Os dados referentes aos resultados do SPAECE foram coletados junto à SEDUC-CE e apresentados aos professores como ponto de partida das entrevistas.

Para Gil (2010, p. 156) “a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação”. Desta forma, as respostas coletadas serão analisadas à luz da abordagem qualitativa, organizando as respostas por meio de aproximações conceituais, entre o que a literatura aponta e a compreensão dos professores.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.167), tabulação “[...] é uma parte do processo técnico de análise estatística, que permite sintetizar os dados de observação, conseguidos pelas diferentes categorias e representá-los graficamente”. Na pesquisa, a tabulação de dados das respostas será realizada manualmente e serão feitos gráficos com as respostas e seus percentuais para melhor visualização e entendimento. Analisando e interpretando esses dados, será possível alcançar o objetivo geral da pesquisa.

No que tange à análise qualitativa dos dados, temos como suporte a Análise de Conteúdo, técnica de análise de dados popularizada por Bardin (2009). De acordo com a autora, podemos definir a Análise de Conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por 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) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

Para Bardin (2009), a Análise de Conteúdo divide-se em três fases, a saber: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; (iii) tratamento dos resultados, inferências e interpretações.

Na fase de pré-análise, deve-se fazer uma leitura flutuante, atividade onde se estabelece o primeiro contato com os documentos a serem analisados, deixando-se tomar contato exaustivo com o material. Neste ponto é preciso formular hipóteses e objetivos da análise, que poderão ser aqueles que norteiam a investigação. Segue-se assim a uma operação de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados. Por fim, a primeira fase deve preparar o material, no caso de entrevistas gravadas, estas deverão ser transcritas na íntegra, facilitando, a organização para a análise posterior.

A segunda fase, de exploração do material, une as operações de codificação, enumeração, classificação e agregação, em função de regras previamente formuladas. Nesta fase o material é codificado, ou seja, submetido a um processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo. Para organização da codificação são necessárias três escolhas: recorte (escolha das unidades); enumeração (escolha das regras de contagem); e classificação e a agregação (escolha das categorias).

Para realizar o recorte do material, torna-se necessária à leitura do mesmo e a demarcação dos "núcleos de sentido", ou seja, das unidades de significação. Estas unidades podem ser chamadas de unidades de registro que são um segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial. Após o recorte, procede-se à contagem das unidades de significação, conforme as regras estabelecidas pelo codificador que, posteriormente, passará a classificá-las e a agregá-las em categorias.

A terceira e última fase, de tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação é o momento de se organizar os resultados brutos e serem tratados de maneira a serem significativos e válidos. Os resultados devem ser submetidos a operações estatísticas simples (porcentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitindo estabelecer quadros, diagramas, figuras e modelos referentes aos resultados.

De posse destes dados significativos, o investigador poderá, então, propor inferências e interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Acrescentamos à análise de conteúdo, os dados coletados junto ao IBGE e Portal Inep, que nos proporcionam uma análise mais aprofundada sobre o universo no qual se encontra o município, a escola, e os alunos. A seguir passamos a inferir sobre algumas das características do caso estudado para, posteriormente, adentrarmos na apresentação e discussão dos resultados.

#### **4.7 Características do caso estudado**

A escola escolhida localiza-se na área de desenvolvimento local 5, no bairro Conjunto Industrial. Os sujeitos da pesquisa foram professores das turmas de 5º ano, um membro do núcleo gestor e uma amostra representativa de alunos do 6º ano que participaram do SPAECE no ano anterior.

De acordo com a LDB (Lei nº 9394/96), até o 5º ano do Ensino Fundamental, o professor é polivalente, ou seja, é responsável por todos os conteúdos. Desse modo, cada turma de 5º ano possui um único professor que ministra os conteúdos referentes à Língua Portuguesa e Matemática.

Tendo apresentado os principais elementos que alicerçam a investigação proposta, passamos a tecer considerações acerca do que foi observado em campo. Para isso precisamos *a priori* caracterizar melhor o cenário ao qual adentramos.

## 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após apresentarmos as bases teóricas que fundamentam esta pesquisa e os procedimentos metodológicos que a norteiam, passamos a apresentar nesta seção seus achados. Primeiramente se faz necessária uma caracterização do município de Maracanaú e seu sistema ensino, partindo de uma análise de seu contexto e indicadores, para posteriormente introduzir o que foi encontrado em campo.

### 5.1 Maracanaú: breve descrição de contexto

Maracanaú é um município pertencente à Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), considerada a maior “cidade-dormitório” e o maior centro industrial do Ceará. O nome Maracanaú tem origem tupi, e significa “lagoa onde as maracanãs bebem”, referindo-se à grande quantidade de aves que sobrevoavam suas lagoas quando do crescimento do povoado. Seus colonizadores foram indígenas de Jaçanaú, Mucunã e Cágado, no século XVII.

O povoado tornou-se Vila do Santo Antonio do Pitaguary em 6 de maio de 1882 e tornou-se distrito de Maranguape em 1906. Foi elevado a categoria de município pela Lei Estadual n.º 10.811, de 04 de julho de 1983. Em 1991 passou por uma nova divisão territorial que resultou em sua atual configuração, os dois distritos: Maracanaú (sede) e Pajuçara.

Entre os municípios que formam a Região Metropolitana de Fortaleza, Maracanaú é o terceiro em contingente populacional, abaixo somente de Fortaleza e Caucaia. Em termos estaduais, é o quarto município mais populoso do Ceará. As informações coletadas no portal IBGE Cidades apontam ainda os detalhes do município, como podemos observar na tabela 1:

Tabela 1 - Caracterização de Maracanaú – Ceará

População estimada 2014	219.749
População 2010	209.057
Área da unidade territorial (km <sup>2</sup> )	106,648
Densidade demográfica (hab/km <sup>2</sup> )	1.960,25
IDHM 2010	0,686

Fonte: IBGE Cidades

Podemos observar um crescimento populacional em apenas quatro anos, aumentando cerca de 5, 11% no período, ou aproximadamente 1, 27% ao ano. Cabe

registrar que entre os anos de 2012 e 2013, o índice de crescimento populacional brasileiro foi de apenas 0,9%, de acordo com dados do Portal IBGE. O índice de desenvolvimento humano do município também merece destaque, figurando na oitava colocação entre os municípios do Ceará e em segundo lugar na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF). A fim de aprofundar os conhecimentos sobre o perfil populacional do município, passamos a tabela 2:

Tabela 2 - Perfil Populacional de Maracanaú - Ceará

Número total de unidades locais	3.687 unidades
Pessoal ocupado total	54.904 pessoas
PIB per capita a preços correntes – 2011	\$ 22.709,76 reais
População residente	209.057 pessoas
População residente – Homens	102.078 pessoas
População residente – Mulheres	106.979 pessoas
População residente alfabetizada	171.762 pessoas
População residente que frequentava creche ou escola	66.929 pessoas

Fonte: IBGE Cidades

A tabela 2 nos apresenta algumas características interessantes da população maracanaense. Notamos que 82% da população residente é alfabetizada, o que constitui um percentual alto se comparada a taxa média de alfabetização da região nordeste (73,4%), e bem próxima da média nacional (86,7%), conforme dados do Portal Datasus. A escolarização adulta elevada pode ser associada à economia municipal, fortemente destacada pelo desenvolvimento industrial, o que exige de seus municípios elevado grau de qualificação.

De acordo com informações coletadas no site oficial da Prefeitura Municipal de Maracanaú, o município possui a segunda maior economia do Ceará. O Produto Interno Bruto (PIB) do Município está centralizado fundamentalmente no setor industrial. De acordo com publicação do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), no período 2002-2010, Maracanaú permaneceu nas primeiras posições no ranking das economias municipais. Os resultados de 2010 ilustram sua posição de destaque, em especial, a forte influência do setor industrial, conforme tabela 3:

Tabela 3 - Indicadores macroeconômicos - Região Metropolitana de Fortaleza em 2010

Ranking	Municípios	Estrutura Setorial (%)			PIB R\$ mil	PIB per capita R\$
		Agropecuária	Indústria	Serviços		
1	Fortaleza	0,11	21,27	78,62	37.106.309	15.161
2	Maracanaú	0,09	52,20	47,71	4.100.336	19.549
3	Caucaia	1,45	32,63	65,92	2.597.520	7.999
4	Eusébio	0,61	57,83	41,56	1.271.649	27.616
5	São Gonçalo do Amarante	6,44	38,73	54,83	1.117.611	25.431
6	Horizonte	2,37	52,19	45,44	995.679	18.053
7	Maranguape	4,34	38,59	57,07	753.273	6.671
8	Aquiraz	5,13	42,52	52,34	682.571	9.395
9	Pacatuba	1,20	46,11	52,69	554.878	7.680
10	Pacajus	4,97	38,18	56,86	514.524	8.319
11	Cascavel	6,55	30,79	62,66	447.137	6.762
12	Itaitinga	1,69	26,44	71,87	183.012	5.107
13	Guaiúba	9,34	16,93	73,72	100.646	4.178
14	Chorozinho	11,27	13,06	75,67	90.323	4.774
15	Pindoretama	12,05	15,24	72,71	90.237	4.828
-	<b>RMF</b>	<b>0,62</b>	<b>27,08</b>	<b>72,30</b>	<b>50.605.704</b>	<b>14.017</b>
-	<b>Ceará</b>	<b>4,16</b>	<b>23,71</b>	<b>72,13</b>	<b>77.865.415</b>	<b>9.217</b>

Fonte: IPECE (2012)

Conforme os dados, Maracanaú é a segunda maior economia da RMF. Tem sua economia mais voltada para a Indústria que, em 2010, participava com 52,20%. Além disso, Maracanaú é considerado o maior polo cearense em confecção e integra um dos distritos industriais mais antigos do Ceará, que abriga outras atividades significativas, como: cosméticos, calçados, geração de energia elétrica modulada, beneficiamento da castanha de caju, vergalhões, barra de aço etc. Sua segunda atividade forte é o setor de Serviços, com participação de 47,71% da renda gerada no município. A cidade conta, também, com agências bancárias e possui um comércio considerável. Vale ressaltar que Maracanaú detinha a menor participação da atividade Agropecuária da RMF, com 0,09%, em 2010 (IPECE).

O município também é destaque quando comparado às demais regiões do estado, classificando as economias municipais de acordo com o PIB. No mesmo estudo do IPECE, Maracanaú ocupa o segundo lugar dos quinze maiores PIBs do Ceará, como apresentamos na tabela 4:



Tabela 4 - Os quinze maiores PIBs do Ceará em 2010

Ranking	Municípios	Participação PIB Ceará	PIB R\$ mil	PIB per capita R\$
1	Fortaleza	47,65	37.106.309	15.161
2	Maracanaú	5,27	4.100.336	19.549
3	Caucaia	3,34	2.597.520	7.999
4	Sobral	3,02	2.348.207	12.472
5	Juazeiro do Norte	2,52	1.959.969	7.842
6	Eusébio	1,63	1.271.649	27.616
7	São Gonçalo do Amarante	1,44	1.117.611	25.431
8	Horizonte	1,28	995.679	18.053
9	Crato	1,09	846.429	6.969
10	Quixeré	1,00	776.829	39.997
11	Iguatu	0,98	763.190	7.907
12	Maranguape	0,97	753.273	6.671
13	Aquiraz	0,88	682.571	9.395
14	Itapipoca	0,80	626.530	5.398
15	Aracati	0,72	560.865	8.109
-	-	<b>72,57</b>	<b>56.506.969</b>	<b>13.333</b>
-	<b>Ceará</b>	<b>100,00</b>	<b>77.865.415</b>	<b>9.217</b>

Fonte: IPECE (2012)

O estado do Ceará possui 184 municípios, destes, 15 são responsáveis por 72,57% do PIB estadual. Na tabela 4 é possível observar o papel de destaque que Maracanaú possui, pois dos 15 municípios com maior PIB, Maracanaú fica somente atrás de Fortaleza (a capital do estado), contribuindo com mais de 5% no PIB estadual. Se somarmos o PIB dos seis últimos municípios da tabela 4, teremos o PIB aproximado de Maracanaú, dado seu volume significativo de recursos. Além de observar a extrema desigualdade existente entre os municípios cearenses, percebemos também o realce que Maracanaú possui na contribuição econômica do estado.

Em estudos sobre o tema, Rufino (2008) explica que o destaque industrial da região engloba um planejamento a nível estadual, o que repercutiu diretamente na criação e organização do município.

A institucionalização da RMF, em 1973, legitima a consolidação do processo de desconcentração industrial da capital para os municípios periféricos da Região Metropolitana. Em um primeiro momento essa desconcentração irá acontecer no município de Maracanaú, onde foi constituído o Primeiro Distrito Industrial do Ceará, como parte da consolidação da estratégia do III Pólo Industrial no Nordeste. Projetado em 1964, é apenas ao longo da década de 70 que avança sua implantação e ocupação. [...] A política de industrialização alia-se neste momento a larga produção habitacional, sendo justaposto ao Distrito Industrial de Maracanaú, um total de dez conjuntos habitacionais que representavam mais de 30.000 unidades habitacionais. (RUFINO, 2008, p. 18)

A escola em que realizamos a pesquisa encontra-se próximo ao complexo industrial, no bairro Conjunto Industrial. Antes de conhecermos melhor sobre a escola do estudo, é necessário apresentar a educação do município como um todo.

A Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú possui um total de 90 escolas e registrou no ano de 2014 um total de 39.618 alunos matriculados, segundo dados da:

Tabela 5 - Alunos matriculados na Rede Municipal de Maracanaú por nível de ensino em 2014

Educação Infantil	4.665	12%
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	15.800	40%
Ensino Fundamental – Anos Finais	14.125	35%
EJA	2.675	7%
CEJA	2.351	6%
TOTAL	39.618	100%

Fonte: Elaborado a partir de informações coletadas junto à Secretaria de Educação de Maracanaú.

A tabela 5 nos apresenta como a rede de educação maracanauense se organiza e demonstra o maior quantitativo de alunos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, lócus de nossa pesquisa. Registramos que este é uma das etapas de ensino que o município tem obrigação de ofertar, juntamente com a educação infantil, consoante legislação em vigor (Lei nº 9394/96).

Destaca-se nesse cenário a Coordenadoria de Avaliação, criada desde 2009 no contexto das avaliações externas e cujo objetivo primordial é o trabalho junto às escolas da rede na preparação, organização, estudos das avaliações externas municipais, estaduais e federais. A Coordenadoria de Avaliação da Educação Básica é composta por vinte e dois (22) professores, um (01) auxiliar técnica e seis (06) estagiários (alunos da rede estadual de ensino vinculados ao Centro de Integração Empresa Escola - CIEE).

Em documento redigido por membros da Coordenadoria de Avaliação, gentilmente cedidos pela Secretaria de Educação de Maracanaú, podemos compreender a organização e concepção da política municipal de avaliação de Maracanaú:

Os objetivos da política de avaliação externa de Maracanaú buscam então, o monitoramento dos resultados de aprendizagem com base em indicadores e o ajustamento de níveis de escolarização, assim como a regularização de fluxos escolares, avaliando os objetivos alcançados, formulando políticas educacionais, e por fim, recebendo recursos para o próprio município.

O documento apresenta um rico histórico do sistema nacional de avaliação – SAEB – e sobre o percurso do sistema estadual cearense de avaliação – SPAECE.

Demonstra o amadurecimento do município ao colocar como prioridade a organização de um sistema próprio, que viabilizasse inferências em pontos cruciais do sistema, como, por exemplo, a alfabetização.

O texto apresenta em seu escopo o Programa Alfabetização na Idade Certa, de cunho estadual, e seus reflexos diretos na rede municipal maracanaense. Associando a importância do monitoramento e acompanhamento da aprendizagem discente, uma das principais incumbências da Coordenadoria de Avaliação surgiu após a implantação da Lei nº 1269/07, regulamentada pelo Decreto nº 2010/09<sup>18</sup>. Tais dispositivos legais implantaram a avaliação de alunos do 1º ano do ensino fundamental e a bonificação de seus respectivos professores mediante os resultados obtidos. O documento explica:

A sistemática de avaliação com os alunos do 1º ano do ensino fundamental [...] visa monitorar o nível de proficiência dos alunos nos eixos de leitura e escrita de acordo com a Matriz de Referência em alfabetização do estado do Ceará. Ao ser aplicada e com os resultados consolidados, a turma que obtiver o percentual mínimo de 90% (noventa por cento) de acertos na prova, o professor da referida turma terá um acréscimo 10% (dez por cento) no seu vencimento-base, no ano subsequente.

A equipe da Coordenadoria é responsável pela elaboração, aplicação, correção e acompanhamento das turmas/professores bonificados. Registramos que, de acordo com informações da própria Coordenadoria, ano a ano, o número de professores bonificados tem elevado, o que reflete positivamente os resultados registrados pelos alunos.

## **5.2 Perfil da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Walmiki Sampaio de Albuquerque**

A escola municipal de Educação Infantil e Educação Fundamental Walmiki Sampaio de Albuquerque localiza-se na Av. Contorno Sul, S/N – Conjunto Industrial, Maracanaú – Ceará. A escola foi criada pelo Decreto Lei nº 1676/76, de 31 de janeiro de 2007, como resposta à necessidade de remanejamento dos alunos de duas escolas extintas: EMEIEF Júlio César Costa Lima II e Cesarina de Oliveira Gomes que se localizavam no perímetro de Fortaleza, mas pertenciam à rede municipal de Maracanaú.

---

<sup>18</sup> Instituiu a Comissão responsável pela sistemática de avaliação da educação básica da rede municipal de Maracanaú.

A fim de solucionar o impasse, o prédio localizado no bairro Conjunto Industrial, pertencente à Rede Estadual de Ensino, foi reconstruído e reativado para atender aos anseios da comunidade local. Atualmente, a escola atende as comunidades do Conjunto Industrial, Esplanada do Mondubim, Alto Alegre, Planalto Cidade Nova, Pajuçara e Aracapé (Fortaleza).

A estrutura física da escola está composta por 13 salas de aula, uma sala de professor, uma diretoria, uma secretaria, três banheiros para funcionários (direção, professores e servidores), um laboratório de informática, uma sala de recursos multifuncional de Assistência de Educação Especializada (AEE), uma cozinha, um pátio coberto, um parquinho para Educação Infantil e um espaço reservado para atividades de Educação Física e atividades recreativas.

O quadro docente conta com 25 professores, quatro auxiliares e o quadro administrativo com 19 servidores. A escola funciona em dois turnos, contando com um total de 713 alunos matriculados, distribuídos nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), conforme apresentamos abaixo na tabela 6:

Tabela 6 – Perfil da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Walmiki Sampaio de Albuquerque

Matrículas		713
Matrículas em tempo integral		105
Turmas		24
Turmas multi		0
Turnos de funcionamento		2
Salas de aula		13
Média de alunos por turma	Educação Infantil	17
	Anos Iniciais	25,9
	Anos Finais	33,7
Docentes		25
Auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras		5
Total de funcionários		49
Modalidades/ Etapas oferecidas		Pré-escola Anos iniciais do ensino fundamental Anos finais do ensino fundamental

Fonte: Portal IDEB/INEP 2015

A tabela acima apresenta um panorama geral da escola. É válido ressaltar que esta escola possui as duas grandes etapas da educação escolar: educação infantil e ensino fundamental, onde temos ainda seus dois níveis: anos iniciais e finais. O quantitativo de docentes, funcionários e auxiliares/funcionários/intérpretes de libras

demonstra a complexa estrutura necessária para o bom funcionamento da instituição em apenas dois turnos de funcionamento. No entanto, é importante destacar negativamente o número de alunos por sala, que aumenta a cada etapa subsequente.

A tabela 6 foi coletada junto ao Portal IDEB, lançado em fevereiro de 2015 como uma das inovações do Ministério da Educação no sistema de monitoramento e avaliação do sistema público de ensino. Em notícia veiculada no sítio eletrônico do INEP:

Além dos resultados do Ideb, divulgados ao longo das cinco edições do indicador, os interessados podem conferir informações coletadas pelo Censo Escolar da Educação Básica e novos indicadores criados pelo Inep. O objetivo é explicitar às escolas o contexto social em que estão inseridas e mostrar que, independentemente das condições do alunado, é possível ter bons desempenhos, apesar de os esforços para isso serem muito diferentes (Portal INEP).

A fim de aprofundar a análise da referida escola, na próxima seção iremos nos deter aos indicadores de desempenho lançados pelo Ministério da Educação, pontuando os resultados da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Walmiki Sampaio de Albuquerque.

### **5.3 Análise da escola a partir de indicadores de desempenho**

O novo portal IDEB, lançado pelo Ministério da Educação e desenvolvido pelo INEP, criou quatro indicadores, quais sejam: nível socioeconômico (Inse), adequação da formação docente; esforço docente, e complexidade da gestão escolar.

O primeiro é a média do nível socioeconômico dos alunos de cada escola, distribuídos em sete níveis (sendo sete o mais alto). Esse indicador é calculado com base nas informações fornecidas pelos alunos no preenchimento do questionário contextual da Prova Brasil.

Os demais indicadores foram criados com base nas informações fornecidas pelas escolas ao Censo Escolar. O indicador de adequação da formação docente é a proporção de professores de cada escola que possui a formação adequada para a disciplina que leciona, nos termos da lei.

O de esforço docente mensura a dificuldade enfrentada pelos professores para o exercício da profissão, considerando o número de escolas em que atuam, turnos de trabalho, número de alunos atendidos, e etapas que lecionam.

O último indicador, de complexidade de gestão foi traduzido por meio de quatro características da escola: porte (número de alunos matriculados); número de turnos de funcionamento; complexidade das etapas ofertadas pela escola e número de etapas/modalidades oferecidas.

Tabela 7 – Indicadores Socioeconômico, Complexidade de gestão e Esforço docente da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Walmiki Sampaio de Albuquerque

Indicador de Nível Socioeconômico – INSE		Grupo 3
Indicador de Complexidade de gestão		Nível 4
Indicador do esforço docente	Anos iniciais	25,0%
	Anos finais	0,0%

Fonte: Portal IDEB/INEP 2015.

De acordo com Nota Técnica emitida pelo INEP:

[...] o nível socioeconômico é considerado um constructo latente, que sintetiza, de maneira unidimensional, informações sobre a escolaridade dos pais e sobre a renda familiar. O Inse objetiva contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e nos exames realizados pelo Inep, bem como o seu esforço na realização do trabalho educativo, ao caracterizar, de modo geral, o padrão de vida de seu público, relacionados à respectiva posição na hierarquia social.

O Inse foi construído, a partir das respostas dos estudantes aos questionários contextuais de duas avaliações: Saeb (Aneb e Prova Brasil) e Enem. As questões utilizadas dizem respeito à renda familiar, à posse de bens e contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos estudantes e ao nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis. O universo de referência do Inse, por sua vez, inclui somente os dados de estudantes que responderam a mais de três questões.

A Tabela 8 apresenta a distribuição das escolas de educação básica do país, que constam no Censo Escolar de 2013 e tiveram o Inse médio calculado, por Grupo.

Tabela 8 - Quantitativo de Escolas do Censo Escolar 2013 por Grupos do Inse

Grupos de escolas	Frequência Absoluta	Percentual
Grupo 1	14.169	9,18%
Grupo 2	36.177	23,44%
Grupo 3	29.033	18,81%
Grupo 4	30.392	19,69%

Grupo 5	29.730	19,26%
Grupo 6	13.222	8,57%
Grupo 7	1.603	1,04%
Total	154.326	100%

Fonte: Portal IDEB/INEP, 2015.

Pela tabela podemos observar que a maioria das escolas pertencem ao grupo socioeconômico 2, logo depois o grupo 3 registra alto percentual, onde nossa escola em análise se encontra.

O indicador de Complexidade de Gestão observado na escola Walmiki S. de Albuquerque refere-se ao Nível 4, em uma amplitude de 1 a 6. De acordo com informações do INEP, o Nível 4 é possui porte entre 150 e 1000 matrículas, opera em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, e apresenta Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada.

No indicador de adequação da formação docente, o INEP divide os resultados em cinco categorias, considerando a formação docente e a disciplina que o professor leciona. O Grupo 1 diz respeito ao percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam. O Grupo 2 corresponde aos docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica. O Grupo 3 são de docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona. No Grupo 4 incluem-se docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores. Por fim, o Grupo 5 refere-se a docentes que não possuem curso superior completo.

Na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Walmiki Sampaio de Albuquerque, os indicadores de adequação docente por etapa de ensino apresentam-se na tabela 9.

Tabela 9 – Indicador de adequação da formação docente

Anos iniciais do Ensino Fundamental					Anos finais do Ensino Fundamental				
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
98,6%	0,0%	1,4%	0,0%	0,0%	59,5%	2,4%	22,2%	15,9%	0,0%

Fonte: Portal IDEB/INEP 2015.

Podemos perceber pelos dados da escola em análise que a maioria dos professores dos Anos Iniciais tem formação adequada à disciplina que leciona, um indicador muito importante quando associamos à qualidade de ensino ministrado e perfil docente (Grupo 1: 98,6%). No entanto, o cenário modifica-se quando nos deparamos com os dados dos Anos Finais, em que somente 59,5% pertencem ao Grupo 1, seguidos de 22,2% no Grupo 3.

O quarto indicador, de esforço docente, apresenta a escola contendo 25%, o que apresenta um percentual baixo, dado muito positivo se considerarmos a realidade brasileira e compararmos com outras escolas e municípios.

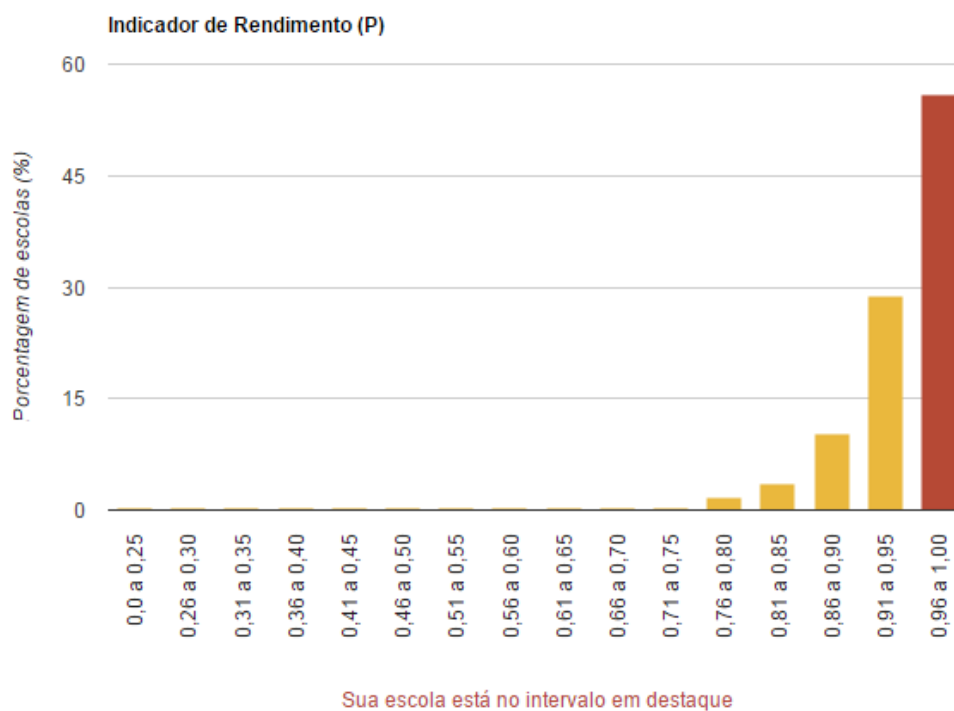
Como se vê, os dados disponibilizados pelo Portal IDEB/INEP não se limitam à divulgação de índices e resultados de avaliações, mas permitem que as escolas se comparem com seus próprios resultados e metas planejadas e ainda em relação a outras escolas (do mesmo município ou estado). Além disso, o portal agrega escolas a partir de características semelhantes, como: localização, dependência administrativa ou indicadores de complexidade de gestão e nível socioeconômico, proporcionando análises variadas.

Munidos dessa importante ferramenta, buscamos a comparação da escola Walmiki Sampaio Albuquerque com as demais escolas da rede municipal maracanauense no que tange à: indicador de rendimento (Gráfico 5), nota do Ideb (Gráfico 6) e notas padronizadas em língua portuguesa e matemática (Gráficos 7 e 8).

O resultado apresentado pelo portal revela que o universo de comparação é de 59 escolas, sendo que 1,7% das escolas estão com desempenho acima da nota do Ideb da Escola Walmiki Sampaio de Albuquerque e 98,31% das escolas estão com desempenho abaixo ou igual a sua nota.



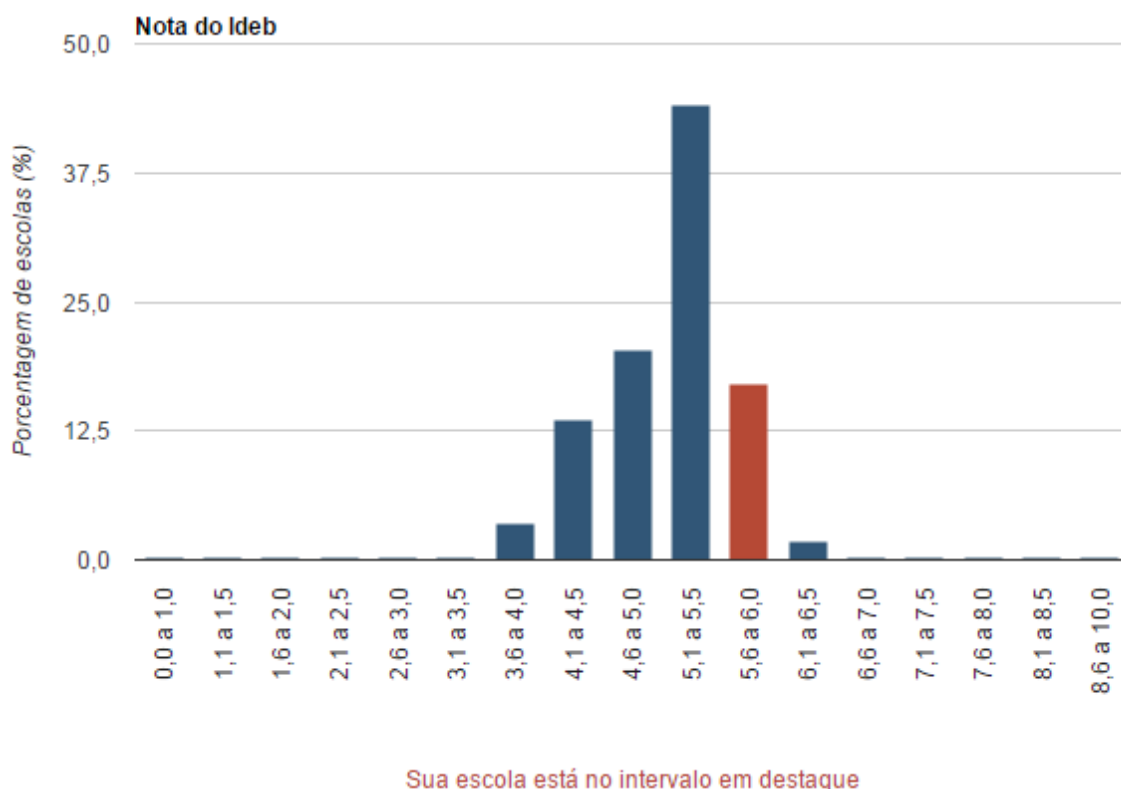
Gráfico 5 – Indicador de Rendimento (P)



Fonte: Portal IDEB/INEP

O indicador de rendimento (P) diz respeito às taxas de movimento e rendimento escolar dos alunos regularmente matriculados nas escolas públicas de educação básica. Quanto mais próximo de 1,00 (como apresentado no gráfico e onde a escola em análise encontra-se destacada), maior é a taxa de aprovação, isto é, o quantitativo expressivo de alunos que logram êxito e são promovidos à etapa seguinte.

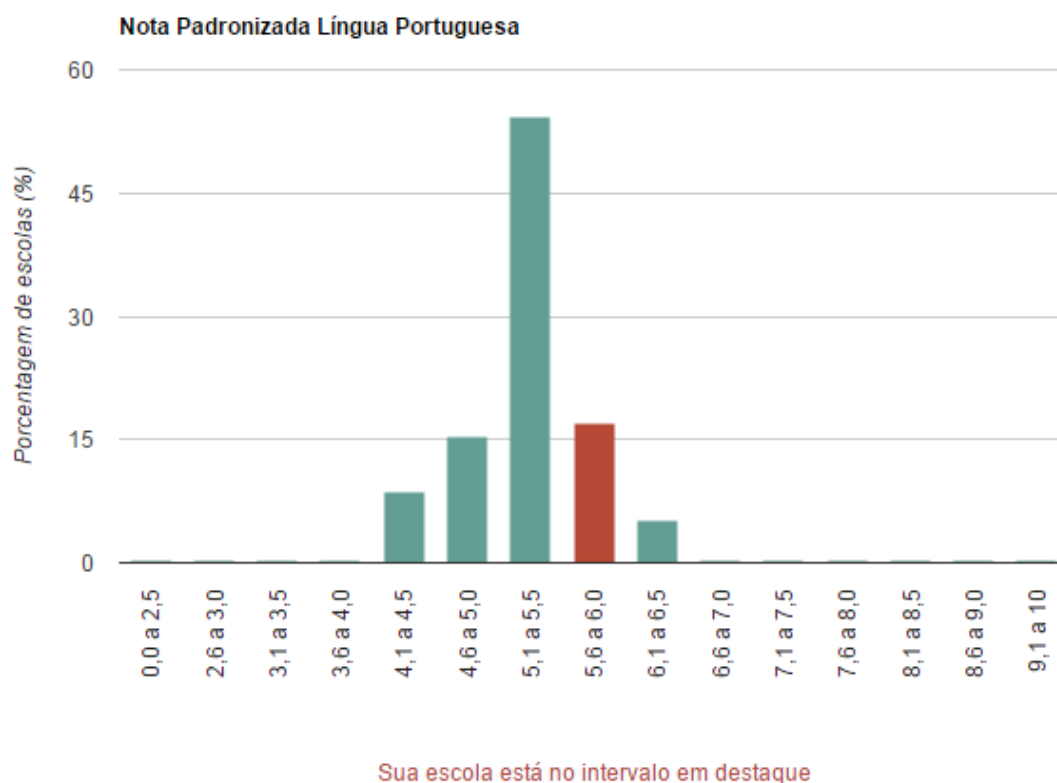
Gráfico 6 – Nota do Ideb (Anos Iniciais)



Fonte: Portal IDEB/INEP

No gráfico acima, é possível observar que dentre as escolas de mesmo nível socioeconômico, a escola em análise registra resultados significativos no Ideb 2013 dos anos iniciais. É importante observar que se compararmos com o índice nacional (5,2), estadual (5,0) e municipal (5,1), o Ideb da escola (6,0) também está acima destes valores. Como se sabe, o Ideb é composto pelas taxas de aprovação, reprovação e abandono, calculadas com as notas padronizadas nos testes de Língua Portuguesa e Matemática. O Portal Ideb também nos oferece o comparativo das notas padronizadas relacionando-se com as demais escolas de mesmo perfil. No Gráfico 7 temos a nota padronizada em língua portuguesa:

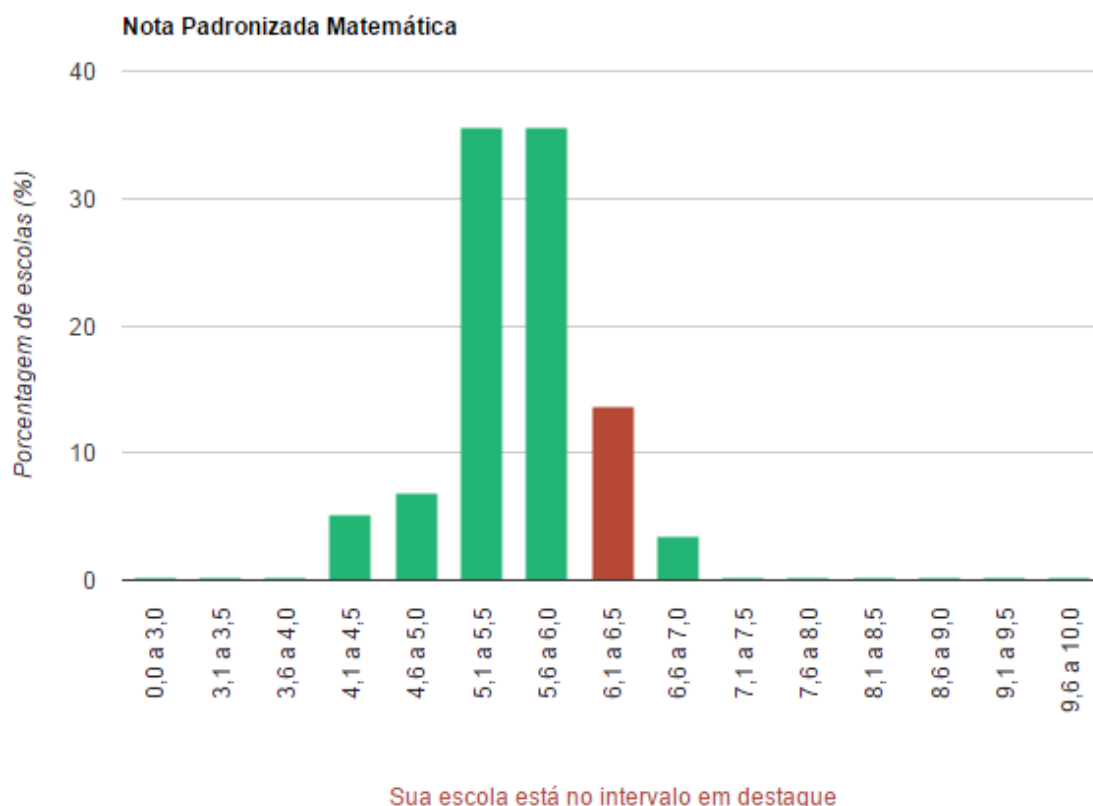
Gráfico 7 - Nota padronizada Língua Portuguesa



Fonte: Portal IDEB/INEP

Na escala, que varia de 0 a 10, a escola encontra-se no intervalo 5,6 a 6,0, registrando uma colocação melhor que a ampla maioria, que se situa entre 5,1 a 5,5. Situação semelhante ocorre quando observamos a nota padronizada de matemática, conforme Gráfico 8:

Gráfico 8 - Nota padronizada Matemática



Fonte: Portal IDEB/INEP

Mais uma vez, a escola situa-se no segundo bloco de resultados, acima da maioria das escolas de mesmo perfil, que figuram no intervalo 5,1 a 5,5 e 5,6 a 6,0. Observemos que os resultados do teste de matemática são superiores aos registros de língua portuguesa. Situação semelhante ocorre com os resultados do SPAECE, ao lembrarmos melhor desempenho em matemática (230,4) em detrimento da língua portuguesa (223,2).

Revisitando os resultados do SPAECE, como vimos no Quadro 1 (página 73), percebemos que a escola encontra-se no nível intermediário, bem próxima do adequado. É válido ressaltar que a escola recebe alunos de outras instituições, especialmente para os Anos Finais, o que incide, segundo os relatos dos entrevistados, no rendimento dos alunos. Por mais que este não seja um dos objetivos desta pesquisa, a comparação entre os indicadores dos Anos Iniciais e dos Anos finais foi um dos pontos que emergiram do campo. Os comentários relatados pelos entrevistados podem ser

facilmente observados quando comparamos os resultados no IDEB, especialmente ao observarmos a relação entre a meta e o valor obtido.

Na tabela 10, vemos as taxas de aprovação do 1º ao 5º ano (Anos Iniciais), e o indicador de rendimento (P):

Tabela 10 – Taxas de Aprovação (2005-2013) dos Anos Iniciais da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Walmiki Sampaio de Albuquerque.

<b>ANOS INICIAIS</b>						
Taxa de Aprovação						
<b>Ano</b>	1º	2º	3º	4º	5º	P
<b>2005</b>	87,9	96,1	100,0	95,1	96,4	0,95
<b>2007</b>	95,3	100,0	74,7	95,0	91,2	0,90
<b>2009</b>	96,9	96,1	84,2	85,0	98,2	0,92
<b>2011</b>	100,0	93,3	90,2	93,0	98,2	0,95
<b>2013</b>	100,0	95,7	93,9	97,3	98,0	0,97

Fonte: Portal IDEB

De modo geral, os Anos Iniciais apresentam-se em crescimento ao longo dos anos. Como se vê, as taxas de aprovação do 5º ano são superiores a 90, o que significa que a cada 100 alunos, no máximo dez não foram aprovados. Percebemos que esse valor tem melhorado nos anos 2009, 2010 e 2013, em que a cada 100 alunos, somente dois não foram aprovados. Na tabela 11, observamos as taxas de aprovação e o indicador de rendimento (P) relativo aos Anos Finais:

Tabela 11 – Taxas de Aprovação (2005-2013) dos Anos Finais da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Walmiki Sampaio de Albuquerque.

<b>ANOS FINAIS</b>					
Taxa de Aprovação					
<b>Ano</b>	6º	7º	8º	9º	P
<b>2005</b>	--	--	--	--	--
<b>2007</b>	--	--	--	--	--
<b>2009</b>	91,5	88,2	88,5	100,0	0,92
<b>2011</b>	86,6	89,0	88,2	95,1	0,90
<b>2013</b>	83,5	87,4	91,1	93,4	0,89

Fonte: Portal IDEB

A tabela 11 apresenta as taxas de aprovação dos Anos Finais, onde encontramos um cenário diferente. Notamos que no 6º, 7º e 8º anos, as taxas de aprovação, em sua maioria, são inferiores a 90, o que corresponde relacionar que a cada

100 alunos, até 17 reprovam o ano letivo. O ano de 2013 apresenta as menores taxas, exceto o 8º ano, que registrou o inverso, a maior taxa nos anos de análise.

As tabelas 12 e 13 demonstram mais um comparativo entre os Anos Iniciais e Finais que merece ser realçado. A tabela 12 aponta os resultados obtidos pelos Anos Iniciais na Prova Brasil (Proficiências médias e padronizadas em Matemática e Língua Portuguesa) e ainda as metas projetadas pelo MEC<sup>19</sup> para as referidas séries e o valor obtido.

Tabela 12 – Resultados na Prova Brasil e Ideb dos Anos Iniciais da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Walmiki Sampaio de Albuquerque.

ANOS INICIAIS						
Ano	Prova Brasil				IDEB	
	Matemática		Língua Portuguesa		Meta	Valor
	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada		
<b>2005</b>	163,2	3,9	165,2	4,2	-	3,9
<b>2007</b>	191,9	5,0	169,8	4,4	3,9	4,3
<b>2009</b>	220,9	6,1	192,9	5,2	4,3	5,2
<b>2011</b>	228,3	6,4	205,2	5,7	4,7	5,7
<b>2013</b>	226,3	6,3	213,1	6,0	5,0	6,0

Fonte: Portal Ideb.

A tabela 12 apresenta as proficiências médias e padronizadas alcançadas pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como se vê, ao longo dos anos, as médias elevaram-se tanto em Matemática, como em Língua Portuguesa. No que diz respeito aos resultados do Ideb, comparando as metas projetadas pelo MEC com o resultado registrado, percebemos que os Anos Iniciais ultrapassaram todas as metas. O cenário positivo se altera quando observamos a mesma tabela com os resultados dos Anos Finais, conforme apresentamos na tabela 13:

<sup>19</sup> No ano de lançamento do Ideb, 2007, o Ministério da Educação (MEC), munido dos resultados da Prova Brasil e taxas de rendimento de 2005, fez o cálculo dos valores de 2005 como ponto de partida e, traçou metas a serem alcançadas por escolas, municípios e estados até o ano de 2021.

Tabela 13 – Resultados na Prova Brasil e Ideb dos Anos Finais da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Walmiki Sampaio de Albuquerque.

ANOS FINAIS						
Ano	Prova Brasil				IDEB	
	Matemática		Língua Portuguesa		Meta	Valor
	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada		
<b>2005</b>	--	--	--	--	--	--
<b>2007</b>	--	--	--	--	--	--
<b>2009</b>	241,7	4,7	259,4	5,3	-	4,6
<b>2011</b>	238,9	4,6	238,1	4,6	4,8	4,1
<b>2013</b>	242,6	4,8	251,6	5,1	5,0	4,3

Fonte: Portal Ideb.

A tabela 13 aponta os baixos resultados registrados pelos Anos Finais. As proficiências em Matemática e Língua Portuguesa não apresentam perfil regular, decrescendo em 2011. Quanto as metas e valores alcançado no Ideb, percebemos que em nenhum dos anos avaliados, a escola conseguiu chegar a sua meta, quiçá superá-la como visto nos Anos Iniciais.

Com base nas tabelas acima analisadas, é possível inferir os bons resultados alcançados pelos Anos Iniciais, o e o resultado aquém do esperado nos Anos Finais. Como veremos na próxima seção, os sujeitos entrevistados comentam sobre as diferenças entre essas duas divisões de ensino, que embora pertençam à mesma etapa – Ensino Fundamental – apresentam características distintas, tais como: formação docente, quantidade de disciplinas, faixa etária do alunado, entre outros. No caso da escola Walmiki Sampaio de Albuquerque, observando mais uma vez seu perfil conforme tabela 6, notamos ainda que o número de alunos em sala de aula também é maior, passando de 25,9 nos Anos Iniciais para 33,7 nos Anos Finais.

As razões que levam às diferenças entre Anos Iniciais e Anos Finais da escola Walmiki Sampaio de Albuquerque devem ser melhor estudadas, pois a análise dos dados secundários obtidos pelas várias bases de dados consultadas, permitiu observar que, de acordo com os indicadores educacionais, os Anos Finais de ensino não agregam os bons resultados dos Anos Iniciais, o que pode gerar questionamentos de ordem pedagógica, quanto a gestão escolar e ao próprio sistema de ensino, que dicotomiza as séries, criando um fosso entre as mesmas e ainda, prejudicando os alunos que sentem a diferença.

Apresentamos até aqui as principais características observadas por meio de nossas visitas e análise de dados secundários. O lócus do estudo de caso caracterizado e analisado, passamos a expor os principais achados que emergiram das entrevistas realizadas.

#### **5.4 Considerações acerca do observado**

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar a percepção do professor acerca dos bons resultados no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) registrados no período 2009-2013, nos anos iniciais de escolarização no município de Maracanaú. Para que pudéssemos alcançar este objetivo, um primeiro passo foi delimitar a proposta metodológica aos objetivos específicos, tornando-os congruentes.

Um ponto importante a ser ressaltado foi a escolha dos sujeitos, de modo que pudéssemos analisar um mesmo fato sob a ótica de três agentes envolvidos, quais sejam: professor, gestor e alunos. Assim, a partir do momento que confrontamos as falas dos sujeitos, buscamos identificar pontos de convergência e divergência para fins de análise. Tal escolha atende ao objetivo da triangulação de sujeitos, que, para Duarte (2009, p. 11), “[...] refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes”.

O primeiro objetivo específico buscou identificar a percepção dos professores sobre a política de avaliações externas no Estado do Ceará, tendo como parâmetro os resultados da série histórica 2009-2013. Nesta etapa da pesquisa nos apropriamos de técnicas advindas da pesquisa quantitativa, a saber: análise estatística buscando identificar padrões de desempenho com base em critérios preestabelecidos.

Neste primeiro estudo, pudemos observar o êxito da mesma escola em ambas as áreas avaliadas pelo SPAECE, um dado muito positivo, uma vez que já demonstra o bom trabalho realizado na instituição. Identificadas a região e a escola com melhores médias em proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, foram realizados os primeiros contatos para o trabalho qualitativo, cujo método mais apropriado foi o estudo de caso.

Nosso segundo objetivo específico delimita-se na seara da pesquisa qualitativa, ao buscar identificar de que forma o professor se apropria dos resultados do SPAECE e como os utiliza em sala de aula. Desse modo, realizamos entrevistas semiestruturadas com os três atores escolhidos, no intuito de analisar informações de modo a delimitar indicadores que permitissem realizar inferências. Para tanto, nos



apoiamos em Bardin (2009) e realizamos análise de conteúdo nos dados coletados de modo a deduzir de maneira racional conhecimentos sobre os entrevistados e/ou sobre seu meio.

O terceiro objetivo desta pesquisa também se apropria das técnicas propaladas por Laurence Bardin (2009). Este objetivo tenta compreender como os professores enxergam a política educacional cearense, em especial o SPAECE, e sua influência no chão da escola.

Como apresentado anteriormente, Bardin (2009) nos auxilia na organização das categorias a serem analisadas, partindo do próprio material em análise. Realizada a primeira fase de leitura superficial e organização do texto, elegemos três categorias de análise: (i) a visão sobre avaliação e o SPAECE, (ii) o uso dos resultados em sala de aula e na melhoria da qualidade do ensino e (iii) a visão sobre a política educacional estadual voltada a avaliação. A partir dos três sujeitos entrevistados, passaremos a abordar a análise dos dados coletados sob a ótica de cada um.

#### **5.4.1 Professora**

A professora entrevistada tem cerca de quarenta anos de idade, dezesseis anos de experiência docente e trabalha há sete anos na escola. Durante o ano de 2014, a professora esteve afastada de sala de aula para um tratamento nas cordas vocais. Assim, esteve disponível todas as oportunidades que fomos à escola, nos auxiliando na coleta de dados. Em conversas informais, a professora nos contou que já havia anos que o problema de saúde se anunciava, e que precisaria se cuidar. Deste modo, no início de 2014, o médico solicitou seu afastamento para o tratamento, o que ocasionou a saída de sala de aula da professora e seu deslocamento temporário para a secretaria escolar.

No período analisado (2009-2013), a professora esteve à frente das turmas de 5º ano, que funcionavam uma pela manhã e outra a tarde, com cerca de vinte alunos cada uma<sup>20</sup>. Em um primeiro momento já percebemos que a continuidade da professora à frente das turmas de 5º ano durante o período de análise poderia contribuir

---

<sup>20</sup> Cabe ressaltar que a partir de 2014, as turmas de 4º e 5º anos da rede municipal de Maracanaú passaram a ter três professores, que se revezam entre as turmas. A proposta tem como intuito organizar e respeitar 1/3 da carga horária docente destinada ao planejamento, além de otimizar a relação entre alunos e professores.

sobremaneira para o alcance dos bons resultados, fator que se confirmou ao longo da entrevista.

Em princípio a professora apresentou-se surpresa com os resultados obtidos pela turma na série histórica 2009-2013, alegando que desconhecia a proeminência da escola nos Anos Iniciais em comparativo às demais instituições educacionais do município. Quanto às ações que poderiam ter influência sobre os resultados obtidos, uma de suas falas recorrentes refere-se ao auxílio de programas voltados ao quinto ano:

Eu na ponta assim, porque no 5º ano a gente recebe [...] mas assim o que o Alfa e Beto deixou a desejar foi na matemática, então eu dizia assim... “Boom! A bomba explodiu no 5º ano, a matemática!” Então os meninos chegavam lendo, interpretando, ele não tem essa ‘ah sabe ler sabe interpretar, então sabe a matemática!’ Não! Eles precisam dessa base sabe... agora não, agora com essa, com o PAIC eu tô assim até bem otimista, botando fé porque com o PAIC eu acredito que vai melhorar, vai não, já está melhorando, a gente tá observando os resultados.

Outro importante ação destacada pela professora foi a formação continuada ministrada pela secretaria de educação municipal, que contribuiu especialmente na diversificação de atividades na área de matemática:

A gente... até porque os nossos alunos chegam ali tão diferentes... não são mais tão acomodados, ano passado essa equipe de formação em matemática elas faziam atividades pra gente resolver montar um portfólio, super show, você por favor pode fazer a maior propaganda, se precisar eu vou até onde você estiver... a diretora me liberando minha filha... (risos) maior prazer, [...] porque foi um trabalho assim que deu certo, eu trouxe até algumas fotos, vou até deixar contigo!

De acordo com a professora, nesta formação recebida pela secretaria de educação municipal, as formadoras trabalhavam com o viés do SPAECE:

Elas tão tudo dentro do SPAECE, então assim conforme eu ia trabalhando, eu ia vendo, porque eu gostava de fazer assim: eu pegava os descritores tanto de língua portuguesa como de matemática do SPAECE e ia dando as aulas. Só que eu ia tentando sem assombrar também os meninos, lógico né?! Tentando devagarzinho e trabalhando de acordo e eu fui vendo que as habilidades que eles traziam de lá. E eu acho que já foi proposital, que eles também não são nenhuma criancinha, era tudo de acordo com o SPAECE, então assim ano passado 2012 eu já notei que eu consegui dar muito mais conteúdo do que nos anos anteriores.

Como podemos perceber, a professora enaltece a formação na mesma medida em que indica a importância das atividades planejadas por ela mesma, inspiradas na formação, e não somente copiadas. Um dos programas mais elogiados é o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), especialmente seu prolongamento

até o quinto ano, que auxilia o trabalho de modo longitudinal na formação de professores e aprendizagem de alunos.

A vivência com o material concreto que é muito importante nessa fase sabe... eu acho assim, eu tô otimista que vai melhorar, o resultado não, mais assim a tendência é continuar melhorando porque o PAIC eles tão dando atenção a matemática agora lá da base, e isso é que é bom, e isso é que a gente sentia falta antes sabe?!E isso vai devagar! Tem dias que a gente fazia um quebra cabeça e isso a gente fazia com os alunos, mexe tanto com o raciocínio deles, ajuda tanto eles a verem a matemática de outra forma pra entender né?! Porque antes no tempo que eu estudava era aquela coisa...(risos). Até você entender era uma misericórdia né?! Aí tá aqui, eles dão a sugestão, ai eu usava esse material, usava livros do PAIC+, que pra mim eram sagrados tinham que ser usados, muito bom por sinal, e ta aqui ó, a primeira parte situação problema, a segunda parte vivencia com o material concreto, eles amam fazer isso daqui, Ave Maria amava né? Aí tem as perguntas, aí dessas perguntas, surgem outras perguntas tá entendendo?

Ressaltamos que o programa citado (PAIC+) foi lançado em 2011 pela Secretaria de Educação do Ceará, com o objetivo de ampliar as atividades exitosas desenvolvidas, até então, da educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental. O propósito dessa ampliação foi oferecer aos alunos e professores atividades e formações que dessem continuidade ao trabalho desenvolvido, tendo como foco a leitura e a resolução de problemas matemáticos. Desse modo, 3º, 4º e 5º anos passaram a receber materiais e formações específicas. O que a professora destaca em suas falas reflete o trabalho de continuidade do programa, que, ao capacitar professores e usar o mesmo material de apoio com alunos desde a educação infantil até o quinto ano, fomenta um trabalho longitudinal de ensino e de aprendizagem consolidada.

Agora é trabalho de formiguinha, é um trabalho a longo prazo, e que deve ser continuado, por isso é que eu digo assim, eu sou bem otimista em relação ao material do PAIC, que agora eles tão dando prioridade matemática lá na base, então quando esses meninos chegarem no 5º ano eles vão chegar bem melhores, eu já peguei aluno do 5º ano que não sabia ler, hoje não tem mais essa realidade, até tem, quando vem de outra escola, acontece.

A professora nos apresentava o material enquanto falava, mostrando orgulhosa os registros fotográficos das atividades realizadas com os alunos. Gentilmente, a professora nos cedeu alguns desses registros que encontram-se nos anexos.

Outro programa enaltecido pela professora é o Programa Alfa e Beto de Alfabetização, um dos produtos do Instituto Alfa e Beta que foi adquirido pela Prefeitura Municipal de Maracanaú e disseminado em sua rede municipal.

[...] a gente no 5º ano tinha que se despedaçar, se rebolar como diz assim no popular, se requebrar de todo o jeito, pra dar um jeito desses meninos pelo menos tentar cobrir um pouco a defasagem de aprendizagem na matemática porque antes era priorizado o português. A leitura e a interpretação... agora não, agora tá mais balanceado. A cada ano, é uma coisa que eu venho observando, de 2007 pra cá, a cada ano as turmas vêm melhorando, e depois do Alfa e Beto melhoraram bastante, na leitura, chegaram lá no 5º ano a maioria lendo. E entendendo o que lê, porque uma coisa é decodificar e outra é entender o que leu. Então eu percebi essa melhora, em relação ao Alfa e Beto.

O Instituto Alfa e Beto (IAB) é uma organização não governamental, constituída em 2006 pela família Oliveira e liderado pelos professores João Batista e Mariza. O Programa Alfa e Beto de Alfabetização inclui um conjunto de materiais para alunos, professores, classes e escolas. Constituem-se enquanto ferramentas pedagógicas que possam auxiliar o domínio dos estudantes do nível básico de fluência em leitura e escrita ao final do 1º ano do Ensino Fundamental<sup>21</sup>.

No que tange à nossa primeira categoria de análise, a professora considera a avaliação como uma “aliada”, enaltecendo por diversas vezes a importância do trabalho avaliativo. Cabe ressaltar que em sua especialização, a professora teve como objeto de estudo em seu trabalho de conclusão de curso (TCC) a avaliação como ferramenta de auxílio ao trabalho docente:

Eu fiz sobre a avaliação na sala de aula a importância no processo do ensino aprendizagem, e assim, colocando a avaliação como uma aliada. Se o aluno errou, se o aluno não aprendeu, buscar meios pra combater aquilo ali, aquela falha se for o caso né?

A visão amadurecida acerca da avaliação revela-se em outros momentos, especialmente no que compreende a busca por mais informações e ainda o trabalho coletivo:

Aí a gente tinha que fazer um trabalho assim de reunir os professores, e ver os resultados, ver se a gente teve melhora, [...] Entender os resultados, o que precisava melhorar.[...] porque também não adianta assim, saber o resultado, saber se a turma foi bem ou foi mal, saber que a turma melhorou ou não e não fazer nada. É mesmo que nada! [...] É como eu te disse, como eu sou curiosa, eu não espero ninguém vir me dizer, eu vou atrás!

Sobre sua visão acerca do SPAECE, a professora associou o termo “cobrança” e logo passou a apresentar sinais de responsabilização e mudança de comportamentos ocasionados pela avaliação externa:

---

<sup>21</sup> Maiores informações podem ser encontradas no sítio eletrônico: <http://www.alfabeto.org.br/>

Ninguém nem sabia como era, o quê que era, pra quê que era, aí não, aí com o tempo a gente já fez curso, o município também se preocupa em relação a isso daí, a gente entende mais ou menos, eu digo assim a gente tem muita coisa a aprender, quando você pensa que aprendeu o 'A' mas você vê que tem outra forma de fazer, tipo isso.

[...] depois que o SPAECE e a Prova Brasil ficou assim mais... mais cobrança, mais cobrado mesmo, mais visado... sempre tem alguém que quer saber então, sempre surge assim algum comentário quando um resultado sai todo mundo sabe, é tanto que tá exposto ali não sei se você viu, o Ideb, o do SPAECE né? E eu vou dizer uma coisa pra vocês, se uma escola seja lá qual for, aumentar um décimo, 0,1, aumentar um decimozinho de nada, a gente pensa assim, ah... só isso? Não... é muito suor!

Como vemos, a professora salienta a cobrança exercida em torno da escola e no trabalho do professor no alcance de resultados não só do SPAECE, como também da Prova Brasil e dos índices registrados pelo IDEB.

No que tange aos usos dos resultados, é preciso um certo cuidado no trato da avaliação. Quando questionada sobre o trabalho após a avaliação de seus alunos, e mesmo o recebimento dos resultados das avaliações externas, percebemos que a professora divaga sobre o tema, não atribuindo nenhum uso específico.

Eu gosto de ver porque assim, como eu tava no 5º ano por alguns anos seguidos, eu sempre olhava, já aconteceu de eu pegar um descritor desses e ver que a maioria errou, até aqueles bons, principalmente no começo, que a gente não tinha tanto...hoje não, a internet ajuda demais, então você encontra muito simulado, muita ajuda mesmo, aí eu olhava aí eu: “vixe Maria!”, aí eu pensava na minha prática em sala de aula, eu acho que esse assunto eu trabalhei menos... tá entendendo? Associava logo. Eu não te disse, no começo às vezes a gente não conseguia ver tudo, depois de um certo tempo a gente já vê tudo, é tanto que eu pego a matriz e vejo, e digo: ‘olha pessoal vocês vão fazer uma avaliação é importante pra medir o conhecimento de vocês, se vocês forem bem isso quer dizer que vocês aprenderam, então deem o melhor de vocês!’, você também precisa dar este estímulo para o aluno.

Neste ponto nos questionamos quais seriam os momentos de ensino e de avaliação, pois repetidamente a professora comentava sobre provas, simulados, prêmios e a motivação dos alunos em trabalhar durante as avaliações, fossem elas internas ou externas.

Eu fazia muitos simulados, gostava de corrigir, os meninos gostavam muito, conversar com ele sobre os resultados, aí minha filha é aquela velha historia da avaliação, os bons acabavam competindo, eu tirei tanto fulano... né? Mas assim não influenciava em nada, não mudava em nada assim, porque eu queria mais era ver como eles estavam. E aí eu via as questões por descritores pra saber se eles estavam acompanhando o assunto um aula dessa daqui por exemplo, eu já sei até a questão quase decorada, algumas questões sobre essa aula com material concreto de matemática, porque que eu tô enfatizando muito matemática, porque até pouco tempo a gente era mais devagarzinho na

matemática, mas assim mesmo assim **era pesquisando e aqueles manuais e a Prova Brasil. Outra coisa, em casa eu tenho tudo em pdf, então eu copio as questões dos manuais, aqueles boletins pedagógicos do SPAECE eu gosto de olhar, tem sempre alguma questão, tem sempre alguma informação a mais que pode contribuir**, então eu acho que o diferencial é o professor sim!

[...] eu vou ser sincera, no final de semana, depois das 5h, é como eu te disse eu já tava tão assim, **parecia que já tava direto na veia**, que eu ia pro computador e, não, vou só relaxar, olhar só facebook, youtube, só besteirinha, mas de repente, **de repente, eu já estava atrás de simulado, atrás de uma atividade**.[...] ai lá vou eu pro senhor youtube procurar uma atividade.

Quanto à nossa terceira categoria, a visão da professora acerca da política educacional cearense e a ênfase dada à avaliação repercute quando a mesma foi questionada sobre a política de premiações, considerando-a injusta:

Eu acho injusta, é porque de qualquer forma teve uma melhora. ‘Ah! Foi um progresso pequeno!’, gente mais na educação a gente sabe que...então eu acho assim que eles botaram assim só recebe o prêmio se o 2º ano e o 5º atingir parece que é assim né? O 5º tem que atingir uma certa média e pra atingir uma certa média leva tempo. Então é um trabalho de formiguinha. É um trabalho de longo prazo, quando eu falo de formiguinha é porque é ao longo prazo mesmo.

Para finalizar a entrevista solicitamos a professora que nos apontasse três fatores positivos e três fatores negativos sobre a política educacional com foco nos resultados. Dentre os fatores positivos, a mesma comenta:

A política dos resultados... a gente vê se o trabalho tá no caminho certo, porque assim às vezes a gente erra tentando acertar e às vezes acaba acertando sem nem saber se acertou.

Outro ponto de destaque apontado pela professora são: o empenho dos envolvidos e os materiais bem elaborados:

Eu acredito que todo mundo empenhado você vai garantir, um aprendizado... né? Esse ano eu não sei se devo colocar como ponto positivo também, mas eu observo assim, como tá tendo essas avaliações, tá tendo uma preocupação nesses materiais bem elaborados.

Sobre os pontos negativos, o único que a professora destacou foi a forte influência da mídia quanto ao “ranqueamento” a partir dos resultados:

Aí negativo acho que assim, é como a mídia tá tentando colocar, ah essa escola ficou em primeiro lugar, essa em segundo lugar!

De todo modo, consideramos que a professora, durante o período de análise e a partir da coleta de dados, apresentou-se como protagonista na busca incessante pelos resultados, no acompanhamento discente, na organização de atividades diversificadas e ensino dos alunos à rotina avaliativa. A todos estes atributos, passaremos a classificar tais características como “protagonismo docente”, fator enaltecido nas entrevistas da diretora e do grupo focal de alunos, conforme veremos a seguir.

#### **5.4.2 Diretora**

A diretora da escola tem vinte e seis anos de experiência docente, encontra-se na escola há sete anos, e na direção há um ano. Antes de ser diretora, foi durante seis anos vice diretora, responsável pela parte administrativa. É uma mulher de aproximadamente cinquenta anos e que cuida da escola com zelo e firmeza. Formada em Letras, nos relatou de seu apreço pelo trabalho com números, estatísticas e relatórios.

Presente em todos os momentos da escola, desde a acolhida dos alunos à sua saída, não desmerecendo o período de intervalo, em que ficava no pátio interagindo com alunos, funcionários, pais e professores, percebemos uma mulher austera e carinhosa.

Desde o princípio, apresentou-se solícita e entusiasmada em conhecer nossa pesquisa, estando disponível sempre quando oportuno. Sobre sua participação no trabalho de acompanhamento das avaliações externas, a diretora revela:

[...] essa parte assim de acompanhar o aluno no pedagógico mesmo eu nunca tive muito, e em gestão agora que a gente tem menos, porque é mil e uma coisas! Mas assim eu pego aqui ali a prova pra dar uma olhadinha. Aí já tem outra coisa bem mais burocrática do que o acompanhamento, que é o pedagógico, hoje eu tenho duas no pedagógico. Uma que acompanha o fundamental I e outra que acompanha o fundamental II, aí eu sei dessa questão de prova, porque todo ano a escola passa por isso aí, tem um período de prova, vamos preparar simulado, de todas as formas encontrar, ajudar o professor a desenvolver um bom trabalho.

Surpresa ao saber dos excelentes resultados da escola nas avaliações dos Anos Iniciais do SPAECE no período 2009-2013, a diretora logo chamou a professora que estava nas turmas durante o referido período, atribuindo o satisfatório desempenho ao trabalho dela:

[...] graças a Deus esse nosso resultado vem de dedicação, porque a Sandra é a cabeça do 5º ano, sempre foi, hoje ela tá fora devido um problema de saúde,

mais ao mesmo tempo ela queria tá dando a aulinha dela né, dando essa força no 5º ano, mas a gente ajuda os professores da forma que puder.

Durante a entrevista realizada, o que chamamos anteriormente de “protagonismo docente” aflorou nos dizeres da diretora, ao se referir a professora:

Eu acho que esse trabalho do acompanhamento, o pedagógico acompanhando essa questão de revisão de prova tá sempre, as dificuldades de olho nesses resultados, é responsabilidade do professor, todos os méritos dessa escola com esse crescimento aí é da professora Sandra! Porque ela sempre foi a cabeça, ela sempre se dedicou, tanto é que ela tá aí hoje com problema de voz. É resultado da preocupação dela, ela fazia umas provinhas, fazia umas questões de matemática de um lado, aí já aproveitava uma folha e fazia duas provas, fazia testes relâmpagos com os meninos, aí era 10, era 8, era 7, aí uma vez ela me chamou, ‘olha aí o menino tirou um 7’, calma Sandra, esse aí foi o primeiro, então tem que estar mesmo aquela pressão, tem que ser sob pressão mesmo infelizmente pra funcionar.

Na fala acima é possível observar um ponto de confluência com a entrevista da professora no que diz respeito à ênfase em avaliações consideradas “relâmpago”, em que a professora testa os alunos, bem com a preocupação da professora expressa a diretora sobre a futura nota do aluno. Sobre a visão de avaliação, mais uma vez encontramos pontos em comum, pois a diretora atribui fatores positivos sobre a política de avaliação e o foco nos resultados:

[...] a gente via antes que o ano todinho a criança acabava não se alfabetizando, então com essas avaliações eu acredito que ajuda bastante o interesse e o professor também, ‘olha, eu preciso dar resultado! Tá tudo aí, tá todo mundo me cobrando!’, então a gente tem que começar a trabalhar mesmo e ver o resultado porque o professor dizer ‘ah aquele aluno não sabe ler e deixa ele lá’ não pode! É nossa obrigação, é nossa função fazer com que aquele menino desperte pra leitura ou pra escrita, então tem que realmente trabalhar em torno disso, tem um resultado divulgado, é bom, né?

A diretora comentou que não identifica até o momento fatores negativos, enaltecendo somente os pontos positivos, que seriam, sobretudo, no tocante ao “interesse do professor em dar resultados”, revelando fortes características de responsabilização. Sobre a política de premiação do SPAECE, a diretora possui a mesma visão da professora, julgando ser injusta a forma de premiação:

[...] eu canso de dizer pra eles, quem manda dentro da sala de aula é o professor, se você chegar e disser o que você quer e ocupar eles, eles não vão fazer outra coisa, vão fazer aquilo ali, então depende muito do professor, prêmio é bom? É... agora você tem que chegar lá... pra você chegar lá não é fácil, é trabalhoso e desgastante até...

A gente recebe um salário de premiação que sai no começo do ano, mas aí fica travado, por exemplo: o 5º ano como você já pesquisou todo ano a gente tá atingindo, tá crescendo ganharia o Ideb, mas o 9º ano não, agora porque,



porque os alunos principalmente eles se perdem quando chegam no 6º ano em diante.

No que diz respeito ao uso dos resultados, a diretora enaltece a importância da avaliação quanto ao seu papel de ferramenta importante no trabalho de aprendizagem dos alunos, em especial, no fortalecimento desta na vida discente.

Um ponto de convergência entre a fala da professora e da diretora diz respeito ao trabalho a longo prazo, enaltecendo a importância da educação e da aprendizagem desde a mais tenra idade:

Até chegar lá o caminho é árduo! Isso vem lá desde a educação infantil, quando a gente recebia esse menino no 1º ano sem ter esse processo de educação infantil, era bem mais complicado, o menino chegava aqui com sete anos sem conhecer o alfabeto né? Hoje não, hoje com a educação infantil, pré I, pré II, eles já sabem, já vai vendo mais direcionado, então esses resultados se dá nisso é esse trabalho desde 2006 de educação infantil até...Agora que a gente vai começar a colher os frutos!

Sobre a possibilidade de reorientação didática a partir do uso dos resultados, a diretora enfatiza:

É possível! Agora assim, tem que partir também do professor, foi como a gente falou com eles, ah... a escola não conseguiu o Ideb esse ano, gente conseguiu no 5º ano, mas no 9º não, porque? Porque vocês tem que continuar! Todo mundo tem que tá... é uma linha... se quebrar pronto! Então ate o 5º ano ok, vamos ver o que a gente consegue fazer com esses meninos do 6º ano em diante né?

A diretora também comentou sobre a nova sistemática de professores nos 4º e 5º anos, revelando preocupação:

A nossa preocupação hoje é essa, como será esses resultados daqui em diante porque nem todo mundo pensa igual, nem todo mundo tá focado naquilo, tá certo que a Sandra como única professora, ela tinha que dá conta de todas as disciplinas, mas ela sabia qual era a deficiência dos meninos onde ela tinha que atacar, e hoje o professor também sabe que tá lá no 5º ano mas já e bem mais disperso, por que em vez de trabalhar com uma turma ele tem que trabalhar com duas, né? Aí dos horários, quer dizer, por exemplo, o professor do 5º ele trabalha no 5º e no 4º de manhã, de tarde ele já trabalha no 4º e no 5º também.

Na maioria dos questionamentos, professora e diretora concordam sobre as concepções de avaliação e como esta pode auxiliar o trabalho do professor, sem no entanto, afirmar de que modo pode ser trabalhado. A diretora foca no que concerne à gestão da escola, atribuindo a professora todas as honras pelo “trabalho dedicado” e alcance dos resultados. Ao realizar o grupo focal com os alunos, crianças com aproximadamente 11 anos, observamos a dinâmica escolar sob um novo ponto de vista.

### 5.4.3 Grupo focal de alunos

O grupo focal foi organizado com o auxílio da professora e da diretora, que concordaram em realiza-lo na escola, durante o período de provas em que os alunos seriam liberados mais cedo. Em acordo conosco, professora e diretora conversaram com os alunos que apresentaram melhores resultados no SPAECE 2013 e facilitaram nosso contato com os responsáveis das crianças para autorização da entrevista.

Uma vez acertada, organizamos uma sala reservada para a realização do grupo focal. Os alunos mostraram-se bastante receptivos com a entrevista, fruto da conversa que a professora tivera com eles anteriormente. Para os alunos, a entrevista era o resultado de um trabalho, e a realização da entrevista configurou-se como um prêmio.

Um fato pitoresco ocorreu durante o grupo focal: a mãe de um dos alunos avistou seu filho dentro da sala em que ocorria a entrevista e, por não avistar nossa presença *a priori*, entendeu que o garoto estava na sala por ter feito algo errado. Prestes a adentrar a sala e advertir o menino, a mãe foi chamada pela professora, que antecipou a situação e lhe explicou o que estava ocorrendo. A mãe então pediu somente para abrir a porta e mandar um recado para o filho, dizendo o quanto era orgulhosa dele e que estava ali torcendo.

O grupo focal contou com seis alunos. A princípio havíamos acordado com a diretora e a professora em convidar dez alunos, mas na data marcada somente seis alunos compareceram. Todos os alunos têm entre nove e onze anos, sendo dois do sexo masculino e quatro de sexo feminino.

A escola Walmiki Sampaio de Albuquerque até o quinto ano possui somente uma turma por período letivo (uma pela manhã e uma à tarde), mas a partir do sexto ano (início dos Anos Finais do Ensino Fundamental), a escola recebe alunos de outras instituições próximas, inclusive de Fortaleza. Entre os critérios para a escolha dos alunos que participariam do grupo focal, esse foi um dos requisitos: estar na escola dentro do período de análise dos resultados (2009-2013) e, sobretudo, no ano de 2013.

Escolhidos e autorizados, os alunos apresentaram-se bastante animados com a entrevista. Após uma breve apresentação e conversas informais para ganhar a confiança dos alunos, iniciamos a introduzir os questionamentos atinentes à pesquisa. O fator “protagonismo docente” mais uma vez veio à tona, relacionado diretamente à relação afetuosa entre professora e alunos: “Do jeito que ela ensinava, ela deixava a gente com mais vontade de estudar!” (Aluno 3).

A atuação da professora durante o quinto ano fez com que os alunos vibrassem por seu retorno, fazendo comentários negativos acerca do sexto ano e a multiplicidade de professores. A importância de outros professores e como estes haviam ensinado também resvalou em suas falas:

Queria repetir mil vezes! (Aluno 2).  
 Ou então ficar sempre com a mesma professora! (Aluno 1).  
 Ei tia, tinha um menino que queria repetir pra ficar na tia Sandra! (Aluno 4).  
 A gente conseguiu completar todo o 5º ano fazendo a prova SPAECE, porque desde o 4º ano a tia Rosana já falava sobre isso, que ia ter uma prova do SPAECE no 5º e que era pra gente assimilar algumas coisas pra levar pro 5º, aí do 5º a gente fazer a prova do SPAECE bom, aí a gente levamos tudo isso junto pro 6º aí estamos se saindo bem. (Aluno 1).

Sobre a prova do SPAECE em si, todos concordaram ter sido muito fácil. Lembrando que os alunos atingiram o nível “adequado”, mas possuem comportamentos divergentes quando comentamos sobre os resultados individuais. Chamou a atenção o rico vocabulários dos alunos, bem como sua compreensão sobre os conceitos de aprendizagem: “A gente não lembrava, a gente aprendia porque ela passava o mês inteiro ensinando a gente” (Aluno 1).

Neste ponto merece destaque a motivação dos alunos sobre as provas e simulados que a professora lhes aplicava, ávidos por sua realização:

Todo dia a gente pedia pra ela fazer prova, todo dia! (Aluno 2).  
 Teve um dia que nós fizemos uma prova, quando a gente terminou a gente disse: ‘tia passa mais outra’. Depois ela foi lá e pegou um bocado de prova! (Aluno 1).  
 Às vezes tia, a gente tentava ver se conseguia três provas pra gente fazer (Aluno 3).  
 Porque a gente queria mais desafio sobre as matérias (Aluno 1).

Aos poucos os alunos começam a comentar práticas utilizadas pela professora no que diz respeito às provas e a premiação:

A tia acostumou a gente com o questionário (Aluno 3)  
 Porque todo simulado que a gente fazia tinha um questionário (Aluno 4)  
 Não porque assim, metade da aula era uma provinha e depois não fazia tarefa, fazia atividade do PAIC (Aluno 4)  
 Ela também passava Quiz de 15 em 15 dias (Aluno 4)  
 E ela também dava prêmio! Ela dava assim bis essas coisas assim pra quem tirasse a maior nota. (Aluno 4)  
 E a gente se esforçava muito, estudava o dia todinho pra poder ganhar uma caixa de bis.(Aluno 2)  
 Ela fez o ano inteiro, preparar a gente todinho só pra prova do SPAECE pra gente aprender tudo, cada mês era uma matéria diferente uma da outra. (Aluno 1)

Pudemos perceber, pelas falas enfáticas das crianças, a ênfase às provas, prêmios e demais artifícios relacionados à avaliação. Pelos relatos, a avaliação não era vista de forma negativa, pois fazia parte da rotina dos alunos. Os mesmos afirmam que tinham prazer em saber “quanto tinham tirado”, querendo que a professora logo corrigisse e lhes respondessem. De acordo com os alunos, todo o conteúdo da prova do SPAECE havia sido visto em sala de aula, o que fez com que eles não tivessem dificuldades na realização.

Vale ressaltar que mesmo os alunos afirmando saberem suas “notas” do SPAECE, ao pronunciarem as disseram em uma escala de 0 a 10, diferentemente da escala de proficiência do SPAECE que varia de 0 a 500. Essa “confusão” nos levou a um outro questionamento: se eles sabiam da média da escola. Mesmo estando disponível visualmente em local de ampla circulação, os alunos não sabiam das notas de suas turmas e da escola como um todo. Nem ao menos que o SPAECE era realizado em todo o estado do Ceará. Quando lhes era falado sobre esta avaliação, a professora repetia a importância de se demonstrar o “quanto” os alunos sabiam, se haviam aprendido.

Percebemos que o trabalho de desmistificação da avaliação como punição ou vilã em sala de aula foi realizado, embora, não se tenha enaltecido os limites entre as avaliações externas e aquelas realizadas pela própria professora.

De modo geral, percebemos similitudes entre as falas da professora, gestora e alunos. A visão positiva da avaliação e o uso dos resultados se traduzem no que chamamos a priori de protagonismo docente, pois foi possível observar o elevado grau de comprometimento da professora na condução dos alunos.

É preciso salientar o contexto social no qual a escola se situa. Primeiro temos que considerar que o município de Maracanaú por ser da Região Metropolitana de Fortaleza e um dos principais complexos industriais do estado recebe da capital uma influência muito grande no que diz respeito à política e economia. A proximidade da capital é um fator positivo e associado ao fato de possuir uma rede escolar uniforme, favorece a boa gestão dos processos e resultados. A capacidade técnica administrativa é favorecida pois comporta elementos de ordem prática, como o reduzido número de instituições, quadro de professores e alunos, e ainda no que se refere ao alto nível de qualificação de seus funcionários.

É preciso destacar algumas questões que emergiram do campo, como, por exemplo, a grande mudança que ocorre na estrutura de ensino na transição dos Anos

Iniciais para os Anos Finais. Durante o grupo focal, repetidas vezes os alunos comentavam sobre a dificuldade que sentiam no sexto ano e como a presença de um professor em sala de aula – desde o infantil até o quinto ano – havia sido importante para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Este ponto encontra destaque também nas falas da professora e da gestora, indicando a importância de uma aprendizagem consolidada. No entanto, as mesmas analisam sob um outro ponto de vista: enaltecendo o trabalho a longo prazo, auxiliado pelas formações continuadas, programas específicos e o uso de materiais bem elaborados.

Quanto às categorias de análise, professora e diretora demonstraram claramente traços de responsabilização sobre os resultados, indicando inclusive, somente pontos positivos acerca da ênfase nos resultados das atuais políticas educacionais, e o próprio SPAECE. A visão amadurecida de avaliação, enquanto aliada e não punição, resvala no que fora transmitido aos alunos, que demonstravam interesse em fazer as atividades avaliativas e participar ativamente dos processos, envolvidos pela cultura avaliativa reproduzida pela professora por meio de pequenas premiações.

Quando comparamos as entrevistas aos indicadores educacionais analisados na seção anterior, encontramos pontos de congruência entre as falas e os dados, pois emerge a diferença que os Anos Iniciais possuem dos Anos Finais. Se, para os alunos, o contato com o professor é um dos pontos de destaque dos Anos Iniciais, para professora e gestora, a aprendizagem consolidada apoiada em formações e materiais elaborados contribuem para o sucesso do aluno. No entanto, os indicadores apontam que todo esse trabalho dos Anos Iniciais, e os consequentes êxitos registrados não migram para os Anos Finais, deixando-nos os questionamentos: até que ponto os alunos aprenderam? A aprendizagem foi consolidada? E quanto ao currículo? Estaria sendo reduzido?

Alguns dos questionamentos levantados neste trabalho implicam estudos mais aprofundados. Nos limites deste trabalho, a partir das falas dos três sujeitos pesquisados é possível inferir um direcionamento das atividades em sala de aula para as avaliações externas, tendo por base, simulados e pequenas avaliações realizadas pela professora. Trazemos à tona a dicotomia processo/produto, pois também nos questionamos em que momentos há ensino (processo) e em que momentos estariam acontecendo as avaliações (produtos)?

Um de nossos objetivos neste trabalho foi estabelecer pontes entre a avaliação, a política educacional cearense por meio de seu sistema de avaliação e o uso

dos resultados do mesmo, em que pesem estarem inseridos em um cenário exitoso. Nas entrevistas foi possível observar que os resultados estão sendo usados de forma enviesada, servindo para novos simulados e avaliações, faltando uma maior consistência no uso dos resultados quando ao redirecionamento de atividades pedagógicas que induzam a aprendizagem discente real.

Neste tópico buscamos apresentar os principais achados emergidos do campo e das entrevistas realizadas. Com base no que foi exposto nos capítulos anteriores, nossa fundamentação teórica auxiliou a formar as bases da pesquisa, o método escolhido permitiu realizar o trabalho de análise com o rigor necessário e o que foi encontrado em campo suscitou de nós, como pesquisadores, estabelecer as considerações finais, tomando como foco, nossos objetivos propostos. Na próxima seção apresentamos as considerações finais acerca deste trabalho.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar as repercussões das avaliações externas na prática docente, lançando luzes sobre a discussão acerca dos limites e possibilidades de uso dos resultados das ditas avaliações em contextos exitosos. Para tanto, buscamos identificar padrões de comportamento, primeiro entre as regiões administrativas de Maracanaú e, posteriormente, entre suas escolas.

Encontramos em uma mesma escola os resultados buscados. Curvas ascendentes de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, demonstrando êxito nas duas esferas de avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE) nos Anos Iniciais. Durante o período analisado, entre os anos 2009 a 2013, a escola Walmiki Sampaio de Albuquerque registrou altos índices de proficiência, destacando-se positivamente entre as escolas de sua região e do município como um todo no que se refere aos Anos Iniciais.

Um primeiro ponto observado da análise deste trabalho foi o fato de uma mesma escola unir desempenho elevado nas duas áreas aferidas pela avaliação, o que já indica seu êxito na organização de conteúdos. Outras escolas, com visto anteriormente, oscilavam entre os resultados.

Ao escolhermos como um dos objetivos deste trabalho a visão do professor sobre as avaliações externas, sabíamos que adentraríamos em uma seara que caminha entre o trabalho docente, que constitui todo um processo, e o resultado deste, o produto que é obtido fruto deste mesmo processo.

A avaliação externa, e no caso deste trabalho, o SPAECE, destina-se a subsidiar políticas e programas educacionais com vistas a melhoria da qualidade educacional oferecida. Ao chegarmos a escola, é inevitável o confronto com as avaliações internas, ou aquelas que a própria professora realiza durante o processo de seu trabalho. Esta avaliação visa acompanhar a aprendizagem discente com o propósito de auxiliar na condução do ensino e redirecionamento de atividades docentes.

De acordo com a literatura abordada, tais avaliações são complementares e não excludentes. Uma não deve se sobrepor a outra, ambas tem importância, pois enquanto uma vê o processo do aluno, registrando pequenos êxitos e necessidades, a outra amplia o olhar sobre o grupo, favorecendo o trabalho articulado de gestão escolar e educacional.

Percebemos que a professora usa a avaliação externa como modelo para a interna, em um trabalho que minimiza as potencialidades da avaliação, reduzindo o currículo. Em suas falas é notável o trabalho com simulados, fato corroborado pelos alunos no grupo focal. Na realidade, há uma linha muito tênue entre apresentar aos alunos o instrumento avaliativo, a fim de que os mesmos possam ter familiaridade com o teste, e o “treino” ou simplesmente “simulado” de questões e conteúdos que possam ser solicitados na avaliação externa.

Como apresentamos anteriormente nos capítulos teóricos deste trabalho, um dos efeitos colaterais da avaliação externa observados nos últimos anos no Brasil é a redução curricular a partir dos conteúdos usados em avaliações anteriores e ênfase dada aos resultados, não medindo esforços em sua realização.

É preciso considerar que a forma pela qual a política de avaliações chegou até a escola não proporcionou a professores e gestores reflexões críticas de sua existência, sendo solicitado destes o espírito de responsabilização pelos resultados obtidos. Como se vê, existe a ênfase no produto, sem, no entanto ter atenção ao processo que o antecipa.

As políticas de premiação têm trazido contornos mais fortes a este cenário, o que corrobora a realização de práticas distorcidas e sentimento de injustiça de alguns. No caso da escola que serviu de estudo neste trabalho, foi possível observar uma realidade que certamente não lhe é exclusiva. Tende-se a premiar as escolas exitosas, ou seja, aquelas que atingem certas pontuações em todas as séries avaliadas. Contudo, caso uma das séries não atinja, toda a escola acaba sendo penalizada por não receber o dito prêmio. Foi o caso da escola Walmiki Sampaio de Albuquerque, que logrou êxito nos Anos Iniciais, destacando-se na rede maracanaense, mas não obteve o mesmo sucesso nos Anos Finais.

Ao analisar a situação de maneira mais acurada, devemos refletir sobre os desafios que cada série avaliada deve superar para atingir sua própria meta e observar os avanços de seus alunos. A análise dos dados secundários nos permitiu perceber um fosso que separa os Anos Iniciais dos Anos Finais, e o grande desafio que se apresenta na organização do ensino, e na adequada condução dos alunos que passam abruptamente da presença de um professor para seis ou mais na série seguinte, além dos conteúdos que tendem a ser mais complexos. As entrevistas realizadas sustentam a mesma afirmativa.



Nesse ponto, cabe registrar o protagonismo docente da professora entrevistada, que não media esforços em buscar os resultados e realizar atividades diferenciadas para o trabalho com seus alunos. Estariam os professores de outras séries, que possuem tantas outras turmas atuando em conjunto nesse sentido? Fica o questionamento para a gestão escolar buscar investigar.

Os dados da maioria das avaliações externas apontam que a dificuldade de processo nos Anos Finais e seu consequente produto são inferiores aos Anos Iniciais, onde a presença de um professor afina o processo de aprendizagem, caracterizado muitas vezes pelo afeto essencial nessa fase de desenvolvimento infantil.

O produto que a escola revela após a passagem das avaliações externas passa ainda por outro componente que lhe é exterior: a aceitabilidade social. Uma escola em que os alunos tenham “boas notas” é vista de modo diferente pela comunidade. A classificação é inevitável, mas os “ranqueamentos” do modo como são organizados causam alvoroço quando veiculados na grande mídia.

No entanto, identificar o quanto o aluno superou sua meta, o quanto o município “esverdeou” ou o quanto a escola cresceu em pontuação não garante a aprendizagem do aluno a longo prazo. O “quanto” não é fator primordial quando se pensa na qualidade do ensino e do aprendizado discente. Na sociedade da informação, espera-se um aluno que saiba conectar assuntos a fim de solucionar problemas, e não um sujeito que saiba somente responder a um questionário.

A dicotomia entre processo e produto é importante para a reflexão de que sociedade desejamos. A política educacional com foco nos resultados é uma realidade contundente, mas que possui seus aspectos positivos, faltando somente, aprofunda-los a realidade escolar.

A influência que as políticas de avaliações causam nas escolas são inegáveis. Uma vez concebida e enviada as instituições de ensino, serão os agentes escolares – núcleo gestor, professores e funcionários sobretudo – que darão significado a esta política. No caso do SPAECE, a avaliação configura-se como grande momento para a escola apresentar-se, mobilizando todos em torno de um sentimento de responsabilização. Contudo, é preciso compreender que a avaliação supõe a tomada de decisão, cabendo a esses mesmos agentes fazerem uso dos resultados, reorientando práticas e revisitando possíveis desvios. O uso que se faz dos resultados mostrou-se incipiente, não podendo dar a certeza que foi por meio deste que a escola em análise galgou melhores resultados ao longo dos cinco anos que este estudo se deteve.

Se a escola é boa porque utiliza os resultados ou utiliza os resultados porque é boa é um questionamento redundante, pois sabemos que são múltiplos os fatores que tornam uma instituição escolar de excelência. Certamente, um dos elementos mais importantes é o trabalho e a consciência de como se faz a avaliação, sem desmerecer todo o processo que a procede.

O uso dos resultados ultrapassa os limites da gestão da sala de aula, devendo chegar à gestão superior do sistema educacional, que, ao observar os dados, necessita reunir esforços para tomadas de decisões acertadas, em que pese a influência desta esfera sobre aquela no encaminhamento de ações estratégicas. Somente uma ação integrada é capaz de favorecer o desenvolvimento do alunado, sem para tanto, haver quebras substanciais no amadurecimento cognitivo dos estudantes.

Os mesmos resultados que são lidos e usados na escola podem ser usados como termômetro da educação por parte dos gestores educacionais, reorientando políticas e adotando novos encaminhamentos. Mas é imprescindível o trabalho de conscientização do poder que a avaliação possui, tanto na esfera micro como na macro, para que em um futuro próximo possamos identificar nos resultados elementos consistentes que os professores e gestores se apropriem e os utilizem em mérito dos alunos e sua aprendizagem, sem necessitar de atalhos pedagógicos que em nada acrescentam a qualidade da educação. Por fim, cabe encerrar este trabalho citando o dramaturgo e jornalista irlandês George Bernard Shaw (1856-1950): “Queremos ver crianças perseguindo o conhecimento, e não o conhecimento perseguindo crianças”.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Mudanças no estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Políticas avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo* **Revista de Ciências da Educação**. n 9. p. 57-70. maio/ago 2009a.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro. In: Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 3., 2012, Zaragoza. **Cadernos ANPAE**. Zaragoza, Espanha: ANPAE, 2012. v. 15, p. 1 - 13.

ANDRIOLA, W. B. Avaliação do aprendizado discente: estudo com professores de Escolas Públicas. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 46, p. 141-158, out./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Utilização do modelo CIPP na avaliação de programas sociais: O caso do projeto educando para a liberdade da SECAD/MEC. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, v. 8, n.4, p. 65-82, 2010.

\_\_\_\_\_. Psicometria Moderna: características e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 20, n. 43, p. 319-340, Maio/Ago., 2009.

\_\_\_\_\_. Propostas Estatais Voltadas À Avaliação Do Ensino Superior Brasileiro: Breve Retrospectiva Histórica Do Período 1983-2008. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Madri, v. 6, n. 4. p. 128-148, 2008.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de sistema de dados e indicadores da qualidade institucional. **Sumários Correntes Periódicos Online (Unicamp)**. Campinas, v. 9, n.4, p. 33-54, 2004.

\_\_\_\_\_. Evaluación: La vía para la calidad educativa. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.7, n.25, p. 355-368, Out./ Dez. 1999.

ANDRIOLA, W. B.; BARRETO, J. A. E. Análise métrica de um instrumento de medida da aprendizagem através da teoria de resposta aos itens TRI. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, v. 14, n. 5, p. 59-74, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRETO, E. de S. As novas relações entre o currículo e a avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 133-144, Jan./Jun. 2013.

BAUER, A. É possível relacionar Avaliação Discente e Formação de Professores? A experiência de São Paulo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 61-82, Jun, 2012.

BAUER, A.; GATTI, B. A; TAVARES, M. R. (Orgs). **Ciclo de Debates: Vinte e cinco anos das avaliações de sistemas educacionais no Brasil** - Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v. II. Florianópolis: Insular, 2013.

BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade no ensino na escola pública**. Brasília: Liber, 2005.

\_\_\_\_\_. Relações entre a quantidade e qualidade no ensino comum. **Revista da Associação Nacional de Educação**, v.1, p. 41-56, 1981.

BESSA, N; BONAMINO, A. O “estado da avaliação” nos Estados. In: BONAMINO, A.; FRANCO, C.; BESSA, A. C. (Org.). **A avaliação da educação básica: pesquisa e gestão**. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2004, p. 65-78.

BONAMINO, A. C.; FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132, novembro, 1999.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três Gerações de Avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, Abr/Jun, 2012.

BRASIL/MEC/INEP. **Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino**. PARANDEKAR, Suhas D; OLIVEIRA, I. de A. R de; AMORIM, E. (Orgs.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

CABRAL NETO, A. Responsabilização na Administração Pública: notas para uma discussão no campo da educação. In: FRANÇA, Magna. (Org.). **Sistema Nacional de Educação: diálogos e perspectivas do PNE (2011-2020)**. Brasília: Liber livro, 2009, p. 25-40.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação educacional no Brasil: da transferência cultural à avaliação emancipatória. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, Ituiutaba, v.4, Special Issue 1 p. 259-274, Jul./Dez. 2013.

CARVALHO, G. F. da S. **Avaliação oficial: subsídios para a compreensão do impacto na prática**. 2010. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2010.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Tradução de Lia Zatz – Brasília: Plano Editora, 2002.

CASTRO, M. H. G. A árdua tarefa de estabelecer padrões de desempenho escolar. **Cadernos CENPEC: educação, cultura e ação comunitária**. São Paulo, n. 3, p. 7-15, Jan/Jun, 2007.

\_\_\_\_\_. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan/jun, 2009.

CEARÁ, Secretaria do Planejamento e Gestão (SEPLAG). Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). **A Evolução do PIB dos Municípios Cearenses no Período 2002-2010. Edição Especial.** n 49, Dez., 2012.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **PENSE: Revista do Programa de Alfabetização na Idade Certa.** Ano 3, n 12. Maio-Jun, 2012.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação. **Boletim Pedagógico Língua Portuguesa e Matemática 5º ano do ensino fundamental.** Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. 2012.

\_\_\_\_\_. **Boletim do Sistema de Avaliação.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1,(jan/dez. 2010), Juiz de Fora, 2011.

\_\_\_\_\_. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2009.** Boletim Pedagógico de Avaliação: língua portuguesa, Ensino Médio. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED. v. 1 (jan/dez. 2009), Juiz de Fora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do Sistema e Qualidade da Educação Básica no Ceará: estudos exploratórios do SPAECE 2004.** VIDAL, Eloisa Maia (Org.). Fortaleza: SEDUC, 2006.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA - CENPEC. Os municípios e a qualidade das escolas na segunda etapa do Ensino Fundamental: as regularidades e as exceções do desempenho no Ideb. **Informes de Pesquisa.** n 1 São Paulo: CENPEC, 2011.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, Jul./Dez. 2008.

CHIRINÉA, A. M.O **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal.** 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

COELHO, M. I de M. Vinte anos de avaliação da Educação Básica no Brasil: aprendizagem e desafios. **Ensaio: aval. pol. públic. Educ.,** v. 16, n 59, p. 229-258, 2008.

COELHO, S. M. de A. Avaliação Institucional: a Prática Avaliativa da Escola e na Escola. In: VIDAL, E. M. (Org.). **Avaliação do Sistema e Qualidade da Educação no Ceará: estudos exploratórios do SPAECE 2004.** Fortaleza: SEDUC, 2006, p. 99-113.

COSTA, E. A. da S.; LIMA, M. S. L. O olhar do Gestor sobre a Cultura Avaliativa no Contexto Escolar. **Nuances: estudos sobre Educação,** Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 116-132, Maio/Ago. 2013.

DEMO, P. **Educação e qualidade.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...** Instrumentos e Técnicas de Avaliação de Aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2009.

DOURADO, L. F. (Coord.). A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, 24. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 65p. 2007.

DUARTE, T. **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)**. Lisboa: Centro de Investigação de Estudos em Sociologia (CIES), 2009.

ESCUADERO, T. Desde los tests hasta la investigación actual: Um siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación em educación. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v. 9, n. 1, 2003. Disponível em: <[http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)>.

FERNANDES, D. **Avaliar para Aprender: Fundamentos, Práticas e Políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FETTERMAN, D. M. **Empowerment evaluation**. Evaluation Practice, v.15, n.1, p.1-15, 1994

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 989 – 1014, Out, 2007.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da Educação Básica no Brasil: Características e Pressupostos. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs). **Ciclo de Debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - Origens e pressupostos**. v. I. Florianópolis: Insular, 2013, p. 70-96.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da Educação Básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, D. N. T.; REAL, G. C. M. (Orgs.). **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais - 368p**. Dourados: Ed. UFGD, 2007.

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

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. **Relatório final de pesquisa**. Estudos e Pesquisas Educacionais: Fundação Victor Civita, Jul/2012.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis, Vozes, 2008.

GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, n. 9, p.7-18, maio/ago 2009.

\_\_\_\_\_. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, S. R. Grupo Focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós Graduação**, São Paulo, v. 4, p. 39-45, 2005.

GOMES NETO, J. B.; HARBISON, R. W.; HANUSHEK, E. A.; LEITE, R.H. **Educação Rural: lições do Edurural**. São Paulo: Edusp, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GUBA, G. E. G; LINCOLN, Y.S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey Bass Publishers. 1982

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A Educação Básica no Brasil. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

HERNÁNDEZ, R. Honduras 2008: La Evaluación de los Aprendizajes Vislumbra una luz de esperanza en Educación. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 2, n. 1. 2009. Disponível em: <http://rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art5.pdf>

KÖNIG, E. H. A defesa de uma cultura avaliativa. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.1, n.3, p. 80-89, jan./jun. 2007.

LIMA, A. C. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como Expressão da Política Pública de Avaliação Educacional do Estado**. 2007. 261 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

LIMA, M. C. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

LUCKESI, C. C. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação**. Série Documental. Textos para Discussão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 30 p. 2012.

LUDKE, H. **Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Disponível em: <<http://www.Fcc.org.br/pesquisa/publicações/es/artigos/56.pdf>>

MACHADO, C. Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre uso dos resultados. **Revista @mbienteeducação** v. 5, n.1, p. 70-82, Jan/Jun, 2012.

\_\_\_\_\_. Impactos da Avaliação Externa nas Políticas de Gestão Educativa. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**. v. 11, n. 1. p. 41-55, 2013.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; LIMA, D.; FARIAS, M. A. de. Política de Avaliação Educacional no Estado do Ceará: histórico dos Programas de Avaliação da Secretaria de

Educação Básica do Ceará (Seduc). In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), 21., 2013, Recife. **Anais....** Recife: UFPE, 2013. p. 1 - 16.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p.188–204, Ago. 2006.

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

MATEO, J. **Proyecto docente e investigador**. Barcelona: Universidad de Barcelona. 1986.

MELO, P S L; ARAÚJO, W P. Grupo Focal na Pesquisa em Educação. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 6., 2010, Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI, 2010. p. 1 - 13.

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

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26 ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, J. B. A. Desigualdades e políticas compensatórias. In: SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. (Orgs). **Os desafios da gestão no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 53-89. 2005.

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

PEQUENO, M. I. C; LIMA, A. C. Revelações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – SPAECE 2004: lições e desafios. In: VIDAL, E. M. (Org.). **Avaliação do Sistema e Qualidade da Educação no Ceará: estudos exploratórios do SPAECE 2004**. Fortaleza: SEDUC, 2006 , p. 9-21.

PEREIRA, J. M. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 2012.

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

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

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**. 2010. 191p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.



SCHNEIDER, M. P. Políticas de Avaliação em Larga Escala e a Construção de um Currículo Nacional para a Educação Básica. *EccoS – Revista Científica*. São Paulo, n. 30, p. 17-33, Jan/Abr. 2013.

SCHWARTZMAN, S. **As causas da pobreza**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

SILVA, J. F. Avaliação Educacional: Fundamentos Teóricos e Relação com a Política Educacional. In: Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste (ANPAE), 7., 2012, Recife. *Anais...* Recife: ANPAE, 2012. p. 1 - 12.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública. **Cadernos Cedes**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas: v. 29, n. 78, p. 216-226, Maio/Ago. 2009.

SILVA, R. C. **Educação: a outra qualidade**. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.

SOARES, C. R. **Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural**: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. 2011. 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

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.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.793-822, Set./Dez. 2010.

SOUZA, M. A. O uso dos Resultados da Avaliação Externa da Escola: Relação Entre os Resultados da Avaliação Externa e a Avaliação Interna dos Alunos. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil – Origens e Pressupostos**. v. I. Florianópolis: Insular, 2013. p. 163-174.

SOUZA, Z. A.; CALDARELLI, C. E. Capital Humano, Educação e desenvolvimento econômico: elementos de uma discussão necessária. In: Seminário Internacional Campo, Educação e Diversidade, 1., 2011. *Anais...* Dourados: UFGD, 2011. p. 1-6.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.

SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R. de; BRANDINI, R. C. A. L. **A entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Série Pesquisa em Educação, v.4. Brasília: Líber Livro, 2004.

TORANZOS, L. Evaluación y Calidad. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 10, jan-abr, 1996. Disponível em: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a03.htm>. Acesso em: 21 de janeiro de 2014.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia – o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, A. I. M. La Evaluación Educativa: concepto, períodos y modelos. **Revista Electrónica “Actualidades Investigativas em Educación”**. v. 4, n. 2. Dez, 2004.

VIANNA, H. M. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, Jan-Jun, 2003.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Educacional: teoria, planejamento e modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIDAL, E. M. **Curso de Formação de Tutores para o Maciço de Baturité: Avaliação de Larga Escala e Elaboração de Itens**. Fortaleza: Apresentação, 2013. 16 slides, color.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão Democrática da Escola no Brasil: Desafios à Implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 67, p. 19-38, 2015.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em 10 municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, Set./Dez. 2011.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. M. **Política e Planejamento Educacional**. 3 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão das políticas educacionais e trabalho docente em tempos de Ideb. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 17., 2014, Fortaleza. **Anais...** . Fortaleza: Ed Uece, 2014. p. 1 - 17.

VIEIRA, S. L. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, S. L. **Educação Básica: política e gestão da escola**. Fortaleza: Liber, 2008.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados** v. 21 n.60, p. 45-60, 2007.

VIEIRA, S. L. et al. **Projeto de Pesquisa Observatório da Educação no Maciço de Baturité (OBEM)**. Aprovado pelo CNPq Edital Universal nº 14/2011 Processo nº 474940/2011-0. 2011.

VIEIRA; S. L.; DANTAS, L. M.; MORAES, R. R. A. Fatores Associados ao Sucesso Escolar. In: VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. (Orgs). **Gestão Escolar no Maciço de Baturité**. Fortaleza: Design Editorial, 2014. p. 7-26.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. **Estudos e Pesquisas: contribuições para políticas educacionais**. Fundação Victor Civita, 2013.

WORTHEN, B.; SANDERS, J.; FITZPATRICK, J. **Avaliação de Programas: concepções e práticas**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Gente, 2004.

**ACESSO AOS PORTAIS:**

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.inep.gov.br/>

<http://www.seduc.ce.gov.br/>

<http://www.spaece.caedufjf.net/>

<http://www.todospelaeducacao.org.br/>

<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>

<http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php>

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR

FICHA PARA REGISTRO
Gênero: Masculino ( ) Feminino ( ) Formação: _____ Graduação: _____ Pós-graduação: _____ Anos de Magistério: _____ Nível de ensino: _____ Nessa escola há _____ anos

1. O que você conhece do SPAECE?
2. Você sabe aproximadamente qual o resultado registrado por sua turma na última edição do SPAECE (Em Português e/ou Matemática)?
3. Como os resultados do SPAECE chegam até você?
4. Os resultados são debatidos entre os membros da escola?
5. Como os resultados do SPAECE são usados pela escola?
6. O que você acha do uso dos resultados do SPAECE pelo governo estadual?
7. O que você acha do uso dos resultados do SPAECE pela secretaria municipal de educação?
8. Existe algum curso, reunião ou encontro de formação específico da secretaria de educação visando o uso dos resultados do SPAECE?
9. O que você acha da política de premiações?
10. É possível reorientar o trabalho em sala de aula a partir do uso dos resultados do SPAECE? Como?
11. Na sua opinião o que faz essa escola estar entre os melhores resultados do município no SPAECE nos últimos 5 anos? Cite até cinco aspectos responsáveis por estes resultados.
12. Destaque três fatores positivos sobre a política educacional com foco nos resultados de avaliações externas como o SPAECE.
13. Destaque três fatores negativos sobre a política educacional com foco nos resultados de avaliações externas como o SPAECE.

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE ENTREVISTA MEMBRO NUCLEO GESTOR

FICHA PARA REGISTRO
<p>Gênero: Masculino ( ) Feminino ( )</p> <p>Formação: _____</p> <p>Graduação: _____</p> <p>Pós-graduação: _____</p> <p>Anos de Magistério: _____ Nível de ensino: _____</p> <p>Nessa escola há _____ anos</p> <p>Diretor (a) há _____ anos</p>

1. O que você conhece do SPAECE?
2. Você sabe aproximadamente qual o resultado registrado por sua turma na última edição do SPAECE (Em Português e/ou Matemática)?
3. Como os resultados do SPAECE chegam até você?
4. Os resultados são debatidos entre os membros da escola?
5. Como os resultados do SPAECE são usados pela escola?
6. O que você acha do uso dos resultados do SPAECE pelo governo estadual?
7. O que você acha do uso dos resultados do SPAECE pela secretaria municipal de educação?
8. Existe algum curso, reunião ou encontro de formação específico da secretaria de educação visando o uso dos resultados do SPAECE?
9. O que você acha da política de premiações?
10. É possível reorientar o trabalho em sala de aula a partir do uso dos resultados do SPAECE? Como?
11. Na sua opinião, o que faz essa escola estar entre os melhores resultados do município no SPAECE nos últimos 5 anos? Cite até cinco aspectos responsáveis por estes resultados.
12. Destaque três fatores positivos sobre a política educacional com foco nos resultados de avaliações externas como o SPAECE.
13. Destaque três fatores negativos sobre a política educacional com foco nos resultados de avaliações externas como o SPAECE.

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DE ENTREVISTA ALUNOS

#### GRUPO FOCAL

FICHA PARA REGISTRO GRUPO FOCAL
Quantidade de alunos na turma: _____ Total de alunos na entrevista: _____ Média de idade: _____

FICHA PARA REGISTRO INDIVIDUAL
Idade: _____ Gênero: Masculino ( ) Feminino ( ) Série _____ Esta na escola há _____ anos

1. O que vocês conhecem do SPAECE?
2. Vocês sabem aproximadamente qual o resultado obtido por vocês na última edição do SPAECE?
3. Vocês sabem aproximadamente qual o resultado obtido pela turma de vocês registrado na última edição do SPAECE?
4. O que vocês acham das provas do SPAECE?
5. Tem alguma semelhança com as provas que o professor usa no dia a dia? Quais as semelhanças?
6. Durante as aulas existem exercícios parecidos com os usados nas provas do SPAECE?
7. Todas as matérias avaliadas na prova do colégio já tinham sido dadas pelo professor?
8. Depois das provas do SPAECE, a escola ou seu professor comentam algo sobre os resultados do SPAECE?
9. Vocês sabiam que essa é uma das melhores escolas de toda Maracanaú no SPAECE? Vocês acham que tem algum motivo especial pra isso? Citem até cinco aspectos responsáveis por estes resultados.

10. Destaque três fatores positivos sobre a política educacional com foco nos resultados de avaliações externas como o SPAECE.
11. Destaque três fatores negativos sobre a política educacional com foco nos resultados de avaliações externas como o SPAECE.



**ANEXOS**

Anexo 1 - Fachada da escola



Anexo 2 – Ambiente interno da escola



Anexo 3 – Cozinha da escola



Anexo 4 – Banco de areia e bicicletário.



Anexo 5 – Sala da Diretoria, Professores e Secretaria



Anexo 6 – Atividade de matemática em grupo promovidas pela professora com a turma de 5º ano em 2013.



Atividade descrita: Os grupos recebem 6 quadrados recortados em papel ofício para representarem os modos de organizar os quadrados para formarem cubos.

Anexo 7 – Atividade promovida pela professora com a turma de 5º ano em 2013.



Atividade descrita: Aluno representando no quadro branco as formas que encontraram de planificar o cubo.

Anexo 8 - Atividade de matemática promovida pela professora com a turma de 5º ano em 2013.



Atividade descrita: Alunos medindo com fita métrica diversos objetos

Anexo 9 – Atividade sobre Medidas de Massa promovida pela professora com a turma de 5º ano em 2013 no Laboratório de Informática.

