



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

**IMPACTOS GERADOS PELO SISTEMA PERMANENTE DE  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ (SPAECE)  
NA MELHORIA DO ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO**

**FRANCESCA DANIELLE GURGEL DOS SANTOS**

**ORIENTADORA**

**PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> MARIA ISABEL F. LIMA CIASCA**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2010**



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

**IMPACTOS GERADOS PELO SISTEMA PERMANENTE DE  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ (SPAECE)  
NA MELHORIA DO ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de mestre em Educação, na linha Avaliação Educacional, eixo Avaliação Ensino-Aprendizagem.

ORIENTADORA

PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> MARIA ISABEL FILGUEIRAS  
LIMA CIASCA

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2010**

*"Lecturis salutem"*

Ficha Catalográfica elaborada por  
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593  
tregina@ufc.br  
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

S235i

Santos, Francesca Danielle Gurgel dos.

Impactos gerados pelo Sistema Permanente de Avaliação  
Básica do Estado do Ceará (SPAECE) na melhoria do ensino e  
aprendizagem no ensino médio / por Francesca Danielle Gurgel  
dos Santos. – 2010.

190f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará,  
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Fortaleza(CE), 20/12/2010.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

Inclui bibliografia.

1-ENSINO MÉDIO – AVALIAÇÃO – CEARÁ. 2-DIRETORES ESCOLARES –  
AVALIAÇÃO – CEARÁ. 3- ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO – AVALIAÇÃO  
– CEARÁ. 4-APRENDIZAGEM. 5-SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ. I- Ciasca, Maria Isabel Filgueiras Lima,  
orientador. II- Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III-Título.

CDD(22ª ed.) 373.126098131

18/11

**FRANCESCA DANIELLE GURGEL DOS SANTOS**

**ANÁLISE DOS IMPACTOS GERADOS PELO SISTEMA PERMANENTE DE  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ (SPAECE) NA  
MELHORIA DO ENSINO E APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de mestre em Educação, na linha Avaliação Educacional, eixo Avaliação Ensino-Aprendizagem.

Data da aprovação: 20 de dezembro de 2010.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca**  
Universidade Federal do Ceará  
Orientadora

---

**Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho**  
Universidade Federal do Ceará  
Co-orientador

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Eufrásio Braga Sobral**  
Universidade Federal do Ceará

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Trindade da Cunha**  
Universidade de Fortaleza

Há momentos na vida em que temos a oportunidade de sentir a mão de Deus sobre nós, e neste último ano do mestrado pude ter o prazer de tê-la na minha vida.

Fica registrado em testemunho que engravidei no último ano do curso e, através de uma ultrassonografia, descobri que seria mãe de mais um menino. Junto com esta descoberta, evidenciou-se que inicialmente a vida do bebê e posteriormente, à medida que a gestação avançasse, a minha vida poderiam correr perigo.

Depois de inúmeros exames e consultas, constatou-se um tumor sítio placentário desenvolvido com a gravidez, considerado raro entre os médicos, e as chances de sobrevivência do bebê parecia quase impossível. Assim, em meio à incerteza, Deus falou ao meu coração e abençoou meu filho com o nome de Davi, que apesar de pequenino teria forças para vencer o gigante tumor.

Neste período, tudo ficou em segundo plano. A perspectiva era de repouso absoluto para chegar a, pelo menos, vinte e oito semanas de gestação; consegui chegar a quase trinta e quatro semanas. Depois de uma consulta de rotina, fui encaminhada às pressas para cirurgia, quando nasceu Davi – prematuro, mas forte. Após uma semana na UTI, onde fizeram todos os exames necessários, Davi foi considerado totalmente saudável e recebeu alta.

A Deus agradeço pela vida do meu filho. Sabia que não farias a obra pela metade. A cada dia que olho para o meu pequeno e valente Davi, sei o quanto Tu és fiel. Esta fidelidade se estende a todas as áreas da minha vida, inclusive aos meus estudos, e graças ao fortalecimento diário consegui concluir esta pesquisa, que dedico em especial a Ti.

## AGRADECIMENTOS

De coração, com reconhecimento e gratidão, à professora Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca da Universidade Federal do Ceará (UFC), por ter me acolhido como orientanda em um momento tão delicado da minha saúde. Obrigada pelas orientações e pelo acompanhamento presente desta pesquisa.

Em especial, ao professor Dr. Nicolino Trompieri Filho, que esteve junto no momento de revisão e adequação dos questionários utilizados na pesquisa de campo, bem como do processo de sistematização dos dados coletados para análise.

Às professoras Dr.<sup>a</sup> Adriana Eufrásio Braga Sobral (UFC) e Dr.<sup>a</sup> Simone Trindade da Cunha da Universidade de Fortaleza (Unifor), por terem aceitado o convite de fazer parte da banca examinadora, dispondo do tempo precioso para analisar e contribuir com observações valiosas para enriquecer esta pesquisa.

Minha gratidão ao coordenador da 10<sup>a</sup> CREDE, Exedito Maurício Pereira Nobre, pelo incentivo e apoio constantes, viabilizando a realização da pesquisa em campo junto às escolas de sua região.

A equipe do Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola (NRDES), pelo apoio e confiança no sucesso da pesquisa.

Aos diretores escolares, professores de Língua Portuguesa e Matemática e alunos das escolas de Ensino Médio regular selecionadas, por terem disponibilizado o seu tempo para responder aos questionários e me acolhido nos momentos do cotidiano escolar, possibilitando a coleta de dados.

Aos meus pais, José Rogério dos Santos e Francisca Gurgel dos Santos, pelo acompanhamento, dedicação e orações. A presença de suas vidas na minha tem sido um fortalecimento constante.

Às minhas irmãs, Ana Cristiane Gurgel Correia, Ana Ruth Gurgel dos Santos e Déborah Rogéria Gurgel dos Santos, por estarem sempre ao meu lado.

Ao meu esposo, Jucineudo Martins do Santos, pela paciência com a minha ausência por conta dos estudos e apoio incondicional para a conclusão da pesquisa.

Aos meus filhos, Gabriel e Davi, por existirem e serem crianças abençoadas e protegidas por Deus, todo o meu amor e sacrifício a vocês.

## LISTAS

### LISTA DE SIGLAS

|         |   |
|---------|---|
| ANEB    | Avaliação Nacional da Educação Básica                                     |
| ANRESC  | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar                                  |
| APRECE  | Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará                               |
| BIB     | Blocos Incompletos Balanceados  |
| BNI     | Banco Nacional de Itens   |
| CAEd    | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação                      |
| CAT     | <i>Computer Aided Testing</i>   |
| CEADE   | Célula de Avaliação do Desempenho Acadêmico                               |
| CEALE   | Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita                                |
| CETREDE | Centro de Treinamento e Desenvolvimento                                   |
| CREDE   | Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação                     |
| DAEB    | Diretoria de Avaliação da Educação Básica                                 |
| DCN     | Diretrizes Curriculares Nacionais   |
| DERE    | Delegacias Regionais da Educação  |
| ECA     | Estatuto da Criança e do Adolescente                                      |
| EF      | Ensino Fundamental  |
| EM      | Ensino Médio  |
| ENEM    | Exame Nacional do Ensino Médio  |
| FCPC    | Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura                                   |
| FDG     | Fundação de Desenvolvimento Gerencial                                     |
| GPR     | Gestão Pública por Resultados   |
| INEP    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio<br>Teixeira |
| INSOFT  | Instituto de <i>Software</i> do Ceará                                     |
| LEI     | Laboratórios Educacionais de Informática                                  |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                            |
| LEME    | Laboratório de Estatística e Medidas Educacionais                         |
| MEC     | Ministério da Educação  |

|             |   |
|-------------|---|
| NRDES       | Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola                                |
| NTE         | Núcleo Tecnológico Educacional  |
| NPA         | Núcleo de Pesquisa e Avaliação  |
| PAIC        | Programa Alfabetização na Idade Certa                                       |
| PAIUB       | Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras           |
| PCAs        | Professores Coordenadores de Área   |
| PCNs        | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| PDE         | Plano de Desenvolvimento da Escola  |
| PNUD        | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento                           |
| PPP         | Projeto Político Pedagógico   |
| SAEB        | Sistema de Avaliação da Educação Básica                                     |
| SEB         | Secretaria da Educação Básica   |
| SEDUC       | Secretaria da Educação do Estado do Ceará                                   |
| SIGE        | Sistema Integrado de Gestão Escolar   |
| SMEs        | Secretarias Municipais da Educação  |
| SPAECE      | Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará                 |
| SPAECE-Alfa | Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Alfabetização |
| SPAECE-NET  | Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Internet      |
| SPSS        | <i>Statistical Package for the Social Sciences</i>                          |
| TAC         | Testagem Auxiliada por Computador   |
| TAF         | Tempo de Avançar Fundamental  |
| TCT         | Teoria Clássica dos Testes  |
| TRI         | Teoria de Resposta ao Item  |
| UFC         | Universidade Federal do Ceará   |
| UFJF        | Universidade Federal de Juiz de Fora  |
| UNDIME      | União de Dirigentes Municipais de Educação                                  |
| UNICEF      | Fundo das Nações Unidas para a Infância                                     |



## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Quadro 1</b> – Edições de aplicação da Avaliação Institucional das escolas públicas do Ceará .....   | 30  |
| <b>Quadro 2</b> – Abrangência do número de alunos por série/rede de ensino do SPAECE, edição 2004 ..... | 34  |
| <b>Quadro 3</b> – Os sete princípios associados ao atributo da utilidade .....                          | 42  |
| <b>Quadro 4</b> – Os três princípios associados à viabilidade .....                                     | 44  |
| <b>Quadro 5</b> – Os oito princípios associados à propriedade .....                                     | 46  |
| <b>Quadro 6</b> – Os doze princípios integrados ao atributo da precisão .....                           | 48  |
| <b>Quadro 7</b> – Matriz de Referência para Avaliação do SPAECE de Língua Portuguesa .....              | 52  |
| <b>Quadro 8</b> – Matriz de Referência para Avaliação do SPAECE de Matemática .....                     | 60  |
| <b>Quadro 9</b> – Competências e habilidades que os alunos dominam em Língua Portuguesa .....           | 75  |
| <b>Quadro 10</b> – Competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em Língua Portuguesa ..... | 75  |
| <b>Quadro 11</b> – Competências e habilidades que os alunos dominam em Matemática.....                  | 77  |
| <b>Quadro 12</b> – Competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em Matemática .....        | 77  |
| <b>Quadro 13</b> – Tipificação das escolas públicas estaduais do Ceará. ....                            | 96  |
| <b>Quadro 14</b> – Escolas selecionadas da 10ª CREDE/Russas, para a pesquisa .....                      | 101 |
| <b>Quadro 15</b> – Detalhamento da amostra .....  | 101 |
| <b>Quadro 16</b> – Número de membros gestores por escola .....  | 104 |
| <b>Quadro 17</b> – Demonstrativo situacional da formação dos professores .....                          | 108 |
| <b>Quadro 18</b> – Demonstrativo das formações cursadas e/ou em curso dos professores .....             | 110 |
| <b>Quadro 19</b> – Hipóteses de características que estimulam o gosto por cada disciplina do EM .....   | 118 |
| <b>Quadro 20</b> – Hipóteses de características das disciplinas que os alunos menos gostam .....        | 118 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 21</b> – Apresenta as dificuldades dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática .....  | 120 |
| <b>Quadro 22</b> – Mudanças na prática docente .....   | 135 |
| <b>Quadro 23</b> – Impactos positivos e negativos na percepção dos diretores e professores .....                 | 138 |
| <b>Quadro 24</b> – Fatores determinantes para o sucesso de aprendizagem dos estudantes presentes na escola ..... | 139 |
| <b>Quadro 25</b> – Fatores determinantes para o fracasso de aprendizagem dos estudantes.....                     | 144 |

#### LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tabela 1</b> – Contribuições das formações continuadas cursadas para os diretores..... | 105 |
| <b>Tabela 2</b> – Tempo de docência na escola.....  | 109 |
| <b>Tabela 3</b> – Demonstrativo situacional do tempo em que estuda na escola.....         | 116 |
| <b>Tabela 4</b> – Sentimento do aluno no momento da avaliação.....                        | 119 |
| <b>Tabela 5</b> – Estratégia de divulgação dos resultados do SPAECE na escola.....        | 132 |
| <b>Tabela 6</b> – Reação dos alunos diante dos resultados do SPAECE.....                  | 133 |

#### LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| <b>Gráfico 1</b> – Percentual de acertos por descritor no eixo 1 da Matriz de Referência para Avaliação de Língua Portuguesa do EM, resultado do SPAECE 2008 ..... | 55 |
| <b>Gráfico 2</b> – Percentual de acertos por descritor no eixo 2 da Matriz de Referência para Avaliação de Língua Portuguesa do EM, resultado do SPAECE 2008 ..... | 56 |
| <b>Gráfico 3</b> – Percentual de acertos por descritor no eixo 3 da Matriz de Referência para Avaliação de Língua Portuguesa do EM, resultado do SPAECE 2008 ..... | 57 |
| <b>Gráfico 4</b> – Percentual de acertos por descritor no eixo 4 da Matriz de Referência para Avaliação de Língua Portuguesa do EM, resultado do SPAECE 2008 ..... | 58 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Gráfico 5</b> – Percentual de acertos por descritor no eixo 5 e 6 da Matriz de Referência para Avaliação de Língua Portuguesa do EM, resultado do SPAECE 2008 ..... | 59  |
| <b>Gráfico 6</b> – Percentual de acertos por descritor dos alunos da 1ª série do EM na disciplina de Matemática distribuídos por eixo, resultado do SPAECE 2008 .....  | 66  |
| <b>Gráfico 7</b> – Percentual de acertos por descritor dos alunos da 2ª série do EM na disciplina de Matemática distribuídos por eixo, resultado do SPAECE 2008 .....  | 68  |
| <b>Gráfico 8</b> – Percentual de acertos por descritor dos alunos da 3ª série do EM na disciplina de Matemática distribuídos por eixo, resultado do SPAECE 2008 .....  | 69  |
| <b>Gráfico 9</b> – Percentual de acertos por descritor, comuns às três séries do EM na disciplina de Matemática, resultado do SPAECE 2008 .....                        | 71  |
| <b>Gráfico 10</b> – Níveis de proficiência em Língua Portuguesa no SPAECE 2008 .....   | 74  |
| <b>Gráfico 11</b> – Proficiências diagnosticadas em Matemática no SPAECE 2008.....   | 76  |
| <b>Gráfico 12</b> – Estudo longitudinal em Língua Portuguesa através do SPAECE (2008-2009) .....   | 80  |
| <b>Gráfico 13</b> – Estudo longitudinal em Matemática através do SPAECE (2008-2009) ..   | 81  |
| <b>Gráfico 14</b> – Crescimento longitudinal em Língua Portuguesa e Matemática, período 2008-2009 .....  | 82  |
| <b>Gráfico 15</b> – Crescimento longitudinal necessário em 2010 para conclusão do EM no nível desejado em Língua Portuguesa e Matemática .....                         | 83  |
| <b>Gráfico 16</b> – Percentual de acertos dos alunos nos descritores do eixo 1 de Língua Portuguesa, período 2008-2009 .....   | 84  |
| <b>Gráfico 17</b> – Percentual de acertos dos alunos nos descritores do eixo 2 de Língua Portuguesa, período 2008-2009 .....   | 85  |
| <b>Gráfico 18</b> – Percentual de acertos dos alunos nos descritores dos eixos 3 e 4 de Língua Portuguesa, período 2008-2009 .....                                     | 86  |
| <b>Gráfico 19</b> – Percentual de acertos dos alunos nos descritores dos eixos 5 e 6 de Língua Portuguesa, período 2008-2009 .....                                     | 86  |
| <b>Gráfico 20</b> – Percentual de acertos dos alunos nos descritores do eixo 1 de Matemática, período 2008-2009 .....  | 87  |
| <b>Gráfico 21</b> – Percentual de acertos dos alunos nos descritores dos eixos 2, 3 e 4 de Matemática, período 2008-2009 .....   | 87  |
| <b>Gráfico 22</b> – Distribuição quantitativa dos alunos por disciplina que mais e/ou menos gostam .....   | 117 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 1</b> – Mapa da Área Territorial da Jurisdição da 10ª CREDE/Russas-CE .....                                       | 100 |
| <b>Figura 2</b> – Fotos dos laboratórios de informática das escolas A, B, C, D, E e F, nesta ordem .....                    | 123 |
| <b>Figura 3</b> – Fotos dos laboratórios de Ciências Multidisciplinar das escolas A, C, D, E e F, nesta ordem .....         | 125 |
| <b>Figura 4</b> – Fotos das salas de multimeios das escolas A, B, C, D, E e F, nesta ordem .....                            | 127 |
| <b>Figura 5</b> – Fotos das salas de aulas das escolas A, B, C, D e F, nesta ordem .....                                    | 128 |
| <b>Figura 6</b> – Foto da estrutura padrão instalada em todas as escolas estaduais para efetivar a frequência digital ..... | 129 |
| <b>Figura 7</b> – Fotos das salas de professores das escolas A, B, B, C e F, nesta ordem.....                               | 130 |
| <b>Figura 8</b> – Fotos das quadras esportivas, pátios, galerias e áreas externas das escolas pesquisadas .....             | 131 |
| <b>Figura 9</b> – Organograma com a sistematização do planejamento escolar partindo do currículo do EM .....                | 136 |

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva fazer uma análise dos impactos que os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) têm gerado no âmbito da escola de Ensino Médio regular para melhoria do ensino e aprendizagem, no período de 2008 a 2009. Esta avaliação é realizada através da pesquisa de como os resultados do SPAECE estão chegando à escola e se os atores envolvidos têm ciência do seu significado, se identificam as mudanças provocadas na prática docente e se estas têm sido eficazes na melhoria da aprendizagem. Essa análise é feita com base na comparação de fatores determinantes para o sucesso ou fracasso da aprendizagem dos alunos e na correlação do desempenho da gestão escolar na figura do diretor escolar, através da articulação da sua equipe para o crescimento das médias de proficiência no SPAECE. Os procedimentos metodológicos abrangem pesquisa documental, com consulta e análise de relatórios dos resultados do SPAECE em suas várias edições; pesquisa bibliográfica de autores renomados da avaliação educacional, dentre eles Luckesi (2006; 1999), Perrenoud (1999), Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) e Vianna (2009; 2003; 2002; 2000; 1989); estudo longitudinal do SPAECE para seleção de escolas; estudo de campo com observação e aplicação de questionários a diretores, professores e alunos do 3º ano do Ensino Médio; análise dos dados com o suporte do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), que possibilitou o estudo quantitativo e subsidiou o estudo qualitativo. Como decorrência da pesquisa, observou-se que os resultados estão sendo divulgados nas escolas, em sua maioria, através de reuniões com professores e/ou estudos por turma em sala de aula, porém a utilização dos resultados como um instrumento constante do pedagógico ainda tem muito a avançar; há preocupação do professor com relação às estratégias metodológicas e avaliativas, porém nas mudanças há uma concentração de ações relacionadas ao uso dos descritores da Matriz de Referência; evidenciou-se que, na maioria dos fatores determinantes de sucesso e/ou fracasso da aprendizagem, há sintonia na percepção de professores e diretores; e constatou-se que a gestão escolar que tem organização de rotinas relacionadas ao pedagógico, com utilização dos resultados do SPAECE, consegue traçar estratégias mais eficazes para a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Avaliação externa. SPAECE. Aprendizagem.

## ABSTRACT

This research aims to make an analysis on the impacts the Permanent Evaluation System of Basic Education (SPAECE) has caused on the secondary school system by improving teaching and learning, during the period of 2008 and 2009. This evaluation is performed through research on how the SPAECE results are getting to the schools and whether the parties involved have conscience of their meaning, whether they identify changes caused on teaching practices and whether these have been effective on improving learning, based on the comparison of determining factors for the success or failure on students' learning, as well as on the correlation of school management in the form of the school director, through the articulation of their team for improving the proficiency grades on SPAECE. The methodological procedures cover documental research, with analysis of reports of SPAECE results on various editions; bibliographic research of renowned authors on educational evaluation, among them Luckesi (2006; 1999), Perrenoud (1999), Worthen, Sanders and Fitzpatrick (2004) and Vianna (2009; 2003; 2002; 2000; 1989); longitudinal study on SPAECE for school selection; field study with observation and form applying to directors, teachers and students of the 3rd grade of secondary school; data analysis with the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) software, which enabled the quantitative study and subsided the qualitative study. As a result of the research, it has been observed that the results are being promoted on the schools, mostly through reunions with teachers and/or studies on class, but the using of the results as a constant pedagogical instrument has yet much to improve; there is a concern by the teacher on the methodological and evaluative strategies, but on the changes there is a concentration of actions related to the use of the descriptors of the Reference Matrix; it came to evidence that, on most of the determining factors of learning success and/or failure, there is a sync on the perception of teachers and directors; and it was found that the school management which organizes routines related to the pedagogical aspect, using the SPAECE results, can trace more effective learning strategies.

**Keywords:** External evaluation. SPAECE. Learning.

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>15</b> |
| <b>2 SAEB: ESTÍMULO À CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO SPAECE.....</b>                  | <b>23</b> |
| 2.1 Edições do SPAECE, abrangência e evolução metodológica.....                   | 26        |
| 2.1.1 Princípios do SPAECE .....  | 40        |
| 2.1.1.1 Princípios da utilidade .....   | 42        |
| 2.1.1.2 Princípios da viabilidade .....   | 44        |
| 2.1.1.3 Princípios da propriedade .....   | 45        |
| 2.1.1.4 Princípios da precisão .....  | 47        |
| 2.1.2 Matrizes de Referência para Avaliação do SPAECE .....                       | 49        |
| 2.1.3 Organização e análise dos testes de proficiência .....                      | 72        |
| <b>3 PERSPECTIVA DO ACOMPANHAMENTO LONGITUDINAL ATRAVÉS DO SPAECE .....</b>       | <b>79</b> |
| 3.1 Análise longitudinal do SPAECE, período 2008-2009 .....                       | 79        |
| 3.1.1 Crescimento longitudinal, expectativas para o 3ª série do Ensino Médio..... | 82        |
| 3.1.2 Evolução do percentual de acertos por descritor .....                       | 84        |
| <b>4 UTILIZAÇÃO DO SPAECE COMO NORTEADOR DA GESTÃO ESCOLAR .....</b>              | <b>89</b> |
| 4.1 Concepção de gestão educacional na atualidade .....                           | 89        |
| 4.2 Indicadores de qualidade educacional .....                                    | 91        |
| 4.3 Gestão escolar por resultados .....   | 95        |
| <b>5 METODOLOGIA.....</b>   | <b>99</b> |
| 5.1 Tipo de pesquisa .....  | 99        |
| 5.2 Forma de estudo .....   | 99        |
| 5.3 Universo da amostra .....   | 99        |
| 5.4 Critérios de seleção da amostra .....   | 100       |
| 5.5 Amostra .....   | 101       |
| 5.6 Instrumentos e coleta de dados .....  | 102       |

|   |            |
|---|------------|
| 5.7 Análise dos dados .....   | 103        |
| <b>6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>  | <b>104</b> |
| 6.1 Perfil das escolas pesquisadas .....  | 104        |
| 6.1.1 Quanto aos núcleos gestores das escolas .....   | 104        |
| 6.1.2 Quanto aos professores de Português e Matemática .....  | 107        |
| 6.1.3 Quanto aos alunos do 3ª série de EM .....   | 114        |
| 6.1.4 Infraestrutura e funcionamento da escola .....  | 121        |
| 6.2 Processo de divulgação dos resultados do SPAECE no âmbito da escola e percepção dos diretores, professores e alunos ..... | 131        |
| 6.3 Resultado do SPAECE como estímulo de mudanças na prática docente.....   | 134        |
| 6.4 Fatores determinantes de sucesso e/ou fracasso da aprendizagem dos alunos.....  | 139        |
| 6.5 Importância do diretor escolar para a melhoria dos resultados no SPAECE.....  | 145        |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>148</b> |
| <b>8 APÊNDICES .....</b>  | <b>154</b> |
| Apêndice A – Questionário do Diretor .....  | 155        |
| Apêndice B – Questionário do Professor .....  | 162        |
| Apêndice C – Questionário do Aluno .....  | 169        |
| Apêndice D – Roteiro de Observação .....  | 175        |
| <b>9 REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>180</b> |



## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação educacional por muito tempo ficou restrita à mensuração do desempenho escolar, tendo os problemas de aprendizagem do aluno como foco da avaliação. No decorrer dos anos, a avaliação mudou o objeto de estudo sem alterar o seu foco, partindo da preocupação da aprendizagem do aluno para o grupo deste, posteriormente para os programas e materiais didáticos utilizados e, há duas décadas, tem o olhar focado na avaliação do sistema educacional (VIANNA, 1989; 2000). Os problemas de aprendizagem dos alunos diagnosticados no decorrer destas etapas avaliativas colocaram em xeque a qualidade da educação básica.

A universalização do acesso à escola pública garantiu a matrícula a todos independentemente de etnia e classe social, porém não garantiu a aprendizagem e a permanência dos alunos na escola. É importante recordar que, até pouco tempo atrás, a qualidade da educação básica estava diretamente relacionada aos indicadores de aprovação, reprovação e evasão, por escola, entre outros (CASTRO, 2009), em que aprovação era sinônimo da aprendizagem, pois se considerava que os alunos aprovados tinham o conhecimento exigido para a conclusão da série cursada. Assim, quanto maior a aprovação na escola, transparecia às Secretarias da Educação de forma implícita que essa escola era de boa qualidade.

Várias discussões entre os educadores envolvendo fatores problemáticos relacionados à educação podem ter estimulado a necessidade de se estabelecer um sistema de avaliação, conforme Vianna (1989; 2000), a saber: a má qualidade da alfabetização; o despreparo em atender a população carente; a formação inadequada dos docentes para atender os alunos carentes; os elevados índices de reprovação escolar; a evasão escolar, suas possíveis causas e como minimizá-las; o currículo descontextualizado da realidade do aluno, bem como a prática de ensino bancário vinculado a um material didático conservador; e a falta de evidências da eficácia dos altos investimentos financeiros na educação.

Daí a necessidade de instituir um sistema de avaliação educacional que proporcionasse aos gestores governamentais e escolares acesso a informações fidedignas sobre o desempenho do rendimento escolar dos alunos, de modo a subsidiar a tomada de decisões na definição de políticas públicas e ações estratégicas para melhoria da qualidade da educação básica, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que delega à União no artigo 9º, incisos V e VI:

V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996)

Detendo-se à educação básica, o Ministério da Educação instituiu algumas avaliações nacionais em larga escala para os alunos, as quais foram propulsoras para que alguns estados brasileiros instituísssem suas próprias avaliações, dentre estes o estado do Ceará, que decide acompanhar e monitorar seu sistema de ensino através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

A educação brasileira a partir de 1990 deu um salto tímido na área da avaliação, passando a ter dados concretos sobre a qualidade do ensino ofertado, além de identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Porém, duas décadas já se passaram e, por mais que os sistemas avaliativos tenham todo um aparato técnico e cuidadoso no desenvolvimento do processo, na aplicação das avaliações, na consolidação dos dados e na produção de relatórios com análise dos resultados, têm ficado a desejar a forma e o tempo da disseminação destes. Poucos são os estudos que retratam os impactos destes resultados no âmbito escolar, qual o sentimento de professores e alunos diante da avaliação e seus resultados e quais as possíveis mudanças geradas na escola. Assim, o principal desafio é identificar quais os impactos que os resultados do SPAECE têm gerado no âmbito da escola e na sala de aula, que é o centro do processo educacional, envolvendo gestores, professores e alunos.

Considerando que a escola tem a missão de assegurar à comunidade na qual está inserida um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos educandos, formando cidadãos críticos, participativos, comprometidos com o social e preparados conscientemente para o mundo do trabalho e para a vida globalizada, faz-se necessário que os gestores escolares estabeleçam em parceria com os professores ações estratégicas adequadas à realidade da sua clientela, os alunos, tendo como subsídios os resultados das avaliações externas no âmbito escolar na tomada de decisões, considerando que estas mensuram e identificam o nível de aprendizado dos estudantes, porém “[...] apontam problemas, mas não os solucionam; outros caminhos deverão ser perseguidos” (VIANNA, 2003, p. 43).

Muitos foram os programas adotados no decorrer das seis gestões governamentais da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), desde o primeiro resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990 (BRASIL, 2008), na tentativa de melhorar a educação básica do sistema educacional público. Após o estado do Ceará submeter

seus alunos das escolas públicas ao SAEB, avaliação que mensurou o desempenho escolar destes, a SEDUC resolveu implantar sua própria avaliação, o SPAECE, aplicada em sua primeira versão no ano de 1992, a todos os alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (EF) das escolas estaduais do município de Fortaleza.

Atualmente, o SPAECE abrange todos os alunos das escolas estaduais e municipais de forma censitária do 5º ano e 9º ano (anteriormente 4ª e 8ª séries) do EF e das três séries do Ensino Médio (EM). Apesar da universalização desta avaliação, poucas mudanças se verificam nos espaços escolares, o que nos remete a algumas reflexões problemáticas: os resultados não chegam à escola ou não chegam em tempo hábil; os envolvidos no âmbito escolar não sabem ler e/ou interpretar os resultados; não há divulgação na comunidade escolar dos resultados; as avaliações não são consideradas importantes para o cotidiano escolar na geração de melhores práticas de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que o SPAECE tem por finalidade produzir informações sobre o rendimento escolar dos discentes cearenses, além de analisar os fatores associados ao desempenho dos alunos para subsidiar a formulação e o monitoramento das políticas educacionais, além de oferecer um retrato da educação básica pública a todos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem na escola. Assim, fornecem informações que norteiam as escolas públicas com dados específicos, retratando individualmente o nível de proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Ao implementar um programa de avaliação há uma preocupação maior em organizar diferentes equipes para fins diversos: administrar, elaborar manuais, construir instrumentos, elaborar questionários, definir logística, orçar despesas, processar dados, analisar informações, elaborar relatórios; contudo, quase sempre se omite a equipe responsável pela disseminação dos resultados, junto aos órgãos centrais, às escolas, às famílias, criando-se, assim, um vácuo nas comunicações, talvez o responsável maior pela ausência de um efetivo impacto transformador. (VIANNA, 2009, p. 15)

Em complemento a Vianna (2009), o resultado desta avaliação necessita ser amplamente divulgado e utilizado como parâmetro no âmbito da unidade escolar com o intuito de subsidiar uma autoavaliação dos envolvidos, para que os professores e gestores tracem um planejamento estratégico de melhoria do ensino e aprendizagem, o que causará um impacto de mudança positiva. Porém, o que se percebe na maioria das escolas é a criticidade dos seus resultados. O distanciamento entre o que ocorre no discurso e na prática no interior da escola é notório quando se analisa o rendimento bimestral de forma individualizada das escolas públicas estaduais, bem como o índice de aprovação e reprovação anual com os

resultados das avaliações externas. Isso nos provoca um questionamento em relação à qualidade desta aprovação, deixando claro que não justifica também o índice elevado de reprovação, mas nos instiga a investigar como estão sendo trabalhadas pelos professores as dificuldades apresentadas pelos alunos, considerando que estas se revelam cotidianamente.

Avaliação é um instrumento que deve ser utilizado como ferramenta de aprendizagem; para tanto, o processo deve ser iniciado no momento do planejamento docente, ocasião em que o mesmo vai definir qual o conteúdo a ser dado no mês, com clareza de quais competências e habilidades esperam que seus estudantes desenvolvam e que estratégias metodológicas vão ser utilizadas para este fim. Tendo clareza dos objetivos a serem alcançados mediante o conteúdo a ser abordado, o professor deve esquematizar/planejar como avaliará seus alunos de forma a acompanhar sua aprendizagem, diagnosticando o que conseguiu alcançar do planejado, bem como subsidiar medidas interventivas.

Daí, a necessidade de um olhar mais atento à gestão escolar e à prática pedagógica vigente nas unidades escolares, além de observar quais os impactos dos resultados do SPAECE na escola e se estes têm sido utilizados como subsídio no planejamento escolar na busca de melhores práticas de ensino que atendam às necessidades dos alunos, vindo a contribuir para efetivar aprendizagens significativas.

A pesquisa objetivou analisar os impactos que os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) têm gerado no âmbito da escola de Ensino Médio regular para melhoria do ensino e da aprendizagem, no período de 2008 a 2009, na 10ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (10ª CREDE). Os objetivos específicos são: pesquisar como os resultados do SPAECE estão chegando à escola, se os professores têm conhecimento dos mesmos e de suas implicações; identificar se houve mudança na prática docente visando à melhoria da aprendizagem, mediante a chegada dos resultados do SPAECE; comparar fatores determinantes para o sucesso ou fracasso da aprendizagem dos alunos, na percepção destes e dos professores; correlacionar o desempenho da gestão escolar na figura do diretor, através da articulação da sua equipe, na implementação de ações estratégicas eficazes no âmbito escolar, tendo como finalidade a melhoria do ensino e da aprendizagem, cujo indicador é o crescimento das médias de proficiência no SPAECE. A constituição de sistemas de avaliação externa tem sido explicada como um dos pontos focais de uma política de condução dos assuntos de Estado, cujos reflexos aparecem na forma de organizar e gerir sistemas educacionais, na perspectiva dos resultados destas avaliações subsidiarem tomadas de decisões que melhorem a qualidade da educação. Porém, a melhoria na qualidade da educação somente se efetiva processualmente no âmbito escolar quando os

dados dos resultados das avaliações externas saírem das Secretarias da Educação e chegarem às escolas através de uma ampla discussão sobre seus objetivos e finalidade, bem como sua interpretação e uso dos resultados como ferramenta pedagógica.

Após análise de alguns dados do SAEB, percebe-se que no caso de alguns estados brasileiros, em vez de crescimento, ocorre decréscimo no nível de aprendizagem, o que nos remete a refletir se realmente estes resultados estão chegando às escolas e gerando mudanças, problemática explicitada a seguir:

O grande problema do Saeb é que seus resultados não chegam à escola e nem aos professores, não gerando, por conseguinte, qualquer impacto no sistema de ensino. Podem dar margem a pesquisas, muitas de grande sofisticação estatística, e importantes do ponto de vista científico, cujos resultados não se traduzem em ações pelos professores. (VIANNA, 2002, p. 136)

[...] os resultados do Saeb não chegam ao professor naquilo que é importante para a sua prática pedagógica. Embora o interlocutor privilegiado do Saeb não seja o professor, seus resultados têm de chegar mais à escola (SOARES, 2002, p. 152).

A mesma problemática abrange os dados do SPAECE, gerando uma reflexão em relação aos impactos dos resultados das avaliações externas na gestão escolar, tendo como foco a “avaliação ensino-aprendizagem na comunidade escolar”, analisando como este processo está acontecendo no cotidiano escolar e comparando-o com a sistemática avaliativa externa.

Observações de vários autores definem que a utilidade das avaliações no âmbito escolar é para classificar, castigar, justificar a mudança de série de acordo com normas escolares, assumindo assim uma função seletiva ou exclusiva (alunos mais capazes x alunos menos capazes). Luckesi (2006) afirma que a escola está impregnada da pedagogia do exame, onde o aluno tem sua atenção na promoção e o professor tem sua atenção na prova, esta utilizada como instrumento de ameaça.

A prática pedagógica precisa ser analisada/debatida para que novos paradigmas surjam, mudando comportamentos e efetivando o compromisso “todos pela educação”. Permeada pelos paradigmas da pedagogia da autonomia de Freire (2000) e da pedagogia diferenciada de Perrenoud (1999), estes objetivam a construção de uma humanidade através dos discentes que os levem a se reconhecer como sujeitos históricos construtores de realidade social, através de uma pedagogia que não seja indiferente às diferenças que permeiam a sala de aula, o contexto socioeducacional. Uma pedagogia que favoreça o diálogo, a mediação entre as várias histórias de vida que a escola acolhe em função da edificação de uma sociedade mais justa, equitativa e ética, onde a avaliação seja instrumento para diagnóstico e

definição de estratégias que propiciem a aprendizagem dos conteúdos não aprendidos. Luckesi (1999, p. 43) menciona que “para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos”.

A partir do diagnóstico, o erro deve ser visto e utilizado pela docência como elemento constitutivo da aprendizagem, onde a avaliação fornecerá informações sobre o processo pedagógico a fim de permitir aos gestores escolares e professores que decidam sobre as intervenções e os redirecionamentos necessários à garantia da aprendizagem do aluno (SOUZA, 1993). Libâneo (1999) afirma que é necessário o uso de instrumentos e procedimentos de avaliação adequados, onde os alunos tomem conhecimento de seus avanços e dificuldades, cabendo aos docentes estimulá-los na superação das dificuldades diagnosticadas e na construção dos conhecimentos. Assim, a avaliação não será mais um instrumento para excluir, e sim uma ferramenta que permitirá a cada aluno sua aprendizagem. Como afirma Perrenoud (1999, p. 165), “importante, na democratização do ensino, não é ‘fazer como se’ cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender”.

A forma de avaliar é que definirá a concretização desta aprendizagem, bem como o processo de construção do caráter, da consciência e da cidadania, passando pela produção do conhecimento, fazendo o aluno compreender o mundo em que vive para usufruir dele e, sobretudo, transformá-lo. Segundo Ramos (2001), isto somente se concretizará caso a avaliação tenha critérios de entendimento reflexivo, compartilhado e autonomizado no processo ensino-aprendizagem.

Diante destas observações sobre as avaliações externas e internas à luz dos autores citados, inicia-se o estudo sobre a avaliação externa no Ceará, focado em questões norteadoras que são os sinalizadores das seguintes questões que precisam ser respondidas ao término da pesquisa: Os docentes têm o conhecimento dos resultados do SPAECE e utilizam estes como indicadores/metas para melhoria da sua prática? Que impactos os resultados do SPAECE geram no âmbito escolar? Quais os fatores diagnosticados como determinantes para o sucesso ou fracasso da aprendizagem pelos segmentos da comunidade escolar? O desempenho do diretor escolar junto à sua equipe é fator diferencial para a escola obter sucesso no SPAECE? Quais ações estratégicas a escola tem desenvolvido para melhorar os resultados do SPAECE?

No intuito de fundamentar a pesquisa, aborda-se no segundo capítulo o processo de implementação e evolução metodológica do SPAECE no decorrer de suas edições; explana-se sobre os princípios que o norteiam durante o planejamento e o processo avaliativo, assegurando maior qualidade e fidedignidade aos resultados; apresenta-se a matriz de

referência utilizada para avaliação em Língua Portuguesa e Matemática na elaboração dos itens das provas do SPAECE e como se dá a organização e a análise dos testes de proficiência.

No terceiro capítulo, faz-se um estudo longitudinal do período 2008 a 2009, cuja referência é a 1ª série do EM em 2008 e a 2ª série do EM em 2009. Por se tratar do mesmo grupo de alunos, é possível analisar seu crescimento no decorrer dos dois anos do EM e observar como estão desenvolvendo as competências e habilidades previstas para este nível de ensino. Esta abordagem sobre o SPAECE está referenciada através do estudo dos relatórios e documentos oficiais da SEDUC, além de pesquisa bibliográfica alinhada a autores que trabalham a avaliação em larga escala, a fim de propiciar aos leitores, em específico os professores da educação básica, maior compreensão sobre a finalidade e/ou utilidade desta avaliação para a prática docente com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Posteriormente, no quarto capítulo, promove-se uma discussão sobre a utilização do SPAECE como norteador da gestão educacional no âmbito do Ceará. Oportunamente, apresentam-se outros indicadores que podem ser ferramentas eficazes do gestor para nortear seu trabalho junto à comunidade escolar, dentre eles os resultados do SPAECE. A perspectiva é fazer uma reflexão sobre a importância de o diretor sair da esfera exclusivamente administrativo-financeira e partir para uma administração que tenha como foco o pedagógico, onde seu planejamento esteja focado em estabelecer metas e ações articuladas à comunidade escolar, assegurando no cotidiano a qualidade da escola. É bom ressaltar que, para este planejamento, faz-se necessário que o gestor tenha conhecimento dos indicadores da escola, além de acompanhá-los e monitorá-los continuamente, na perspectiva de melhorar o ensino e consequentemente o desempenho acadêmico dos alunos do EM nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O quinto capítulo esclarece a metodologia empregada na pesquisa. Dando continuidade, o sexto capítulo faz análise e discussão dos resultados da coleta de dados tendo como base as questões norteadoras, bem como caracteriza inicialmente o perfil das escolas pesquisadas em relação a gestores, professores de Língua Portuguesa e Matemática e alunos da 3ª série do EM; caracteriza a infraestrutura destas escolas; identifica o processo de divulgação dos resultados do SPAECE, se estes têm estimulado mudanças na prática docente; aponta fatores avaliados como determinantes do sucesso e/ou fracasso escolar; e a importância da liderança do diretor na escola para agregar sua equipe no desafio de melhorar o desempenho da proficiência dos alunos.

Espera-se que o leitor goste da leitura, que seja útil para proporcionar conhecimento sobre o SPAECE e que desperte nos professores que tiverem a oportunidade de ler novos olhares sobre a importância do uso dos resultados do SPAECE na sala de aula, como norteador do seu trabalho para melhoria da aprendizagem de seus alunos.



## **2 SAEB: ESTÍMULO À CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO SPAECE**

A necessidade de avaliar a qualidade da Educação Básica no Brasil estimulou o Ministério da Educação (MEC) a criar e desenvolver no final do ano de 1980 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Aplicado pela primeira vez em 1990, sua operacionalização ficou sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação.

O SAEB ocorre bianualmente tendo em sua metodologia a participação de escolas públicas e privadas, de áreas urbanas e rurais, uma amostragem de alunos de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do EF, atualmente 5<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ano, e 3<sup>a</sup> série do EM, para resolver provas de desempenho cognitivo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários que identificam fatores do contexto escolar e perfil socioeconômico que podem acarretar interferências no processo de aprendizagem, resultando em desempenhos acadêmicos preocupantes para a série em curso (BRASIL, 2010).

Segundo Locatelli (2001), o SAEB tem como finalidades: avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da Educação Básica no Brasil; subsidiar políticas públicas da educação com informações que norteiem os projetos e programas educacionais tendo como foco a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem; socializar com a comunidade escolar e a sociedade brasileira os resultados de desempenho dos estudantes, atrelando a uma discussão voltada para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem identificando os fatores relacionados; detectar a proficiência dos alunos avaliados em Língua Portuguesa e Matemática, com suas respectivas dificuldades de aprendizagem.

Em 1995, sua estrutura metodológica foi alterada na perspectiva de tornar os dados e informações fornecidos pelo SAEB os mais próximos da escola, possibilitando a utilização dos resultados de desempenhos dos discentes de modo comparativo no decorrer dos anos seguintes. A comparabilidade tornou-se possível através dos dados fornecidos sobre a qualidade da educação nas regiões geográficas e nas unidades federadas, e com a junção destas identificou-se como um todo a qualidade da educação no Brasil. Entre estes métodos podemos citar: elaboração de matrizes curriculares de referência considerando os currículos adotados pelos estados e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); definição de descritores que norteiam a elaboração dos itens que são utilizados nas provas de Língua Portuguesa e Matemática, e que têm condições de avaliar se o aluno alcançou a habilidade desejada para a série avaliada; utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI).

No decorrer dos anos, novas mudanças são implementadas ao SAEB, dentre as quais é instituída e subdividida em dois processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), oficializadas através da publicação em Diário Oficial da União da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, a qual define objetivos, características e procedimentos das mesmas.

Vale ressaltar que o planejamento e operacionalização permaneceram com o INEP, especificamente através da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), que segundo a portaria acima citada deverá:

I – definir os objetivos específicos de cada pesquisa a ser realizada, os instrumentos a serem utilizados, as séries e disciplinas, bem como as competências e habilidades a serem avaliadas; II – definir abrangência, mecanismos e procedimentos de execução da pesquisa; III – implementar a pesquisa em campo; IV – definir as estratégias para disseminação dos resultados (BRASIL, 2005a, p. 17)

Seguindo o disposto na citação acima, o INEP publicou em D.O.U. de 27 de maio de 2005 a Portaria nº 89 de 25 de março de 2005 sobre o ANEB definindo: os objetivos específicos, a população que será investigada, o período de realização, expondo no artigo 6º que os dados serão socializados sem identificar alunos, professores, diretores, turmas ou escolas, no sentido de subsidiar a tomada de decisões em políticas públicas com foco na melhoria da qualidade da educação.

Em meio a este quadro histórico do SAEB, cujo foco é a qualidade da educação, alguns estados sentiram a necessidade de implementar seu próprio sistema de avaliação após a divulgação do primeiro resultado do SAEB, que constatou a fragilidade da aprendizagem dos discentes das escolas públicas. A implementação de um sistema de avaliação próprio proporciona um tempo menor entre um resultado e outro do SAEB, além de sistematizar uma política de monitoria e acompanhamento mais eficaz ao ensino e aprendizagem dos discentes, subsidiar projetos e programas estaduais e nortear as unidades escolares através da média de desempenho por disciplina/série dos seus estudantes. Estes resultados possibilitam aos atores diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem fazerem uma autoavaliação do que precisa ser melhorado e que estratégias devem ser desenvolvidas para superar as dificuldades.

A partir do resultado do desempenho dos estudantes da Educação Básica do Ceará no primeiro ciclo do SAEB em 1990, a SEDUC em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) elaborou um relatório que identificou três problemáticas a serem enfrentadas, de

acordo com Lima (2007, p. 119): “o acesso ao ensino básico e a sua universalização, a produtividade do sistema e a qualidade do rendimento escolar”.

Daí, após dois anos da aplicação do SAEB, a SEDUC criou o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª séries do 1º grau (atualmente 5º e 9º anos do EF), passando a ser conhecido no meio educacional como “Avaliação das Quartas e Oitavas” e em seguida denominada de “Avaliação da Qualidade do Ensino”. Com esta avaliação, o Ceará passou a ser reconhecido como um dos estados pioneiros no empreendimento de criar seu próprio sistema de avaliação.

Neste período, ocorreu grande repercussão entre gestores e professores das escolas estaduais; o receio diante dos resultados que esta avaliação poderia causar para os mesmos era considerável, além de compreensível o temor, pois não foi realizada mobilização de esclarecimentos e discussões por parte da SEDUC nas escolas a respeito dos objetivos e finalidades desta avaliação. Há de se lembrar que os profissionais que estavam à frente das unidades escolares na época eram resultado de uma educação bancária que utilizava a avaliação de forma punitiva e excludente. Assim, concordamos com Ednir (et al., 2006, p. 13): “Se você quiser estabelecer em sua escola uma nova abordagem de avaliação, sem questionar as antigas formas de pensar, isso apenas causará novos problemas e não soluciona os anteriores”. Na perspectiva de evitar a rejeição da avaliação externa implementada, era necessário promover antes no âmbito da comunidade escolar questionamentos, discussão, debates sobre a percepção que tinham de avaliação do rendimento escolar e dos objetivos específicos da avaliação externa na perspectiva de terem uma boa aceitabilidade.

O foco do SPAECE está alinhado ao objetivo do SAEB, que é mensurar a qualidade do sistema de ensino, o que de acordo com Lima (2007) envolve: o desenvolvimento de uma cultura avaliativa no âmbito das escolas e gestores da educação do estado; o acompanhamento dos resultados do rendimento escolar no final de cada ano letivo pelos segmentos da comunidade escolar; a análise das dificuldades de aprendizagem diagnosticadas pela avaliação para a série/ano avaliada, e a partir disso a elaboração de ações estratégicas pelos gestores educacionais, devendo as mesmas ser monitoradas para possíveis mudanças.

A avaliação 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 da 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.

Atualmente, o SPAECE possui três vertentes: Avaliação de Desempenho Acadêmico, Avaliação Institucional e Estudos e Pesquisas Educacionais. Um dos conceitos de Houaiss (2009, p. 767) para vertente é “a respeito de que se fala”, ou seja, o assunto abordado e/ou discutido. Considerando esta definição, conheçamos um pouco estas vertentes (CEARÁ, 2008a):

- **A avaliação de Desempenho Acadêmico** – utiliza testes de Língua Portuguesa e Matemática para avaliar as competências e habilidades dos alunos do EF e do EM, identificando a proficiência dos alunos avaliados, além de possibilitar uma análise evolutiva do desempenho do rendimento dos alunos, devido à aplicação desta avaliação ser realizada todos os anos em caráter universal. Inseridas atualmente a esta vertente estão: Avaliação da Alfabetização (SPAECE-Alfa), Avaliação do Ensino Fundamental e Avaliação do Ensino Médio [...];
- **Avaliação Institucional** – possibilita uma reflexão sobre a gestão escolar e a prática docente através da autoavaliação e da avaliação de desempenho do Núcleo Gestor;
- **Estudos e Pesquisas Educacionais** – promove um estudo qualitativo sobre as problemáticas diagnosticadas nas avaliações quantitativas do sistema; propicia também estudos sobre avaliações de programas implementados pela SEDUC, a fim de que sejam melhorados.

A seguir, apresenta-se a evolução do sistema de avaliação do estado do Ceará, acompanhando, através de suas edições de aplicação, a expansão e a metodologia utilizadas.

## 2.1 Edições do SPAECE, abrangência e evolução metodológica

A primeira edição do SPAECE em 1992 ocorreu apenas no município de Fortaleza, sendo avaliados neste momento 10.590 alunos da 4ª série e 4.010 alunos da 8ª série de 157 escolas estaduais dos turnos manhã e tarde. Sua metodologia de elaboração dos instrumentos avaliativos pautou-se no modelo de avaliação em larga escala, tendo como instrumento testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática cuja organização e elaboração ficaram por conta do MEC/INEP, que consideravam os conteúdos mínimos do currículo escolar (CEARÁ, 2003). Sua implementação contou com o apoio do Parque de Desenvolvimento Tecnológico

(CETREDE) da UFC, atualmente denominado Centro de Treinamento e Desenvolvimento, conforme disposto no Estatuto Social nº 179.128, de 16.6.2000, segundo registro no site do CETREDE (2008).

O CETREDE responsabilizou-se pela “formulação e impressão dos instrumentos, controle de qualidade dos instrumentais (análise e pré-testagem), aplicação, processamento dos dados, análise estatístico-computacional, elaboração dos relatórios-síntese e disseminação dos resultados” (PEQUENO, 2000, p. 131). A SEDUC, através do Núcleo de Pesquisa e Avaliação, ficou responsável em mobilizar a participação das unidades escolares, a coordenação da logística de aplicação, além de utilizar os resultados na elaboração de relatórios que seriam posteriormente divulgados. Ressalta-se que, por seguir a mesma sistemática do SAEB, a avaliação permitiu a comparabilidade entre os resultados das séries e anos.

No ano de 1993, a SEDUC em parceria com o CETREDE realiza a segunda edição do SPAECE com a inclusão de novos indicadores e expansão da abrangência para 14 municípios, os quais correspondiam às sedes das Delegacias Regionais da Educação (DERE), atualmente Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE). Contou com a participação de 246 escolas e apresentou resultados na avaliação do desempenho acadêmico de 16.605 alunos de 4ª série e 6.281 alunos de 8ª série do 1º grau. Primou-se nesta edição 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 avaliou, em 1994, 16.317 alunos da 4ª série e 5.495 alunos da 8ª série do 1º grau de 244 escolas dos municípios sedes das 14 DERE, seguindo a mesma metodologia da avaliação do ano de 1993, com testes de múltipla escolha nas disciplinas de Português e Matemática, contendo 25 questões cada uma. Foi promovida pela SEDUC em parceria com a Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC) da UFC. Esta fundação tem como objetivo apoiar as ações de ensino, pesquisa, extensão e cultura da UFC.

Em virtude de o SAEB avaliar também as 4ª e 8ª séries, a gestão governamental que assumiu o Ceará em 1995 decidiu que aplicaria sua avaliação externa nos anos subsequentes ao SAEB, evitando que os alunos destas séries fossem avaliados duas vezes no mesmo ano. Assim, a avaliação externa do desempenho escolar do Ceará passou a ser bianual, especificamente nos anos pares.

Sua quarta edição (1996) continuou na responsabilidade da FCPC/UFC. Vale ressaltar que neste ano a denominação do SPAECE passou a ser Sistema Permanente de Avaliação do

Rendimento Escolar do Estado do Ceará e teve uma abrangência de 27 municípios, dos quais 21 representavam a sede dos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) na época; destes, 5 eram municípios que aderiram ao processo de municipalização (Fortim, Icapuí, Jucás, Maranguape e Marco), além de Limoeiro do Norte. Isto representou um acréscimo de 14 novos municípios a serem avaliados, totalizando 17.576 alunos da 4ª série e 7.677 alunos da 8ª série do EF, abrangendo 327 escolas.

Nesta edição, houve mudanças nas dimensões avaliativas, pois, além dos testes de Português e Matemática, os discentes responderam aos questionários que identificariam o perfil e a atuação em sala de aula do professor, as características da gestão escolar e os fatores externos à escola que pudessem justificar as dificuldades estabelecidas no diagnóstico da avaliação, em substituição dos indicadores de infraestrutura física e produtividade do sistema (GREMAUD, 2009).

É importante registrar que no ano de 1996 a SEDUC implementou a Avaliação Institucional das Escolas Públicas, 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.

Os princípios que orientaram a avaliação institucional, segundo Ceará (2003), estavam correlacionados aos princípios do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB):

- Globalidade – a escola é avaliada de forma global em todos os setores: gestão, pedagogia, estrutura física, administrativa e financeira, serviços prestados, além do desempenho e suas inter-relações;
- Unidade – a escola é autoavaliada, sendo única na referência de análise e sendo o “princípio garantidor pela utilização unificada da linguagem, dos instrumentais e da metodologia aplicada” (CEARÁ, 2003, p. 9);
- Respeito à identidade institucional – valorização do autoconhecimento das unidades escolares, diante das diferenças existentes no estado/município, antes de serem avaliadas, assim as escolas devem refletir sobre sua função social para depois serem autoavaliadas;

- Não premiação e/ou não punição – segundo Pequeno e Coelho (2003), a avaliação serviria como reflexão e definição de estratégias que melhorassem a qualidade da escola, assim os seus resultados não implicariam concessões para as escolas com bom desempenho, como também não puniriam as que tivessem resultados a desejar.
- Adesão voluntária – os gestores das escolas públicas em conjunto com os demais segmentos da comunidade escolar decidiam se desejavam ou não participar;
- Legitimidade – assegura a fidedignidade das informações prestadas pelos grupos focais na avaliação da escola, sendo reconhecidas como legítimas, autênticas e de caráter legal, pois há consenso nos itens avaliados pelos membros dos grupos focais. Deve-se lembrar que esta avaliação é desenvolvida utilizando “metodologia científica, de caráter analítico-interpretativo, capaz de assegurar a construção de indicadores” (CEARÁ, 2003, p. 9);
- Continuidade – com aplicação de forma contínua no decorrer dos anos, além de ser de caráter processual, diagnóstico e formativo, possibilitando à escola uma análise do seu desempenho através da comparabilidade, o que proporcionará maiores condições de alcançar a melhoria da qualidade da educação prestada à comunidade;
- Publicidade – conforme Ceará (2005a), esse princípio foi inserido no ano de 2003, visando à ampla divulgação na sociedade e principalmente no âmbito escolar.

Vale registrar que essa avaliação institucional tinha como objetivo principal possibilitar aos segmentos da escola pública refletir sobre o seu cotidiano, através da “Autoavaliação” e da “Avaliação de Desempenho do Núcleo Gestor”, proporcionando o conhecimento e o aprimoramento das relações internas existentes envolvendo gestores, professores, alunos, pais e funcionários, bem como os serviços prestados à comunidade escolar, através da análise do desempenho da prática docente e acadêmica de discentes, funcionários e gestores. Para Catrib (1998, p. 18), a finalidade da avaliação institucional em instituições educativas é:

[...] dinamizar oportunidades de ação – reflexão acerca da obtenção e elaboração do conhecimento acadêmico, ofertado pela instituição, e como desenvolveu a organização e gerenciamento das ações pedagógicas

educativas. Os resultados advindos servirão para auto-conhecimento da unidade educacional, visando à manutenção dos pontos de êxito da instituição e para redimensionar, se necessário, os rumos da missão, dos objetivos e das metas institucionais não implantados conforme previsto, com a finalidade de aumentar o desempenho qualitativo.

Embora seja considerada fundamental para a implementação de estratégias que gerem mudanças no cotidiano escolar, a Avaliação Institucional somente foi realizada em cinco edições, como registra o quadro a seguir:

| <b>ANO</b>       | <b>Nº DE ESCOLAS</b> | <b>Nº DE MUNICÍPIOS</b> |
|------------------|----------------------|-------------------------|
| <b>1996</b>      | 44                   | 03                      |
| <b>1998</b>      | 187                  | 129                     |
| <b>2000</b>      | 416                  | 162                     |
| <b>2003/2004</b> | 496                  | 165                     |
| <b>2005/2006</b> | 521                  | 184                     |

**Quadro 1** – Edições de aplicação da Avaliação Institucional das escolas públicas do Ceará.  
Fonte: Guia de estudo – Avaliação continuada (GREMAUD, 2009).

A coordenação no âmbito estadual, regional e escolar ficou sob a responsabilidade da SEDUC, da CREDE e do Conselho Escolar, respectivamente. Este último aplicou os instrumentais para os grupos focais de:

- Gestores, com instrumento contendo 20 questões. Sua aplicação ocorreu em um único momento e abrangeu todos os integrantes do núcleo gestor;
- Professores, com instrumento idêntico ao questionário dos gestores. Contou com a participação de todos, sendo organizado em grupos de 10 pessoas;
- Alunos, com questionário contendo 4 questões. Foi aplicado a uma representação de 10% do segmento por série ou ciclo através de sorteio, com o zelo de assegurar a participação de todas as turmas e turnos;
- Funcionários, com instrumento com 5 questões. Direcionado a todos os funcionários, que foram organizados em grupos de 10 pessoas para discutir as questões;
- Pais, convidados pelos gestores a comparecer à escola para responder em grupo a um questionário com 8 questões. A representação deste segmento devia conter no mínimo 10% da matrícula inicial da escola.

Os instrumentais/questionários citados foram organizados em três categorias de análise, o que facilitou a elaboração dos relatórios a serem divulgados posteriormente na



comunidade escolar, dentre eles: organização do trabalho escolar, organização do trabalho docente e ambiente escolar.

O resultado dos dois primeiros ciclos da Avaliação Institucional identificou como pontos fortes das escolas participantes: a qualidade do trabalho pedagógico e a qualidade da gestão escolar. Porém, evidenciaram-se também certos aspectos que precisariam ser melhorados, a saber: participação da comunidade nas decisões da escola; integração da escola com os organismos colegiados (Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e Associações de Pais e Mestres); apoio técnico pedagógico e metodológico por parte da gestão para melhoria da qualidade das aulas; melhores condições de trabalho; melhoria dos serviços prestados, como merenda escolar, vigilância, bibliotecas e instalações físicas; e qualificação dos funcionários (CEARÁ, 2010).

A quinta edição (1998) do SPAECE seguiu as mesmas características da quarta edição, sob organização da SEDUC em parceria com FCPC/UFC. Abrangeu 61 municípios, dos quais 21 eram as sedes dos CREDE, mais dois municípios de cada região. Como critério de escolha destes, estava a caracterização da densidade populacional, selecionando um município de pequeno e outro de médio porte. Com isso, houve a participação na avaliação de 25.704 alunos da 4ª série e 14.006 alunos da 8ª série do EF de 407 escolas estaduais.

A SEDUC institucionaliza no ano de 2000 o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) através da Portaria nº 101/2000. Nesta, o que evidenciava a expansão do SPAECE em duas vertentes: avaliação do rendimento escolar, que segue uma abordagem quantitativa por ser uma avaliação em larga escala; e avaliação institucional, considerada qualitativa pelos seus organizadores, devido a ser uma avaliação autoavaliativa do cotidiano escolar. Conforme Gremaud (2009, p. 45), o SPAECE está alicerçado:

[...] na concepção de avaliação enquanto estratégia fundamental para produção de informações aos gestores, seu objetivo principal é a formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, com o foco não apenas nos resultados, mas nos processos na área do ensino e da gestão, no contexto e nos fatores associados ao desempenho escolar.

Pequeno (2000) ressalta que estas duas vertentes são complementares, tendo em vista que a primeira faz um diagnóstico das competências e habilidades dos alunos para a série/ano em que estudam, identificando suas dificuldades. A segunda faz uma reflexão de como está a organização do cotidiano escolar, bem como a relação gestores x professores x alunos, com foco na melhoria da qualidade da aprendizagem dos discentes. Os resultados destas

avaliações, segundo Pequeno e Lima (2006, p. 9), “[...] deverão servir de parâmetros para o planejamento estratégico das escolas no sentido de desenvolverem ações mais adequadas às situações detectadas”. Porém, como discutiremos posteriormente, veremos que estes resultados somente vieram a ser discutidos pedagogicamente no âmbito escolar a partir do ano de 2008.

No ano de 2000, estava prevista a sexta edição, que não ocorreu devido a problemas de ordem burocrática e tempo inviável para operacionalização da avaliação. Em virtude desta problemática, a SEDUC firma convênio de cooperação técnica com o INEP na perspectiva de integrar o SAEB e o SPAECE. Como resultado, a Secretaria da Educação passa a ter acesso ao Banco Nacional de Itens (BNI), utilizando estes em conjunto com o Banco Estadual de Itens nas provas de Língua Portuguesa e Matemática. O convênio proporcionou também a viabilização de oficinas de elaboração de itens aos professores de Português e Matemática das 4ª e 8ª séries (atualmente 5º e 9º anos) do EF e 3ª série do EM da rede municipal e estadual, como estratégia para que os docentes se familiarizassem com o tipo de prova do SPAECE aplicada aos estudantes e melhorassem a qualidade tanto do ensino como da elaboração das atividades avaliativas do cotidiano escolar.

A sexta edição somente ocorreu em 2001 com a inclusão do uso da internet, sendo denominada de SPAECE-NET, criado pelo Núcleo de Pesquisa e Avaliação (NPA)/SEDUC em parceria com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), o Instituto de Software do Ceará (INSOFT) e consultores do Laboratório de Estatística e Medidas Educacionais (LEME) da UFC. Segundo Ceará (2005b), teve como características específicas:

- Sua metodologia estava fundamentada na *Computer Aided Testing* (CAT), traduzindo, Testagem Auxiliada por Computador (TAC), que utilizava aplicativos da *web* no intuito de avaliar a aprendizagem dos discentes. A avaliação tinha um banco de 30 itens a serem utilizados nos testes de Português e Matemática; destes, eram escolhidos apenas 20 itens aleatoriamente por senha de acesso de cada aluno, organizado em oito blocos;
- Itens elaborados pelos professores de Português e Matemática das escolas públicas, fundamentados na Teoria da Resposta ao Item (TRI) em complementação à Teoria Clássica dos Testes (TCT);
- Considerada mista, por ter avaliadores externos e internos à escola;
- Amostragem aleatória de alunos da 8ª série do EF e 3ª série do EM;

- Referenciada a critério, cujo desempenho dos alunos era avaliado buscando identificar quais competências e habilidades previstas nos Referenciais Curriculares Básicos e Manuais de Apoio do Tele-ensino tinham sido desenvolvidas.

Há registro em Holanda (2003) de que a perspectiva era integrar o SPAECE-NET ao Programa de Melhoria da Educação Básica, que tinha como objetivo (CEARÁ, 2005, p. 6):

[...] verificar o rendimento médio das escolas, prevendo inclusive, a premiação de alunos, professores e funcionários através do Prêmio Educacional, 'Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará', instituído pela Lei Nº 13.203 D.O.E. de 25.2.2002.

Ressalta-se que nesta primeira edição do SPAECE-NET, independentemente de terem implementado o programa, as escolas foram sensibilizadas a aderir ao processo, sendo preservado na avaliação externa o objetivo de identificar as competências e habilidades dos alunos em Português e Matemática. O diferencial é que as questões não eram impressas, e sim disponibilizadas no meio eletrônico.

No intuito de viabilizar a aplicação desta edição, a avaliação foi organizada em polos, considerando o número de escolas presentes nos municípios que tinham laboratórios de informática em condições técnicas de funcionamento. Foram avaliados 7.820 alunos da 8ª série do EF e 4.720 alunos da 3ª série do EM, de forma universalizada nas escolas estaduais dos 21 CREDE. Em número de escolas, registra-se em Ceará (2005b) a participação de 424 escolas de EF e 250 escolas de EM.

Na sétima (2002) e oitava (2003) edição, ocorreu novamente a aplicação do SPAECE-NET, com o aumento de 16 itens no banco em 2002 e 23 itens em 2003, o que resultou na diminuição de possibilidade do número de itens repetidos entre alunos/séries avaliados. Além disto, se observou:

- Universalização em 2002 da participação das escolas, o que abrangeu 23.258 estudantes, destes 11.238 alunos da 8ª série do EF de 372 unidades escolares e 12.020 alunos da 3ª série do EM de 390 escolas distribuídas em 179 municípios do Ceará. É importante lembrar que ficaram de fora deste processo apenas as escolas com matrícula inferior a 60 alunos em cada série avaliada;
- Em 2003, é expandida a participação para 183 municípios, distribuídos em 23 CREDE, o que resultou na abrangência de 577 escolas, com 11.986 alunos de 8ª série do EF e 16.571 alunos da 3ª série do EM;

- Premiação pecuniária em 2003 aos professores, gestores e funcionários das 100 melhores médias acima de 5,0 pontos das escolas, bem como os alunos com melhores desempenhos receberam premiação em dinheiro no valor equivalente a um computador, instituído pelo Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará.

Dando continuidade às edições, registra-se em Pequeno e Lima (2006) que até 2003 tínhamos apenas a participação de escolas públicas estaduais, porém na nona edição (2004) alguns municípios aderiram ao sistema de avaliação, o que representou a participação de 2.631 escolas públicas dentre estaduais e municipais de 184 municípios, resultando em número de alunos:

| <b>SPAECE 2004</b>    |                     |                  |                       |
|-----------------------|---------------------|------------------|-----------------------|
| <b>SÉRIES</b>         | <b>Nº DE ALUNOS</b> |                  | <b>TOTAL P/ SÉRIE</b> |
|                       | <b>ESTADUAL</b>     | <b>MUNICIPAL</b> |                       |
| <b>4ª série do EF</b> | 4.236               | 52.157           | 56.393                |
| <b>8ª série do EF</b> | 24.769              | 34.094           | 58.863                |
| <b>3ª série do EM</b> | 26.337              | -                | 26.337                |
| <b>TOTAL GERAL</b>    | <b>55.342</b>       | <b>86.251</b>    | <b>141.593</b>        |

**Quadro 2** – Abrangência do número de alunos por série/rede de ensino do SPAECE, edição 2004.  
Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2006).

No Quadro 2, evidencia-se o crescimento da matrícula do EF da rede municipal em virtude do processo de reordenamento, que consiste no remanejamento das turmas de 4ª e 8ª séries do EF para o município, mais conhecido entre os educadores como processo de municipalização. Outro ponto a ser observado é o número diminuto de alunos que chegam à 3ª série do EM. Como hipóteses, temos: o índice de reprovação, ocasionando alunos fora de faixa; e a evasão, muitas vezes ocasionada pelas inúmeras dificuldades de aprendizagem do discente, deixando-o desestimulado, e/ou por questões econômicas buscam emprego e abandonam os estudos.

Instituição experiente em promover avaliação no meio educacional, a Fundação CESGRANRIO foi responsável pelo desenvolvimento do SPAECE 2004 e 2006, o que acarretou melhorias no processo de avaliação externa em larga escala do estado do Ceará, dentre as quais são mencionadas as seguintes (CEARÁ, 2006, 2007a):

- Inclusão de escolas estaduais e municipais com turmas superiores a 25 alunos nas séries avaliadas em 2004, baixando para 20 alunos na edição de 2006;

- Além da amostragem de alunos das 4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM do ensino regular, foram inseridos discentes do Tempo de Avançar Fundamental (TAF);
- A inclusão de questionários contextuais para diretores, alunos e professores de português e matemática das séries avaliadas, com a finalidade de diagnosticar fatores internos e externos à escola que pudessem resultar no desempenho dos estudantes, bem como conhecer o espaço que melhor propicia a aprendizagem;
- Comparação dos resultados do SAEB 2003 com os resultados do SPAECE 2004, somente sendo possível tal ação devido às duas avaliações utilizarem a TRI e, para análise, a mesma escala de proficiência;
- 4ª e 8ª séries do EF foram avaliadas em 2004 através de provas impressas; apenas a 3ª série do EM utilizou ferramenta tecnológica/computadores via *web* para realização da prova;
- Os itens das provas foram elaborados pelos professores da rede estadual e municipal de Língua Portuguesa e Matemática, como resultado das oficinas de elaboração de itens. Depois de analisados e aprovados, os itens passaram a fazer parte do Banco Estadual de Itens do SPAECE. Nas provas das séries avaliadas, havia também itens do BNI do SAEB, considerados itens de ligação ou âncora, possibilitando a comparabilidade entre os resultados do SAEB com o SPAECE;
- Em 2004 e 2006, foram premiados com 14º salário os professores, gestores e funcionários das “50 escolas Destaque”, destas 9 por melhores médias de desempenho e 41 por registrar o maior crescimento em relação aos resultados desta avaliação com o índice de aprovação e abandono do Censo Escolar 2004;
- Confecção nestas duas edições de relatórios e boletins encaminhados às CREDE e unidades escolares participantes da avaliação externa, no intuito de que os mesmos fossem parte do material utilizado para estudo pedagógico na busca pela melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

O SPAECE, em sua décima edição (2007), torna-se universalizado, passando a avaliar: o 2º ano do EF, denominado de SPAECE-Alfa, por avaliar se os alunos estão alfabetizados anualmente; o 5º e 9º anos do EF (anteriormente, 4ª e 8ª séries, respectivamente), avaliando bianualmente (alternando com o SAEB/Prova Brasil) se os alunos concluíram o EF menor e maior com as competências e habilidades previstas; e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio,

passando a ser avaliadas de forma censitária anualmente, participando do processo todos os alunos efetivamente matriculados.

Em 2007, ocorre o SPAECE-Alfa e a Avaliação Censitária do Ensino Médio. Sobre o primeiro, representa uma tomada de decisão do governo estadual em avaliar se os estudantes do 2º ano do EF estão concluindo o ano letivo alfabetizados. Esta investigação teve como base o problema de fracasso escolar identificado através dos resultados da Prova Brasil, do SPAECE e da Pesquisa do Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar do ano de 2004. O fracasso a que se referem está relacionado à conclusão das séries iniciais sem os discentes estarem devidamente alfabetizados, o que interfere na aprendizagem escolar no decorrer dos anos de escolarização.

Neste mesmo ano, o Governo do Estado do Ceará transforma o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) em uma política pública da SEDUC, propondo sua expansão de 60 para 184 Secretarias Municipais de Educação. O PAIC, segundo Lima (2008), foi criado pela Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará (APRECE) e pela União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/CE), com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), envolvendo através de um pacto de cooperação 60 prefeitos municipais. Estes se comprometeram através da assinatura do pacto a alfabetizar as crianças na idade certa, incentivar o compromisso dos professores destas turmas, bem como buscar qualificá-los para desenvolverem melhor o papel de alfabetizar as crianças, e reformular o plano de cargos e carreira dos professores efetivos das SMEs.

Finalmente, há uma preocupação por parte da Secretaria da Educação do Estado do Ceará em articular os municípios, a fim de sanar a problemática que há muito tempo é constatada no ambiente escolar. A criança, quando é aprovada sem as competências necessárias da série cursada, no ano posterior, ela terá mais dificuldades do que apresentava no ano anterior, impossibilitando o seu sucesso escolar. Então, muitos professores defendiam a retenção ou reprovação do aluno, com a finalidade de fazê-lo aprender o que até então não tinha aprendido. Porém, esta tampouco foi a solução viável, pois os alunos ficavam mais desestimulados e tendiam a ter piores desempenhos.

Em meio a este quadro de aprovação sem qualidade e reprovação como forma de correção, foi inserido o SPAECE-Alfa, cujos objetivos estavam centrados em (LIMA, 2008, p. 469):

[...] produzir informações sobre a proficiência dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, possibilitando construir um índice de qualidade sobre a habilidade em Leitura de cada estudante avaliado, permitindo estabelecer

comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e pelo Governo Federal (Provinha Brasil). • detectar a evolução do desempenho dos alunos a partir das intervenções pedagógicas e gerenciais implementadas pelos municípios; • utilizar a avaliação como ferramenta para motivar a escola e o sistema de ensino, por meio de incentivos financeiros; • identificar os fatores que interferem no processo de alfabetização dos alunos.

Se forem comparados com os objetivos das demais seriações, será evidenciado o alinhamento, apesar do diferencial das séries e competências avaliadas. Os resultados, além de serem indicadores de eficácia escolar, são utilizados para subsidiar políticas públicas. Almeja-se que o seu uso no âmbito escolar seja cada vez mais intenso, pois somente assim os professores dominarão a análise dos dados que servirão para a melhoria da sua prática, uma vez que terão conhecimento de quais dificuldades de aprendizagem foram apresentadas pelos seus alunos.

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), através da Célula de Avaliação do Desempenho Acadêmico (CEAD) da SEDUC, vem desenvolvendo o SPAECE-Alfa desde a sua primeira edição, que tem como características:

- O público-alvo são os alunos de 2º ano do EF de turmas regulares e/ou, quando presentes no município, turmas multisseriadas de escolas públicas estaduais e municipais, sendo qualificadas como censitárias;
- Quanto a seu instrumento avaliativo: prova de desempenho de leitura, cuja elaboração tem sido realizada por professores especializados em alfabetização. Estes utilizam como fundamento para elaboração de itens a Matriz de Referência Preliminar da Avaliação do PAIC, bem como a Matriz de Referência do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais. Estas provas possuem comando de voz para o aplicador em alguns itens, necessário para avaliar alguns descritores. A criança terá de responder a 24 itens de múltipla escolha, distribuídos entre 17 descritores avaliados;
- A matriz é dividida em dois eixos: apropriação do sistema de escrita e leitura, subdividida em descritores utilizados na elaboração do instrumental avaliativo; conforme o aluno acerte ou erre o item, será identificado se ele desenvolveu ou não a habilidade prevista para a conclusão daquela série;
- Utilização do TCT para análise da prova e da TRI para definição e análise da média de proficiência, que tem como base uma escala que varia de 75 a 150

pontos. A interpretação da escala equivale: até 75 pontos, o aluno é considerado **não alfabetizado**; entre 75 e 100 pontos, a alfabetização desta criança é considerada **incompleta** – lê palavras consideradas simples, cujas sílabas são dispostas em consoante/vogal e/ou consegue reconhecer nestas palavras letras que fazem parte do seu nome; entre 100 e 125 pontos, a criança está no **intermediário** – decodifica palavras, compreende textos simples, conseguindo extrair informações explícitas do texto; entre 125 e 150 pontos, denomina-se **suficiente** – o aluno está alfabetizado, possuindo habilidades básicas, ou seja, lê fluentemente, localizando informações em textos longos; acima de 150 pontos, é o nível **desejado** – as crianças localizam não apenas informações nos textos, bem como possuem competência para produzir novas informações que se encontram implícitas (CEARÁ, 2007b).

- Na divulgação dos resultados, é produzido material específico para cada público interessado, a saber: Boletim de Resultados para os gestores da SEDUC e Boletim Pedagógico de Alfabetização, com uma linguagem de fácil compreensão direcionada aos diretores, coordenadores escolares e professores das unidades escolares. Há realização de oficinas pedagógicas para os técnicos das Secretarias Municipais de Educação, CREDE e SEDUC, auxiliando-os a ler e interpretar os resultados, na perspectiva de que disseminem estes conhecimentos junto aos seus professores.
- Data única de aplicação do teste em todo o estado do Ceará, o que acarreta dificuldades em se conseguir aplicadores com o perfil adequado.

Os resultados do SPAECE-Alfa 2007 divulgados no final do primeiro semestre de 2008 impactaram o ambiente escolar com as evidências de 32,8% dos alunos avaliados não possuírem a habilidade de reconhecer letras e 47,4% irem para o 3º ano do EF sem atingir o nível intermediário. Segundo Ceará (2007b), esta avaliação contou com abrangência de 5.418 escolas públicas (93 da rede estadual e 5.325 da rede municipal), distribuídas em 184 municípios. Em número de alunos avaliados, isso representou 145.383 alunos, 2.925 alunos de escolas estaduais e 142.458 de escolas municipais.

Em se tratando da primeira edição da avaliação censitária do EM, ocorreram sérios problemas de operacionalização, o que redundou no comprometimento dos resultados de todo o estado, impossibilitando sua utilização nas comparações entre as médias do SPAECE e SAEB. Para esta avaliação, foi contratada a empresa Abaquar, Consultores e Editores Associados, que até o momento não entregou os relatórios dos resultados, sendo enviadas as



escolas apenas boletins. Entretanto, em alguns destes boletins não constavam todas as médias das séries avaliadas.

A abrangência registrada em Gremaud (2009) foi de 538 escolas públicas estaduais, com 172.245 alunos da 1ª série, 127.938 alunos de 2ª série e 99.817 alunos da 3ª série do EM, totalizando 400.000 estudantes. Responderam aos questionários contextuais 10.000 professores das séries avaliadas.

O CAEd em parceria com a SEDUC realizou a décima segunda (2008) e décima terceira edição (2009) do SPAECE, com foco no SPAECE-Alfa (2º ano do EF), na avaliação do EF (5º e 9º anos) e na Avaliação Censitária (1ª, 2ª e 3ª séries do EM).

Sua abrangência em 2008 é a mais expressiva entre as demais edições, devido à quantidade de séries/alunos avaliados, o que correspondeu a 614.673 estudantes distribuídos da seguinte forma: 123.946 alunos do 2º ano do EF de 6.111 escolas públicas; 139.237 alunos de 5º ano do EF de 5.749 escolas públicas; 103.152 de 8º ano do EF de 2.801 escolas públicas; 102.173 alunos da 1ª série do EM de 527 escolas públicas estaduais; 79.950 alunos da 2ª série do EM de 503 escolas; e 66.215 alunos da 3ª série do EM de 503 escolas. Em relação aos questionários contextuais, participaram da investigação 8.300 professores, que lecionavam Língua Portuguesa e Matemática das séries avaliadas, e 6.822 diretores das escolas avaliadas.

Em 2009, o SPAECE envolve aproximadamente 640.000 alunos, destes 142.242 alunos do 2º ano do EF de escolas estaduais e municipais, predominando estas últimas; 150.030 alunos do 5º ano do EF de escolas da rede estadual e municipal; 141.042 alunos da 1ª série do EM, 113.816 alunos da 2ª série do EM e 91.900 alunos da 3ª série do EM, totalizando 346.758 alunos do EM de escolas estaduais a serem avaliadas (CEARÁ, 2009a). Os diferenciais das edições do SPAECE de 2008 e 2009 são:

- Em 2008, a avaliação censitária ficou concentrada em um único dia, ocasionando problemas na operacionalização, dentre eles a falta de aplicadores qualificados. Assim, no SPAECE 2009, as avaliações foram agendadas para cinco dias, um dia para cada série avaliada.
- Realização do curso a distância: apropriação dos resultados de avaliação, com carga horária de 40 horas, envolvendo diretores, coordenadores e professores de Português e Matemática das escolas estaduais e municipais. A perspectiva era que se familiarizassem com os resultados, aprendessem a lê-los, compreendê-los e utilizá-los pedagogicamente. Os participantes do curso tinham como trabalho de término do curso o relatório de uma oficina

desenvolvida no ambiente escolar. Esta oficina foi uma estratégia de trabalhar junto aos professores os resultados do SPAECE, bem como ensinar sua leitura e interpretação na escala, assim as informações seriam disseminadas;

- Cada escola recebeu boletim com o número de acertos de cada aluno em Português e Matemática, além de ter sido disponibilizado pela primeira vez em 2008 um banco de dados constando todas as turmas/alunos individualmente por escola com suas respectivas médias de proficiência nos testes.

Mesmo com as alterações das datas de aplicação do SPAECE, constataram-se problemas em selecionar aplicadores nos municípios do interior por conta do critério de seleção do CAEd, cujo aplicador não podia ter vínculo com o município (para aplicação do SPAECE-Alfa) ou o estado (para aplicação da Avaliação Censitária). O fato é que geralmente os professores trabalham três expedientes (dois no estado e um no município, ou o inverso) distribuídos entre a rede estadual e municipal, no intuito de melhorarem sua renda econômica.

Após a trajetória percorrida por todas as edições, percebe-se que o implemento do SPAECE de forma gradativa possibilitou realizar uma pesquisa longitudinal das turmas avaliadas do EM, propiciando a gestores e professores informações mais fidedignas sobre a qualidade da educação do estado do Ceará, analisando ano a ano a mesma amostra de alunos. Em sequência, uma breve explanação sobre os princípios do SPAECE.

### **2.1.1 Princípios do SPAECE**

No intuito de melhor compreender os princípios que regem o SPAECE, começaremos por definir a palavra ‘princípios’ como regras e/ou preceitos, conforme Houaiss e Villar (2009). Quando relacionados ao trabalho, independentemente da área de atuação, os princípios nortearão os profissionais a garantir maior qualidade em todas as ações que desenvolverem.

Na avaliação em larga escala, não é diferente. Os princípios devem ser sempre preservados e analisados no decorrer da avaliação para assegurar que sejam respeitados; isto possibilitará avaliar a própria avaliação, o que é denominado de meta-avaliação. É importante destacar que Pequeno e Lima (2006, p. 10) deixam claros os princípios adotados pelo SPAECE:

[...] tomam como base os critérios gerais definidos para as avaliações numa dimensão mais ampla e foram propostos pelas organizações ligadas à avaliação educacional de vários países reunidos no *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981). [...] Dessa forma o SPAECE procura seguir os princípios da utilidade, viabilidade, exatidão e ética.

Cada avaliador tem seus valores, conceitos preestabelecidos que podem comprometer a fidedignidade do processo. Seguindo os princípios estabelecidos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (Comitê Misto de Normas para Avaliação Educacional), o avaliador poderá orientar o planejamento e a implementação da avaliação no sentido de garantir a qualidade do processo.

Os *Standards* foram resultado de vários debates entre profissionais da área da avaliação norte-americana, tendo sua primeira publicação em 1981, cujo teor estava centrado na avaliação de programas, projetos e materiais educativos. Com o tempo, percebeu-se a necessidade do uso da avaliação não só na educação, mas também na saúde, instituições privadas e governamentais, serviço social prestado à população, entre outras áreas. Devido a esta necessidade, os *Standards* passaram por uma revisão envolvendo 15 associações de áreas variadas, integrada a uma pesquisa de quatro anos, o que resultou numa nova publicação, em 1994, intitulada *The Program Evaluation Standards*, que significa “Os Princípios da Avaliação de Programas” (CHIANCA, 2001; MARINO, 2003).

Nesta pesquisa, os membros do *Joint Committee* definiram como princípios para prática profissional da avaliação 30 *Standards* que devem ser observados para se estabelecer a qualidade de um processo avaliativo. Estes *Standards* estão distribuídos em quatro atributos: utilidade, viabilidade, propriedade e precisão. Chianca (2001, p. 25) observa que não é por acaso que o princípio utilidade vem em primeiro lugar, pois se deve analisar no planejamento da avaliação se os dados que serão gerados vão ser úteis para nortear os interessados na tomada de decisões, conforme cita abaixo:

[...] A colocação da ‘utilidade’ em primeiro lugar na lista de atributos é propositada. Pode-se dizer que é virtualmente consenso entre os avaliadores que um processo avaliativo só pode ser considerado bem-sucedido se as informações geradas pelo processo avaliativo forem úteis para orientar a tomada de decisões.

Assim, mesmo a avaliação sendo precisa, viável e ética no seu desenvolvimento, prezando pelo respeito aos envolvidos, se ela não produzir informações significativas para serem utilizadas, será um desperdício de recursos humanos, financeiros e materiais, considerando que os dados gerados pouco ou nada serão utilizados.

Os quatro atributos mencionados são os princípios que orientam a avaliação em larga escala do estado do Ceará, o SPAECE. Em seguida, são apresentados os 30 *Standards*, relacionando-os com o processo de planejamento, execução e divulgação dos resultados do SPAECE.

### 2.1.1.1 Princípios da utilidade

Como se discutiu anteriormente, este princípio deve ser seriamente observado pela equipe responsável do SPAECE, pois esta avaliação deve produzir informações que venham a ser úteis não só para a SEDUC, mas também para os gestores e professores no âmbito de cada escola avaliada. Os dados devem servir como indicadores a serem utilizados para estabelecer metas de melhoria da aprendizagem. Chianca (2001, p. 25) reforça:

[...] avaliação estará voltada para responder às necessidades de informação das pessoas e instituições diretamente interessadas ou afetadas pelo programa, aumentando assim as chances de utilização dos resultados da avaliação.

Ceará (2009b, p. 11), através do Manual do Coordenador e do Supervisor da aplicação do SPAECE, cita que o princípio da utilidade “[...] deverá atender à necessidade de informações dos gestores e dos usuários das diferentes instâncias central, regional e local”. Entende-se por central, regional e local como a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, as CREDEs e cada unidade escolar na sua individualidade, respectivamente.

Integrados ao atributo da utilidade há sete princípios, representados no quadro a seguir pela primeira letra do atributo aqui abordado.

| PRINCÍPIOS DA UTILIDADE |                                       |  |
|-------------------------|---------------------------------------|--|
| Nº                      | PRINCÍPIOS                            | CONTEXTUALIZAÇÃO COM O SPAECE  |
| U1                      | <b>Identificação dos interessados</b> | Tem como propósito atender às necessidades/questionamentos de todos os envolvidos no SPAECE, a fim de analisar quais dados devem ser gerados; para isto, a equipe avaliadora deve identificar as pessoas que participam ou são afetadas pela avaliação. Podem ser relacionados como interessados do SPAECE: a Secretaria da Educação do Ceará, as CREDEs, os gestores das escolas estaduais (diretores e coordenadores escolares), professores, alunos e pais. |

**Quadro 3** – Os sete princípios associados ao atributo da utilidade.

Fonte: Elaboração própria com base em Chianca (2001) e Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004).

Quadro 3 – Continuação

| PRINCÍPIOS DA UTILIDADE |   |   |
|-------------------------|---|---|
| Nº                      | PRINCÍPIOS  | CONTEXTUALIZAÇÃO COM O SPAECE   |
| U2                      | <b>Credibilidade do avaliador</b>                       | O histórico de experiência na área avaliativa da empresa que se responsabiliza pelo processo deve ser apresentado aos gestores e professores das escolas avaliadas. O conhecer deste histórico estimulará a confiança nas pessoas responsáveis pelo processo avaliativo do SPAECE por serem qualificados e possuírem a competência técnica necessária, resultando em maior credibilidade e aceitação no meio escolar dos dados coletados. |
| U3                      | <b>Seleção de informações</b>                           | Considerar para seleção das informações coletadas sua abrangência e relevância em responder às necessidades e/ou questionamentos dos interessados no SPAECE.  |
| U4                      | <b>Identificação de valores</b>                         | Os fundamentos teóricos científicos e metodológicos utilizados para interpretação dos resultados na escala de proficiência do SPAECE devem estar explicitados em uma linguagem simples e de fácil compreensão a todos os interessados, assim as bases dos juízos de valor ou médias de proficiência no caso do SPAECE serão identificadas com clareza de quais competências e habilidades foram alcançadas pelos alunos.                  |
| U5                      | <b>Clareza dos relatórios</b>                           | Os relatórios devem descrever o porquê de avaliar a educação básica através do SPAECE, especificando quais os seus objetivos, sua abrangência, público-alvo, procedimentos e instrumentais utilizados, e por último a análise dos resultados obtidos.   |
| U6                      | <b>Disseminação e rapidez na produção de relatórios</b> | Os relatórios do SPAECE devem ser elaborados e divulgados em tempo hábil para os interessados, para que os resultados possam ser utilizados com maior eficácia no planejamento pedagógico da escola.  |
| U7                      | <b>Impacto da avaliação</b>                             | O planejamento, execução e divulgação dos resultados do SPAECE devem estimular os envolvidos a acompanhar, monitorar e utilizar as informações coletadas para subsidiar ações estratégicas que tenham como prioridade a melhoria da aprendizagem dos discentes.   |

**Quadro 3** – Os sete princípios associados ao atributo da utilidade.

Fonte: Elaboração própria com base em Chianca (2001) e Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004).

Analisando tais princípios, constata-se que o cumprimento de alguns ainda são desafiantes, como a U5 – Clareza dos relatórios, já que a linguagem destes por muito tempo foi essencialmente técnica, dificultando a compreensão e utilização por gestores e professores; assim, estes relatórios logo que divulgados e apresentados eram esquecidos.

O cumprimento do princípio U6 – Disseminação e rapidez na produção de relatórios a cada ano é comprometido, pois os resultados das edições do SPAECE somente chegam à escola no final do ano seguinte ao da avaliação. Este atraso inviabiliza a implementação de ações estratégicas da SEDUC, CREDEs e escolas em tempo hábil, para trabalhar

pedagogicamente as dificuldades apresentadas pelos alunos nos resultados do SPAECE. Há de se considerar que, quando os resultados chegam à escola, algumas turmas de alunos já têm concluído. O não cumprimento a contento do princípio U6 implicará o princípio U7 – Impacto da avaliação, pois nem sempre as ações traçadas serão efetivadas nas turmas que realmente foram avaliadas e apresentaram as dificuldades registradas nos relatórios.

### 2.1.1.2 Princípios da viabilidade

A viabilidade integra três princípios que “pretendem assegurar que uma avaliação seja realista, prudente, diplomática e moderada” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 597). Seguem no quadro abaixo estes princípios, representados pela letra V.

| <b>PRINCÍPIOS DA VIABILIDADE</b> |                               |  |
|----------------------------------|-------------------------------|--|
| <b>Nº</b>                        | <b>PRINCÍPIOS</b>             | <b>CONTEXTUALIZAÇÃO COM O SPAECE</b>   |
| <b>V1</b>                        | <b>Procedimentos práticos</b> | Os procedimentos adotados no processo avaliativo devem ser práticos, garantindo o mínimo possível de interferência no cotidiano escolar.   |
| <b>V2</b>                        | <b>Viabilidade política</b>   | O planejamento do SPAECE deve prever os diferentes interesses políticos dos envolvidos, no intuito de articular a cooperação destes no processo de execução da avaliação, evitando que os conflitos e/ou interesses políticos venham a comprometer o sucesso da avaliação. |
| <b>V3</b>                        | <b>Custo-efetividade</b>      | O SPAECE deve produzir informações relevantes e eficientes, atendendo as necessidades dos diferentes interessados, assim poderão ser justificados os recursos gastos no processo.  |

**Quadro 4** – Os três princípios associados à viabilidade.

Fonte: Elaboração própria com base em Chianca (2001) e Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004).

Nas últimas edições do SPAECE, verifica-se que o princípio V1 tem sido alvo de discussões envolvendo técnicos e gestores das CREDEs/SEDUC, professores, coordenadores e diretores escolares. No âmbito da escola, muitas são as dúvidas e questionamentos em torno dos procedimentos utilizados na avaliação, dentre eles: se as provas utilizadas são realmente condizentes com o nível da série/ano do aluno; como se dá a elaboração e organização destas provas; e principalmente como se dá a mensuração da média de proficiência dos alunos.

Com vistas a amenizar essa situação, a SEDUC tem propiciado através das CREDEs oficinas de elaboração de itens para professores de Língua Portuguesa e Matemática, para que estes se familiarizem com o processo e disseminem no âmbito da escola para os demais

professores das disciplinas. Espera-se que esta ação sirva para melhorar a elaboração das atividades avaliativas escritas, sem limitar o currículo somente ao uso dos descritores.

Vale ressaltar que a viabilidade política precisa ser enfatizada na escola, onde fiquem claros o interesse da escola em ser avaliada e a visão dos professores e gestores escolares diante desta avaliação. Se a escola não tiver definido seu interesse e visão neste processo, pouco servirão os seus resultados, o que prejudicará o princípio V3 – Custo-efetividade, considerando que estes resultados correm o risco de não ser utilizados pedagogicamente.

Há de se questionar o interesse político de alguns gestores escolares no SPAECE, quando estes não preparam a escola para o dia da aplicação da avaliação, agendando eventos paralelos ao da prova envolvendo os alunos. Os eventos ocasionam prejuízo na participação dos alunos na avaliação, como também prejudicam a atenção dos que comparecem para resolver a avaliação, devido à ansiedade para concluir rápido e participar das atividades extraclasse oferecidas neste dia.

Qualquer alteração no cotidiano escolar que influencie a participação dos estudantes na avaliação ocasionará problemas para o sucesso e fidedignidade dos resultados gerados pelo SPAECE. Daí a importância de que todos os envolvidos que fazem parte da escola avaliada tenham consciência política do quanto necessário é o SPAECE para nortear suas ações pedagógicas, tendo como foco conhecer e trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos elencadas pelos resultados, além de fortalecer as competências e habilidades já desenvolvidas.

### **2.1.1.3 Princípios da propriedade**

De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 598), o atributo da propriedade tem por objetivo “assegurar que uma avaliação seja conduzida de forma juridicamente legítima, ética e com a devida consideração pelo bem-estar dos envolvidos no estudo, bem como dos afetados pelos resultados”. Correlacionando com o SPAECE, o termo utilizado para este atributo é o da ética. A SEDUC precisa garantir que esta avaliação transcorra de forma natural no âmbito da escola, onde alunos, professores e gestores se sintam à vontade em participar da avaliação, pois os dados coletados terão a finalidade de auxiliar a escola e a SEDUC em estabelecer metas e estratégias para melhoria da aprendizagem dos

discentes. Assim, os envolvidos no processo terão a clareza e a segurança de saber que os resultados não serão utilizados em caráter punitivo, e sim com respeito aos mesmos.

No atributo da propriedade, há oito princípios inseridos, como mostra o quadro a seguir, em que cada princípio está representado pela letra P.

| <b>PRINCÍPIOS DA PROPRIEDADE</b> |                                    |  |
|----------------------------------|------------------------------------|--|
| <b>Nº</b>                        | <b>PRINCÍPIOS</b>                  | <b>CONTEXTUALIZAÇÃO COM O SPAECE</b>   |
| <b>P1</b>                        | <b>Orientação para o serviço</b>   | O desenho da avaliação externa do estado do Ceará deve ter a finalidade de promover o debate entre os envolvidos, além de responder às necessidades e questionamentos da SEDUC e escolas públicas. Os dados deverão orientar as políticas públicas para melhoria da educação básica, além de servir como indicadores para a gestão escolar no planejamento e execução de ações estratégicas que sejam eficazes na prática docente para alcançar uma aprendizagem significativa.                                  |
| <b>P2</b>                        | <b>Acordos formais</b>             | É acordado entre os envolvidos no planejamento e execução do SPAECE, “o que deve ser feito, como, por quem e quando” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 598), no desenvolvimento da avaliação. O acordo estabelecido é registrado em um contrato firmado entre a empresa ganhadora da licitação e a SEDUC. O documento servirá para lembrar o que se espera que seja cumprido pelas partes envolvidas e, caso surjam novas demandas, estas poderão ser negociadas e estabelecidas no decorrer do processo. |
| <b>P3</b>                        | <b>Direitos dos indivíduos</b>     | O planejamento, a execução e a conclusão do SPAECE observam, prezam e respeitam os direitos de cada indivíduo envolvido no processo, principalmente os que estão no centro da avaliação no âmbito da escola pública: alunos, professores e gestores.   |
| <b>P4</b>                        | <b>Relações humanas</b>            | A relação dos avaliadores externos e as pessoas envolvidas direta ou indiretamente no SPAECE necessitam estar alicerçadas no respeito à dignidade e ao valor humano, assim alunos, docentes e gestores não se sentirão ameaçados com os resultados que a avaliação produzirá.  |
| <b>P5</b>                        | <b>Avaliação completa e justa</b>  | A análise dos dados do SPAECE para produção dos relatórios e divulgação dos resultados deve estar centrada em identificar os pontos considerados fortes e fracos, determinantes no sucesso ou fracasso do desempenho dos alunos, assim ela poderá ser considerada completa e justa.  |
| <b>P6</b>                        | <b>Disseminação dos resultados</b> | Os resultados obtidos no SPAECE precisam ser amplamente divulgados pela SEDUC, garantido que todos os envolvidos tenham pleno acesso a todas as informações geradas.   |
| <b>P7</b>                        | <b>Conflito de interesses</b>      | O conflito de interesses gerado pelo SPAECE necessita ser tratado abertamente e honestamente entre os gestores das instâncias da SEDUC, CREDEs e escolas públicas; isso evitará o comprometimento das etapas do processo avaliativo e os resultados obtidos pelo mesmo.  |

**Quadro 5** – Os oito princípios associados à propriedade.

Fonte: Elaboração própria com base em Chianca (2001) e Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004).



### Quadro 5 – Continuação

| PRINCÍPIOS DA PROPRIEDADE |                                |   |
|---------------------------|--------------------------------|---|
| Nº                        | PRINCÍPIOS                     | CONTEXTUALIZAÇÃO COM O SPAECE   |
| P8                        | <b>Responsabilidade fiscal</b> | O recurso financeiro investido na avaliação deve apresentar prestação de contas publicamente, cujos gastos sejam “realizados de forma adequada, prudente e eticamente responsável” (CHIANCA, 2001, p. 27) pela equipe avaliadora do SPAECE. |

**Quadro 5** – Os oito princípios associados à propriedade.

Fonte: Elaboração própria com base em Chianca (2001) e Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004).

Com o aprimoramento dos procedimentos adotados pelo SPAECE no decorrer de suas edições, pode-se aferir que o princípio P5 – Avaliação completa e justa tem sido observado pelos organizadores da avaliação. Esta aferição se dá na identificação dos relatórios da análise das competências e habilidades desenvolvidas com sucesso e das dificuldades diagnosticadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, propiciando aos gestores e professores subsídios para a melhoria do trabalho pedagógico de suas escolas, na perspectiva de superarem as dificuldades nas avaliações seguintes.

É desafiante a efetivação do princípio P6 – Disseminação dos resultados. Apesar de se ter conhecimento de que a disseminação é garantida pela SEDUC, propiciando a todos os envolvidos ciência e acesso aos resultados do SPAECE, precisa-se questionar o tempo em que isto ocorre um ano após a aplicação da avaliação, inviabilizando a reorganização pedagógica da escola, como já foi comentado no princípio da utilidade.

#### 2.1.1.4 Princípios da precisão

O termo utilizado no SPAECE para este atributo é exatidão, conforme está registrado em Ceará (2009b). A observação deste atributo pelos avaliadores propiciará aos educadores das escolas públicas informações técnicas fidedignas sobre a proficiência de Língua Portuguesa e Matemática, socializando a situação da aprendizagem dos alunos nestas duas disciplinas, além de possibilitar a promoção de um debate a respeito da qualidade do ensino na educação básica, conforme se vê a seguir (CEARÁ, 2009b, p. 11):

[...] informações técnicas adequadas e confiáveis sobre a qualidade do ensino de Matemática e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para tanto, a avaliação deverá ser corretamente conduzida, utilizando-se de procedimentos bem planejados e instrumentos válidos com o que se propõe a avaliar.

Na citação acima, verifica-se a preocupação na condução correta de todas as etapas de organização do SPAECE, sendo elas determinantes para a precisão dos dados coletados. São discutidos no quadro a seguir os doze princípios agregados ao atributo precisão, representados pela letra “E” de exatidão, para evitar que se confundam com os princípios integrados ao atributo da propriedade.

| <b>PRINCÍPIOS DA PRECISÃO</b> |  |   |
|-------------------------------|--|---|
| <b>Nº</b>                     | <b>PRINCÍPIOS</b>                              | <b>CONTEXTUALIZAÇÃO COM O SPAECE</b>  |
| <b>E1</b>                     | <b>Documentação do programa avaliado</b>       | A qualidade da educação básica do Ceará está devidamente documentada através dos relatórios das edições do SPAECE. No decorrer destas, a qualidade das análises, sua linguagem e informações geradas foram tendo maior clareza e precisão, facilitando a compreensão e o uso dos resultados pelos envolvidos. |
| <b>E2</b>                     | <b>Análise do contexto</b>                     | O contexto em que estão inseridas as escolas públicas deve ser descrito detalhadamente de modo a identificar as possíveis influências sob os resultados do SPAECE.  |
| <b>E3</b>                     | <b>Descrição de finalidade e procedimentos</b> | A finalidade e os procedimentos adotados no SPAECE precisam ser claramente descritos pelos responsáveis da avaliação e monitoradas por todos os envolvidos no processo avaliativo, de modo a favorecer a identificação e o exame.   |
| <b>E4</b>                     | <b>Fontes de informações confiáveis</b>        | As fontes de informações utilizadas no SPAECE são detalhadas nos relatórios de forma precisa, facilitando a consulta e a análise da adequação das informações geradas, de modo a propiciar sua aferição.  |
| <b>E5</b>                     | <b>Informações válidas</b>                     | Os procedimentos utilizados no SPAECE para coleta de dados são escolhidos e testados, garantindo a validade da interpretação dos resultados obtidos, o que viabiliza seu uso pelos interessados.  |
| <b>E6</b>                     | <b>Informações fidedignas</b>                  | Os procedimentos adotados no planejamento, execução e análise dos dados coletados no SPAECE garantem a fidedignidade dos resultados socializados.   |
| <b>E7</b>                     | <b>Informações sistemáticas</b>                | Os avaliadores do SPAECE devem rever sistematicamente todas as etapas desenvolvidas na avaliação, estudando minuciosamente as informações geradas, processadas e apresentadas nos relatórios, no intuito de detectar se houve algum erro para fazer a devida correção.  |
| <b>E8</b>                     | <b>Análise das informações quantitativas</b>   | Os avaliadores do SPAECE precisam analisar as informações quantitativas de maneira apropriada, organizando-as sistematicamente com a intenção de responder às perguntas dos interessados.   |

**Quadro 6** – Os doze princípios integrados ao atributo da precisão.

Fonte: Elaboração própria com base em Chianca (2001) e Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004).

Quadro 6 – Continuação

| PRINCÍPIOS DA PRECISÃO |   |  |
|------------------------|---|--|
| Nº                     | PRINCÍPIOS                                  | CONTEXTUALIZAÇÃO COM O SPAECE  |
| E9                     | <b>Análise das informações qualitativas</b> | Os avaliadores do SPAECE precisam analisar as informações qualitativas de maneira apropriada, organizando-as sistematicamente com a intenção de responder às perguntas dos interessados.   |
| E10                    | <b>Conclusões justificadas</b>              | As conclusões resultantes da análise das informações geradas através da avaliação necessitam ser explicitamente justificadas para que os interessados pela avaliação possam analisar.  |
| E11                    | <b>Relatório imparcial</b>                  | A elaboração dos relatórios do SPAECE deve ser precisa em seus registros, evitando-se qualquer distorção ocasionada pelos valores pessoais dos interessados.   |
| E12                    | <b>Meta-avaliação</b>                       | Todas as fases do SPAECE precisam ser avaliadas de maneira formal e somativa, levando em consideração todos os princípios aqui elencados, o que garantirá a identificação dos pontos fortes e fracos da avaliação para que sejam discutidos e melhorados pelos interessados e/ou afetados. |

**Quadro 6** – Os doze princípios integrados ao atributo da precisão.

Fonte: Elaboração própria com base em Chianca (2001) e Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004).

Os princípios discutidos são referências a serem observadas no planejamento, execução e meta-avaliação do SPAECE pelos avaliadores. Pequeno e Lima (2006, p. 10) asseguram que os critérios do *Joint Committee* “além de fundamentar as avaliações em larga escala, se constituem também em elementos essenciais para que se possa avaliar a própria avaliação, ou seja, permite uma meta-avaliação”, o que propiciará a melhoria do sistema avaliativo.

Em seguida, discute-se um pouco sobre as Matrizes de Referência para Avaliação do SPAECE utilizadas na elaboração dos itens das provas de Língua Portuguesa e Matemática do EF (5º e 9º anos) e EM (1ª, 2ª e 3ª séries).

### 2.1.2 Matrizes de Referência para Avaliação do SPAECE

Na elaboração dos itens para as provas de Língua Portuguesa e Matemática do SPAECE, os professores colaboradores utilizam como norte as Matrizes de Referências para Avaliação, que foram elaboradas tendo como base as Matrizes de Referência do SAEB. É importante ressaltar que na construção das matrizes do SAEB (INEP, 2001, p. 11) “[...]”

buscou-se a associação dos conteúdos às competências cognitivas utilizadas no processo da construção do conhecimento”. Já as competências cognitivistas são definidas como (INEP, 2001, p. 11): “[...] as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas.”

Para os conteúdos possíveis de ser mensurados em avaliação de múltipla escolha, foram listadas competências a serem desenvolvidas ao longo da vida educacional dos alunos; agregadas a estas competências foram inseridas detalhadamente as habilidades esperadas do aluno após o término do estudo do conteúdo.

O SPAECE identifica quais competências e habilidades possíveis de serem mensuradas em um teste de múltipla escolha foram desenvolvidas pelos estudantes. Estes testes são elaborados tendo como base as Matrizes de Referência para Avaliação em Língua Portuguesa e Matemática, que representam um recorte da Matriz Curricular. Para este recorte, foram levados em consideração os conteúdos que teriam condições de ser mensurados (FONTANIVE, 2005, p. 142):

[...] uma matriz de referência para a avaliação não pretende abranger todas as experiências de aprendizagem e atividades promovidas pela escola para a formação dos seus alunos e muito menos prescrever como elas devem ser realizadas. Pretende, sim, fornecer indicações do que se pretende valorizar no exame e servir de orientação para a elaboração dos itens de teste nas diferentes áreas do conhecimento.

É importante a citação de Fontanive (2005) para se atentar ao planejamento pedagógico, o qual não pode se restringir à Matriz de Referência para Avaliação de Língua Portuguesa e Matemática por não deter fundamentos metodológicos e estratégias para auxiliar didaticamente os professores no ensino, como também por não abranger toda a Matriz Curricular. A Matriz do SPAECE é limitada ao que se pode inferir da Matriz Curricular, devendo ser utilizada para orientar os professores na elaboração de itens de suas atividades avaliativas, devendo estar associada aos conteúdos trabalhados no decorrer do ano.

Nada impede que estas Matrizes de Referências para Avaliação do SPAECE sejam agregadas aos documentos utilizados pedagogicamente, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Matriz Curricular ou Currículo Mínimo adotado pela SEDUC. A Matriz de Referência pode ser utilizada para melhor qualificar a elaboração das atividades avaliativas escritas, contanto que não se restrinja a elas. Caso isso ocorra, poderíamos questionar a estratégia utilizada pelo professor como uma forma de treinar

os alunos a responder a testes, o que limitaria a sua aprendizagem a conhecimentos apenas mensuráveis.

Na organização das Matrizes de Referência do SAEB, foi necessário que o INEP contasse com a parceria das secretarias estaduais em disponibilizar para estudo e análise os currículos adotados em seus estados, além de considerar os livros didáticos mais utilizados pelas escolas públicas e a percepção dos professores avaliada através do preenchimento de questionários (FONTANIVE, 2005). Após toda esta investigação, e seguidas revisões, chegou-se às matrizes utilizadas atualmente como referência.

Alinhada às Matrizes de Referências do SAEB está a Matriz do SPAECE, organizada em forma de descritores que, segundo Ceará (2008b), significam a descrição de uma habilidade, cuja função na avaliação é identificar os níveis de aprendizagem dos alunos avaliados.

Uma Matriz de Referência é composta por um conjunto de descritores que explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. Tais descritores são selecionados para compor a matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis. (CEARÁ, 2009c)

A investigação que permeia o SPAECE em identificar os domínios cognitivos dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ocorre, como já comentado nas edições do SPAECE, através de testes de proficiência de múltipla escolha, cujos itens foram elaborados tendo por base descritores que identificam as habilidades desenvolvidas pelos alunos na sua faixa etária e/ou série/ano avaliado.

O desempenho acadêmico diagnosticado pela avaliação nestas duas disciplinas tem como base para análise a escala de proficiência, que varia entre 0 e 500 pontos. Quanto mais alta a média na escala alcançada pelo aluno avaliado, maior será o quadro de competências e habilidades que terá desenvolvido. Firmando este entendimento, Klein (2005, p. 129) esclarece como se dá a interpretação da escala: “[...] é cumulativa no sentido de que, a cada nível novo, acrescentam-se novas habilidades e/ou conhecimentos adquiridos pelos respondentes”. Assim, o intervalo entre 0 e 500 representa níveis associados às competências e habilidades que serão adquiridas pelos alunos no decorrer dos anos de escolarização.

A Matriz de Referência para Avaliação do SPAECE em Língua Portuguesa está organizada em seis eixos com um total de 23 descritores distribuídos entre os mesmos. O

Quadro 7 a seguir representa a distribuição destes descritores por série do EF (5º e 9º anos) e EM (1ª, 2ª e 3ª séries).

| MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA            |              |  |  |        |    |    |    |    |
|---|--------------|--|--|--------|----|----|----|----|
| TÓPICO  | Nº DESCRITOR |  | DETALHAMENTO   | SÉRIES |    |    |    |    |
|   |              |  |  | 5º     | 9º | 1ª | 2ª | 3ª |
| 1. Quanto à informação do texto verbal e não verbal.                | D1           | Localizar informação explícita.  | Informações apresentadas textualmente ou sob forma de paráfrase.   | X      | X  | X  | X  | X  |
|   | D2           | Inferir informação em texto verbal.  | Depreender a informação a partir de informações dadas  | X      | X  | X  | X  | X  |
|   | D3           | Inferir o sentido de palavra ou expressão.   | Depreender o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto.   | X      | X  | X  | X  | X  |
|   | D4           | Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais. | Textos como: placas, fotos, quadros, gravuras, mapas, tirinhas, tabelas, etc.  | X      | X  | X  | X  | X  |
|   | D5           | Identificar o tema ou assunto de um texto.   | Identificar o núcleo temático que confere unidade semântica ao texto.  | X      | X  | X  | X  | X  |
|   | D6           | Distinguir fato de opinião relativa ao fato.   | Reconhecer o modo de apresentar um fato/informação.  | X      | X  | X  | X  | X  |
|   | D7           | Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.                        | Reconhecer a informação principal.   |        | X  | X  | X  | X  |
|   | D8           | Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.  | Avaliar a capacidade da criança em apoiar-se em elementos textuais, como: manchete, título, formatação do texto para formular hipóteses sobre o conteúdo do texto. | X      | X  |    |    |    |
| 2. Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas. | D9           | Reconhecer o gênero discurso.  | Observar o grau de complexidade da tarefa, de acordo com o gênero ou sequência discursiva mais utilizada em cada ano de escolaridade.                              | X      | X  | X  | X  | X  |
|   | D10          | Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.                            |  | X      | X  | X  | X  | X  |

**Quadro 7** – Matriz de Referência para Avaliação do SPAECE de Língua Portuguesa.  
Fonte: Elaboração com base em Ceará (2008b, 2008c, 2008d, 2008e).

Quadro 7 – Continuação

| MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA            |              |   |  |        |    |    |    |    |
|---|--------------|---|--|--------|----|----|----|----|
| TÓPICO  | Nº/DESCRITOR |   | DETALHAMENTO   | SÉRIES |    |    |    |    |
|   |              |   |  | 5º     | 9º | 1ª | 2ª | 3ª |
| 2. Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas. | D11          | Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa.  | Observar o grau de complexidade da tarefa, de acordo com o gênero ou sequência discursiva mais utilizada em cada ano de escolaridade.  | X      | X  | X  | X  | X  |
|   | D12          | Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.                                  | Pressupõe um trabalho com relações intertextuais. Devem-se considerar os gêneros mais comumente trabalhados em cada um dos anos de escolaridade.   |        | X  | X  | X  | X  |
| 3. Quanto às relações entre os textos.                              | D13          | Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.                           | Avaliar a habilidade de comparação entre dois textos com a mesma temática e de percepção das características comuns aos dois como, por exemplo, a estrutura, a linguagem, a formatação, entre outras. Devem-se considerar os gêneros mais comumente trabalhados em cada um dos anos de escolaridade. | X      | X  | X  | X  | X  |
|   | D14          | Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade. | Coesão gramatical e lexical.   | X      | X  | X  | X  | X  |
| 4. Quanto às relações de coesão e coerência.                        | D15          | Identificar a tese de um texto.   | Identificar a ideia defendida no texto.  |        |    |    | X  | X  |
|   | D16          | Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.   | Reconhecer qual(is) o(s) argumento(s) que sustenta(m) a ideia defendida no texto.  |        |    |    | X  | X  |

**Quadro 7** – Matriz de Referência para Avaliação do SPAECE de Língua Portuguesa.  
 Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2008b, 2008c, 2008d, 2008e).

Quadro 7 – Continuação

| MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA |              |  |   |        |    |    |    |    |
|--|--------------|--|---|--------|----|----|----|----|
| TÓPICO   | Nº/DESCRITOR |  | DETALHAMENTO  | SÉRIES |    |    |    |    |
|  |              |  |   | 5º     | 9º | 1ª | 2ª | 3ª |
| 4. Quanto às relações de coesão e coerência.             | D17          | Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios, etc.            | Relações semânticas expressas por conectivos.   | X      | X  | X  | X  | X  |
|  | D18          | Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.                           | Relações semânticas sem a presença de conectivos.   |        |    |    |    | X  |
| 5. Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto.  | D19          | Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.                  | Palavras, frases ou expressões que sejam percebidas pelo leitor como mais uma maneira de o autor manifestar suas intenções comunicativas. |        | X  | X  | X  | X  |
|  | D20          | Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.                     | Uso da pontuação e de outras notações para dar efeitos de sentido no texto.   | X      | X  | X  | X  | X  |
|  | D21          | Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.                   | Recursos estilísticos e morfossintáticos utilizados pelo autor para a construção de sentidos.   |        | X  | X  | X  | X  |
|  | D22          | Reconhecer efeitos de humor e ironia.  |   | X      | X  | X  | X  | X  |
| 6. Quanto aos aspectos sociais da linguagem              | D23          | Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor. | Variação linguística.   | X      | X  | X  | X  | X  |

**Quadro 7** – Matriz de Referência para Avaliação do SPAECE de Língua Portuguesa.  
 Fonte: Elaboração com base em Ceará (2008b, 2008c, 2008d, 2008e).

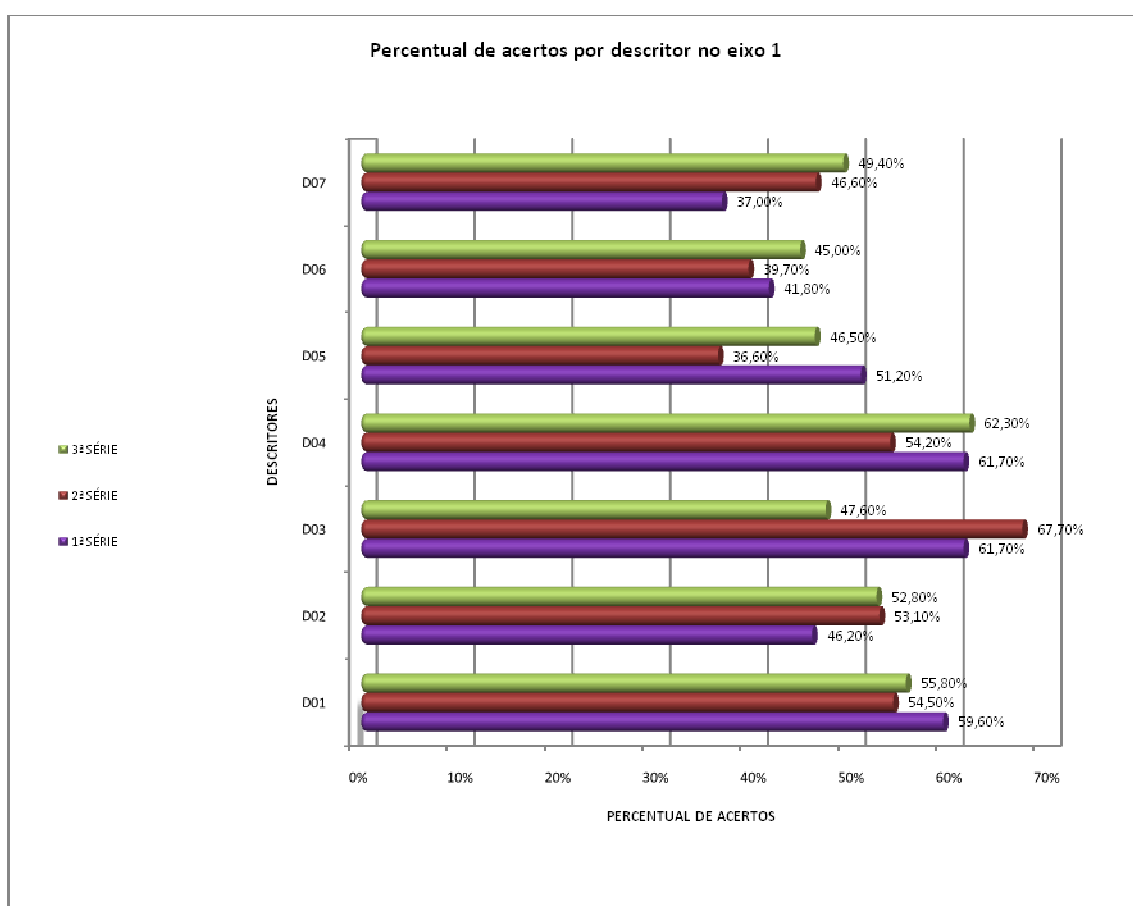
O “X” utilizado no Quadro 7 registra qual a série em que o descritor é utilizado. Ao analisar a Matriz apresentada, percebe-se que, para o aluno ter uma aprendizagem adequada em Língua Portuguesa, necessitará desenvolver várias habilidades ao longo da sua escolarização, como especifica a coluna dos descritores. Assim, à medida que as habilidades de leitura, escrita e interpretação textual forem se desenvolvendo, no decorrer dos anos/séries,



os alunos terão condições, cada vez mais, de trabalhar com textos mais complexos. Vale ressaltar que o descritor comum utilizado para avaliar o 5º e 9º anos do EF e a 1ª, 2ª e 3ª séries do EM se diferenciará na complexidade da elaboração do item.

Nos resultados do SPAECE 2008 e 2009, divulgados no Boletim Regional de Resultados, a 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio têm acesso aos percentuais de acertos dos alunos do Ceará por descritores. A seguir, são analisados convencionalmente os resultados do SPAECE 2008. Posteriormente, são usados os resultados de 2008 e 2009 na perspectiva de estudo longitudinal.

Em se tratando de Língua Portuguesa, apresenta-se análise do percentual de acerto em cada eixo por série. O Gráfico 1 apresenta o resultado do percentual de acerto por descritor do eixo 1 por série no SPAECE 2008. Este eixo avalia se o aluno é capaz de identificar informação de texto verbal e não verbal.

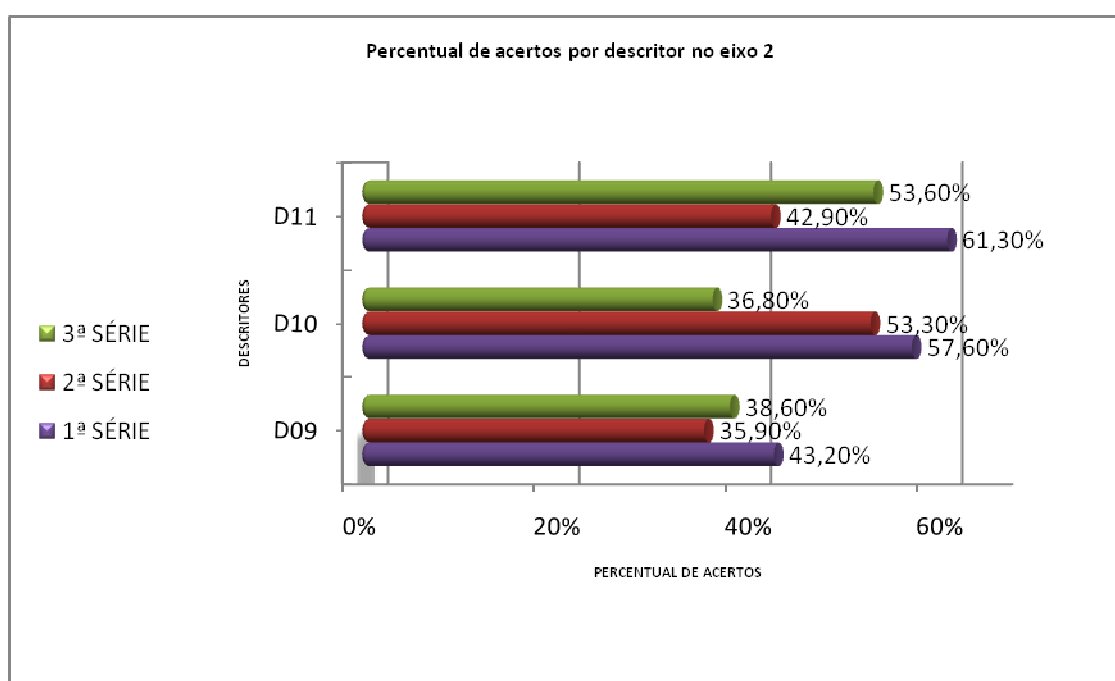


**Gráfico 1** – Percentual de acertos por descritor no eixo 1 da Matriz de Referência para Avaliação de Língua Portuguesa do EM, resultado do SPAECE 2008.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de Ceará (2008d).

A partir do resultado apresentado no Gráfico 1, é possível identificar o descritor de aprendizagem mais frágil por série, a saber: em D07 na 1ª série EM, 63% dos alunos não conseguem extrair do texto a informação principal; em D05 na 2ª série EM, 63,4% dos alunos não têm a habilidade de identificar qual o assunto e/ou tema tratado em um texto; em D06, na 3ª série EM, 55% dos alunos não sabem separar em um texto o que é fato relatado com opinião sobre o fato relatado. É importante atentar que os descritores D05, D06 e D07 são habilidades que começam a ser trabalhadas pelos professores desde o EF, fazendo uso de textos para trabalhar a leitura e a interpretação.

O Gráfico 2 a seguir apresenta o percentual de acertos por descritor do eixo 2 da Matriz de Referência em Língua Portuguesa, resultado do SPAECE 2008.



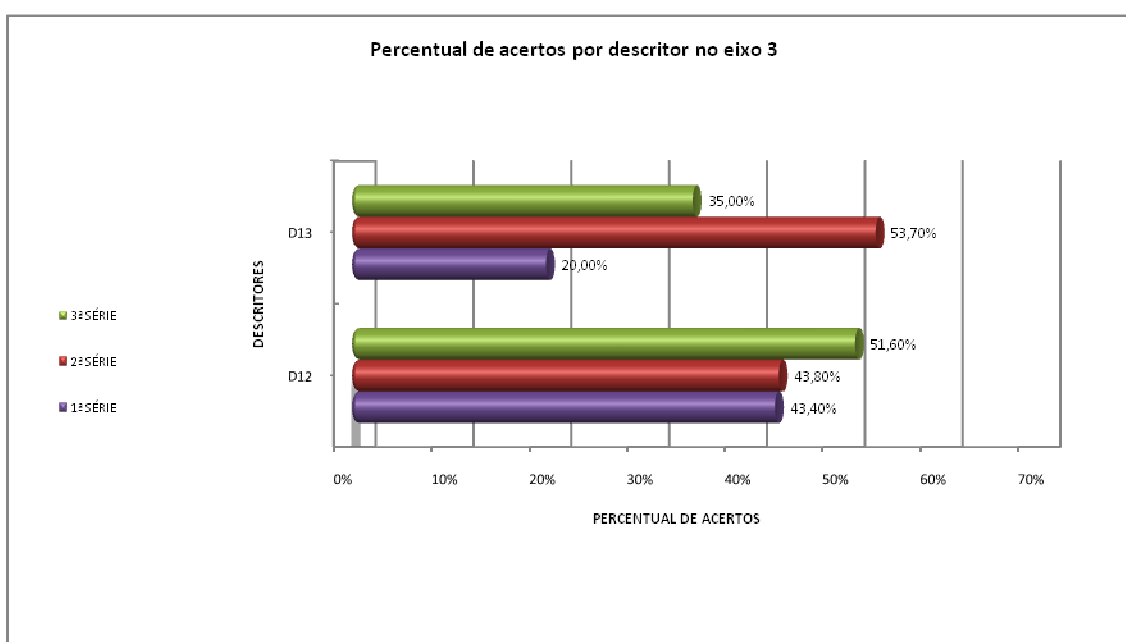
**Gráfico 2** – Percentual de acertos por descritor no eixo 2 da Matriz de Referência para Avaliação de Língua Portuguesa do EM, resultado do SPAECE 2008.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de Ceará (2008d).

Neste eixo, há o resultado da avaliação de três descritores, presentes tanto no EF quanto no EM, demonstrados no Gráfico 2. Das três séries avaliadas, a 1ª série do EM apresenta melhor desempenho acadêmico, porém ainda longe de ser considerado o ideal, levando em conta que nos descritores D09, D10 e D11, nesta ordem: 56,8% dos alunos não têm o conhecimento básico necessário para identificar e/ou diferenciar os gêneros textuais; 42,4% não reconhecem o objetivo do discurso nos diferentes gêneros; e 38,7% não diferenciam uma narrativa dos outros gêneros textuais; porém, este último é destaque no

percentual de acertos, por ser o único descritor dentre todas as séries avaliadas que ultrapassa 60%.

Os alunos da 2ª série do EM se destacam no percentual de acerto D10, porém 46,7% ainda não alcançaram tal habilidade. Em relação à 3ª série do EM, os alunos só conseguem alcançar mais de 50% de acerto no D11, o que nos remete a uma preocupação maior, pois quando os dados vieram a ser divulgados, no segundo semestre de 2009, os alunos já não estavam mais na escola. Assim, mais da metade dos alunos que concluíram o Ensino Médio não desenvolveram as competências e habilidades previstas para o eixo 2. A seguir, o Gráfico 3, relativo ao eixo 3.

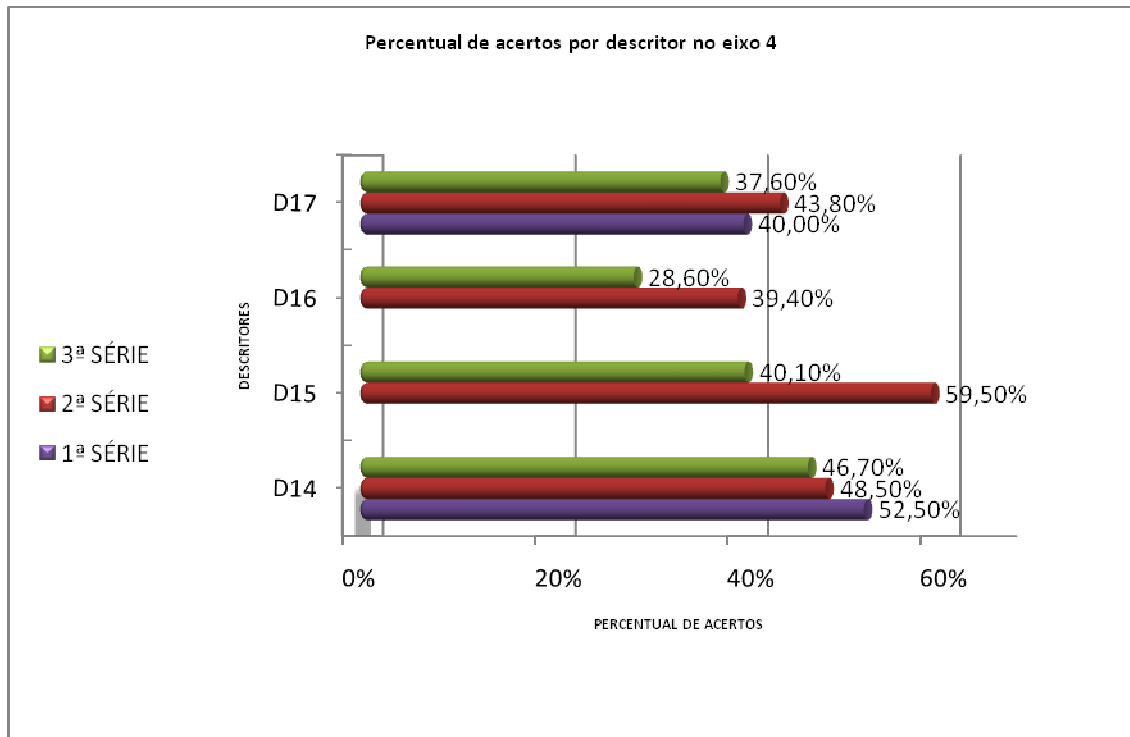


**Gráfico 3** – Percentual de acertos por descritor no eixo 3 da Matriz de Referência para Avaliação de Língua Portuguesa do EM, resultado do SPAECE 2008.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de Ceará (2008d).

O eixo 3 avalia o quanto os alunos são hábeis em relacionar textos. O Gráfico 3 detém o descritor com percentual menor de acertos do estado, segundo o qual, dos 248.201 estudantes do EM avaliados no SPAECE 2008, apenas 20% conseguiram resolver o item do descritor D13. Isso significa que 80% destes alunos têm dificuldades em fazer relação entre textos que utilizam a mesma temática e/ou não reconhecem neles características comuns. Em relação aos alunos da 2ª série do EM, 53,70% conseguiram desenvolver esta habilidade prevista para todas as séries avaliadas, tanto do EF quanto do EM, conforme mostra o Quadro 7.

A 3ª série do EM se destaca no D12, onde 51,60% dos alunos avaliados conseguem em uma comparação reconhecer o que há de comum e diferenças nas ideias apresentadas nos textos. Porém, observa-se que 65% dos alunos não sabem identificar entre os textos formas variadas de transmitir uma informação. No que se refere ao eixo 4, que avalia as relações de coesão e coerência da linguagem, segue o percentual de acertos no Gráfico 4.



**Gráfico 4** – Percentual de acertos por descritor no eixo 4 da Matriz de Referência para Avaliação de Língua Portuguesa do EM, resultado do SPAECE 2008.

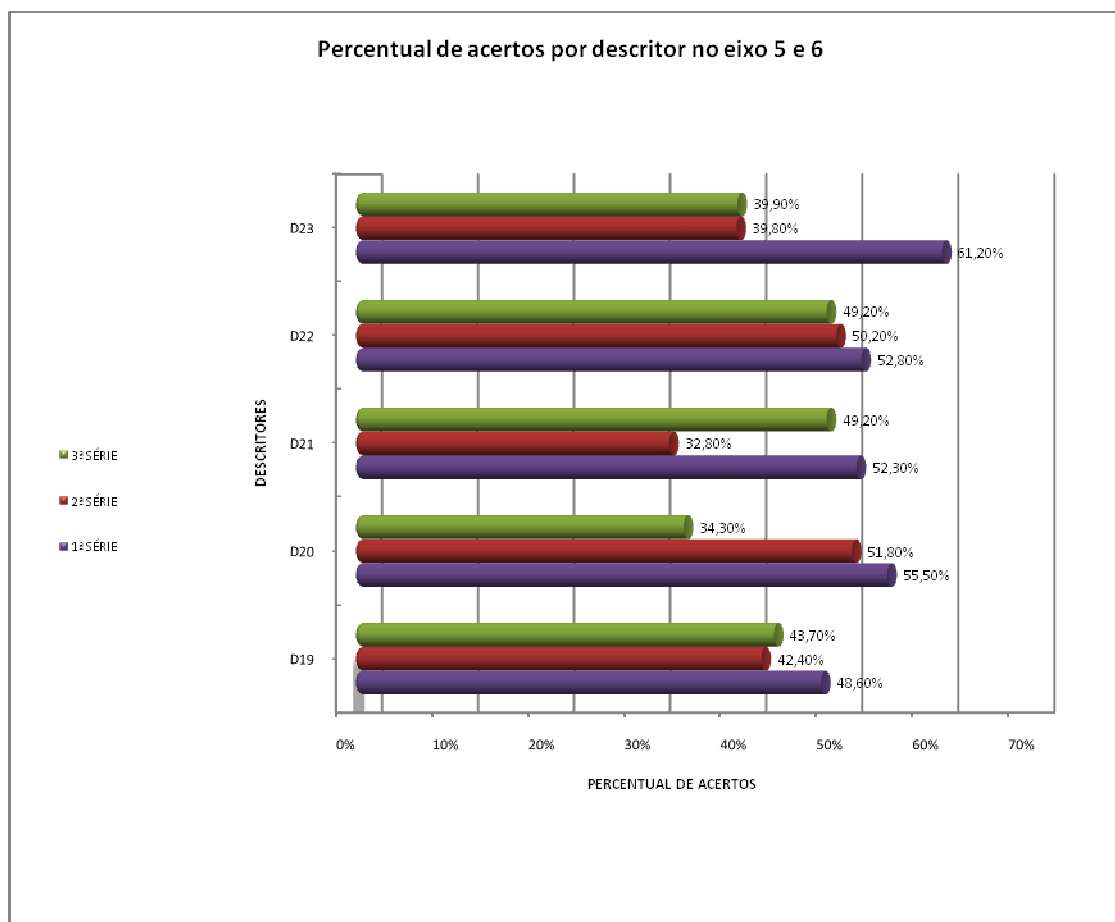
Fonte: Elaboração própria com base nos dados de Ceará (2008d).

Evidencia-se através do Quadro 7 que os descritores D14 e D17 fazem parte da avaliação dos três anos de seriação do EM, diferenciando-se no grau de complexidade do item aplicado a cada série, enquanto os descritores D15 e D16 só estão presentes na 2ª e 3ª séries.

Em destaque, o percentual de acertos dos alunos da 2ª série no descritor D15, onde 59,50% dos alunos avaliados conseguem ao ler um texto identificar qual é a ideia central, enquanto apenas 40,10% dos alunos da 3ª série conseguem resolver questões que avaliam tal habilidade. No descritor D14, 48,50% dos alunos da 2ª série têm habilidade em identificar a relação existente entre as partes de um texto, reconhecendo o uso das palavras de forma coesiva, como também da gramática.

O percentual mais baixo registrado neste eixo está no descritor D16, onde se registra que 71,4% dos alunos avaliados da 3ª série não sabem identificar em um texto quais os

argumentos utilizados para se defender e/ou manter uma ideia. É perceptível que os percentuais de acerto da 3ª série ficaram abaixo de todos os demais. A seguir, o Gráfico 5, que trata dos percentuais de acertos nos eixos 5 e 6.



**Gráfico 5** – Percentual de acertos por descritor no eixo 5 e 6 da Matriz de Referência para Avaliação de Língua Portuguesa do EM, resultado do SPAECE 2008.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de Ceará (2008d).

Apesar de a 1ª série se destacar dentre as demais, nos descritores D20, D21 e D22 do eixo 5, que se referem aos recursos expressivos utilizados no texto, associados ao uso de palavras, frases e/ou expressões, pontuação, dentre outros, a situação apresentada no Gráfico 5 transparece a criticidade do desempenho escolar dos alunos do EM, já que aproximadamente metade dos alunos não desenvolveu as habilidades necessárias para a série em curso.

Um número considerado de alunos da 2ª série apresenta dificuldades nos descritores D21 e D23. Em percentual, 67,20% e 60,20%, respectivamente, dos alunos não alcançaram as habilidades relacionadas ao uso de recursos estilísticos e morfossintáticos para dar sentido ao texto (D21), como também não identificaram a variação linguística que evidencia locutor e/ou

interlocutor (D23); este último pertencente ao eixo 6, que trata dos aspectos sociais da linguagem.

Os percentuais de acertos mais frágeis da 3ª série estão nos descritores D20 e D23. Evidencia-se neste gráfico que 65,70% dos alunos da 3ª série não sabem utilizar a ferramenta da pontuação para dar sentido ao texto (D20), bem como 60% têm dificuldades em identificar a variação linguística (D23). Daí a preocupação com a qualidade do ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, pois se evidencia através dos gráficos que mais da metade dos estudantes não estão desenvolvendo as competências e habilidades previstas, apresentando dificuldades com leitura e interpretação textual.

Na análise dos gráficos, pode-se aferir que os alunos do EM concluem o ano letivo com dificuldades que tendem a se agravar à medida que os conteúdos estabelecidos no currículo são aprofundados.

Vale ressaltar que estes alunos chegam ao EM com sérias dificuldades em leitura, embaraçando a compreensão do que se lê devido à má qualidade da alfabetização. Diante deste quadro, os professores necessitarão ter um trabalho pedagógico bem direcionado a esta clientela, e uma possibilidade é utilizar estes dados como ferramenta para o diagnóstico das dificuldades existentes dos alunos, trabalhando o planejamento pedagógico focado em estabelecer ações estratégicas para superação das mesmas.

A Matriz de Referência para Avaliação de Matemática do SPAECE é dividida em 4 eixos, a saber: I – Interagindo com os números e funções; II – Convivendo com a Geometria; III – Vivenciando as medidas; IV – Tratamento de informação. Neles estão agregados os descritores que serão trabalhados a cada ano de escolarização, conforme apresentado a seguir no Quadro 8.

| MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA |    |   |        |    |    |    |    |
|---|----|---|--------|----|----|----|----|
| EIXOS/DESCRITORES                                 |    |   | SÉRIES |    |    |    |    |
|   |    |   | EF     |    | EM |    |    |
|   |    |   | 5º     | 9º | 1º | 2º | 3º |
| <b>• INTERAGINDO COM OS NÚMEROS E FUNÇÕES</b>     |    |   |        |    |    |    |    |
| DESCRITORES                                       | D1 | Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal.  | X      |    |    |    |    |
|   | D2 | Utilizar procedimentos de cálculo para obtenção de resultados na resolução da adição e/ou subtração envolvendo números naturais.      | X      |    |    |    |    |
|   | D3 | Utilizar procedimentos de cálculo para obtenção de resultados na resolução de multiplicação e/ou divisão envolvendo números naturais. | X      |    |    |    |    |

**Quadro 8** – Matriz de Referência para Avaliação do SPAECE de Matemática.  
Fonte: Elaboração com base em Ceará (2008b, 2008d, 2008f).

Quadro 8 – Continuação

| MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA |  |  |        |    |    |    |    |
|---|--|--|--------|----|----|----|----|
| EIXOS/DESCRITORES                                 |  |  | SÉRIES |    |    |    |    |
|   |  |  | EF     |    | EM |    |    |
|   |  |  | 5º     | 9º | 1º | 2º | 3º |
| <b>1. INTERAGINDO COM OS NÚMEROS E FUNÇÕES</b>    |  |  |        |    |    |    |    |
| DESCRITORES                                       | D4   | Resolver situação-problema que envolva a operação de adição ou subtração com os números naturais.  | X      |    |    |    |    |
|   | D5   | Resolver situação-problema que envolva a operação de multiplicação ou divisão com os números naturais.   | X      |    |    |    |    |
|   | D6   | Resolver situação-problema que envolva mais de uma operação com números naturais.  | X      |    |    |    |    |
|   | D7   | Resolver situação-problema utilizando mínimo múltiplo comum ou máximo divisor comum com números naturais.  |        | X  |    |    |    |
|   | D8   | Ordenar ou identificar a localização de números inteiros na reta numérica.   |        | X  |    |    |    |
|   | D9   | Resolver situação-problema que envolva cálculos simples de porcentagem (25%, 50% e 100%).  | X      |    |    |    |    |
|   | D10  | Resolver problema com números inteiros envolvendo suas operações.  |        | X  |    |    |    |
|   | D11  | Ordenar ou identificar a localização de números racionais na reta numérica.  |        | X  | X  |    |    |
|   | D12  | Resolver problema com números racionais envolvendo suas operações.   |        | X  |    |    |    |
|   | D13  | Reconhecer diferentes representações de um mesmo número racional, em situação-problema.  | X      | X  |    |    |    |
|   | D14  | Comparar números racionais na forma fracionária ou decimal.  | X      |    |    |    |    |
|   | D15  | Resolver problema utilizando adição ou subtração com números racionais representados na forma fracionária (mesmo denominador ou denominadores diferentes) ou na forma decimal. | X      | X  |    |    |    |
|   | D16  | Estabelecer relações entre representações fracionárias e decimais dos números racionais.   |        |    | X  | X  | X  |
|   | D17  | Resolver situação-problema utilizando porcentagem.   |        | X  | X  |    |    |
|   | D18  | Resolver situação-problema envolvendo a variação proporcional entre grandezas direta ou inversamente proporcionais.  |        | X  | X  | X  |    |
|   | D19  | Resolver problema envolvendo juros simples.  |        | X  | X  |    | X  |
|   | D20  | Resolver problema envolvendo juros compostos.  |        |    |    |    | X  |
|   | D21  | Efetuar cálculos com números irracionais, utilizando suas propriedades.  |        | X  |    | X  |    |
| D22   | Identificar a localização de números reais na reta numérica. |  |        | X  | X  |    |    |

**Quadro 8** – Matriz de Referência para Avaliação do SPAECE de Matemática.  
 Fonte: Elaboração com base em Ceará (2008b, 2008d, 2008f).

Quadro 8 – Continuação

| MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA |  |  |    |    |    |    |   |
|---|--|--|----|----|----|----|---|
| EIXOS/DESCRITORES                                 |  | SÉRIES   |    |    |    |    |   |
|   |  | EF   |    | EM |    |    |   |
|   |  | 5º   | 9º | 1º | 2º | 3º |   |
| 1. INTERAGINDO COM OS NÚMEROS E FUNÇÕES           |  |  |    |    |    |    |   |
| DESCRITORES                                       | D23  | Resolver situação-problema com números reais envolvendo suas operações.  |    |    | X  |    |   |
|   | D24  | Fatorar e simplificar expressões algébricas.   |    | X  |    |    | X |
|   | D25  | Resolver situação-problema que envolva equações de 1º grau.  |    | X  |    |    |   |
|   | D26  | Resolver situação-problema envolvendo equação do 2º grau.  |    | X  |    |    |   |
|   | D27  | Resolver situação-problema envolvendo sistema de equações do 1º grau.  |    | X  |    |    |   |
|   | D28  | Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função polinomial de 1º grau.                                       |    |    | X  | X  | X |
|   | D29  | Resolver situação-problema envolvendo função polinomial do 1º grau.  |    |    | X  |    |   |
|   | D30  | Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função polinomial de 2º grau.                                       |    |    | X  |    |   |
|   | D31  | Resolver situação-problema envolvendo função quadrática.   |    |    | X  |    |   |
|   | D32  | Resolver situação-problema que envolva os pontos de máximo ou de mínimo no gráfico de uma função polinomial do 2º grau |    |    | X  |    |   |
|   | D33  | Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função exponencial.   |    |    | X  |    |   |
|   | D34  | Resolver situação-problema envolvendo função exponencial.  |    |    | X  |    |   |
|   | D35  | Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função logarítmica.   |    |    | X  |    |   |
|   | D36  | Reconhecer a representação gráfica das funções trigonométricas (seno, cosseno e tangente).                             |    |    |    | X  |   |
|   | D37  | Resolver situação-problema envolvendo inequações do 1º ou 2º graus.  |    |    | X  |    |   |
|   | D38  | Resolver situação-problema envolvendo sistema de equações lineares.  |    |    |    | X  |   |
|   | D39  | Resolver situação-problema envolvendo propriedades de uma progressão aritmética ou geométrica (termo geral ou soma).   |    |    | X  |    |   |
| D40   | Relacionar as raízes de um polinômio com sua decomposição em fatores do 1º grau.   |  |    |    |    | X  |   |
| D41   | Resolver problemas de contagem utilizando o princípio multiplicativo ou noções de permutação simples, ou combinação simples. |  |    |    | X  |    |   |

**Quadro 8** – Matriz de Referência para Avaliação do SPAECE de Matemática.  
 Fonte: Elaboração com base em Ceará (2008b, 2008d, 2008f).



Quadro 8 – Continuação

| MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA |  |  |        |    |    |    |    |
|---|--|--|--------|----|----|----|----|
| EIXOS/DESCRITORES                                 |  |  | SÉRIES |    |    |    |    |
|   |  |  | EF     |    | EM |    |    |
|   |  |  | 5º     | 9º | 1º | 2º | 3º |
| <b>1. INTERAGINDO COM OS NÚMEROS E FUNÇÕES</b>    |  |  |        |    |    |    |    |
| DESCRITORES                                       | D42  | Resolver situação-problema envolvendo o cálculo da probabilidade de um evento.   |        |    |    | X  | X  |
|   | D43  | Determinar, no ciclo trigonométrico, os valores de seno e cosseno de um arco no intervalo $[0, 2\pi]$ .  |        |    |    | X  |    |
|   | D44  | Analisar crescimento/decréscimo e/ou zeros de funções reais apresentadas em gráficos.  |        |    | X  |    |    |
| <b>2. CONVIVENDO COM A GEOMETRIA</b>              |  |  |        |    |    |    |    |
| DESCRITORES                                       | D45  | Identificar a localização/movimentação de objetos em mapas, croquis e outras representações gráficas.  | X      |    |    |    |    |
|   | D46  | Identificar o número de faces, arestas e vértices de figuras geométricas tridimensionais representadas por desenhos.   | X      |    |    | X  |    |
|   | D47  | Identificar e classificar figuras planas: quadrado, retângulo e triângulo destacando algumas de suas características (Número de lados e tipo de ângulo).             | X      |    |    |    |    |
|   | D48  | Identificar e classificar figuras planas: quadrado, retângulo, triângulo e círculo, destacando algumas de suas características. (Número de lados e tipo de ângulos). |        | X  |    |    |    |
|   | D49  | Resolver problemas envolvendo semelhança de figuras planas.  |        | X  | X  | X  | X  |
|   | D50  | Resolver situação-problema aplicando o Teorema de Pitágoras ou as demais relações métricas no triângulo retângulo.   |        | X  |    | X  | X  |
|   | D51  | Resolver problemas usando as propriedades dos polígonos. (Soma dos ângulos internos, número de diagonais e cálculo do ângulo interno de polígonos regulares).        |        | X  |    | X  | X  |
|   | D52  | Identificar planificações de alguns poliedros e/ou corpos redondos.  | X      | X  |    | X  | X  |
|   | D53  | Resolver situação-problema envolvendo as razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).  |        |    | X  | X  | X  |
|   | D54  | Calcular a área de um triângulo pelas coordenadas de seus vértices.  |        |    |    |    | X  |
|   | D55  | Determinar uma equação da reta a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.  |        |    |    |    | X  |
|   | D56  | Reconhecer, dentre as equações do 2º grau com duas incógnitas, as que representam circunferências.   |        |    |    |    | X  |
| D57   | Identificar a localização de pontos no plano cartesiano. |  |        | X  |    | X  |    |

Quadro 8 – Matriz de Referência para Avaliação do SPAECE de Matemática.

Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2008b, 2008d, 2008f).

Quadro 8 – Continuação

| MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA |  |  |        |    |    |    |    |
|---|--|--|--------|----|----|----|----|
| EIXOS/DESCRITORES                                 |  |  | SÉRIES |    |    |    |    |
|   |  |  | EF     |    | EM |    |    |
|   |  |  | 5º     | 9º | 1º | 2º | 3º |
| <b>2. CONVIVENDO COM A GEOMETRIA</b>              |  |  |        |    |    |    |    |
| DESC  | D58  | Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.  |        |    |    |    | X  |
| <b>3. VIVENCIANDO MEDIDAS</b>                     |  |  |        |    |    |    |    |
| DESCRITORES                                       | D59  | Resolver problema utilizando unidades de medidas padronizadas como km, m, cm, mm, kg, g, mg, l, ml.                                | X      |    |    |    |    |
|   | D60  | Resolver problema que envolva o cálculo do perímetro de polígonos, usando malha quadriculada ou não.                               | X      |    |    |    |    |
|   | D61  | Identificar as horas em relógios digitais ou de ponteiros, em situação-problema.   | X      |    |    |    |    |
|   | D62  | Estabelecer relações entre: dia e semana, hora e dia, dia e mês, mês e ano, hora e minuto, minuto e segundo, em situação-problema. | X      |    |    |    |    |
|   | D63  | Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.                                | X      |    |    |    |    |
|   | D64  | Resolver problema utilizando as relações entre diferentes unidades de medidas de capacidade e de volume.                           |        |    |    | X  | X  |
|   | D65  | Calcular o perímetro de figuras planas numa situação-problema.   |        | X  | X  | X  | X  |
|   | D66  | Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas ou não.                       | X      |    |    |    |    |
|   | D67  | Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.  |        | X  | X  | X  | X  |
|   | D68  | Resolver problemas envolvendo caçulo de área da superfície, lateral ou total, de prismas.  |        |    |    | X  |    |
|   | D69  | Resolver problemas envolvendo noções de volume.  |        | X  |    |    |    |
|   | D70  | Resolver problemas envolvendo cálculo de volume de prismas.  |        |    |    | X  |    |
|   | D71  | Calcular a área da superfície total de prismas, pirâmides, cilindros e cones em situação-problema.                                 |        |    |    |    | X  |
| D72   | Calcular o volume de prismas, pirâmides, cilindros e cones em situação-problema. |  |        |    |    | X  |    |
| <b>4. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</b>                |  |  |        |    |    |    |    |
| DESC  | D73  | Ler informações representadas em tabela.   | X      |    |    |    |    |
|   | D74  | Ler informações apresentadas em gráficos de barras ou colunas.   | X      |    |    |    |    |
|   | D75  | Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas ou gráficos.  |        | X  | X  | X  |    |

Quadro 8 – Matriz de Referência para Avaliação do SPAECE de Matemática.

Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2008b, 2008d, 2008f).

Quadro 8 – Continuação

| MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA |     |   |        |    |    |    |    |
|---|-----|---|--------|----|----|----|----|
| EIXOS/DESCRIPTORIOS                               |     |   | SÉRIES |    |    |    |    |
|   |     |   | EF     |    | EM |    |    |
|   |     |   | 5º     | 9º | 1º | 2º | 3º |
| 5. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO                       |     |   |        |    |    |    |    |
| DESCRIPTORIOS                                     | D76 | Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas aos gráficos que as representam, e vice-versa. |        |    | X  | X  | X  |
|   | D77 | Resolver problemas usando a média aritmética.   |        | X  |    |    |    |
|   | D78 | Resolver problemas envolvendo medidas de tendência central: média, moda ou mediana.                     |        |    |    |    | X  |

**Quadro 8** – Matriz de Referência para Avaliação do SPAECE de Matemática.

Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2008b, 2008d, 2008f).

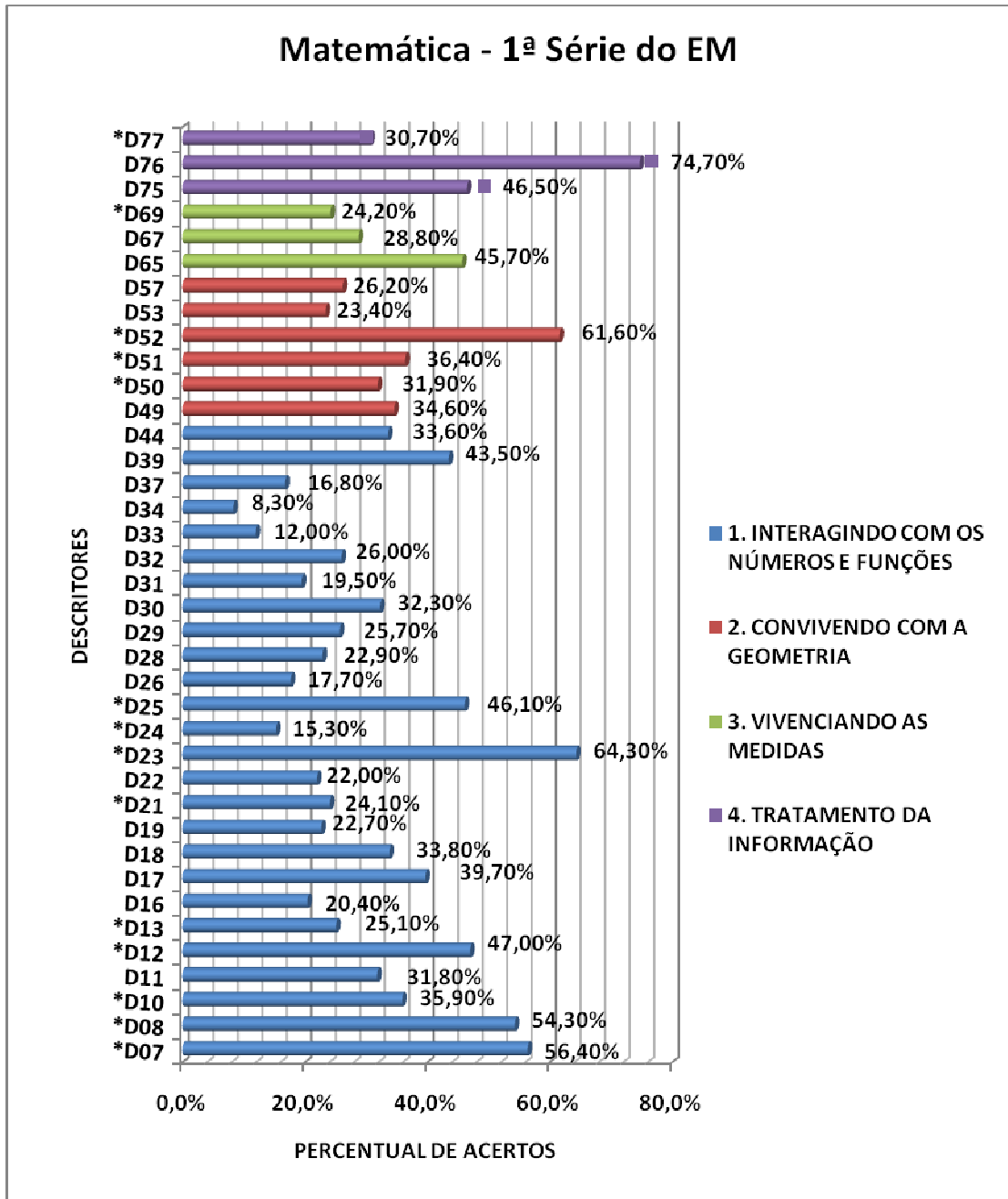
Grande parte dos descritores da Matriz de Referência para Avaliação em Matemática avalia se o aluno é capaz de resolver situação-problema envolvendo conhecimentos matemáticos. Os alunos que têm habilidade em resolver problemas desenvolveram, segundo o INEP (2001, p. 23), a capacidade de “observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos, além de estimular formas de raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa”.

Nesta perspectiva, é necessário que o ensino da Matemática passe por uma reestruturação, deixando de ser essencialmente conteudista para ser contextualizada à realidade da qual os alunos fazem parte. Assim, a disciplina se tornará significativa para os estudantes, deixando-os estimulados e desafiados a participar das aulas e das atividades propostas, o que contribuirá no desenvolvimento de competências e habilidades, além de quebrar o tabu do medo da disciplina.

Alguns destes descritores da Matriz de Referência de Matemática têm caráter contínuo, sendo trabalhados os conteúdos nas três séries do Ensino Médio com aprofundamento gradativo, o que refletirá no grau de complexidade da elaboração do item, ou seja, quanto maior a série, maior a complexidade do item. Como na Matriz de Referência em Língua Portuguesa, os descritores de Matemática estão limitados a avaliar as competências e habilidades passíveis de mensuração, não podendo o ensino desta disciplina se limitar à Matriz de Referência do SPAECE, pois esta representa apenas um recorte da Matriz Curricular de Matemática.

A Matriz de Referência para Avaliação de Matemática do SPAECE está alinhada à Matriz do SAEB. Observe-se o diagnóstico da aprendizagem dos alunos da 1ª série do Ensino

Médio no SPAECE do ano de 2008, através dos percentuais de acertos por descritor, distribuídos nos quatro eixos apresentados no Gráfico 6.



**Gráfico 6** – Percentual de acertos por descritor dos alunos da 1ª série do EM na disciplina de Matemática distribuídos por eixo, resultado do SPAECE, 2008.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de Ceará (2008d).

No Gráfico 6, 7 e 8, há nos dois eixos (X, Y) a representação do percentual de acertos com seus respectivos descritores utilizados nas três séries do EM na disciplina de Matemática.

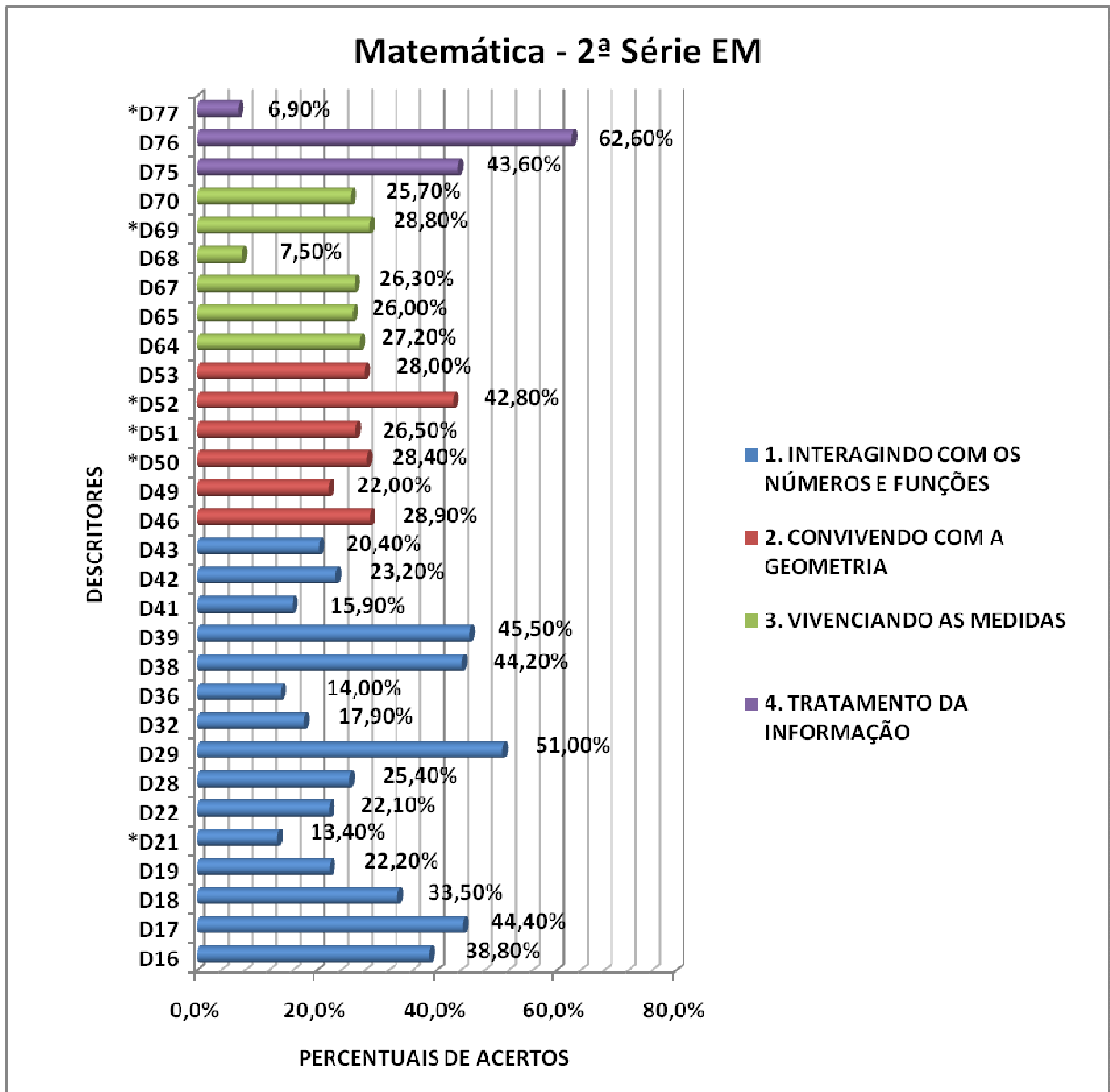
Os descritores destacados com o asterisco fazem parte também da matriz do 9º ano do EF, e as cores representam a divisão dos descritores por eixo avaliado em Matemática.

Dos 38 descritores avaliados no Gráfico 6, apenas 3 ficaram no intervalo de 60 a 75% de acertos, a saber: 64,30% dos alunos são hábeis em resolver situações-problema envolvendo números reais e suas operações; 61,60% dos alunos desenvolveram a habilidade de “identificar planificações de alguns poliedros e/ou corpos redondos” (CEARÁ, 2008d, p. 23); e 74,70% dos alunos avaliados conseguem fazer leitura associativa de informações entre tabelas e gráfico, reconhecendo as formas de representação destas informações.

Dos descritores que se destacaram, o D52 está na Matriz de Matemática do 5º e 9º anos do EF e da 1ª, 2ª e 3ª séries do EM, enquanto o D76 está presente em todas as séries do EM. Apesar de ser regular o percentual de acertos neste descritor, é preocupante a situação dos demais que não alcançaram estas habilidades, daí o sentido da avaliação. O professor tem a possibilidade de trabalhar os conteúdos relacionados com estes descritores com uma pedagogia diferenciada da que tinha o hábito de trabalhar, a fim da superação e melhoria com qualidade da aprendizagem.

Os 38 descritores apresentados no Gráfico 6 fizeram parte dos 21 modelos de cadernos de avaliação do SPAECE 2008; destes, 28 descritores tiveram o percentual de acertos abaixo de 40%, a saber: 20 descritores ficaram no intervalo de 20 a 40%; e 8 descritores tiveram seus resultados no intervalo de 0 a 20%. Portanto, evidencia-se uma criticidade muito superior aos resultados apresentados no percentual de acertos de Língua Portuguesa da 1ª Série do EM, considerando ainda que haja uma variação na escala de 25 pontos.

O descritor D34 tem o índice mais baixo de acerto, não atingindo nem 10%. Ele é exclusivo da Matriz de Referência para Avaliação de Matemática da 1ª Série por se tratar da habilidade em resolver problemas contextualizados envolvendo função exponencial, conteúdo específico da Matriz Curricular desta série. Entretanto, é perceptível que os alunos têm grandes dificuldades em interagir com os números e resolver situações-problema envolvendo funções, pois há uma considerável concentração de descritores com percentuais baixos de acertos no eixo 1. A seguir, o Gráfico 7.



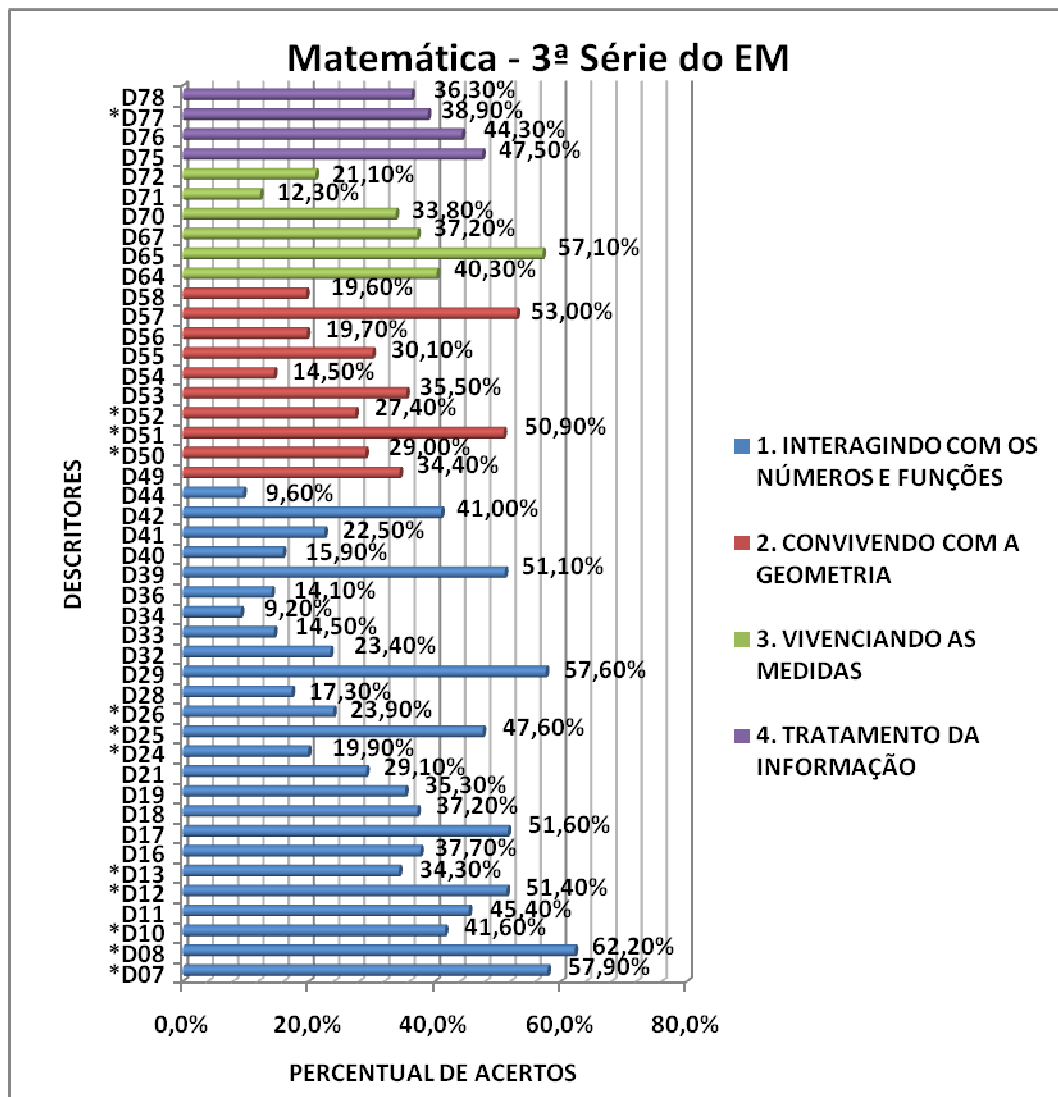
**Gráfico 7** – Percentual de acertos por descritor dos alunos da 2ª série do EM na disciplina de Matemática distribuídos por eixo, resultado do SPAECE 2008.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de Ceará (2008d).

De 30 descritores distribuídos em 21 modelos de cadernos utilizados para avaliar os alunos da 2ª série, apenas um descritor supera a marca de 60% de acertos, o descritor D76, coincidentemente o mesmo descritor destaque na 1ª série. Essa continuidade no estudo de conteúdos de Matemática nas séries do EF e EM intensifica o aprofundamento do conhecimento preestabelecido. Espera-se que este aprofundamento seja propiciado através das aulas, resultando no desenvolvimento de habilidades úteis no cotidiano dos alunos, onde a aprendizagem seja uma base sólida, o que infelizmente não tem sido evidenciado nos resultados.

O eixo Tratamento da informação retrata dois extremos: detém o descritor com o percentual de acerto mais alto (D76) entre os demais, como também apresenta o descritor com percentual de acerto mais baixo (D77). Vale lembrar que este último é específico da Matriz do 9º ano do EF, e seu resultado evidencia que 93,1% dos alunos da 2ª série não conseguiram fazer o uso da média aritmética para resolução de problemas.

Do restante dos descritores apresentados no Gráfico 7, seis se encontram no intervalo de 40 a 60%, enquanto os outros 21 descritores estão abaixo de 30%. Situação que deve causar certo impacto no âmbito da escola pública, quando se veem retratadas nestes resultados, colocando em questão mais uma vez a qualidade do ensino da Matemática, o porquê de estes alunos terem aprendido tão pouco no decorrer do ano letivo e o que está sendo feito para reverter este quadro.



**Gráfico 8** – Percentual de acertos por descritor dos alunos da 3ª série do EM na disciplina de Matemática distribuídos por eixo, resultado do SPAECE 2008.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de Ceará (2008d).

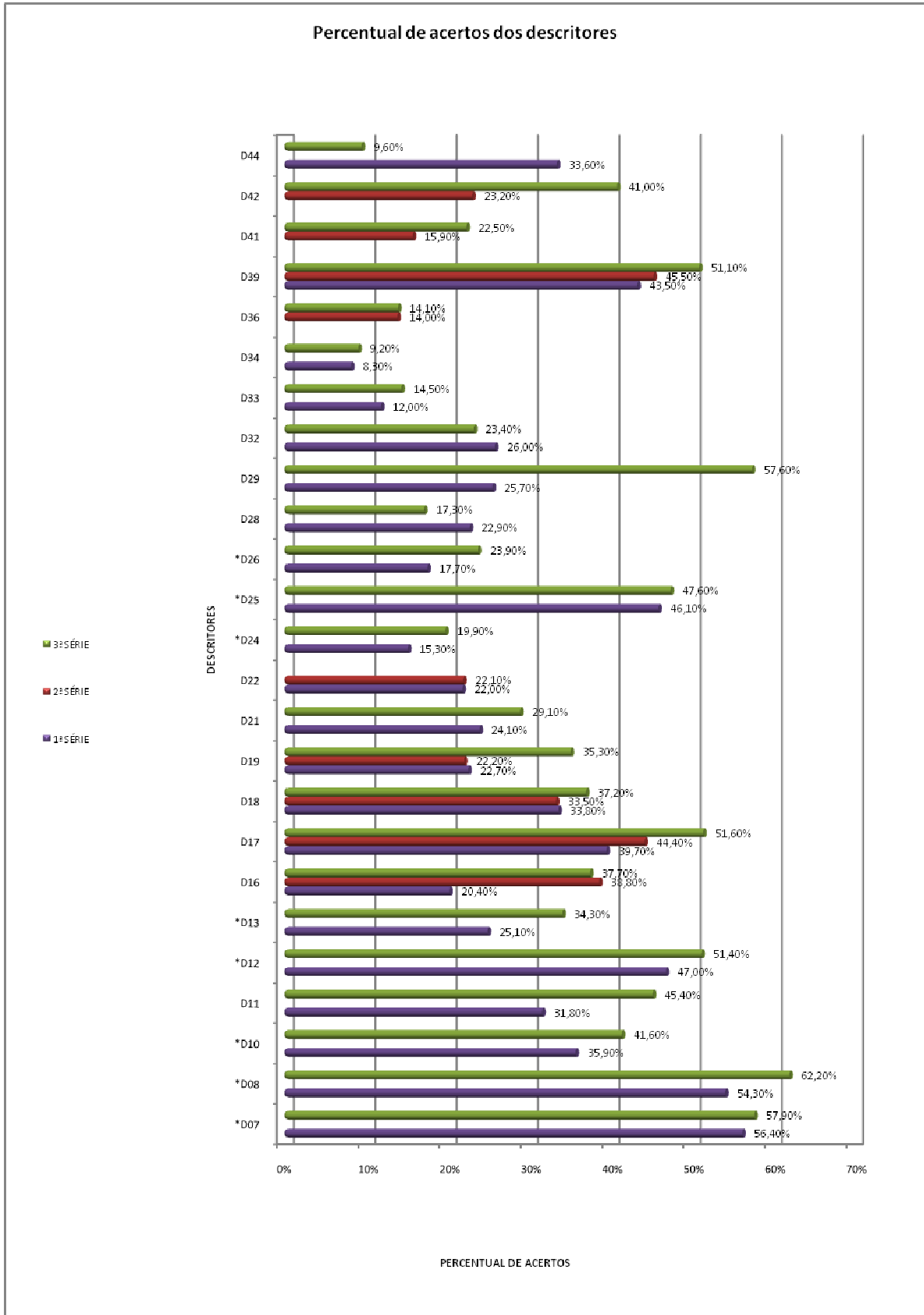
O SPAECE vem ocorrendo desde o ano de 1992, o que nos remete a uma reflexão diante dos gráficos apresentados: quanto seus resultados têm sido úteis para a comunidade escolar? Os resultados da 3ª série, expostos no Gráfico 8, simbolizam quanto o nível de preparação dos estudantes que possivelmente concluíram o EM era baixo. Os descritores mais baixos representados no gráfico estão concentrados no eixo 1, interagindo com números e funções, e são específicos da 1ª série do EM, como se constata através do Quadro 8, são eles: descritor D34, que evidencia que 90,80% dos alunos da 3ª série não aprenderam conhecimentos básicos de função exponencial que os habilitassem a resolver problemas contextualizados; e descritor D44, que revela que 90,40% dos alunos não conseguem interpretar dados de funções apresentados em gráfico.

O descritor em destaque é o D08, específico da Matriz do 9º ano do EF, único descritor em que o percentual de acerto supera 60%. Para resolver o item envolvendo este descritor, o aluno necessitaria de conhecimentos básicos relacionados à disposição dos números na reta numérica, além de diferenciar a localização de números positivos e negativos na reta e a compreensão do que estes implicam, como por exemplo uma variação da temperatura ambiente.

Analisando o Gráfico 8, é possível constatar que aproximadamente metade dos alunos da 3ª série do EM concluíram o ano letivo com conhecimentos básicos relacionados a descritores específicos do 9º ano do EF (D07e D12), que envolvem a habilidade de fazer uso do mínimo múltiplo comum para resolver problemas contextualizados com números naturais; descritor específico do 9º ano do EF e 1ª série do EM (D17), que envolve a utilização do cálculo de porcentagem para resolver situações-problema; descritores exclusivos da 1ª série do EM (D29 e D39), que envolvem o desenvolvimento da habilidade de resolver situações-problema com função polinomial do 1º grau, propriedades geométricas ou de progressão aritmética.

O gráfico seguinte agrega todos os descritores comuns às três séries do EM utilizados do SPAECE 2008, no intuito de comparar o percentual de acertos. Apesar de turmas diferentes, constata-se a variação do percentual de acertos dos alunos entre as três séries.





**Gráfico 9** – Percentual de acertos por descritor, comuns às três séries do EM na disciplina de Matemática, resultado do SPAECE 2008.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de Ceará (2008d).

Os resultados do SPAECE identificam a média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática em que os alunos da escola se encontram, para a série/ano avaliada, além de identificar quais descritores os alunos não conseguiram responder ou tiveram considerável dificuldade, como também aqueles descritores a que os alunos responderam com sucesso. Esses dados são importantes ferramentas pedagógicas para auxiliar o professor no planejamento, pois, conhecendo quais são as dificuldades, é possível traçar ações estratégicas que resultem na melhoria do ensino e conseqüentemente favoreçam a superação das dificuldades com aprendizagem significativa.

No intuito de melhor compreender como se faz o diagnóstico dos alunos através dos testes de proficiência, são apresentadas a seguir a organização das provas do SPAECE e a técnica utilizada para análise dos resultados das provas em Língua Portuguesa e Matemática do 5º e 9º anos do EF e 1ª, 2ª e 3ª séries do EM.

### **2.1.3 Organização e análise dos testes de proficiência**

Os testes de proficiência do SPAECE são organizados seguindo o modelo Blocos Incompletos Balanceados (BIB), o que propicia a avaliação de habilidades mensuráveis previstas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para o EF e EM a serem desenvolvidas durante a escolarização do estudante, bem como a comparabilidade dos resultados ao longo dos anos.

Os testes de Língua Portuguesa e Matemática são organizados em blocos que farão parte de cadernos de provas diferentes, dispostos da seguinte forma:

- SPAECE-ALFA (2º ano) – os alunos são avaliados através de um teste de proficiência único, organizado em 24 itens de múltipla escolha, alguns dos quais recebem comando para o aplicador realizar a leitura;
- 5º ano do EF – são utilizados 77 itens para cada disciplina avaliada; estes itens são distribuídos em blocos, onde cada prova é organizada em 7 blocos contendo 11 itens, gerando 21 modelos de cadernos de provas. Nestes cadernos, estão contidos dois blocos de itens para cada disciplina, ou seja, 22 itens de Língua Portuguesa e 22 itens de Matemática, o que totaliza 44 itens a serem respondidos pelo aluno desta série, Ceará (2008g);

- 9º ano do EF e 1ª 2ª e 3ª séries do EM – há utilização de 91 itens para Língua Portuguesa e 91 para Matemática; estes itens são distribuídos em 7 blocos de 13 itens cada um, resultando na organização de 21 modelos de cadernos de provas. Cada caderno possui dois blocos por disciplina, assim os alunos responderão a 52 itens no SPAECE, equivalendo a 26 itens para Língua Portuguesa e 26 itens para Matemática (CEARÁ, 2008g).

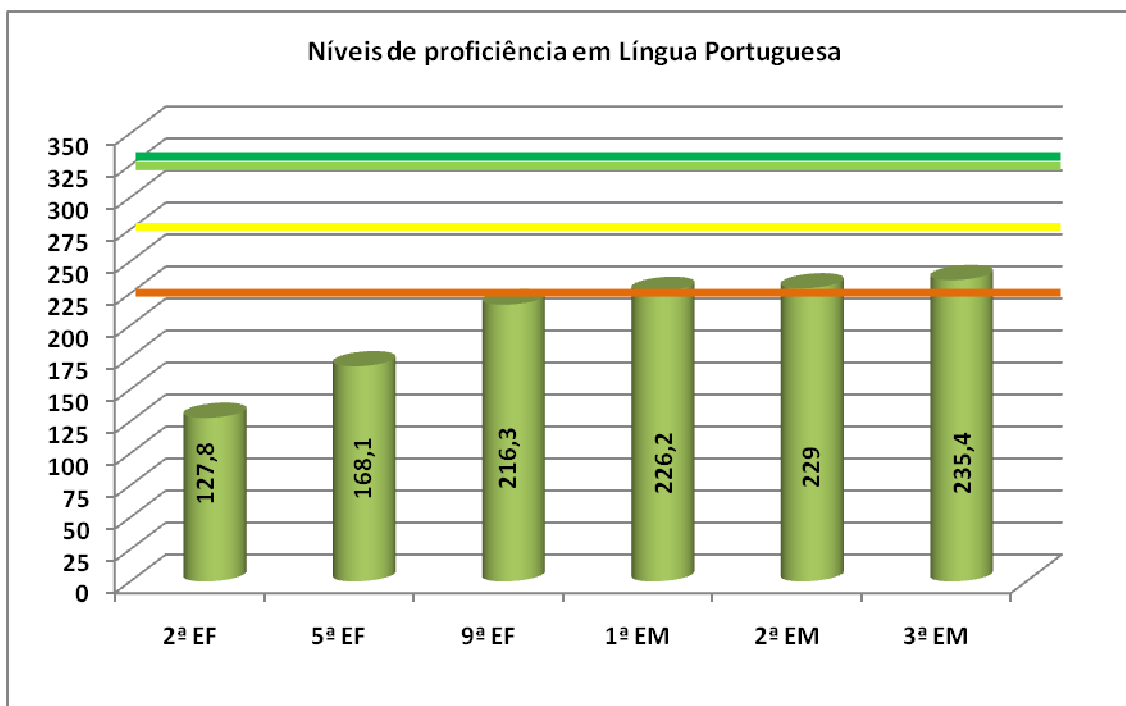
Após a aplicação dos testes nas escolas públicas, os supervisores dos polos encaminham os testes para suas respectivas CREDEs, onde está concentrada a Coordenação Regional. Geralmente, quem integra essas equipes de coordenação são técnicos disponibilizados pela SEDUC e/ou CREDE com considerável experiência no processo de aplicação do SPAECE.

Depois de conferido o material recebido pelos supervisores dos polos, com seus respectivos relatórios, as provas são encaminhadas à SEDUC e, em seguida, entregues ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), que desde o ano de 2008 é responsável pelo processo de correção dos cadernos de prova do EF e EM.

O resultado da correção destas provas gera um banco de dados com uma gama considerável de informações relacionadas à proficiência dos estudantes, as quais serão selecionadas e analisadas considerando a necessidade do uso destes resultados para cada interessado envolvido na avaliação. No processo de análise, é utilizada a TRI, que segundo KLEIN (2005, p. 121) se define como:

[...] um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens. Quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item.

O uso desta teoria possibilita a utilização da comparabilidade entre anos de edições do SPAECE, analisando os valores agregados nas séries avaliadas. O desempenho dos alunos é avaliado tendo como parâmetro a utilização de uma escala de proficiência de 0 a 500 pontos, que faz o diagnóstico do que o aluno sabe no momento em que foi avaliado, bem como o que deveria saber para a série cursada. Vale ressaltar que a análise utiliza os dados quantitativos para estabelecer um estudo qualitativo sobre a qualidade da educação cearense.



**Gráfico 10** – Níveis de proficiência em Língua Portuguesa no SPAECE 2008.  
Fonte: CEADE/SEDUC.

Esses resultados representam a média proficiente em Língua Portuguesa dos estudantes avaliados pelo SPAECE no ano de 2008 de todas as séries avaliadas, de acordo com os resultados divulgados na apresentação da equipe da Célula de Avaliação do Desempenho Acadêmico (CEADE) da SEDUC, com algumas adequações para melhor compreender o nível dos nossos alunos.

As cores da reta representam intervalos na escala, a saber: laranja, quando a proficiência é menor que 225 ( $< 225$ ), o que significa que os alunos estão em um nível muito crítico; amarelo, que compreende o intervalo crítico ( $225 \text{ -- } 275$ ); verde claro, que representa o intervalo intermediário ( $275 \text{ -- } 325$ ); e verde escuro, quando os alunos estão no nível adequado ( $> 325$ ), ou seja, com as competências e habilidades previstas para a série em curso.

Na análise do Gráfico 10, evidencia-se uma agregação considerável de conhecimentos no EF, ao contrário do crescimento entre as séries do EM. Os alunos da 3ª série do EM, que possivelmente concluíram no ano de 2008, estavam com a média no intervalo crítico, com uma distância considerável para o intervalo adequado ( $> 325$ ). Considerando a escala de proficiência do SPAECE, segue o Quadro 9, com o retrato do que os alunos dominam em Língua Portuguesa (CEARÁ (2008e).

| OS ALUNOS DOMINAM EM LÍNGUA PORTUGUESA |                          |  |
|--|--------------------------|--|
| INTERVALO                              | PERFIL                   | DESCRIÇÃO SINTÉTICA  |
| 175 A 225                              | <b>LEITOR ATIVO</b>      | Realiza inferências mais sofisticadas, que permitem uma percepção mais clara do texto como um todo e de informações que podem ser identificadas nas entrelinhas do texto. Essa capacidade é um traço distintivo entre leitores que apresentam o perfil do leitor ativo e aqueles com perfil do leitor iniciante. Este é o perfil desejável a alunos ao término do 5º ano de escolarização. |
| 225 A 275                              | <b>LEITOR INTERATIVO</b> | Diferencia-se do leitor ativo por possuir maior experiência de leitura, o que permite que mobilize estratégias mais sofisticadas para estabelecer relações entre partes de um texto no processo de produção de sentidos para o que lê. Por esta razão, adota uma postura interativa frente ao conteúdo de textos de diferentes gêneros que circulam nas várias esferas sociais.            |

**Quadro 9** – Competências e habilidades que os alunos dominam em Língua Portuguesa.  
Fonte: Ceará (2008e), Boletim Pedagógico de Avaliação: Português, Ensino Médio.

A descrição das competências e habilidades que os alunos das escolas públicas cearenses dominam é elementar, demonstrando dificuldades em leitura e interpretação textual. A seguir, o que os alunos deveriam saber ao término da 3ª série do EM, conforme mostra o Quadro 10.

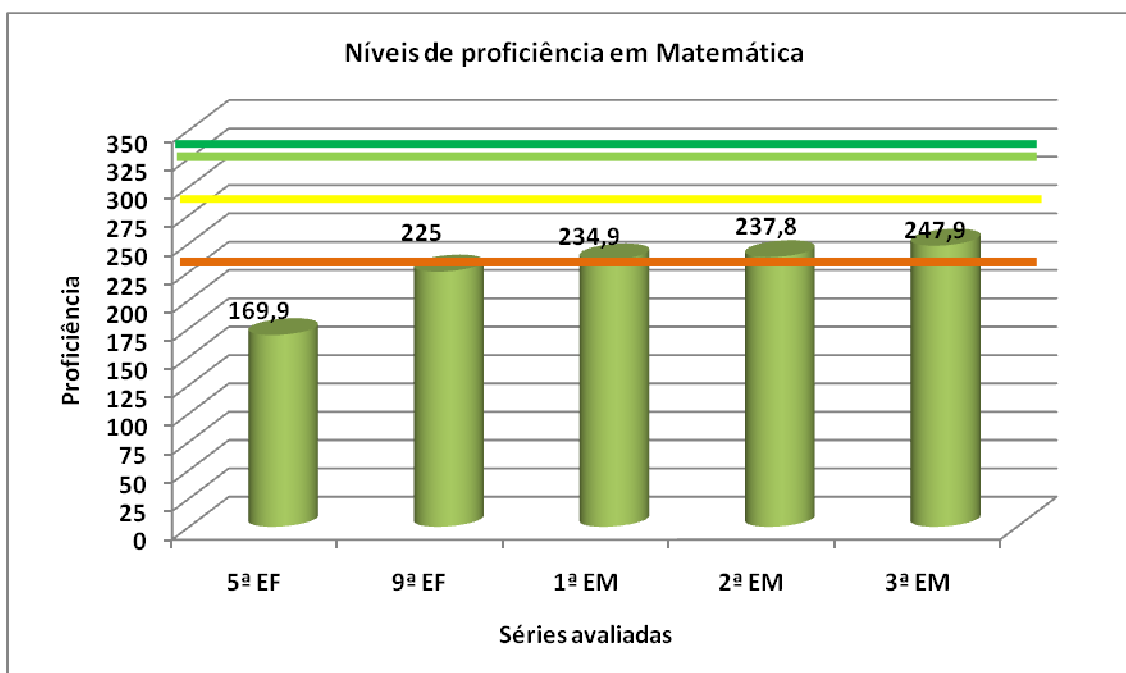
| OS ALUNOS DEVERIAM DOMINAR EM LÍNGUA PORTUGUESA |                           |   |
|---|---------------------------|---|
| INTERVALO                                       | PERFIL                    | DESCRIÇÃO SINTÉTICA   |
| ACIMA DE 325                                    | <b>LEITOR PROFICIENTE</b> | Mobiliza, na leitura de textos de gêneros variados, um amplo repertório de conhecimentos linguísticos aliados à sua experiência de mundo. É capaz de interagir adequadamente com textos ligados a diferentes áreas dos conhecimentos. |

**Quadro 10** – Competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em Língua Portuguesa.  
Fonte: Ceará (2008e), Boletim Pedagógico de Avaliação: Português, Ensino Médio.

O aluno que tem o domínio da leitura, escrita e interpretação textual terá facilidade na aprendizagem dos conteúdos das demais disciplinas lecionadas no EM. Como experiência na docência de Matemática, muitas foram as situações em que os alunos pediam para que fossem lidas as questões das atividades propostas, pois não conseguiam compreender o que liam, impossibilitando a resolução. Importante constatar que em muitas ocasiões, após ter sido feita a leitura do enunciado da questão, alguns estudantes conseguiram resolver. Daí se evidencia

que as dificuldades em leitura e interpretação prejudicam o desempenho acadêmico dos estudantes não só em Língua Portuguesa, mas também nas demais disciplinas/áreas.

Além da falta de compreensão do que se lê, outra dificuldade constatada não só pelos professores de Matemática, mas também pelas avaliações em larga escala (SAEB; SPAECE) é o domínio das quatro operações. O Gráfico 11 a seguir apresenta a média da proficiência dos alunos do estado do Ceará na disciplina de Matemática nas séries avaliadas.



**Gráfico 11** – Proficiências diagnosticadas em Matemática no SPAECE 2008.  
Fonte: CEADE/SEDUC.

O Gráfico 11 tem a média proficiente de todas as séries avaliadas em 2008, e as cores da reta representam intervalos na escala de proficiência em Matemática, a saber: laranja, quando os alunos estão em um nível muito crítico ( $< 250$ ); amarelo, que compreende o intervalo crítico ( $250 \text{ -- } 300$ ); verde claro, que representa o intervalo intermediário ( $300 \text{ -- } 350$ ); e verde escuro, quando os alunos estão no nível adequado ( $> 350$ ), ou seja, com as competências e habilidades previstas para a série em curso.

À primeira vista, seria possível concluir que o desempenho acadêmico em Matemática está melhor do que o desempenho em Língua Portuguesa. Entretanto, a escala de Matemática tem uma diferença de 25 pontos a mais em relação à escala de Língua Portuguesa. Daí a realidade de que os alunos têm mais dificuldades em Matemática, sendo compreensível levando em consideração as dificuldades diagnosticadas pelo SPAECE em Língua Portuguesa.

O crescimento no desempenho acadêmico é maior entre as séries do EF, tendo uma agregação menor de competências e habilidades no período da escolaridade do EM. A média de proficiência do 5º e 9º anos do EF se encontra no intervalo muito crítico, enquanto as séries do EM estão no nível crítico. Diante deste gráfico, surge o questionamento: o que será que nossos alunos dominam em Matemática? É o que mostra o Quadro 11 seguinte.

| <b>OS ALUNOS DOMINAM EM MATEMÁTICA</b> |                 |   |
|--|-----------------|---|
| <b>INTERVALO</b>                       | <b>PERFIL</b>   | <b>DESCRIÇÃO SINTÉTICA</b>  |
| <b>175 ATÉ 225</b>                     | <b>GRAU II</b>  | Os alunos localizam objetos numa representação gráfica ou em um referencial quadriculado; identificam figuras geométricas planas a partir de alguns atributos; leem horas e minutos em relógio digital; resolvem problemas relacionando diferentes unidades de uma mesma medida; utilizam algoritmos para efetuar adições com reserva, subtrações com até quatro algarismos, multiplicações com números de dois algarismos e divisões exatas por número de um algarismo; leem e interpretam informações em tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas.                                 |
| <b>225 ATÉ 275</b>                     | <b>GRAU III</b> | Os alunos identificam características relacionadas aos sólidos geométricos e suas planificações; diferenciam poliedros de corpos redondos; resolvem problemas envolvendo as quatro operações; representam números racionais na forma fracionária com apoio de representação gráfica; calculam porcentagens simples; representam números inteiros e decimais na reta numérica; relacionam gráficos entre si e com dados apresentados na forma textual e/ou tabelas; identificam gráficos de colunas correspondentes a um gráfico de setores; localizam dados em tabelas de múltiplas entradas. |

**Quadro 11** – Competências e habilidades que os alunos dominam em Matemática.  
Fonte: Ceará (2008f), Boletim Pedagógico de Avaliação: Matemática, Ensino Médio.

Após evidenciar os conhecimentos básicos que os alunos dominam, comparemos com o que eles deveriam dominar ao término da 3ª série do EM com o estudo da Matemática, através do Quadro 12.

| <b>OS ALUNOS DEVERIAM DOMINAR EM MATEMÁTICA</b> |               |  |
|---|---------------|--|
| <b>INTERVALO</b>                                | <b>PERFIL</b> | <b>DESCRIÇÃO SINTÉTICA</b>   |
| <b>ACIMA DE 350</b>                             | <b>GRAU V</b> | Resolvem problemas envolvendo o Teorema de Pitágoras, a Lei Angular de Tales e aqueles que utilizam a razão de semelhança entre polígonos; estabelecem relações utilizando elementos geométricos, como raio, diâmetro e cordas; diferenciam figuras. |

**Quadro 12** – Competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em Matemática.  
Fonte: Ceará (2008f), Boletim Pedagógico de Avaliação: Matemática, Ensino Médio.

**Quadro 12 – Continuação**

| <b>OS ALUNOS DEVERIAM DOMINAR EM MATEMÁTICA</b> |               |   |
|---|---------------|---|
| <b>INTERVALO</b>                                | <b>PERFIL</b> | <b>DESCRIÇÃO SINTÉTICA</b>  |
| <b>ACIMA DE<br/>350</b>                         | <b>GRAU V</b> | Representam e localizam pontos, retas e circunferências no plano cartesiano; resolvem problemas envolvendo relações métricas em um triângulo retângulo; resolvem problemas envolvendo as grandezas de volume e capacidade, estabelecendo a relação entre suas medidas; calculam o perímetro de polígonos sem o apoio de malhas quadriculadas; áreas de semicírculo e trapézio retângulo e volume. |

**Quadro 12** – Competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em Matemática.  
Fonte: Ceará (2008f), Boletim Pedagógico de Avaliação: Matemática, Ensino Médio.

O grande desafio aos docentes da disciplina de Matemática é como contextualizar os conteúdos organizados na Matriz Curricular, pois a forma como isso vem sendo trabalhado distancia cada vez mais os alunos de uma aprendizagem significativa. Os discentes não conseguem identificar a utilidade dos assuntos estudados em virtude, sobretudo, da metodologia pedagógica arcaica e/ou do livro didático adotado.

A grande concentração de aulas expositivas na disciplina de Matemática, dando ênfase ao exercício constante do cálculo matemático, com propostas de atividades descontextualizadas, dificulta cada vez mais a aproximação e a apreciação da disciplina pelo aluno. Com tudo isso, o ensino da Matemática precisa passar por uma reestruturação que só será possível se os docentes abrirem mão de reproduzir o ensino do qual foram vítimas no período de sua escolarização e/ou formação/habilitação.

Com todas as problemáticas evidenciadas ao longo dos resultados do SPAECE, possibilitando ao docente o acesso a uma ferramenta pedagógica que lhe fornece subsídios para decidir qual direção seguir junto a seus alunos, questiona-se sobre quais mudanças ocorreram e/ou estão ocorrendo no âmbito da escola. Enquanto os resultados do SPAECE não forem incorporados ao cotidiano escolar como indicador da gestão escolar e da qualidade do ensino oferecido pela escola, pouco avanço haverá para propiciar a melhoria da aprendizagem dos alunos.



### **3 PERSPECTIVA DO ACOMPANHAMENTO LONGITUDINAL ATRAVÉS DO SPAECE**

A avaliação censitária do EM possibilitou o acompanhamento do desempenho escolar do mesmo grupo de alunos no decorrer das três séries do EM. Foi possível identificar quais competências e habilidades foram agregadas ano a ano, além de analisar o crescimento evolutivo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE.

Os professores podem utilizar o SPAECE como ferramenta diagnóstica para melhoria do planejamento e prática pedagógica, através da compreensão do significado e utilização da média de proficiência da escola por série avaliada. Assim, saberá o estágio em que o aluno se encontra e a qual ele precisa chegar para conclusão do Ensino Médio com as competências e habilidades previstas.

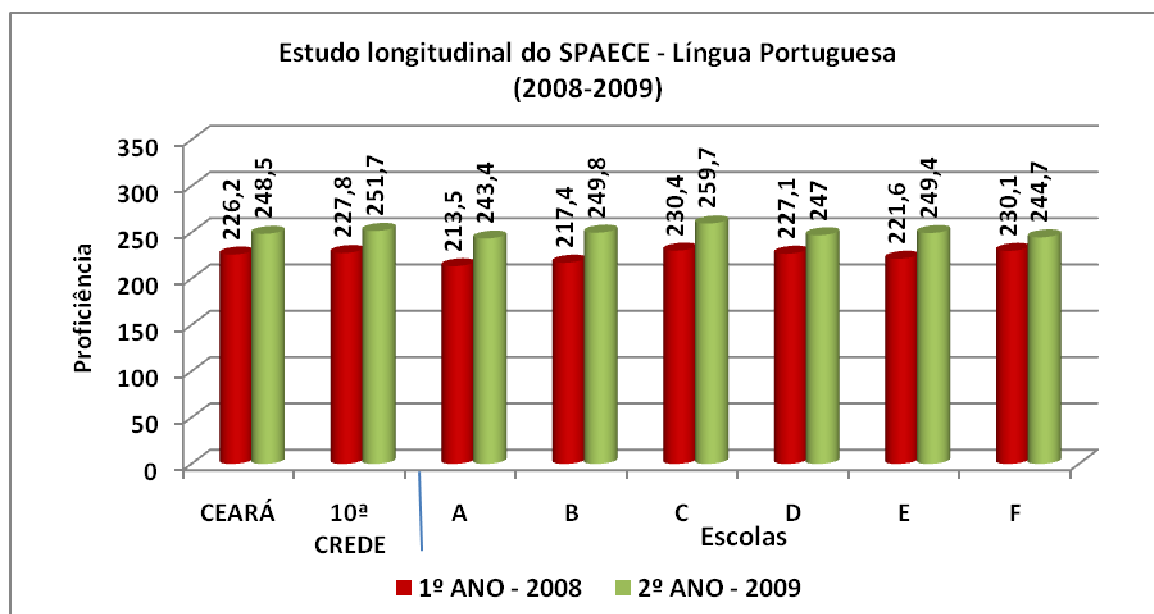
A compreensão e a utilização dos resultados do SPAECE longitudinalmente pelos educadores poderão desenvolver no meio escolar uma cultura de avaliação formativa em que todo o processo de desempenho escolar do aluno é monitorado e acompanhado durante três anos, cuja perspectiva é fortalecer o planejamento escolar com estratégias metodológicas que propiciem ensino diferenciado para os alunos e leve-os a alcançar aprendizagens significativas neste percurso.

A seguir, será realizada uma análise longitudinal dos alunos da 1ª série do EM (ano de 2008) e 2ª série do EM (ano de 2009). Estes dados serão apresentados em gráficos com as médias do Ceará, da região da amostra 10ª CREDE, e das escolas que serão pesquisadas *in loco*, estas últimas representadas pelas letras do alfabeto para garantir o anonimato. Vale ressaltar que poucas avaliações proporcionam a possibilidade de ter o mesmo grupo de alunos sendo avaliados censitariamente; o desafio será fazer uso destes dados a favor da melhoria da aprendizagem no EM.

#### **3.1 Análise longitudinal do SPAECE, período 2008-2009**

O Gráfico 12 apresenta a evolução dos alunos na 1ª e 2ª séries do EM (2008/2009) através de um estudo longitudinal. Neste gráfico, é possível analisar o quanto os alunos agregaram de competências e habilidades durante estes dois anos na disciplina de Língua

Portuguesa. Para interpretar o gráfico, utiliza-se como referência os Quadros 9, 10, 11 e 12 apresentados anteriormente.

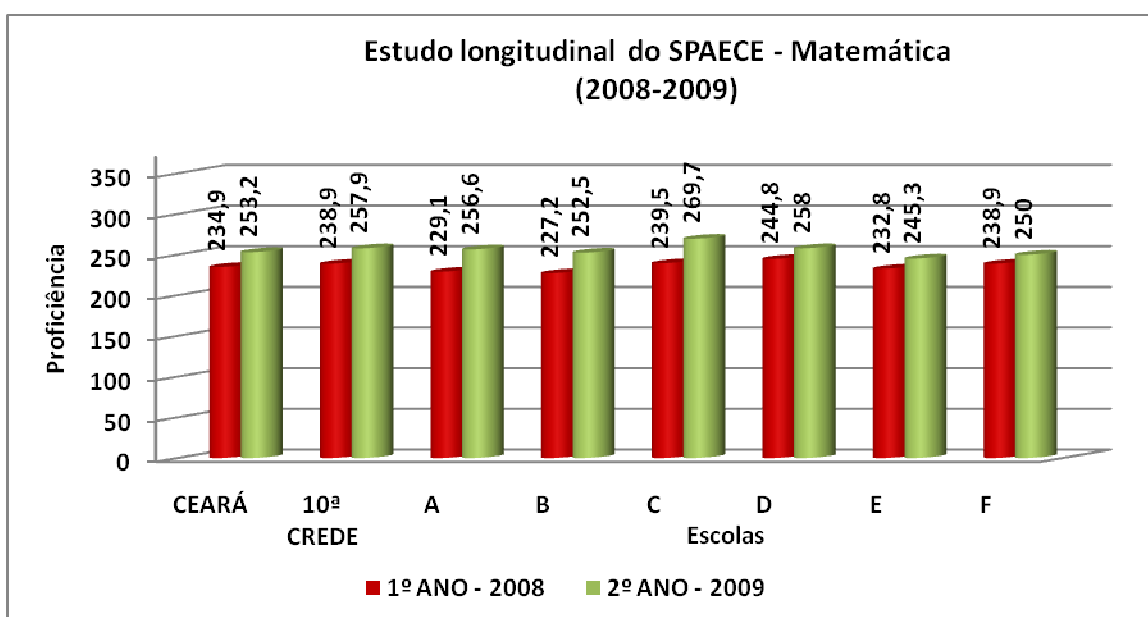


**Gráfico 12** – Estudo longitudinal em Língua Portuguesa através do SPAECE (2008-2009).

Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2008d; 2009c).

Observa-se que houve crescimento considerável na média do Ceará, da 10ª CREDE e das escolas, no intervalo de tempo 2008 a 2009. Algo que pode ter sido alcançado devido a ações estratégicas bem planejadas e desenvolvidas durante o ano de 2009, focadas na melhoria da aprendizagem dos alunos avaliados. Entretanto, o trabalho pedagógico que precisa ser desenvolvido no ano de 2010 junto às turmas de 3º ano em Língua Portuguesa vai demandar mais esforços, tanto dos professores quanto dos alunos, pois a meta para atingir o nível desejado é de 325 pontos acima, na escala de proficiência.

Quanto à análise das médias apresentadas no Gráfico 12, podemos diagnosticar que os alunos cearenses da regional (10ª CREDE) e das escolas pesquisadas, avaliados longitudinalmente no período 2008-2009, encontram-se no intervalo do nível de proficiência considerado crítico (225 |-- 275), sendo considerados leitores interativos conforme foi mostrado no Quadro 9. Em sequência, o desempenho longitudinal dos alunos em Matemática, apresentado no Gráfico 13.



**Gráfico 13** – Estudo longitudinal em Matemática através do SPAECE (2008-2009).  
Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2008d; 2009c).

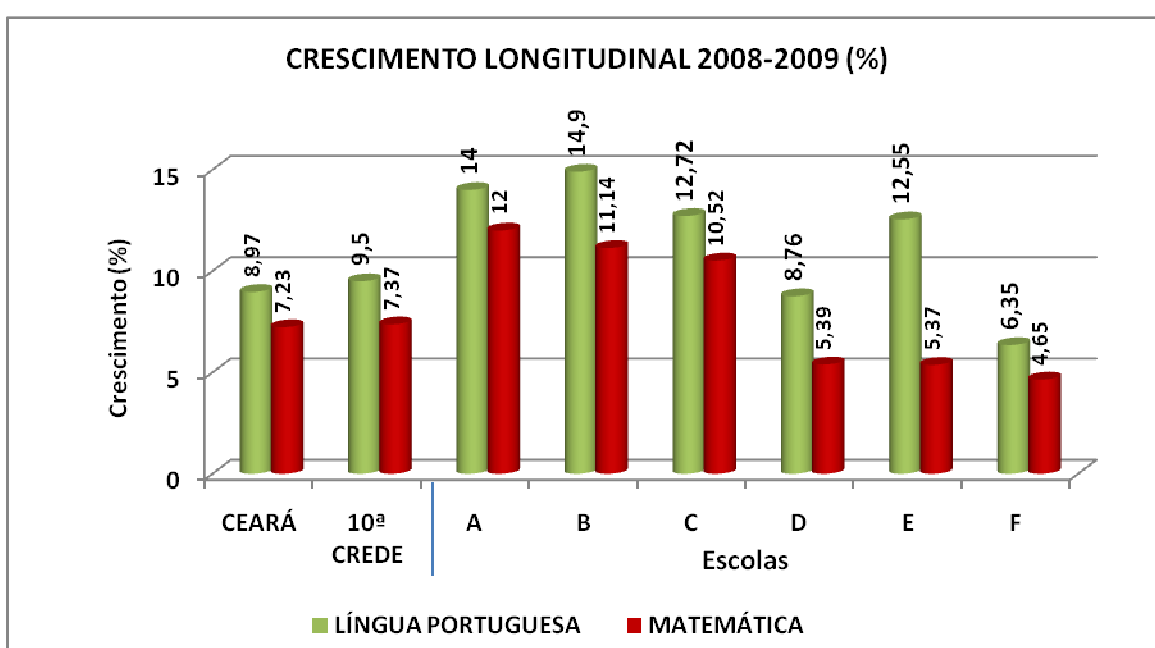
Na disciplina de Matemática, houve evolução no desempenho escolar dos estudantes, porém menos significativa do que o crescimento em Língua Portuguesa, o que comprova a dimensão das dificuldades apresentadas pelos alunos em Matemática, ocasionadas em sua maior parte pelas dificuldades em leitura e compreensão, prejudicando a aprendizagem em Matemática, além do quesito raciocínio-lógico.

Apesar de ter ocorrido o crescimento na proficiência de Matemática no Gráfico 13, os alunos ainda se encontram no nível crítico (250 |-- 300), com exceção dos alunos da escola “E”, que permaneceram no intervalo muito crítico (abaixo de 250). Para melhor compreender o que eles sabem e deveriam saber, retornemos aos Quadros 11 e 12.

Os Gráficos 14 e 15 representam o crescimento nas médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Analisa-se o que este crescimento representa em percentual e quanto os alunos necessitam de acréscimo no ano de 2010 para concluir a 3ª série do EM com o nível desejado.

### 3.1.1 Crescimento longitudinal, expectativas para a 3ª série do Ensino Médio

O fato de o estado do Ceará ter crescido tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática indica que grande parte das escolas está trabalhando concentrada em suas ações estratégicas cotidianas para alcançar a melhoria do desempenho escolar dos alunos. Os Gráficos 14 e 15 a seguir representam o crescimento longitudinal de Língua Portuguesa e Matemática no período 2008-2009.

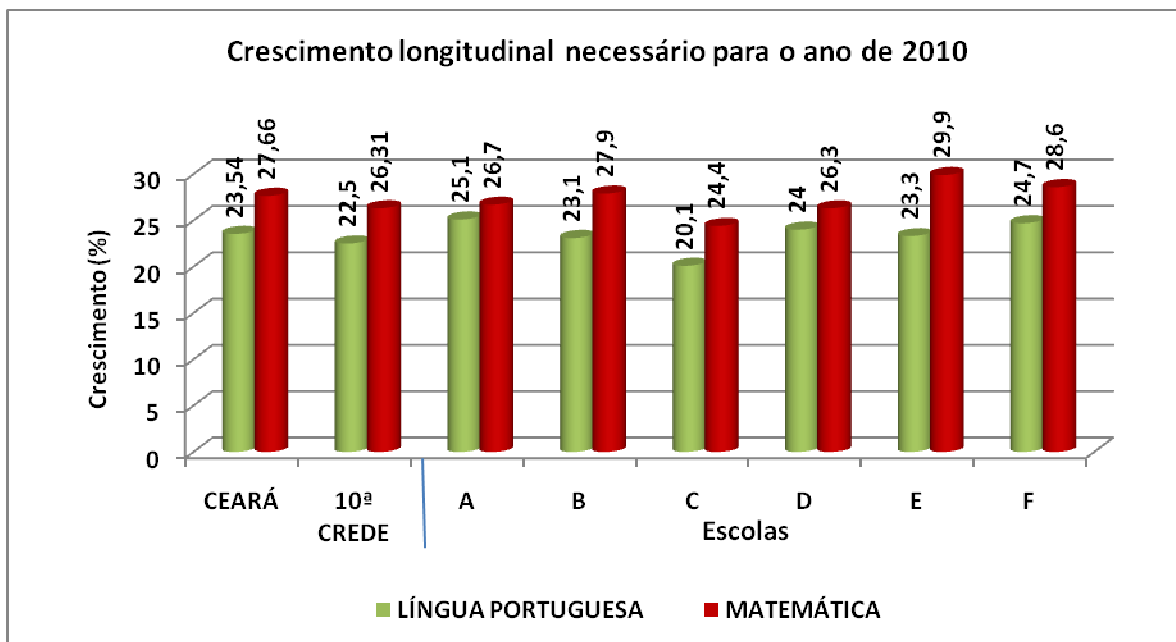


**Gráfico 14** – Crescimento longitudinal em Língua Portuguesa e Matemática, período 2008-2009.  
Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2008d; 2009c).

A média de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa supera o crescimento em Matemática, em alguns casos mais de 3%, como as escolas B, D e E, conforme evidenciado acima. Porém, não se pode esquecer que nos gráficos vistos anteriormente, que representavam as proficiências nas duas disciplinas avaliadas no SPAECE, a distância de onde estava para onde deveria chegar era significativo.

As escolas da 10ª CREDE A, B e C são as que mais cresceram na região em Matemática. No outro extremo, temos as escolas D, E e F, que tiveram menor crescimento. Através do trabalho em campo, será realizado um levantamento de quais ações estão sendo desenvolvidas nestas escolas que contribuiram para o crescimento do desempenho escolar, na percepção de gestores, professores e alunos.

No Gráfico 15, estão as metas estabelecidas para se alcançar o nível desejado para a conclusão da 3ª série em Língua Portuguesa e Matemática, estabelecido pela escala do SPAECE.



**Gráfico 15** – Crescimento longitudinal necessário em 2010 para conclusão do EM no nível desejado em Língua Portuguesa e Matemática.

Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2008d; 2009c).

A necessidade de melhoria do desempenho escolar dos alunos para ambas as disciplinas supera a marca de 20%, sendo mais delicada a situação de Matemática, que em alguns casos se aproxima de 30%. Não teremos condições de fechar o ciclo dos três anos desta pesquisa, pois o SPAECE somente ocorrerá no final deste ano (2010), provavelmente em dezembro, e seus resultados divulgados no próximo ano (2011), porém nos parece um avanço quase improvável dado o crescimento em percentual do Ceará e da 10ª CREDE apresentado no Gráfico 15, que não ultrapassa 10%.

Entretanto, através do trabalho pedagógico cotidiano constante, realizado em uma perspectiva formativa, há condições de continuar o crescimento, podendo este superar a marca do ano de 2009. Para um trabalho mais eficaz, será necessário que os professores tenham conhecimento tanto de onde os seus alunos se encontram na escala de proficiência como de aonde precisam chegar, com clareza de quais competências e habilidades eles precisam desenvolver até a conclusão do ano letivo. Assim, é interessante que as Matrizes de Referências utilizadas no SPAECE sejam integradas ao currículo do EM.

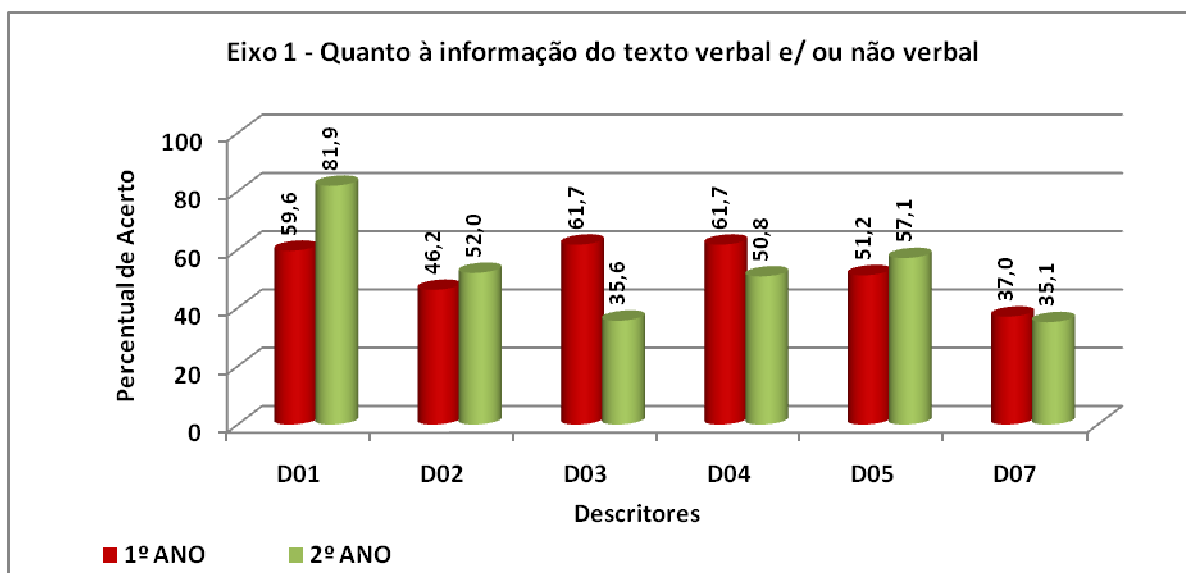
É importante frisar que não está sendo dada exclusividade ao uso das matrizes, considerando que estas só avaliam as competências e habilidades mensuráveis; entretanto, na

organização do plano de curso realizado no início do ano letivo, o professor, conhecedor das matrizes, poderá associar os descritores ao conteúdo que será lecionado, auxiliando-o na melhoria da elaboração das atividades do aluno, bem como da prática docente. Além desta integração ao currículo, o professor precisa ter ciência da evolução do percentual de acertos por descritor do aluno no decorrer do ciclo (1ª e 2ª séries ) do EM, conforme apresentado a seguir.

### 3.1.2 Evolução do percentual de acertos por descritor

O crescimento evidenciado nos Gráficos 12 a 15 entra em conflito quando se analisa o percentual de acertos por descritor através dos eixos ou temas das Matrizes de Referência em Língua Portuguesa e Matemática. Vale lembrar que esta análise foi possível em razão de tratar do mesmo grupo de alunos.

A seguir são apresentados os gráficos referentes ao percentual de acertos nos eixos de Língua Portuguesa comuns no SPAECE no período 2008-2009.



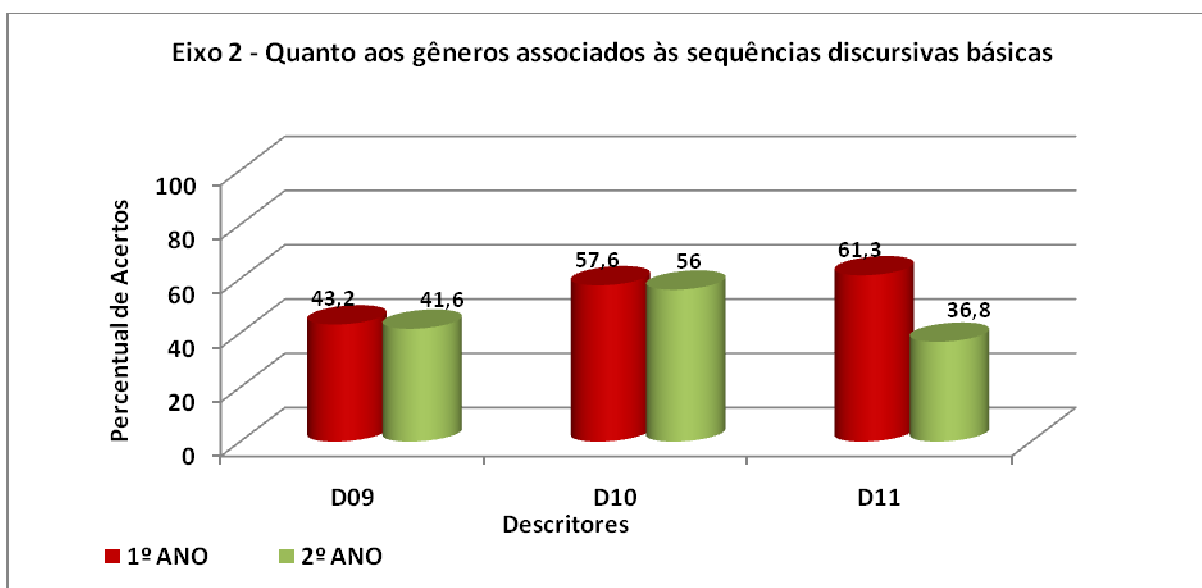
**Gráfico 16** – Percentual de acertos dos alunos nos descritores do eixo 1 de Língua Portuguesa, período 2008-2009.

Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2008d; 2009c).

Dos seis descritores apresentados no Gráfico 16, constata-se crescimento em D01, D02 e D05 de respectivamente 22,3%, 5,8% e 5,9%. Estes descritores avaliam se os alunos

desenvolveram as habilidade de localizar informações explícitas em textos, inferir informação em texto verbal e identificar o tema ou assunto do texto. Nos demais descritores, os alunos da 2ª série apresentam decréscimo significativo, chegando a 26,1% no descritor D03, que está associado à habilidade do aluno em identificar qual o sentido da palavra ou expressões utilizadas.

A partir do Gráfico 16, é possível constatar que o grau de dificuldade de alguns descritores acentuou-se de um ano para o outro. Lembrando que, apesar de os descritores fazerem parte da mesma matriz de referência utilizada na elaboração das provas do SPAECE, o grau de complexidade é equivalente a série/ano avaliado. Isso significa que no decorrer do ano em estudo o aluno aprofundará mais seus conhecimentos em relação a determinados conteúdos, o que implicará a melhoria das habilidades desenvolvidas, dando-lhe a condição de resolver itens mais complexos, fato não ocorrido segundo os dados coletados.



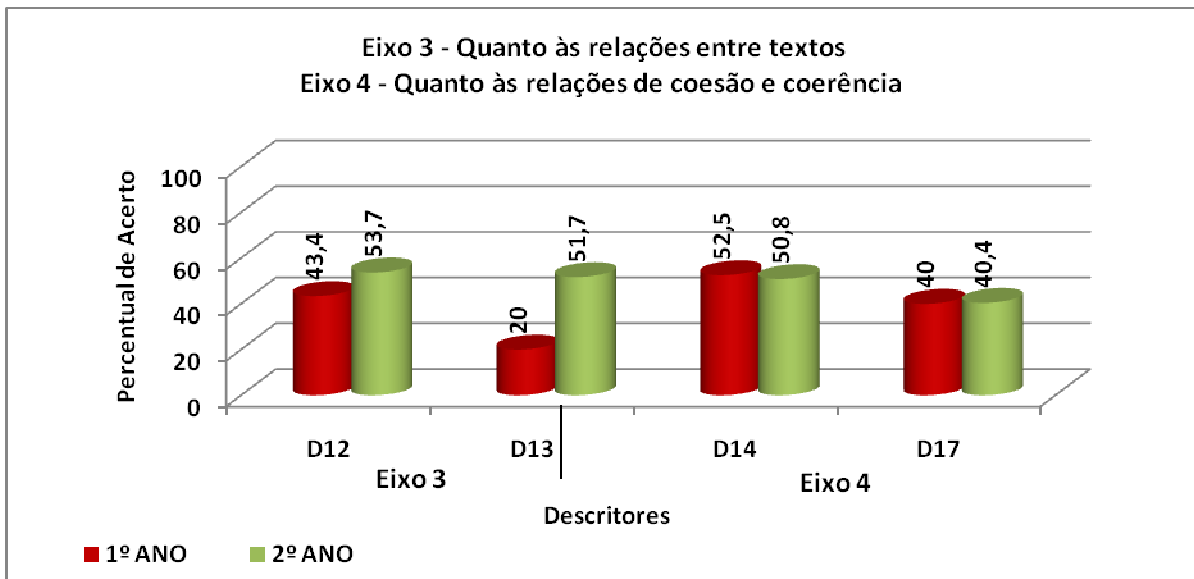
**Gráfico 17** – Percentual de acertos dos alunos nos descritores do eixo 2 de Língua Portuguesa, período 2008-2009.

Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2008d; 2009c).

No eixo 2, apresentado pelo Gráfico 17, o percentual de acertos é um agravante mais, pois os alunos, em vez de obter crescimento como se esperava, decresceram. Em destaque, o descritor D11 com 24,5% negativo de crescimento do ano de 2009 para 2008. Este descritor está relacionado à condição do aluno de identificar em uma narrativa seus personagens, o papel de cada um na história, bem como a ideia central, entre outras informações.

Os resultados do descritor D13 no Gráfico 18 demonstram um percentual de crescimento em acertos significativo de 31,7%. Isso significa, segundo a Matriz de Referência

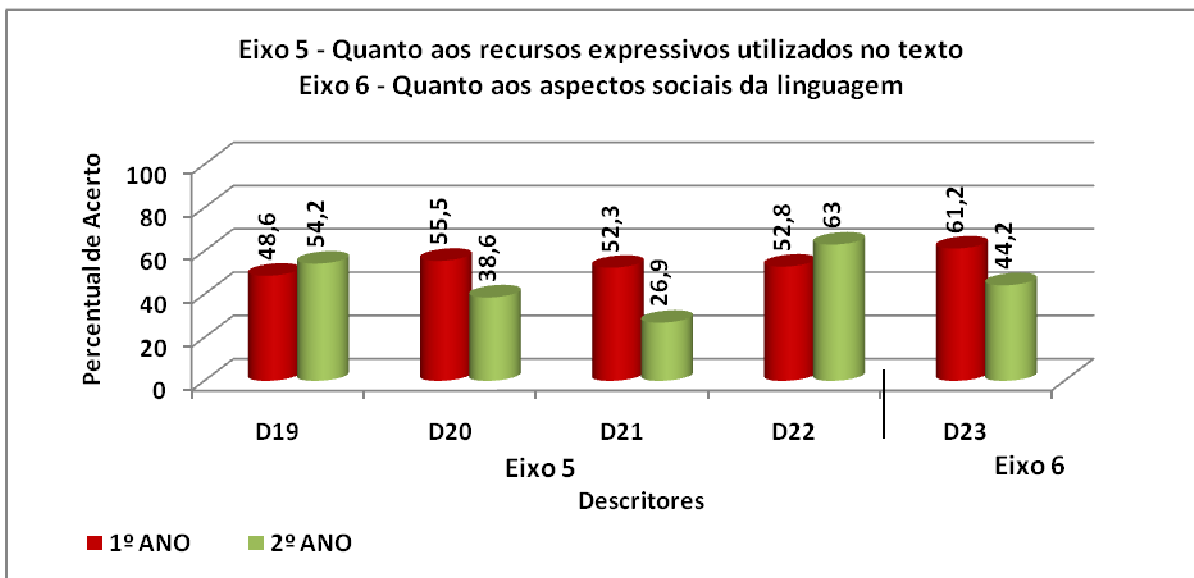
apresentada pelo Quadro 7, que os alunos estão mais hábeis em reconhecer as variadas formas textuais que um tema/informação pode ser tratado.



**Gráfico 18** – Percentual de acertos dos alunos nos descritores dos eixos 3 e 4 de Língua Portuguesa, período 2008-2009.

Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2008d; 2009c)

Em se tratando dos demais descritores, houve aumento não tão significativo como o D13, com exceção do descritor D14, que caiu 1,7%.



**Gráfico 19** – Percentual de acertos dos alunos nos descritores dos eixos 5 e 6 de Língua Portuguesa, período 2008-2009.

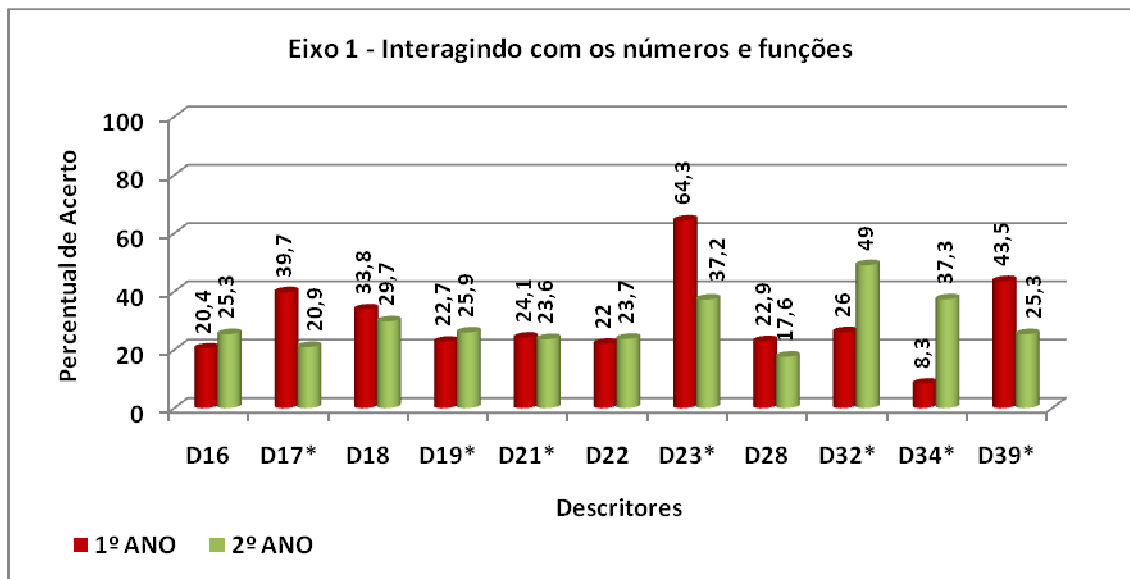
Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2008d; 2009c)

Nos eixos 5 e 6, os percentuais de acertos decaem nos descritores D20, D21 e D23 em 16,9%, 25,4% e 17%, nesta ordem. O crescimento nos descritores D19 e D22 de 5,6% e



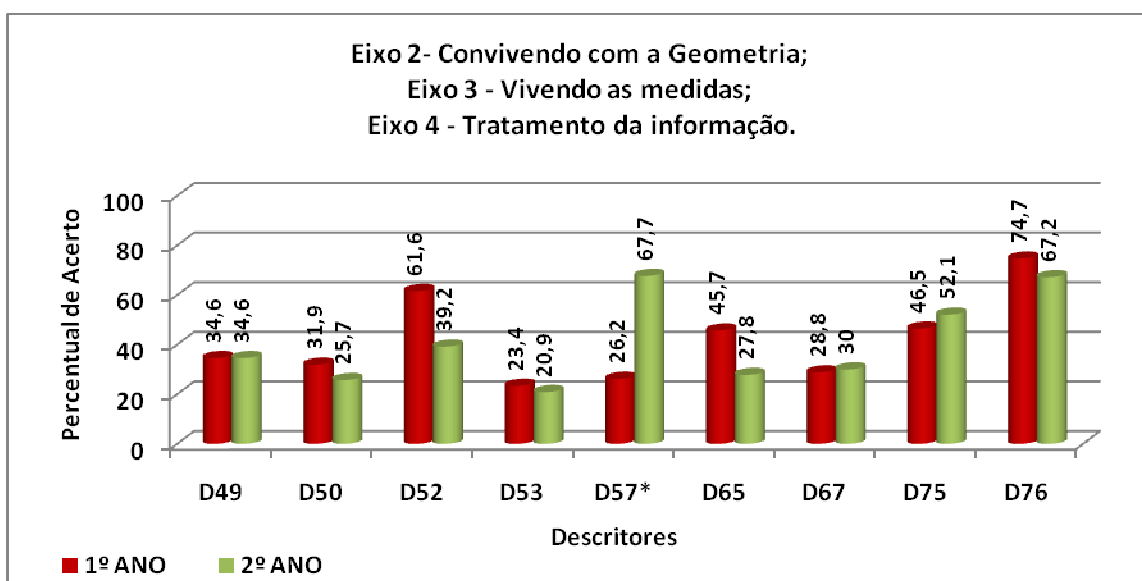
10,2%, respectivamente, são razoáveis, mas ainda deixa a desejar considerando o número de alunos que não conseguiram desenvolver tal habilidade.

Em Matemática, é possível verificar nos Gráficos 20 e 21 a seguir que o grau de dificuldade dos alunos em Matemática tem se acentuado em vários descritores, estando o percentual de acertos da maior parte dos descritores do eixo 1 abaixo de 30% e quanto aos demais eixos seis descritores estão abaixo de 40%.



**Gráfico 20** – Percentual de acertos dos alunos nos descritores do eixo 1 de Matemática, período 2008-2009.

Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2008d; 2009c)



**Gráfico 21** – Percentual de acertos dos alunos nos descritores dos eixos 2, 3 e 4 de Matemática, período 2008-2009.

Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2008d; 2009c)

Os descritores com o símbolo do asterisco representam as habilidades utilizadas na avaliação da 2ª série do EM (2009) com o objetivo de equalizar e comparar com a escala adotada pelo SAEB, e as demais séries do EM (CEARÁ, 2009c). Entre estes descritores, observa-se o crescimento significativo no eixo 1 de mais de 20% em D32 e D34, porém ainda abaixo de 50% de acertos total, e no eixo 2 o descritor D57 apresenta aumento de 41,5%, este último referindo-se à habilidade do aluno de localizar pontos no plano cartesiano.

## 4 UTILIZAÇÃO DO SPAECE COMO NORTEADOR DA GESTÃO ESCOLAR

No intuito de melhor compreender como os resultados do SPAECE podem servir de norte para o diretor na gestão escolar, faz-se necessário iniciar este capítulo com a definição da expressão gestão escolar.

### 4.1 Concepção de gestão escolar na atualidade

O conceito de gerir, segundo Houaiss e Villar (2009, p. 376), significa “exercer mando, ter poder de decisão sobre; administrar, dirigir”. Em se tratando da palavra gestão, “[...] provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere* e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar” (GARCIA, 2008, p. 8). A partir destas definições, é possível entender o porquê da relação direta da palavra gestão com administração, internalizada na atuação de muitos gestores que se centram em questões essencialmente administrativas na escola.

Por muito tempo, o diretor assume a figura de administrador, em que o foco da sua função está nas questões administrativas da escola, encarregando o papel de acompanhamento e monitoramento pedagógico a terceiros. Estes, em sua maioria, não exercem plenamente seu papel, devido a se concentrarem em questões essencialmente burocráticas e/ou não estarem qualificados para o desempenho da função. Como características marcantes deste modelo considerado tradicional, se destacam a centralização da tomada de decisões no diretor, o grau de burocratização dos processos internos e externos e o planejamento organizacional unilateral. Isso tudo acarreta prejuízos à qualidade da escola.

[...] uma educação de qualidade não pode ser obtida em sistemas educacionais e escolas envoltos em burocracias lentas e centralizadoras, preocupados excessivamente com normas e regulamentos e com uma estrutura hierárquica que não lhes confere agilidade na solução dos problemas. Sabe-se, hoje, que a escola faz diferença, sim, no desempenho dos alunos, e que sua adequada gestão é indiscutível para o adequado atingimento de seus objetivos. (XAVIER, 1996, p. 7)

Atualmente, o modelo de gestão tradicional não atende às necessidades da escola. Portanto, a concepção de gestão escolar está alinhada às exigências de formar cidadãos com

competências e habilidades adequadas que facilitem sua inserção social (CONTEÚDO ESCOLA, 2004), com isso ela é caracterizada pela importância atribuída à participação dos funcionários, professores, coordenadores e diretor, de forma consciente e esclarecida na tomada de decisões sobre o planejamento da gestão no meio escolar. Para tanto, o diretor, gestor responsável direto pela escola, terá de articular as três áreas nas quais a gestão escolar está dividida, a saber: pedagógica, administrativa e recursos humanos. Esta articulação terá de concentrar o administrativo e os recursos humanos às necessidades da gestão pedagógica, cujo foco deverá ser a melhoria do desempenho no rendimento escolar dos alunos.

O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. (LÜCK, 1997, p. 13)

A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é fundamental para que os envolvidos neste processo se sintam parte e responsáveis por todas as ações estratégicas traçadas para o alcance de melhores resultados no desempenho acadêmico dos estudantes. Quando a tomada de decisão deixa de ser solitária e passa a ser coletiva, alicerça-se a gestão escolar democrática e participativa, em que todos os segmentos escolares (professores, alunos, funcionários, pais e gestores) têm voz no processo de construção por uma escola melhor.

Compreende-se que, para efetivar esta gestão democrática e participativa, é de suma importância que sejam promovidas ações que estimulem o envolvimento, o compromisso e a participação de todos os segmentos escolares na análise do cotidiano escolar. O gestor precisa ter constantemente seu olhar nos resultados do desempenho dos estudantes, na perspectiva de analisar se a organização escolar atende às necessidades de seus clientes/alunos e quais são as disciplinas críticas, ou seja, as que têm menor desempenho dos alunos, as dificuldades apresentadas nestas e o que fazer para proporcionar uma aprendizagem de qualidade. Com isso, o papel que o gestor/diretor desempenha junto à comunidade escolar é decisivo, considerando que este é:

[...] responsável pela influência intencional e sistemática da escola, cabe, portanto, o papel de liderança que consiste em levar os seus participantes a focalizar os aspectos importantes da experiência, identificar as suas características, analisar seus resultados sob o enfoque dos objetivos educacionais, orientar o grupo na revisão de seu desempenho, suas

competências, hábitos de pensamento, atitudes, etc. à luz dos objetivos educacionais. (LÜCK, 2009, p. 11)

Deve-se manter o alinhamento da equipe de trabalho nos objetivos educacionais que a escola espera alcançar, em que cada um é corresponsável pelos resultados das ações estratégicas traçadas e executadas, fator que pode determinar a eficácia da gestão escolar. Segundo Bahia (2000), uma escola para ser considerada eficaz precisa ter: ter clareza do que seja uma escola e do seu objetivo; reconhecer o fato de ser responsável pela qualidade da aprendizagem dos alunos; e internalizar que tanto o problema como a solução para efetivar a aprendizagem dos alunos estão na escola. “Se os alunos não aprendem, o problema está na escola: na forma como ela funciona e na forma como ela se organiza” (BAHIA, 2000, p. 13).

#### **4.2 Indicadores de qualidade educacional**

Utilizou-se como referência teórica para este item o Módulo Indicador da Qualidade na Educação (2007), que teve como coordenadores a Ação Educativa, *United Nations Children's Found*, que significa Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o INEP e a Secretaria da Educação Básica (SEB)/MEC. Este material tem sido utilizado na formação dos conselhos escolares das escolas públicas, mas seu objetivo primordial é “[...] contribuir para que a comunidade escolar se engaje na luta pela melhoria da qualidade da escola [...]” (Id., 2007, p. 7).

A qualidade da educação pode ser refletida tendo como norte os pontos fortes e fracos das sete dimensões, os indicadores da qualidade na educação (Id., 2007), a saber: ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação; ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; e acesso e permanência dos alunos na escola.

Os indicadores são os sinalizadores de cada dimensão, utilizados pelos segmentos escolares para avaliar a qualidade da realidade da escola. A realização de uma análise consciente destes indicadores possibilita que a gestão, os segmentos escolares e/ou todos que se relacionam com a escola direta ou indiretamente identifiquem o que está bem e o que não

está dando bons resultados. Através de uma discussão partícipe e democrática, poderão definir ações para a melhoria deste último.

A partir da identificação do que precisa ser melhorado, a gestão deverá formular coletivamente um planejamento estratégico em que os objetivos do que a escola precisa alcançar estejam claros, a fim de facilitar o momento de definir quais atividades/ações devem ser desenvolvidas, o tempo e os recursos necessários e quais os responsáveis. Vale ressaltar que, à medida que o planejamento for sendo executado, deverá ser realizada uma avaliação no processo e ao término deste, pois este pode ser replanejado e adequado às situações do momento da escola.

É importante não perder de vista no momento das discussões, do planejamento e da execução as diretrizes, os objetivos e os princípios adotados coletivamente pelo PPP da escola, bem como pelo Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), pois é possível diagnosticar se o planejamento destes está alinhado na perspectiva de se alcançar uma escola de qualidade. Conheçamos agora os indicadores de cada dimensão:

- **Ambiente educativo:** onde a comunidade escolar se socializa e aprende a respeitar a diversidade humana. Indicadores: amizade e solidariedade nas relações interpessoais envolvendo gestores, professores, alunos e funcionários; sentimento de alegria por estar na escola; respeito ao próximo; modo como a escola trabalha o combate à discriminação; regras para manter a disciplina, bem como o tratamento que é dado aos conflitos que ocorrem no cotidiano da escola; respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes tendo como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);
- **Prática pedagógica e avaliação:** tem como foco assegurar uma aprendizagem de qualidade aos alunos. Para isto, faz-se necessário conhecer e acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, sendo a avaliação um importante aliado, considerada um instrumento que gera aprendizagem tanto para o professor quanto para o aluno. Indicadores: processo de elaboração e execução do PPP alinhado com a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), além de ser definido e de conhecimento de todos os segmentos da escola; organização, desenvolvimento e efetivação do planejamento escolar pelos professores; contextualização dos conteúdos explorados no cotidiano com o meio do qual o aluno faz parte, propiciando maior significância ao que é estudado;

prática pedagógica inclusiva, em que se respeitam as dificuldades de cada um e o seu tempo de aprendizagem, independentemente de raça, deficiência, classe econômica ou gênero; utilização de formas diversificadas para avaliar os alunos, em que estes tenham conhecimento dos objetivos e significado dos resultados da avaliação para sua aprendizagem; processo de monitoramento da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos;

- **Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita:** considerado um dos papéis fundamentais a serem desenvolvidos pela escola, o que possibilitará aos alunos condições de aprender as disciplinas ofertadas para a série/ano que cursa, pois terão competências e habilidades relacionadas à interpretação textual e ao raciocínio lógico. Indicadores: implemento de orientações para a alfabetização, abrangendo professores, gestores e pais; existência de práticas docentes consideradas de rotina, por acontecerem sempre, que alfabetizem os alunos; acompanhamento pedagógico ao processo de alfabetização de cada aluno; aumento gradativo no decorrer dos anos do EF e do EM de competências relacionadas à leitura e à escrita; acessibilidade e utilização da biblioteca/sala de multimeios, com práticas de incentivo à leitura e abrangência aos laboratórios de Informática; presença de ações articuladas entre as escolas do sistema educacional que acarretem melhorias na leitura e escrita;
- **Gestão escolar democrática:** caracteriza-se pela participação de todos os segmentos da escola na tomada de decisões, bem como o acesso e a transparência das informações e a prestação de contas dos recursos utilizados pela escola a estes. Indicadores: democratização das informações; atuação dos conselhos escolares; participação no cotidiano escolar dos segmentos pais, alunos, professores, funcionários, entre outros; acesso, compreensão e utilização dos indicadores oficiais da escola e das redes de ensino “[...] tais como taxas de evasão, abandono, distorção idade-série, avaliações de aprendizagem, etc. [...]” (Ibid., p. 45); recebimento e utilização dos recursos financeiros;
- **Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola:** compreende-se como profissionais da educação todos os que trabalham no cotidiano escolar. Para o bom desenvolvimento de suas funções, deve ser

oferecida uma formação que os qualifique. Indicadores: formação inicial e continuada dos professores e funcionários; número adequado de professores, funcionários e equipe pedagógica, além de demonstrativo situacional da estabilidade destes; assiduidade dos profissionais da escola;

- **Ambiente físico escolar:** abrange todos os espaços da escola. Esta dimensão busca analisar e avaliar a organização, a estrutura física, a ventilação, o mobiliário, os equipamentos instalados e os recursos didáticos disponíveis, dentre outros, além de verificar se o ambiente é acolhedor para os alunos e propicia boas condições de trabalho para a equipe escolar. Indicadores: é avaliado a partir da suficiência, qualidade e bom aproveitamento de alguns itens importantes para o ambiente físico escolar, a saber: material escolar (caderno, lápis, borracha, lápis de cor e livros didáticos para alunos); bibliotecas, salas ou cantos de leitura; laboratório de informática e acesso à internet; banheiros; água filtrada ou tratada; carteiras dos alunos; mesa e cadeira do docente na sala de aula; pátio da escola; ambiente em que são desenvolvidas as aulas teóricas e práticas de esportes; giz, quadro, livros e demais matérias utilizadas pelos professores; ferramentas tecnológicas utilizadas (televisão, computador, aparelho de DVD, aparelho de som, etc.); salas de aula; merenda escolar; calendário letivo; presença e cuidado com plantas, árvores e flores; tratamento dado ao lixo produzido pela escola; acessibilidade para os deficientes; beleza da escola;
- **Acesso e permanência dos alunos na escola:** a universalização da matrícula já está assegurada na educação básica, porém a escola enfrenta cada vez mais dificuldades em manter estes alunos na escola. Indicadores: qual a atenção da equipe escolar para com os alunos que faltam frequentemente; demonstra preocupação com o abandono e a evasão dos alunos; atendimento diferenciado aos alunos que apresentam dificuldades/defasagem de aprendizagem.

A análise e a avaliação pela comunidade escolar destas dimensões com seus respectivos indicadores favorecerão a definição de ações que venham a melhorar a qualidade da educação, em que todos os segmentos se sentirão corresponsáveis pelos processos de mudança. Conheçamos agora a gestão escolar com foco na melhoria dos resultados de desempenho acadêmico.



### 4.3 Gestão escolar por resultados

Segundo Medeiros, Rosa e Nogueira (2008) e Holanda, Rosa e Albuquerque (2004), desde o ano de 2003, o Governo do Estado do Ceará implantou o modelo de Gestão Pública por Resultados (GPR), cujo foco está em proporcionar aos cidadãos cearenses uma maior eficiência e eficácia dos recursos públicos investidos, além de responsabilizar os gestores na prestação de contas destes. A expectativa é tornar a gestão empreendedora, pois esta (MEDEIROS; ROSA; NOGUEIRA, 2008, p. 3):

[...] conota gestão voltada para resultados e pressupõe que o serviço público seja de qualidade e atenda a padrões ótimos de eficiência (fazer certo), eficácia (fazer a coisa certa) e efetividade (fazer o que tem de ser feito) no trato do gasto público.

A GPR tem se concretizado no planejamento das Secretarias do Governo do Estado no decorrer destes anos. Em se tratando da gestão das escolas públicas, conheçamos inicialmente o processo de escolha dos cargos comissionados responsáveis diretos pela escola.

Os gestores escolares das escolas públicas estaduais do Ceará são definidos a partir do processo de seleção pública para composição do banco de gestores escolares, regulamento pelo Edital nº 002/2008, publicado no Diário Oficial do Estado em 31 de outubro de 2008.

Trata-se de uma seleção com três fases eliminatórias e classificatórias, constando: 1ª fase – prova objetiva; 2ª fase – curso a distância em gestão da educação pública, ao término do qual os aprovados na primeira fase fizeram prova escrita; 3ª fase – prova de títulos. Vale ressaltar que os candidatos ao cargo de diretor tiveram de participar do processo de eleição direta, registrando sua candidatura, especificando em qual escola desejava concorrer. Um processo considerado democrático, em que toda a comunidade escolar, através de voto secreto, escolhe aquele que tenha apresentado na comunidade escolar melhores propostas de melhoria para a escola.

Ao diretor eleito, foi-lhe dada a condição de escolher sua equipe de gestão composta por coordenadores e secretários escolares. O número de cargos comissionados no núcleo gestor das escolas varia de acordo com a tipificação da escola, a saber:

| TIPIFICAÇÃO | Nº DE ALUNOS | DIRETOR | QUANTIDADE          |            | TOTAL GERAL |
|-------------|--------------|---------|---------------------|------------|-------------|
|             |              |         | COORDENADOR ESCOLAR | SECRETÁRIO |             |
| <b>A</b>    | Mais de 1200 | 01      | 03                  | 01         | 05          |
| <b>B</b>    | 601 a 1200   | 01      | 02                  | 01         | 04          |
| <b>C</b>    | Até 600      | 01      | 01                  | 01         | 03          |

**Quadro 13** – Tipificação das escolas públicas estaduais do Ceará.

Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2010b).

Diretor, coordenadores escolares e secretário formam o núcleo gestor da escola, o qual se responsabiliza pela mesma por um período de quatro anos. Para o diretor assumir a direção da escola, foi-lhe exigido um Plano de Metas para o período de 2009 a 2012, conhecido como PLAMETAS, o qual expressa o compromisso do mesmo para com a comunidade escolar e serve de base para a sua gestão. Para sua elaboração, o diretor eleito tinha de possuir conhecimento sobre a realidade em que a escola estava inserida e seus indicadores, identificando nestes seus pontos fortes e fracos.

A partir do conhecimento destes dados, disponibilizados pela SEDUC, o diretor traçou objetivos estratégicos, metas e possíveis ações a serem desenvolvidas ao longo da sua gestão. Conforme Ceará (2009d), as metas estabelecidas envolviam principalmente os indicadores: evolução da matrícula; rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono), sendo este acompanhado a cada período através do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE); e desempenho acadêmico dos alunos em avaliações externas, como SPAECE, SAEB, Prova Brasil, IDEB, ENEM, número de alunos aprovados em vestibulares e olimpíadas nacionais.

O foco deste planejamento é “garantir que os alunos aprendam as habilidades esperadas para cada série/ano é o principal componente da missão da escola [...]” (CEARÁ, 2009d, p. 1), considerando que os resultados das avaliações externas evidenciam um nível de proficiência muito aquém do desejado. Portanto, através do PLAMETAS, o diretor, em conjunto com sua equipe, trabalhará focado em ações estratégicas eficazes para a melhoria do desempenho dos estudantes. Ressalta-se que, após a aprovação pela CREDE/SEDUC, o diretor apresenta seu plano à comunidade escolar para fazerem possíveis ajustes, além de solicitarem apoio e parceria na consolidação do mesmo.

O foco da gestão das escolas públicas estaduais é proporcionar aos jovens cearenses a oportunidade de ter uma “formação adequada, proporcionando o alcance dos níveis de

proficiência esperados nas diversas áreas do conhecimento. Este é o sonho, a meta, o grande desafio!” (CEARÁ, 2009d, p. 2). Assim, todos têm suas metas em obter gradativamente, ao longo dos quatro anos, melhores resultados no desempenho acadêmico dos estudantes, o que se efetiva através da melhoria da prática pedagógica.

No intuito de estimular esta melhoria, o Governador do Estado do Ceará, Cid Ferreira Gomes, instituiu através da Lei nº 14.483, de 8 de outubro de 2009, premiação de um microcomputador a todos os estudantes das escolas públicas estaduais de ensino médio que tiveram desempenho avaliado como adequado em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE. Esta premiação justifica-se no meio escolar por considerar que alguns alunos não tinham interesse em ler e resolver conscientemente as provas do SPAECE. Registra-se que, após a premiação, os alunos demonstraram maior receptividade em ser avaliados na perspectiva de conquistar a premiação.

Além da premiação para os estudantes, o Governador instituiu também o Prêmio Aprender pra Valer, através da Lei nº 14.484, de 8 de outubro de 2009, publicado no Diário Oficial do Estado em 20 de outubro de 2009, que premia todo o quadro funcional das escolas que alcançaram as metas anuais de melhoria de aprendizagem no SPAECE, estabelecidas pela SEDUC. Nos resultados do SPAECE 2009, decidiu-se que a concessão da premiação ocorreria para escolas que (CEARÁ, 2009f, p. 4):

[...] alcancem meta de evolução de 7% (sete por cento) a 10% (dez por cento) sobre sua média de proficiência dos alunos no SPAECE de 2008, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, em cada uma das séries do ensino médio ofertadas pela escola, com a condição de que estas médias não fiquem situadas no padrão muito crítico.

Outros critérios foram garantir a participação no SPAECE de no mínimo 80% dos estudantes e a soma das médias de proficiência das três séries do EM em Língua Portuguesa e Matemática alcançar ou ultrapassar 1.500 pontos. A unidade escolar que atendeu a estes três critérios foi contemplada com premiação pecuniária referente ao salário base do servidor, excetuando-se gratificações.

O Prêmio Aprender pra Valer tem como objetivos primordiais (CEARÁ, 2009f, p. 4):

I – estimular os gestores, professores e os demais servidores da escola na implementação de um projeto pedagógico que possibilite a todos os alunos do ensino médio a permanência na escola e o alcance dos níveis de proficiência adequado para cada série nas diversas áreas do conhecimento; II – reconhecer o trabalho de todos os profissionais da educação das escolas que apresentam bons resultados de aprendizagem dos alunos; III – dar

visibilidade às escolas com experiências exitosas e possíveis de replicabilidade em outras escolas da rede estadual.

Percebe-se que os objetivos estão focados na melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos, e as premiações incentivam todos os segmentos da escola (professores, alunos, funcionários e gestores) a desenvolver estratégias pedagógicas eficazes no ensino que resultem em aprendizagem. Em se tratando da evolução da proficiência nos resultados do SPAECE, houve um crescimento considerável do SPAECE de 2008 para 2009 de escolas alcançando as metas estabelecidas da SEDUC. Enquanto em 2008 apenas 13 escolas foram contempladas com o Prêmio Aprender pra Valer, em 2009 a premiação estendeu-se para 45 unidades escolares. O crescimento também foi evidenciado no número de alunos com o nível adequado em Língua Portuguesa e Matemática no EM, a saber: em 2008, 803 alunos premiados; em 2009, 3.033 alunos premiados.

Apesar de constatar-se um crescimento significativo, não se pode esquecer que no ano de 2009 foram avaliadas 535 escolas com turmas de 1ª série do EM, 508 escolas com turmas de 2ª série do EM e 482 escolas com turmas de 3ª série, totalizando 278.894 alunos avaliados. Esses números transparecem a professores e gestores que muito há ainda a ser realizado, pois em 2009 apenas 1,1% dos alunos do EM estavam no nível adequado para a série/ano que cursavam.

Os esforços são consideráveis das equipes escolares, porém precisa-se ter o zelo no planejamento escolar, bem como nas metodologias utilizadas para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Não se trata de robotizar/treinar os alunos para responderem às provas do SPAECE, mais sim explorar contextualmente os conteúdos de modo que o aluno tenha uma aprendizagem significativa. Se isto for efetivado, ele terá condições de ter um bom desempenho em qualquer avaliação a que se submeta, seja SPAECE e/ou vestibular.

A organização e a integração da equipe escolar na gestão pedagógica, com ações bem definidas e desenvolvidas com empenho e comprometimento dos professores, acarretam melhorias significativas nos resultados de desempenho dos alunos. Porém, é necessário que estas ações sejam avaliadas no processo de execução e ao término, na perspectiva de analisar se estão tendo os resultados esperados e/ou se as estratégias são adequadas para a clientela que a escola atende.

## **5 METODOLOGIA**

### **5.1 Tipo de pesquisa**

A dissertação envolve: pesquisa documental, sendo consultados e analisados os vários documentos oficiais da SEDUC que registram a evolução e os resultados do SPAECE, o que fundamentou o levantamento da evolução desta avaliação no decorrer das edições, além da utilização dos dados do período 2008-2009 em um estudo longitudinal; pesquisa bibliográfica, que subsidiou a dissertação com o estudo de livros e artigos escritos por estudiosos na área da avaliação educacional; estudo de campo, que propiciou levantamento dos impactos causados pelo SPAECE no cotidiano escolar, e possíveis ações estratégicas traçadas para melhoria do ensino e aprendizagem.

### **5.2 Forma de estudo**

O estudo utilizou-se do método da descrição e explicação, justificadas pelo fato de que “a pesquisa explicativa pode ser continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” (GIL, 2006, p. 44-45).

De posse dos dados coletados e consolidados, o estudo preservou-se da descrição destes e buscou, através da razão, explicar qualitativamente sobre o processo de mudança ou não ocorrido no âmbito da escola para melhoria do ensino e aprendizagem, impulsionados pelos resultados do SPAECE.

### **5.3 Universo da amostra**

Devido à abrangência da temática abordada na pesquisa, foi necessário a delimitação o objeto de estudo para viabilizar a investigação e obter as respostas das perguntas norteadoras.

Nesta perspectiva, a pesquisa teve como delimitação o acompanhamento e monitoramento das turmas do 3ª série do Ensino Médio de 2010 de seis escolas de ensino regular da 10ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (10ª CREDE), distribuídas entre os municípios de sua jurisdição, conforme mostra a Figura 1.



**Figura 1** – Mapa da Área Territorial da Jurisdição da 10ª CREDE/Russas-CE.  
Fonte: 10ª CREDE/Russas-CE.

A 10ª CREDE é responsável pela execução das políticas públicas da SEDUC em 13 municípios (Alto Santo, Aracati, Fortim, Icapuí, Itaiçaba, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Palhano, Quixeré, Russas, São João do Jaguaribe e Tabuleiro do Norte), além de coordenar e acompanhar o trabalho desenvolvido por 26 escolas estaduais, das quais 20 escolas são de EM regular.

#### 5.4 Critérios de seleção da amostra

Para escolha das unidades escolares, foram consolidados os resultados do SPAECE por escola da 10ª CREDE, no período de 2008-2009, assegurando o acompanhamento do mesmo grupo de alunos longitudinalmente. Após verificar que o crescimento nos resultados de Matemática foi menor do que o crescimento em Língua Portuguesa, optou-se por selecionar as escolas a partir do crescimento percentual em Matemática, colocando os

resultados em ordem decrescente. Assim, foram selecionadas as três escolas com maior e as três com menor crescimento em Matemática. Segue o Quadro 13 com as respectivas médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática das escolas que foram destacadas das demais para a pesquisa *in loco*.

| ESCOLA | LÍNGUA PORTUGUESA |           |                     |            | MATEMÁTICA |           |                     |            |
|--------|-------------------|-----------|---------------------|------------|------------|-----------|---------------------|------------|
|        | 1º ANO EM         | 2º ANO EM | CRESC. <sup>1</sup> | CRESC. (%) | 1º ANO EM  | 2º ANO EM | CRESC. <sup>1</sup> | CRESC. (%) |
|        | 2008              | 2009      |                     |            | 2008       | 2009      |                     |            |
| A      | 213,5             | 243,4     | 29,9                | 14,00      | 229,1      | 256,6     | 27,5                | 12,00      |
| B      | 217,4             | 249,8     | 32,4                | 14,90      | 227,2      | 252,5     | 25,3                | 11,14      |
| C      | 230,4             | 259,7     | 29,3                | 12,72      | 239,5      | 264,7     | 25,2                | 10,52      |
| D      | 227,1             | 247       | 19,9                | 8,76       | 244,8      | 258       | 13,2                | 5,39       |
| E      | 221,6             | 249,4     | 27,8                | 12,55      | 232,8      | 245,3     | 12,5                | 5,37       |
| F      | 230,1             | 244,7     | 14,6                | 6,35       | 238,9      | 250       | 11,1                | 4,65       |

<sup>1</sup> Quantidade em nível de desempenho acadêmico que a escola cresceu.

**Quadro 14** – Escolas selecionadas da 10ª CREDE/Russas para a pesquisa.

Fonte: Elaboração própria.

## 5.5 Amostra

As seis escolas pertencem a diferentes municípios da 10ª CREDE, e a pesquisa assegurou aos participantes total anonimato. Como estratégia, cada escola foi representada pelas letras do alfabeto A, B, C, D e E. Quanto à amostra, participaram de cada escola:

| ESCOLAS            | TIPIFICAÇÃO | MATRÍCULA INICIAL | MATRÍCULA DO 3º ANO | Nº DE PARTICIPANTES |             |              |                         | ALUNOS PREMIADOS |
|--------------------|-------------|-------------------|---------------------|---------------------|-------------|--------------|-------------------------|------------------|
|                    |             |                   |                     | DIRETOR             | PROF(A). LP | PROF(A). MAT | 10% DOS ALUNOS – 3º ANO |                  |
| A                  | B           | 906               | 209                 | 1                   | 5           | 6            | 21                      | 2                |
| B                  | B           | 976               | 296                 | 1                   | 4           | 5            | 30                      | 2                |
| C                  | A           | 1249              | 362                 | 1                   | 5           | 4            | 36                      | 8                |
| D                  | B           | 612               | 211                 | 1                   | 5           | 5            | 21                      | 3                |
| E                  | B           | 674               | 150                 | 1                   | 6           | 7            | 15                      | 0                |
| F                  | C           | 373               | 90                  | 1                   | 3           | 3            | 9                       | 0                |
| <b>TOTAL</b>       |             | <b>4790</b>       | <b>1318</b>         | <b>6</b>            | <b>28</b>   | <b>30</b>    | <b>132</b>              | <b>15</b>        |
| <b>TOTAL GERAL</b> |             |                   |                     | <b>196</b>          |             |              |                         |                  |

**Quadro 15** – Detalhamento da amostra.

Fonte: Elaboração própria com base no SIGE Escola. Acesso em: 9 set. 2010.

Na amostra, foram convidados a participar todos os diretores, professores de Língua Portuguesa e Matemática em efetiva regência de sala e 10% da matrícula da 3ª série do EM das escolas selecionadas. A escolha dos alunos da 3ª série do EM se justifica por serem da turma que equivale à 1ª e 2ª séries do EM avaliados respectivamente em 2008 e 2009, representadas no estudo longitudinal desta pesquisa.

Os alunos foram escolhidos aleatoriamente através da relação nominal, tendo como estratégia o controle da seleção seguindo o intervalo de 5 a 5 números. Entretanto, dentro desta amostra foi garantida a participação dos alunos premiados da 2ª série do EM no SPAECE 2009 por estarem no nível desejado para a série avaliada no SPAECE 2009.

A tipificação das escolas foi definida de acordo com o número de alunos matriculados, a saber, (CEARÁ, 2010b): A, com mais de 1.200 alunos; B, de 601 a 1.200 alunos; C, de 301 a 600 alunos. As unidades escolares selecionadas se enquadram dentro destas tipificações. Vale ressaltar que apenas 01 unidade escolar da amostra não tem laboratório de Ciências (Biologia, Química e Física), e todas possuem laboratórios de informática, sala de multimeios, equipamentos de multimídia e merenda escolar, entre outros itens que foram melhor caracterizados após período de observação *in loco*.

## **5.6 Instrumentos e coleta de dados**

Os instrumentos utilizados no decorrer da pesquisa envolveram aplicação de questionários e roteiro para observação sistemática, conforme discriminado a seguir:

- 1- Questionário aplicado aos diretores (Apêndice A) – teve o objetivo de identificar a experiência em gestão educacional, através da sua organização e articulação no pedagógico da escola, bem como identificar qual sua visão diante do SPAECE e como este a utiliza para o sucesso e melhoria do desempenho escolar dos alunos, etc.;
- 2- Questionário aplicado aos professores (Apêndice B) – buscou identificar a formação e a experiência do professor na disciplina que leciona (Língua Portuguesa ou Matemática); como ocorre seu planejamento; seu sentimento em relação aos resultados do SPAECE e como estes têm sido utilizados; as ações estratégicas consideradas eficazes para a melhoria da aprendizagem que tem



desenvolvido; a descrição de como os alunos são avaliados no cotidiano escolar em Língua Portuguesa e Matemática, etc.;

- 3- Questionário aplicado aos alunos (Apêndice C) – diagnosticou o sentimento dos alunos diante da avaliação; as disciplinas que apreciam mais, bem como os fatores que contribuem para isto; as dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, além das ações desenvolvidas pela escola para superá-las e se estas são determinantes para a melhoria no desempenho no SPAECE; e os tipos de avaliação que geralmente são adotadas pelos professores;
- 4- Roteiro utilizado na observação (Apêndice D) – a utilização do roteiro facilitou a identificação dos aspectos significativos para o enriquecimento da pesquisa, assim este roteiro contemplou: as condições físicas da infraestrutura da escola; o quadro de recursos humanos envolvidos no cotidiano escolar; os documentos que norteiam a escola; a organização do planejamento escolar; o espaço da sala de aula; a gestão escolar na busca de ações que superem as dificuldades de evasão e reprovação, entre outros.

## 5.7 Análise dos dados

No intuito de viabilizar a análise dos dados coletados através dos questionários e do roteiro de observação, foi utilizado o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), traduzindo, Pacote Estatístico para as Ciências Sociais, programa que oferece o benefício de transformar os dados inseridos no seu sistema em informações de interesse investigativo da pesquisa. Desta análise, foram produzidos gráficos e tabelas que fundamentaram análises tanto quantitativas quanto qualitativas.

O uso desta ferramenta auxiliou na organização de todas as informações coletadas através do questionário e do roteiro de observação, além de possibilitar articulação entre dados dos diferentes sujeitos que participaram da pesquisa (alunos, professores e gestores), resultando na construção de gráficos com dados estatísticos. A partir destes gráficos e suas tabelas, foi possível uma análise qualitativa que teve como subsídio, autores estudiosos da temática da avaliação educacional que fundamentou as conclusões.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 6.1 Perfil das escolas pesquisadas

#### 6.1.1 Quanto aos núcleos gestores das escolas

Como já foi mencionado, o número de membros dos núcleos gestores varia de acordo com sua tipificação. No caso das escolas selecionadas, esta tipificação se dá conforme apresentado no Quadro 15, que trata do detalhamento da amostra. Segue no Quadro 16 a distribuição quantitativa dos cargos nas escolas pesquisadas.

| ESCOLAS | TIPIFICAÇÃO | QUANTIDADE POR ESCOLA PESQUISADA |                         |                    | TOTAL |
|---------|-------------|----------------------------------|-------------------------|--------------------|-------|
|         |             | DIRETOR                          | COORDENADORES ESCOLARES | SECRETÁRIO ESCOLAR |       |
| A       | B           | 1                                | 3 <sup>1</sup>          | 1                  | 5     |
| B       | B           | 1                                | 2                       | 1                  | 4     |
| C       | A           | 1                                | 3                       | 1                  | 5     |
| D       | B           | 1                                | 2                       | 1                  | 4     |
| E       | B           | 1                                | 2                       | 1                  | 4     |
| F       | C           | 1                                | 2 <sup>1</sup>          | 1                  | 4     |

<sup>1</sup> Em escolas que têm extensão com mais de 100 alunos, há o adicional de um coordenador escolar.

**Quadro 16** – Número de membros gestores por escola.

Fonte: Elaboração própria.

O horário de trabalho dos membros gestores é de 8 horas por dia, intercaladas entre os três turnos de atendimento da escola, excetuando-se na escola F, que funciona apenas no turno diurno.

Em relação ao perfil dos diretores, 50% são do sexo feminino e 50% do masculino, com variação de idade entre os intervalos de: 35 |-- 39 anos, 66,7%; 40 |-- 50 anos, 33,3%. No que diz respeito à formação, 83,3% possuem especialização; e 16,7% têm graduação e cursam especialização. Dos 5 diretores que têm especialização, 2 são especialistas em Gestão Escolar, 1 em Administração e Direção Escolar, 1 em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, 1 em Ensino de Matemática.

No momento, todos os membros dos núcleos gestores das escolas públicas estaduais se encontram cursando especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública, promovido pela SEDUC através do CAEd/UFJF, que tem como objetivo melhorar o desempenho da atuação dos gestores no âmbito escolar. Esta especialização ocorre a distância com acompanhamento de tutores por pólo, e ao término dos módulos há avaliações presenciais. Atualmente, os gestores encontram-se em fase de conclusão. Segundo relatos, a participação e a conclusão no curso são condições para permanência nos cargos comissionados do Núcleo Gestor, pois se considera uma formação em serviço.

Os conhecimentos adquiridos com as formações acima enumeradas são considerados por 100% dos diretores como úteis para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, dentre as contribuições foram citadas por ordem de prioridade:

**Tabela 1** – Contribuições das formações continuadas cursadas para os diretores

| <b>CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO POR ORDEM DE PRIORIDADES</b>  |  |   |
|--|--|---|
| <b>1ª Ordem</b>  | <b>2ª Ordem</b>  | <b>3ª Ordem</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- desenvolvimento da competência e habilidade em traçar metas relacionadas à avaliação de resultados;</li> <li>- desenvolvimento pessoal em liderança e gestão;</li> <li>- melhoria na relação interpessoal com os segmentos escolares;</li> <li>- apropriação de conhecimentos científicos;</li> <li>- novas propostas de gestão escolar;</li> <li>- trabalho com lideranças.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- aperfeiçoamento profissional;</li> <li>- avaliação;</li> <li>- contribuição para a gestão democrática e participativa;</li> <li>- liderança e diversidade (lidar com as diferenças);</li> <li>- capacidade de saber ouvir mais;</li> <li>- trabalho com o currículo escolar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- acompanhamento das atividades escolares;</li> <li>- contribuição do currículo e melhoria da avaliação;</li> <li>- crescimento pessoal;</li> <li>- democracia e políticas públicas;</li> <li>- organização do tempo para estudo;</li> <li>- preocupação com a aprendizagem dos alunos.</li> </ul> |

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa no SPSS.

Deve-se atentar que alguns pontos convergem entre as três ordens de prioridade; em destaque, os tópicos relacionados à avaliação de resultados, liderança, gestão e currículo. No

que diz respeito à avaliação de resultados, o foco se dá em identificar em que nível o aluno está, aonde ele precisa chegar e o que fazer para concretizar esta aprendizagem; liderança, no aspecto de articular e integrar a comunidade escolar para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes, em especial dos professores, que têm sob sua responsabilidade a prática docente, facilitadora e promotora do desenvolvimento das competências e habilidades adequadas para a série/ano que o aluno cursa; quanto ao currículo, a relação teórica/prática de forma contextualizada da realidade do aluno, tornando os conteúdos mais expressivos e de fácil aprendizagem.

A preocupação com a aprendizagem dos estudantes tem estimulado os diretores a organizar melhor sua equipe pedagógica, que em sua maioria é composta por coordenadores escolares e PCAs; estes, além de apoiarem as ações metodológicas dos demais professores, acompanham e monitoram através de visitas a salas de aula para observação e participação integrada; observam os registros nos diários e os alinham com o plano de aula; analisam as avaliações a serem aplicadas com os registros do diário.

A equipe pedagógica é responsável pelos momentos de planejamento escolar, que em todas as escolas funcionam distribuídas da seguinte forma: 4 horas para o planejamento coletivo, por área de conhecimento, ocasião em que são estudadas temáticas pedagógicas específicas de cada área; e 4 horas para o planejamento individual, tempo em que o professor registra suas aulas, elabora e corrige atividades/avaliações, estuda os conteúdos a serem dados, etc.

A frequência aos planejamentos coletivos tem sido desafiante para algumas escolas, onde se observam dificuldades na organização dos horários, para que estes possibilitem a presença de todos os professores por área. Esta dificuldade se agrava quando se considera que muitos professores lecionam em outras escolas (municipais e privadas), tendo diariamente de trabalhar três turnos para complementação financeira.

As escolas (83,3%) têm proporcionado formação para o professor em serviço, confirmado por apenas 32,8% dos professores. Esta discrepância entre os diretores e professores se dá devido ao não reconhecimento do planejamento coletivo como formação por parte de alguns professores.

### 6.1.2 Quanto aos professores de Português e Matemática

A partir do preenchimento do questionário (Apêndice B) pelos 58 professores, foi possível definir que mais de 60% são contratados por tempo determinado, conhecidos como temporários, pois prestam serviço à SEDUC devido à carência de professores para lecionar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Este fato ocasiona a rotatividade dos professores nas disciplinas, pois, caso consigam estabilidade em outro emprego (com salário melhor), desistem de dar aula. Registra-se que em algumas destas escolas há extrema carência de professores. Caso algum precise se afastar por motivo de doença/licença, o gestor tem sérias dificuldades em conseguir profissionais habilitados para dar aula e, quando encontram, precisam convencê-lo a dar aula.

- a. Quanto ao sexo – 51,7% masculino; 48,3% feminino;
- b. Quanto à idade – varia de acordo com os intervalos: 20 |-- 25 anos, 19% (11 professores); 26 |-- 30 anos, 32,7% (19 professores); 31 |-- 35 anos, 17,2% (10 professores); 36 |-- 40 anos, 19% (11 professores); 41 |-- 45 anos, 5,2 % (3 professores); 46 |-- 50 anos, 5,2% (3 professores); e 51 |-- anos, 1,7% (1 professor), conforme se observa na Tabela 2.
- c. Quanto à disciplina e à habilitação que lecionam – 48,3% ensinam Língua Portuguesa; 51,7% ensinam Matemática. Em relação à habilitação, 82,8% afirmam ter a licenciatura que lhes qualifica a lecionar a disciplina, à qual está lotado na escola.
- d. Quanto ao nível de escolaridade dos professores – 53,5% são especialistas; 29,3% são graduados; 15,5% têm o EM, porém são graduandos; e 1,7% não informaram. Em se tratando da instituição de ensino em que cursaram e/ou cursam graduação e especialização, 52,6% são públicas, enquanto 47,4% são privadas. Vale ressaltar que, quando questionado se possuía licenciatura na disciplina que lecionava, 82,8% dos professores disseram que sim, enquanto 17,2%, não. Em relação a estes últimos, possuem habilitação em: Geografia, História, Biologia, Química, Língua Inglesa, Engenharia Elétrica e Pedagogia. Constataram-se as seguintes situações raras: professor efetivo pedagogo que há mais de 10 anos leciona a disciplina de Matemática, avaliado com bom desempenho pelo diretor; e professor de Geografia que passou tanto tempo dando aula de Matemática que não quer ser lotado em Geografia.

Segue no Quadro 17 a distribuição por categorias quanto à formação do professor que leciona Língua Portuguesa e Matemática nas escolas selecionadas.

| <b>CURSOS</b>                                       | <b>FREQUÊNCIA</b> | <b>PERCENTUAL</b> |
|---|-------------------|-------------------|
| <b>ESPECIALIZAÇÃO - ALINHADOS A PORTUGUÊS</b>       | 8                 | 13,8              |
| <b>ESPECIALIZAÇÃO - ALINHADOS A MATEMÁTICA</b>      | 8                 | 13,8              |
| <b>ESPECIALIZAÇÃO EM OUTRAS ÁREAS</b>               | 15                | 25,9              |
| <b>HAB. PARA ENSINAR LÍNG.PORTUGUESA</b>            | 7                 | 12,1              |
| <b>HAB. PARA ENSINAR MATEMÁTICA</b>                 | 7                 | 12,1              |
| <b>HABILITAÇÃO EM OUTRA ÁREA</b>                    | 3                 | 5,2               |
| <b>ENSINO MÉDIO. GRADUANDO EM LING. PORT.</b>       | 1                 | 1,7               |
| <b>ENSINO MÉDIO. GRADUANDO EM MATEMÁTICA</b>        | 3                 | 5,2               |
| <b>ENSINO MÉDIO. GRADUANDO EM OUTRA ÁREA</b>        | 1                 | 1,7               |
| <b>ENSINO MÉDIO. GRADUANDO, NÃO INFORMOU A ÁREA</b> | 4                 | 6,9               |
| <b>NÃO INFORMOU</b>                                 | 1                 | 1,7               |
| <b>TOTAL GERAL</b>                                  | <b>58</b>         | <b>100,0</b>      |

**Quadro 17** – Demonstrativo situacional da formação dos professores.

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa no SPSS.

Nas especializações em outras áreas, destacaram-se predominantemente cursos relacionados à prática metodológica no ensino, o que pode ser um indício de busca do professor por novas propostas de ensino que despertem no aluno o interesse e promovam a aprendizagem e/ou ter sido uma questão de oportunidade em cursar especialização em seu próprio município.

- e. Quanto ao tempo em que são professores na escola pesquisada – percebe-se considerável rotatividade de professores no EM, evidenciada na Tabela 3 a seguir.

Considerando que o aluno do EM tem um ciclo de três anos, onde as disciplinas do currículo estão organizadas com uma sequência lógica, e que cada professor tem sua metodologia e expressividade em trabalhar pedagogicamente os conteúdos, apesar de os planejamentos serem coletivos por cada área, a rotatividade acarreta sérios prejuízos.

**Tabela 2** – Tempo de docência na escola

| <b>ANO(S)</b>      | <b>FREQUÊNCIA</b> | <b>PERCENTUAL(%)</b> |
|--------------------|-------------------|----------------------|
| 1                  | 10                | 20,8                 |
| 2                  | 13                | 27,1                 |
| 3                  | 5                 | 10,4                 |
| 4                  | 3                 | 6,3                  |
| 5                  | 1                 | 2,1                  |
| 6                  | 4                 | 8,3                  |
| 7                  | 3                 | 6,3                  |
| 8                  | 2                 | 4,2                  |
| 9                  | 1                 | 2,1                  |
| 12                 | 1                 | 2,1                  |
| 16                 | 1                 | 2,1                  |
| 17                 | 2                 | 4,2                  |
| 21                 | 1                 | 2,1                  |
| 28                 | 1                 | 2,1                  |
| <b>TOTAL GERAL</b> | <b>48</b>         | <b>100,0</b>         |

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa no SPSS.

Com a constante rotatividade, os professores não têm como acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, bem como traçar estratégias mais alinhadas às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. O professor que está presente na mesma disciplina/turma durante os três anos do EM tem maior familiaridade com os seus alunos, tendo ciência da situação de aprendizagem de cada um, possibilitando ter estratégias mais eficazes para a melhoria do desempenho dos mesmos. Assim, o sucesso dependerá do seu planejamento e acompanhamento pedagógico.

Quanto à participação em formações continuadas – 67,2% afirmam ter participado e/ou estarem participando de formações correlatas às disciplinas que estão lecionando. No Quadro 18, são apresentadas as 60 formações cursadas e/ou em curso citadas pelos professores, independentemente de sua correlação com a disciplina que lecionam.

| FORMAÇÕES                                      | FREQUÊNCIA | PERCENTUAL (%) |
|--|------------|----------------|
| APROPRIAÇÃO DOS DADOS DO SPAECE                | 3          | 5,0            |
| TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO        | 5          | 8,3            |
| OFICINA DE ELABORAÇÃO DE ITENS                 | 24         | 40,0           |
| GESTAR   | 10         | 16,7           |
| DIVERSIDADE TEXTUAL                            | 2          | 3,3            |
| MEMÓRIAS LITERÁRIAS                            | 1          | 1,7            |
| SEMANA DA MATEMÁTICA                           | 1          | 1,7            |
| INFORMÁTICA EDUCATIVA                          | 1          | 1,7            |
| MÍDIAS NA EDUCAÇÃO                             | 1          | 1,7            |
| CONSELHEIROS DE EDUCAÇÃO                       | 1          | 1,7            |
| GESTÃO ESCOLAR                                 | 1          | 1,7            |
| MATEMÁTICA FINANCEIRA                          | 1          | 1,7            |
| ESPECIALIZAÇÃO EM MATEMÁTICA                   | 4          | 6,7            |
| ACENTUAÇÃO GRÁFICA - NOVA ORTOGRAFIA           | 1          | 1,7            |
| AMIGOS DA LEITURA                              | 1          | 1,7            |
| AVALIAÇÃO                                      | 1          | 1,7            |
| GÊNEROS TEXTUAIS                               | 1          | 1,7            |
| TÉCNICO NA PRÁTICA DE LABORATÓRIOS DE CIÊNCIAS | 1          | 1,7            |
| <b>TOTAL GERAL</b>                             | <b>60</b>  | <b>100,0</b>   |

**Quadro 18** – Demonstrativo das formações cursadas e/ou em curso dos professores.  
Fonte – Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa no SPSS.

Em destaque, a Oficina de Elaboração de Itens oferecida a todos os professores de Língua Portuguesa e Matemática das escolas públicas da 10ª CREDE, oficina promovida pelo Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola (NRDES) em pólos regionais, objetivando capacitar os professores a trabalhar pedagogicamente com a Matriz de Referência do SPAECE na elaboração de itens. A perspectiva é melhorar a qualidade das atividades avaliativas, bem como inculcar a prática de alinhar a matriz de referência ao currículo do EM.

A percepção dos 40 professores que afirmam ter cursado e/ou estarem cursando formação quanto à utilidade desta para a prática docente é de: 92,5% consideram muito úteis; 7,5% pouco úteis. Oportunamente, citaram como contribuições por ordem de prioridade:

#### **Primeiro**

- Melhoria metodológica na elaboração de questões nas avaliações internas; objetivos e formas de avaliar; planejamento contextualizado dos conteúdos e atividades à realidade dos alunos; ampliação de conhecimentos; aperfeiçoamento no ensino de gêneros e tipos textuais; aprimoramento da prática docente através de novas propostas metodológicas; melhor conhecimento dos domínios de linguagem; importância do SPAECE para melhoria da prática docente; didática em



sala de aula; diversidade textual; interação interpessoal; interação dos conteúdos de Língua Portuguesa com os recursos tecnológicos/laboratórios de informática, tornando as aulas mais atrativas; apropriação dos resultados do SPAECE indica onde precisa ser melhorado; reflexão sobre a prática docente; prática no uso dos instrumentos do laboratório; maior segurança no conteúdo a ser ensinado; valorização em ser professor.

### **Segundo**

- Contemplaram as contribuições colocadas na primeira ordem, com acréscimo de: aquisição de material didático de boa qualidade; desenvolvimento da habilidade de fazer um diagnóstico mais preciso sobre o rendimento dos alunos; facilidade em dar aula; leitura compreensível dos textos; maior domínio dos conteúdos; melhoria do desempenho dos alunos; esclarecimento maior sobre a realidade e a direção da educação; contextualização da Matemática com a realidade do aluno; trabalho do conteúdo de forma lúdica.

### **Terceiro**

- Algumas das contribuições foram citadas na relação da primeira e segunda ordem, ocorrendo o acréscimo de: apresentação de elementos fundamentais para o desenvolvimento de leitura competente; conhecimento dos descritores como forma de aferir habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos; debates; exploração de avaliações externas nas aulas; formas diversificadas na escolha e utilização de textos nas avaliações; leitura e reflexão do professor; maior possibilidade de medidas interventivas no pedagógico, na escolha do material didático com foco na melhoria da aprendizagem e no enriquecimento de informações profissionais.

Os 32,8% dos professores que reconhecem a promoção da formação pela escola citam algumas destas, a saber: a escolha de bons textos para estudo no planejamento coletivo proporciona questionamento, reflexão sobre o cotidiano escolar; as oficinas sobre as mídias na educação preparam o professor para o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula; a oficina de apropriação dos resultados do SPAECE e o e-Proinfo estimulam a utilização da informática como recurso metodológico para as aulas.

O empenho das escolas pesquisadas em melhorar a prática docente é comum a todas. Há um trabalho pedagógico voltado para melhorar a eficácia dos planejamentos reconhecido como estratégia concreta que resulta na melhoria do ensino e aprendizagem.

O PPP da escola é reconhecido por 75,9% dos professores como documento elaborado coletivamente com todos os segmentos escolares (gestores, professores, alunos, pais e funcionários), enquanto 12,1% dizem que o projeto foi elaborado pela equipe gestora da escola, sem a participação dos segmentos escolares, e 5,2% acreditam que a escola segue o PPP determinado pela SEDUC. Esta última não condiz com a realidade das escolas estaduais, pois a SEDUC dá autonomia a cada escola para elaborar e desenvolver seu PPP para que o mesmo atenda às necessidades/peculiaridades da comunidade na qual a escola está inserida.

A elaboração do PPP pela equipe gestora contradiz a gestão democrática e participativa, a qual os educadores têm buscado. O não fazer parte desta construção pode gerar sérios problemas, que estarão vinculados ao desconhecimento do propósito do trabalho da escola (missão, visão, valores, metas e resultados), como também à falta de comprometimento com os resultados que se espera alcançar mediante certas ações estratégicas planejadas.

Oportunamente, os professores listaram as dificuldades mais frequentes de seus alunos enumeradas pela gravidade, a saber:

#### **Primeiro**

- Não dominam as quatro operações; número excessivo de alunos na sala de aula; falta de base, ocasionada pela má formação no EF; nível ruim de leitura, interpretação textual e escrita; desinteresse; falta de acompanhamento/apoio familiar; indisciplina; falta do hábito de leitura; falta de motivação para permanecer na sala e buscar aprender; não gostar da disciplina; operações com números inteiros; produção textual; reconhecer as características dos gêneros que estudam; operacionalização das regras dos sinais na matemática; e transferência de conhecimentos de um conteúdo para outro.

#### **Segundo**

- Dificuldades listadas em sua maioria como primeira ordem, acrescidas de: raciocínio lógico; domínio dos processos algoritmos da ciência; equação do 1º grau; falta de compromisso dos alunos com a escola; falta de concentração nas aulas; frações; gramática, ortografia e vocabulário; fato de saber operacionalizar, mas não identificar o que se

pede no problema; material didático inadequado; fato de alguns alunos trabalharem no outro turno.

### **Terceiro**

- Dificuldades ainda não relacionadas, a saber: interpretação de gráficos; especificar as principais características das escolas literárias; falta de envolvimento/participação ativa nas aulas; falta de estudo extraclasse para fixação dos conteúdos trabalhados.

Em destaque, na análise dos professores, as dificuldades em leitura, interpretação e produção textual/escrita, o domínio das quatro operações e o raciocínio lógico, pois estas se repetem com uma frequência considerável nas três relações.

Quando questionados sobre quais estratégias estão sendo utilizadas nas disciplinas de Português e Matemática para melhorar a aprendizagem dos alunos, os professores as mencionam em três ordens de eficácia, a saber:

### **Primeiro**

- Contextualização dos conteúdos; implantação do Projeto Primeiro, Aprender! Ler bem para aprender pra valer; participação dos alunos em atividades que abordam a produção de textos utilizando ferramentas das TIC, como blogs e livros virtuais; utilização da internet e software educativo; utilização de recursos audiovisuais; abordagem dos conteúdos por meio de textos; acompanhamento de cada aluno em sala de aula; adequação das atividades avaliativas no estilo das avaliações externas; atividades em grupos; atividades envolvendo leitura de textos; aulas de revisão dos conteúdos; aulas expositivas, com participação dos alunos na lousa; utilização do laboratório de informática; dinâmicas com desafio na matemática; explicação do conteúdo “lentamente”; exercícios em sala envolvendo as operações que os alunos têm mais dificuldades; incentivo de leitura na sala de multimeios; jogos educativos; resolução de problemas contextualizados ao cotidiano do aluno; revisão dos conteúdos do EF antes de iniciar um novo assunto; considerar o erro do aluno um instrumento de aprendizagem; trabalhar com projetos educativos.

### **Segundo**

- Prática constante em resolver situações-problemas/exercícios para o desenvolvimento do raciocínio lógico; produção de textos seguida de

correção; análise de filmes baseada em romances literários; análise de gêneros textuais com textos diversificados; atividades de interpretação envolvendo níveis diferenciados, do mais simples para o mais complexo; uso dos recursos tecnológicos; produção de documentário sobre o assunto explorado; leitura coletiva; leitura de paradidáticos; interpretação textual coletiva; oficinas; uso dos fascículos do ENEM.

### **Terceiro**

- Apresentação de seminários pelos próprios alunos; correção das provas junto com os alunos, observando os erros; formas diversificadas de avaliação; eventos educativos; incentivo do professor; interatividade do professor com o aluno em relação às matrizes do SPAECE e ENEM; uso do lúdico para o estudo da gramática; participação em olimpíadas e feiras de ciências e tecnologias; pesquisa; resolução de atividades em dupla; resoluções de questões do SPAECE; simulados; socialização das atividades na sala de aula; atividades com questões de vestibular; utilização de humor para descontrair a aula e estimular o interesse dos alunos.

Com esta relação, pode-se perceber que os professores têm buscado metodologias mais eficazes correlatas às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, porém precisa-se melhorar ainda, consideravelmente, o desenvolvimento destas em sala de aula, para se efetivar aprendizagens significativas. Vale ressaltar que 94,8% dos professores consideram estas estratégias eficazes para a melhoria dos resultados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE.

### **6.1.3 Quanto aos alunos da 3ª série do EM**

A pesquisa abrangeu 132 alunos da 3ª série do EM, distribuídos em seis escolas e municípios diferentes, concentrando-se nos turnos manhã e tarde, com exceção da escola F, que não tem o turno matutino; assim, foi acrescido o turno noturno nesta. Em relação ao perfil destes alunos, destacou-se:

- a. Quanto ao sexo – destaca-se o número de adolescentes do sexo feminino, com 56,2%, em relação a 43,8% do sexo masculino;

- b. Quanto à idade – percebe-se que 11,5% dos alunos estão fora de faixa etária para a série pesquisada, enquanto 70,2% concluirão o EM na faixa prevista (17 a 18 anos) e 18,3 % dos alunos irão concluir o EM com 16 anos;
- c. Em relação à moradia – 22% moram próximos à escola, 25% moram na sede do município, porém distante da escola; 25% moram na zona rural, em localidades próximas à sede do município; e 28% moram em localidades da zona rural distantes da sede do município.

Estes dados nos remetem a outro ponto, que diz respeito ao transporte escolar. Quando questionados se utilizavam o transporte escolar para ir à escola, 56,8% dizem que sim e avaliam a qualidade deste transporte como: 11,4% de boa qualidade; 61% de qualidade regular; e 27,6% de péssima qualidade.

Oportunamente, quando questionados se o funcionamento ineficaz do transporte escolar poderia ser um fator determinante para o fracasso escolar, 81,4% concordam e/ou concordam em parte que sim. Isso nos faz refletir sobre alguns problemas frequentes relacionados ao transporte evidenciados por estes estudantes: a falta do transporte ocasionado por problemas mecânicos, sem substituição de outro carro para efetivar o deslocamento dos estudantes e perda do início das aulas devido ao atraso do transporte. Estes problemas, se frequentes, acarretarão sérios prejuízos no tempo escolar do aluno, afetando sua aprendizagem por falta de continuidade nos conteúdos.

- d. Quanto ao benefício do Bolsa Escola – 39,4% afirmam o recebimento mensal;
- e. Em relação ao tempo em que estuda na escola, segue a Tabela 3.

**Tabela 3** – Demonstrativo situacional do tempo em que estuda na escola

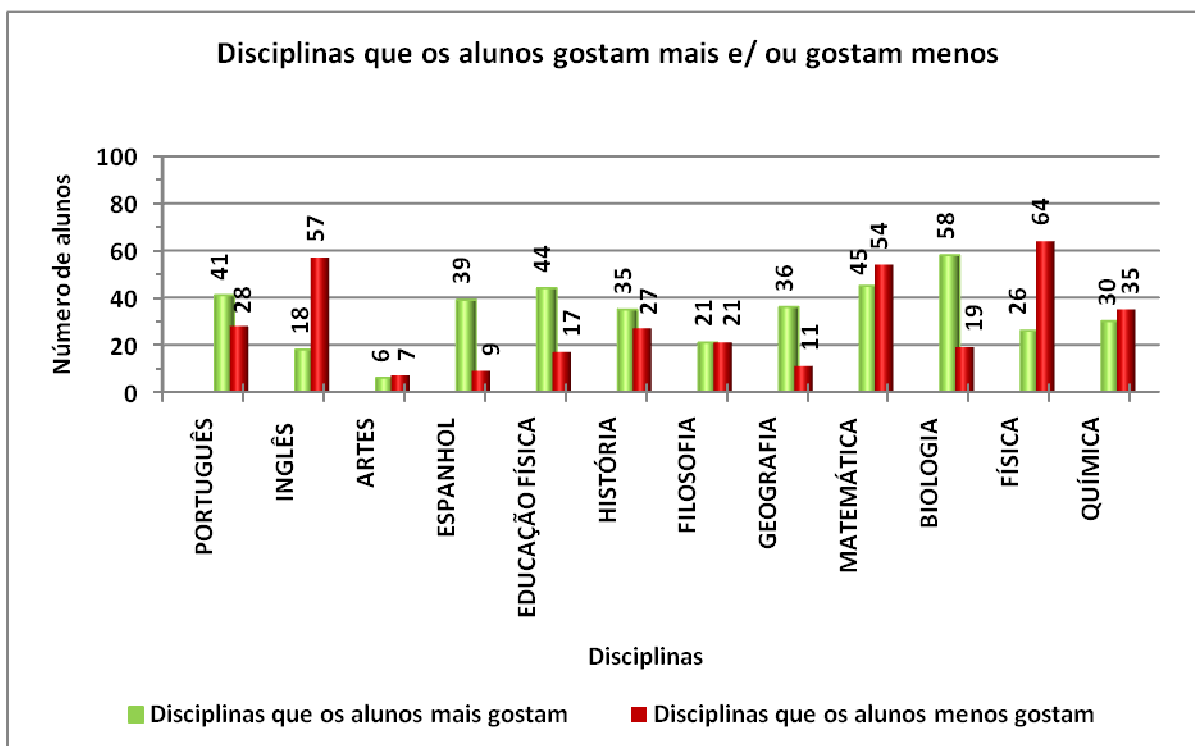
| <b>ANO(S)</b>      | <b>FREQUÊNCIA</b> | <b>PERCENTUAL(%)</b> |
|--------------------|-------------------|----------------------|
| 1                  | 5                 | 3,8                  |
| 2                  | 20                | 15,3                 |
| 3                  | 80                | 61,1                 |
| 4                  | 10                | 7,6                  |
| 5                  | 7                 | 5,3                  |
| 6                  | 5                 | 3,8                  |
| 7                  | 2                 | 1,5                  |
| 8                  | 1                 | 0,8                  |
| 11                 | 1                 | 0,8                  |
| <b>TOTAL GERAL</b> | <b>131</b>        | <b>100,0</b>         |

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa no SPSS.

Em análise, conclui-se que 80,9% dos alunos estão na escola há três ou mais anos. Há de se considerar que em algumas destas escolas tem e/ou deixaram de ter o EF há poucos anos, através do processo gradativo de municipalização desta modalidade. Outro fato diz respeito à quantidade de escolas com EM no município: das seis escolas pesquisadas, três municípios têm apenas uma escola com EM, a quais recebem remanejamento direto dos alunos do EF da SME.

O PPP das escolas é desconhecido dos alunos, considerando que apenas 14,4% dizem conhecê-lo, e sua elaboração contou com apenas 2,3% da participação destes. Estes dados transparecem que os alunos não têm conhecimento sobre a missão, a visão, os valores e os objetivos que a escola espera efetivar, bem como não fizeram parte do processo de elaboração. Isso gera uma discussão sobre a democratização da gestão, em que todos os segmentos, incluindo os alunos, devem fazer parte da construção do projeto pedagógico da escola e ter consciência da sua importância e significado para o trabalho cotidiano.

O gosto pelas disciplinas que são ofertadas no EM varia de aluno para aluno. Evidencia-se que há alunos que se identificam mais com as disciplinas da área de Linguagens e Códigos, outros com as Ciências Humanas e alguns com Ciências da Natureza. Observa-se no Gráfico 22 a frequência das disciplinas das quais os alunos afirmam gostar mais e/ou gostar menos. Considere-se que os alunos poderiam marcar até três opções das questões 13 e 14 (Apêndice C – Questionário do aluno).



**Gráfico 22** – Distribuição quantitativa dos alunos por disciplina que mais e/ou menos gostam.  
Fonte: Banco de dados da pesquisa no SPSS.

No Gráfico 22, é possível evidenciar entre as disciplinas que os alunos mais gostam, com frequência superior a 30%: Biologia (43,9%), Matemática (34,1%), Educação Física (33,3%) e Português (31,1%). Em contrapartida, as disciplinas que os alunos menos gostam e apresentam frequência superior a 40% são Física (48,5%), Inglês (43,2%) e Matemática (40,9%).

É admirável saber que, apesar de todas as dificuldades em leitura, interpretação textual e raciocínio lógico diagnosticado nas avaliações externas em Língua Portuguesa e Matemática, que um número considerável de alunos goste destas disciplinas. O fato de gostarem de Língua Portuguesa e Matemática contribui significativamente na melhoria da aprendizagem destas, pois isso indica que estão presentes no aluno atenção e simpatia pelas disciplinas, ocasionando maior aproximação do aluno com o professor destas.

A área de Ciências da Natureza se destaca por ter duas disciplinas de que os alunos não gostam, o que pode ser resultado das dificuldades que os alunos apresentam em Matemática, pois, para terem sucesso na aprendizagem de Física, os alunos precisam ter conhecimentos básicos da Matemática, necessários na resolução de problemas.

No Quadro 19, são apresentadas as frequências e percentuais de algumas hipóteses de características, que podem estimular o gosto por cada disciplina, as quais foram listadas no

questionário do aluno como opções da pergunta “O que faz você gostar desta(s) disciplina(s)?”.

| Nº | CARACTERÍSTICAS                  | FREQUÊNCIA | PERCENTUAL (%) |
|----|----------------------------------|------------|----------------|
| 1  | Aulas dinimizadas.               | 6          | 4,5            |
| 2  | Professor explica bem.           | 40         | 30,3           |
| 3  | Estimulam a minha curiosidade.   | 42         | 31,8           |
| 4  | O professor tira minhas dúvidas. | 13         | 9,8            |
| 5  | Tem atividades interessantes.    | 11         | 8,3            |
| 6  | Todas as opções anteriores.      | 34         | 25,8           |
| 7  | Não se aplica.                   | 2          | 1,5            |

**Quadro 19** – Hipóteses de características que estimulam o gosto por cada disciplina do EM.

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa no SPSS

O fato de o professor explicar bem (30,3%) e a capacidade de estimular a curiosidade dos alunos (31,8%) são características que sobressaem dentre as listadas, como também o conjunto de todas elas (25,8%). Estas informações nos estimulam a refletir sobre a prática docente, a respeito de como a metodologia desta é determinante para atrair a atenção dos alunos e proporcionar a aprendizagem.

A seguir, no Quadro 20, são apresentadas algumas características possíveis da causa de os alunos não gostarem de determinadas disciplinas. As opções relacionadas são possíveis hipóteses listadas como opção na Questão 15 do questionário dos alunos, cuja pergunta foi “Quais fatores contribuem para não gostar desta(s) disciplina(s)?”.

| Nº | CARACTERÍSTICAS   | FREQUÊNCIA | PERCENTUAL (%) |
|----|---|------------|----------------|
| 1  | Exige leitura e interpretação.  | 46         | 34,8           |
| 2  | As aulas são apenas expositivas.  | 16         | 12,1           |
| 3  | O professor raramente faz correção das atividades passadas.                         | 7          | 5,3            |
| 4  | As aulas sempre têm trabalho, tendo poucas explicações dos conteúdos da disciplina. | 11         | 8,3            |
| 5  | Quando tenho dúvidas, o professor raramente consegue tirá-las.                      | 20         | 15,2           |
| 6  | O professor não tem domínio da matéria.   | 13         | 9,8            |
| 7  | Geralmente nas avaliações aparecem conteúdos que não foram explicados.              | 20         | 15,2           |
| 8  | Não se aplica.  | 34         | 25,8           |

**Quadro 20** – Hipóteses de características das disciplinas de que os alunos menos gostam.

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa no SPSS.



As dificuldades em leitura e interpretação acarretam prejuízos não só em Língua Portuguesa, mas em todas as demais disciplinas do currículo do EM, pois, para o estudo dos conteúdos, há necessidade de fazer uso da leitura. No caso específico de Física e Matemática, a dificuldade com leitura e interpretação impossibilita os alunos de entenderem qual a informação solicitada no enunciado da questão problema, bem como a identificação dos dados para a resolução da mesma. Em relação à disciplina de Inglês, os alunos precisam constantemente trabalhar com tradução textual, o que exige, além da leitura, o uso de conteúdos relacionados à gramática (concordância) e à produção textual, tanto da Língua Inglesa como da Língua Portuguesa.

A Tabela 4, apresentada a seguir, nos revela o sentimento dos alunos no momento da avaliação.

**Tabela 4** – O sentimento do aluno no momento da avaliação

| <b>SENTIMENTOS</b>                    | <b>FREQUÊNCIA</b> | <b>PERCENTUAL(%)</b> |
|---------------------------------------|-------------------|----------------------|
| Ansioso                               | 40                | 30,5                 |
| Tranquilo, pois estudei               | 26                | 19,8                 |
| Nervoso, sempre esqueço o que estudei | 19                | 14,5                 |
| Medo de tirar nota baixa              | 40                | 30,5                 |
| Não se aplica                         | 6                 | 4,6                  |
| <b>TOTAL GERAL</b>                    | <b>131</b>        | <b>100,0</b>         |

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa no SPSS

A ansiedade e o medo em tirar nota baixa se destacam das demais opções apresentadas na Tabela 4. Estas informações geram preocupação quanto à forma com que os professores têm utilizado as avaliações junto a seus alunos; em vez de serem vistas como uma ferramenta que auxiliará na sua aprendizagem, são tidas pelos alunos e professores como um instrumento de aferição de notas que determinará aprovação ou reprovação do aluno na disciplina avaliada.

Posteriormente, no Quadro 21, mostrado a seguir, são apresentadas as respectivas dificuldades que os alunos avaliam que possuem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

| <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>  |                       |
|---|-----------------------|
| <b>DIFICULDADES</b>   | <b>PERCENTUAL (%)</b> |
| 1 – Tenho dificuldades em compreender o que leio.   | <b>35,6</b>           |
| 2 – Não compreendo a explicação do professor.   | 13,6                  |
| 3 – As aulas são cansativas, seguem geralmente a mesma metodologia.                           | <b>41,7</b>           |
| 4 – Os exercícios são muito difíceis, pois exigem compreensão da leitura de textos.           | <b>14,4</b>           |
| 5 – Muda de professor frequentemente, o que dificulta minha aprendizagem.                     | 11,4                  |
| 6 – Não tenho dificuldades.   | <b>19,7</b>           |
| <b>MATEMÁTICA</b>   |                       |
| 1 – Não compreendo as questões das atividades, assim não consigo calcular o que se pede.      | <b>34,8</b>           |
| 2 – Não compreendo a explicação do professor.   | 18,9                  |
| 3 – As aulas são cansativas, seguem geralmente a mesma metodologia.                           | 17,4                  |
| 4 – Os exercícios são muito difíceis, pois exigem compreensão da leitura e raciocínio lógico. | <b>28,0</b>           |
| 5 – Muda de professor frequentemente, o que dificulta minha aprendizagem.                     | 6,1                   |
| 6 – Não sei multiplicar e/ou dividir.   | 2,3                   |
| 7 – Não tenho dificuldades.   | <b>29,5</b>           |

**Quadro 21** – Apresenta as dificuldades dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa no SPSS.

Através do Quadro 21, evidenciam-se dificuldades comuns tanto na Língua Portuguesa como em Matemática, em destaque as relacionadas à leitura e interpretação textual, ocasionando esforço excessivo na resolução de atividades; e a falta de metodologia diferenciada nas aulas de Língua Portuguesa traz novamente a discussão sobre o planejamento dos conteúdos a serem explicados.

O planejamento para ser eficaz precisa estar correlacionado ao quadro diagnóstico dos alunos que participarão da aula, pois somente assim o professor terá como definir metodologias adequadas e diferenciadas às necessidades destes. Segundo Luckesi (2006, p. 113), o planejamento é o momento em que o professor decide quais atividades serão mais apropriadas/eficazes na melhoria da aprendizagem de seus alunos; é o processo de tomada de decisões bem informadas que visam à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação ensino-aprendizagem, possibilitando melhores resultados e, em consequência, maior produtividade.

Quando os alunos são questionados se a escola tem adotado estratégias para melhoria da aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, eles destacam: segunda chamada para as provas e/ou atividades avaliativas em que não tirei notas acima da média

(65,9%); professores no final de cada período/bimestre explicam novamente os conteúdos para os alunos que tiverem dificuldades (51,6%); não há nenhuma ação para resolver as dificuldades, e o aluno fica sob ameaça de ir para recuperação final senão melhorar (36,4%); não foi adotada nenhuma estratégia (35,6%); rodas de leitura (29,5%); aulas de reforço em horário paralelo ao da aula de Português e/ou Matemática (13,6%); alunos monitores que ajudam com explicações do conteúdo aos alunos que têm dificuldades (12,1%). Os alunos (64,4%) avaliam que as estratégias adotadas pela escola contribuem para a melhoria da aprendizagem e o bom desempenho no SPAECE.

Em algumas escolas, a segunda chamada de prova é considerada uma recuperação paralela, porém nem sempre são oferecidas aos alunos aulas no intuito de explicar novamente os conteúdos para facilitar-lhes a aprendizagem. O que se verifica, em sua maioria, é a correção da avaliação na sala, seguida de reagendamento da segunda chamada da avaliação. Geralmente, eles estudam solitariamente para refazer a avaliação de determinados conteúdos. O fato de terem de ser avaliados novamente, possibilitando nova chance para atingir a média, pode ser estimulador de aprendizagem quando o aluno é disciplinado com o seu tempo de estudo, porém há de se analisar o perfil dos alunos por turma.

A recuperação paralela funciona em algumas escolas no mesmo turno da aula do aluno com dificuldades, devido à não possibilidade da frequência do aluno em outro turno por falta de transporte e/ou por este trabalhar. Assim, foi definido como estratégia que ao final de cada período seriam ofertadas ao aluno aulas de recuperação, nas quais são revistos os conteúdos em que a turma apresentou maiores dificuldades, na perspectiva de que os alunos as superem, possibilitando seu progresso na aprendizagem nos conteúdos subsequentes.

#### **6.1.4 Infraestrutura e funcionamento da escola**

As condições físicas das seis escolas pesquisadas estão em situações diversificadas, a saber: três precisam de reforma geral, das quais duas em situação de urgência; duas escolas foram reformadas recentemente, no período de 2008 a 2009; uma está em bom estado de conservação. Vale ressaltar que as duas escolas que necessitam de reforma com urgência já possuem solicitação da 10ª CREDE junto à SEDUC e aguardam visita do engenheiro para estruturação do projeto de reforma.

Todas as escolas possuem salas reservadas para uso do: diretor, que a utiliza em sua maioria para se reunir com os membros do Núcleo Gestor e/ou realizar atendimento a alunos, pais, professores e comunidade escolar; equipe de apoio pedagógico, composto por coordenadores escolares e professores coordenadores de área (PCAs), estes últimos contemplando cada área do conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), os quais costumam se reunir semanalmente por área para definir as temáticas a serem trabalhadas no planejamento coletivo; e sala dos professores, onde estes se reúnem nos momentos do recreio dos alunos. A maior parte destas salas tem estantes com espaços reservados para cada professor guardar seu material didático.

Em relação às cantinas, duas das escolas não têm espaço adequado, uma precisa de ampliação e as demais estão em bom estado de conservação. Por muitas décadas, estes espaços ficaram subutilizados devido ao fato de os alunos do EM não terem direito à merenda escolar. A partir do ano de 2009, a SEDUC liberou recursos para a compra de fogões, freezers, panelas, talheres, copos, pratos e outros utensílios necessários para cozinhar. No ano de 2010, a merenda escolar passa a ser uma realidade de todas as escolas regulares de EM, com cardápio variado, sob orientações dos nutricionistas da SEDUC, que acompanham o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) nas escolas estaduais cearenses.

Para efetivo funcionamento destas cantinas, foram contratadas merendeiras, cujo número variou de acordo com a quantidade de turnos, turmas e número de alunos. Apesar desta providência, isso não foi suficiente para atender a duas das escolas pesquisadas, que possuem matrícula em extensão em um dos turnos de funcionamento. Compreende-se extensão como o funcionamento de um turno em outra escola, esta cedida pela SME, no intuito de viabilizar o atendimento escolar aos alunos de localidades distantes da sede da escola, pois a demanda geralmente inviabiliza o atendimento do transporte. Nestes casos, em vez de transportar os alunos, os professores são transportados pela SME para a localidade em que funciona a extensão.

Em se tratando dos espaços físicos de suporte e apoio pedagógico, evidenciou-se a presença em todas as escolas de Laboratórios Educacionais de informática (LEI), conforme mostra a Figura 2.



**Figura 2** – Fotos dos laboratórios de informática das escolas A, B, C, D, E e F, nesta ordem.  
Fonte: Elaboração própria.

Observou-se nos LEIs que: em 100%, há organização, espaço físico adequado e presença de professores lotados; em 66,7%, há número suficiente de computadores, que possibilitam o atendimento de uma turma completa do EM; em 33,3%, precisa-se dividir a turma para o uso devido ao número insuficiente de computadores, nestes casos parte dos alunos fica em sala de aula fazendo outras atividades relacionadas à disciplina do horário ou faz uso do Laboratório de Ciências, havendo alternância após uma aula; em 16,7%, foi constatada a presença de computadores ainda em caixas por falta de mobiliário.

A quantidade de professores lotados nestes espaços varia de acordo com a Portaria nº 847/2009 – GAB da SEDUC, que determina que a escola com um LEI poderá lotar um professor com 20h/a por turno de funcionamento e, caso tenham mais de um laboratório, poderá ter até 80h/a para lotação do professor. Neste documento, fica definido que o professor pode ser efetivo ou temporário e deverá ter o seguinte perfil (CEARÁ, 2009g, p. 7):

[...] nível superior, concluído ou em fase de conclusão (50% dos créditos) e conhecimento específico na área de Informática Básica e/ou Informática Educativa, comprovado através de Curriculum Vitae, totalizando uma carga horária de 120 h/a.

Além de atender a estes critérios, os professores que quiserem ser lotados nos LEIs das escolas estaduais da 10ª CREDE precisarão passar por uma seleção promovida pelo Núcleo Tecnológico Educacional (NTE) do NRDES. A seleção se trata de uma entrevista com análise de currículo, com banca de técnicos do NTE, responsáveis por acompanhar pedagogicamente os trabalhos dos professores lotados no LEI.

No momento da entrevista, o professor apresentará sua proposta de projeto educativo (previamente entregue ao NTE para análise) a ser desenvolvido junto aos professores das três áreas do conhecimento, bem como será avaliado em atividades práticas relacionadas ao uso de alguns programas utilizados nos computadores do LEI. Além destes critérios, a permanência do professor lotado neste espaço ficará condicionada ao seu desempenho no decorrer do ano letivo, aferido pelos técnicos do NTE/NRDES/10ª CREDE e Núcleo Gestor da escola.

Os professores selecionados têm a atribuição de acompanhar o planejamento pedagógico nas três áreas e estabelecer parceria com os professores das disciplinas do EM, oferecendo-lhes propostas de *sites* educativos correlacionados ao conteúdo que o professor se encontra trabalhando junto aos seus alunos. Assim, devem ser multiplicadores dos cursos educativos oferecidos pelo e-Proinfo (ambiente colaborativo de aprendizagem) para os professores lotados na escola. Vale ressaltar que os LEIs têm o registro de todas as atividades desenvolvidas neste espaço, especificando disciplina, professor, conteúdo desenvolvido e frequência dos alunos.

Percebem-se nesta organização estratégias para aproximar os professores desta ferramenta tecnológica em prol da melhoria da aprendizagem. Apesar de todos estes avanços, na perspectiva de lotar professores que tenham qualificações para desenvolver um bom trabalho de apoio pedagógico junto aos demais professores e alunos, e no seu funcionamento, ainda se constata algumas problemáticas: professores que raramente frequentam este espaço, em sua maioria, por não se sentirem confiantes no uso da ferramenta e/ou não perceberem este espaço como metodologia diversificada para aprofundar os conhecimentos previamente estudados em sala de aula. Em contrapartida, há professores que mensalmente deixam uma carga horária da sua disciplina para trabalhar o conteúdo no LEI, planejado previamente com os professores do mesmo.

Em relação aos Laboratórios de Ciências, todos dispõem deste espaço em bom estado de conservação e 100% são multidisciplinares, ou seja, equipados e organizados de modo a propiciar apoio pedagógico às disciplinas de Biologia, Química, Física e Matemática, conforme se evidencia na Figura 3 a seguir.



**Figura 3** – Fotos dos Laboratórios de Ciências Multidisciplinar das escolas A, C, D, E e F, nesta ordem.

Fonte: Elaboração própria.

Cada escola tem direito à lotação nestes laboratórios de um professor, efetivo ou temporário, por turno, de 40 h/a, tendo como obrigatoriedade destinar 20 h/a à efetiva regência de sala de aula. Para efetivar esta lotação, é realizada no NRDES uma seleção, com entrevista e análise de currículo, onde os candidatos também apresentam projeto pedagógico a ser desenvolvido no decorrer do ano letivo (entregue previamente para análise da banca examinadora). Os técnicos fazem observância da graduação dos professores concorrentes por escola, no intuito de lotar um professor por disciplina, quando possível; assim, contemplará o máximo das disciplinas do laboratório. Porém, a carência nas disciplinas de Química, Física e Matemática é considerável. Os professores aprovados e lotados têm conhecimento de que sua permanência está condicionada ao bom desempenho e à boa utilização pedagógica deste espaço, aferidos pelo técnico do NRDES/10<sup>a</sup> CREDE e Núcleo Gestor.

O trabalho dos professores lotados nos Laboratórios de Ciências é de parceria e apoio pedagógico aos demais professores da área de Ciências da Natureza; estes planejam coletivamente práticas experimentais relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula



pelo professor titular da turma, fazendo um agendamento prévio da série, aula, disciplina, conteúdo e prática experimental. As práticas realizadas nos laboratórios são registradas, bem como a frequência dos professores por disciplina e alunos. É de ciência de todos que 25% da carga horária das disciplinas da área de Ciências da Natureza deve fazer uso do laboratório (CEARÁ, 2009g).

O trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido nestes espaços tem sido significativo para o aprendizado dos estudantes, pois possibilita a integração entre a teoria e a prática, experimentada e vivenciada no laboratório. Porém, há certa resistência por parte de alguns professores para cumprir os 25% da carga horária no referido laboratório, devido principalmente a problemáticas relacionadas à formação superior dos professores.

No que se refere às Salas de Multimeios: 66,7% estão com o espaço físico adequado; 33,3% necessitam de ampliação; 50% têm projetos educativos implementados, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à leitura, interpretação textual e raciocínio lógico; 16,7% têm carência de professor regente, responsável pelas atividades da sala; 16,7% têm carência na equipe de apoio ao professor regente; 66,7% necessitam efetivar e melhorar mais as ações pedagógicas, a maioria por falta de projeto educativo a ser desenvolvido; 83,3% têm o acervo da biblioteca tombado e devidamente organizado.

A denominação multimeios se dá devido a serem desenvolvidas várias atividades de responsabilidade da equipe lotada nesta sala, a saber: aulas com vídeos; utilização do computador para pesquisa eletrônica; rodas de leitura; empréstimo e recebimento de livros, mediante cadastro; banco de livros do Projeto Alvorada, para uso em pesquisa na sala de aula; pesquisas bibliográficas orientadas.





**Figura 4** – Fotos das Salas de Multimeios das escolas A, B, C, D, E e F, nesta ordem.  
Fonte: Elaboração própria.

Na Figura 4, observa-se a sala de multimeios nas seis escolas pesquisadas, onde se constatou que se trata de espaço educativo que oferta a estudantes e professores um acervo variado e atualizado das três áreas do conhecimento. Geralmente, os livros são adquiridos pela SEDUC através do Projeto Alvorada, direcionado apenas a escolas de EM. Registra-se nos documentos da escola o recebimento de novos acervos em 2008, 2009 e 2010 através do Projeto Alvorada.

As salas de aula, algumas apresentadas na Figura 5, encontram-se com as seguintes condições: 50% das escolas estão com ambiente físico regular, necessitando de melhorias no piso e na ventilação de algumas salas; 50% das escolas estão em bom estado; o número de salas atende à demanda da escola, que é em média por turma de 35 a 45 alunos; quanto às carteiras, 66,7% estão em boas condições, adquiridas no último semestre de 2010; e 33,3% necessitam promover campanhas de preservação do patrimônio, o que comprova que a maior causa de carteiras quebradas e pichadas é resultado do mau uso pelos alunos, e isso é reconhecido por estes. A seguir, na Figura 5, algumas salas de aula, onde 66,7% têm a opção de usar quadro branco ou quadro para giz.

A posição das carteiras nas aulas, em sua maioria, é organizada em filas, porém, dependendo da metodologia planejada pelo professor em sua disciplina/conteúdo a ser trabalhada no dia, as carteiras podem ser organizadas em círculos e/ou em pequenos grupos.



**Figura 5** – Fotos das salas de aulas das escolas A, B, C, D e F, nesta ordem.  
Fonte: Elaboração própria.

O controle da frequência dos alunos se dá através da chamada no diário de classe, podendo ser realizada no início da aula ou no término. As escolas têm definido em sua sistemática de controle fazer o levantamento em cada turma dos alunos faltosos, o que ocorre uma vez a cada turno. A sistemática de coleta varia de acordo com a escola, a saber: delega-se a coleta a cada líder de sala, e há um funcionário da secretaria responsável pela coleta por turno. De posse dos dados, estes são inseridos no SIGE Escola e, quando observada a reincidência, o Núcleo Gestor é alertado para tomar as devidas providências.

Como medidas interventivas, os gestores entram em contato com os pais das famílias dos faltosos na tentativa de trazê-los de volta. Observam-se grandes dificuldades nesta ação, pois geralmente os pais dispõem apenas de telefone celular, e o telefone da escola é bloqueado para estas chamadas; assim, enviam por colegas comunicados para que os pais venham à escola. Quando os pais não aparecem, os gestores tentam realizar visita à residência dos mesmos, dependendo da localidade.

As medidas interventivas ainda estão longe de ser satisfatórias, pois ainda percebe-se frequente abandono e evasão escolar. Algumas situações fogem do controle da escola, tais como: quando os pais afirmam que não têm mais controle sobre os filhos; quando os alunos conseguem emprego, não conseguindo conciliar os horários e/ou não acompanhando mais os conteúdos trabalhados, devido às faltas frequentes, ou quando optam pelo emprego, pois necessitam do dinheiro para subsistência; quando há gravidez não planejada ou casamento; quando há dificuldades na transição do EF para o EM, com predominância de sérias defasagens no desempenho, acarretando limitações na aprendizagem dos conteúdos básicos do EM, os alunos ficam desestimulados e abandonam, retornando a se matricular no ano seguinte.

Na entrada de cada escola, foram instaladas, no final de 2009 e início de 2010, estruturas biométricas para controlar diariamente a frequência dos alunos (Figura 6). Este controle se dá na entrada e saída do aluno na escola, onde se registram a hora em que ele entrou e a hora em que ele saiu através da frequência digital. Apesar de as estruturas estarem prontas, inclusive com estruturas para ponto biométrico acessível a alunos com deficiência, estas não se encontram em funcionamento. Segundo diretores, a 10ª CREDE aguarda instalação dos pontos biométricos pela empresa que ganhou a licitação no estado.



**Figura 6** – Foto da estrutura padrão instalada em todas as escolas estaduais para efetivar a frequência digital.

Fonte: Elaboração própria.



A implementação de pontos biométricos nas escolas facilitará a coleta de dados, porém por si só não resolverá o problema da evasão e abandono. Os gestores precisam discutir estas questões com seus professores e funcionários, buscando ações eficazes.



**Figura 7** – Fotos das salas de professores das escolas A, B, B, C e F, nesta ordem.  
Fonte: Elaboração própria.

A Figura 7 apresenta a sala reservada aos professores de cinco das escolas pesquisadas. Observou-se que: 100% destes espaços são aconchegantes e organizados; presença de murais com horário definido dos professores em sala de aula e horário de planejamento coletivo por área; estantes com livros para apoio pedagógico por disciplina, além de estantes com espaço reservado para o professor guardar seu material didático; utilização nos momentos de planejamento coletivo e individual, como também a Sala de Multimeios, Laboratório de Informática e Laboratório de Ciências.

Em seguida, a Figura 8 apresenta os ambientes externos à sala de aula das escolas pesquisadas, a saber: quadras esportivas, pátios e galerias. As seis escolas dispõem de quadra esportiva, porém apenas 50% foram construídas com arquibancadas. Vale ressaltar que em uma delas não há espaço para construção da mesma. As quadras são utilizadas nas aulas práticas de Educação Física; nos interclasses; treinos de times de futsal; e em reuniões comemorativas e/ou eventos escolares. Os pátios e galerias são ambientes onde os alunos se integram com os demais alunos e professores no momento do recreio.



**Figura 8** – Fotos das quadras esportivas, pátios, galerias e áreas externas das escolas pesquisadas.  
Fonte: Elaboração própria.

## 6.2 Processo de divulgação dos resultados do SPAECE no âmbito da escola e percepção dos diretores, professores e alunos

A SEDUC divulga preliminarmente os resultados através de reunião com os coordenadores, supervisores e técnicos das CREDEs, no intuito de que estes se apropriem dos resultados e sejam multiplicadores e mobilizadores da importância pedagógica para cada escola. Após este primeiro momento, as regionais promovem seminários para diretores e coordenadores escolares objetivando divulgar os resultados de cada escola sob sua responsabilidade. Como metodologias de trabalho, destacam-se: apresentação em *PowerPoint* de gráficos com os resultados gerais do SPAECE; apresentação de gráficos com a evolução do desempenho em Português e Matemática dos alunos da região por escola; análise do crescimento dos resultados; e oficinas sobre a interpretação dos resultados utilizando como instrumento o boletim pedagógico e a escala de proficiência.

Ao término do seminário, é solicitada dos gestores a divulgação dos resultados na escola, no intuito de tornar público aos envolvidos na avaliação o desempenho dos seus alunos. Neste processo, 60% dos diretores afirmam que, depois da divulgação dos resultados na CREDE, reúnem-se com seus professores para trabalhar os resultados. Vale ressaltar que

89,7% dos professores confirmam tomar conhecimento dos resultados do SPAECE através desta reunião. Os demais diretores (40%) dizem promover oficina pedagógica com participação de professores, coordenadores, alunos e pais. Porém, apenas 10,3% dos professores reconhecem esta prática de divulgação dos resultados na escola.

Os alunos do 3º ano do EM, em sua maioria, têm conhecimento sobre o SPAECE (93,1%). Há de se considerar que já foram avaliados em duas séries (1º e 2º anos do EM), e o trabalho pedagógico intensificado por parte de alguns professores junto a seus alunos, alinhando o currículo com a Matriz de Referência do SPAECE, acarreta nos alunos familiaridade com a estrutura dos itens desta avaliação. Percebe-se, na elaboração das atividades avaliativas dos alunos, que alguns professores têm utilizado o conhecimento adquirido na Oficina de Elaboração de Itens. A seguir, a Tabela 5 apresenta a percepção dos alunos de como os resultados do SPAECE são divulgados na escola.

**Tabela 5** – Estratégia de divulgação dos resultados do SPAECE na escola

| <b>ESTRATÉGIAS</b>   | <b>FREQUÊNCIA</b> | <b>PERCENTUAL(%)</b> |
|--|-------------------|----------------------|
| Os gestores convidam os professores, pais e alunos para uma reunião.   | 3                 | 2,3                  |
| Os gestores e/ou professores, além de promover reunião com os pais, passam de sala em sala mostrando o resultado da turma. | 11                | 8,5                  |
| É divulgado na sala de aula o resultado de cada turma.   | 99                | 76,2                 |
| A escola não divulga o resultado do SPAECE   | 17                | 13,1                 |
| <b>TOTAL GERAL</b>   | <b>130</b>        | <b>100,0</b>         |

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa no SPSS.

A partir dos dados desta Tabela, verifica-se que a maioria das escolas divulga os resultados do SPAECE em cada turma (76,2%). Esta estratégia foca a discussão dos resultados na turma específica do aluno, além de apresentar-lhe a relação das médias de proficiência com sua aprendizagem, o que torna o aluno ciente das competências e habilidades que não foram desenvolvidas, com sua respectiva posição na escala de proficiência. Alguns alunos desconhecem ações estratégicas por parte da escola para divulgar os resultados do SPAECE (13,1%), entretanto, como estes 17 alunos não estão centralizados em uma única escola, surgem algumas hipóteses: falta no dia da divulgação dos resultados; falta de atenção e/ou compreensão da pergunta; falta de memória quanto ao momento ocorrido em sala de aula.

Quando questionados sobre como se caracteriza o sentimento dos professores com a chegada dos resultados, diretores e professores estão em consonância, pois 100% dos diretores e 84,5% dos professores analisam a postura daqueles como receptivos, considerando que os resultados servirão de reflexão na tomada de decisões visando à melhoria do desempenho dos alunos. Este sentimento favorecerá o processo de mudança que necessita ocorrer em determinadas práticas docentes. Assim, o professor estará disposto a decidir quais caminhos deverá trilhar para ajudar seus alunos a superar as dificuldades de aprendizagem reveladas pelo SPAECE. A Tabela 6 apresenta a reação dos alunos em relação aos resultados do SPAECE.

**Tabela 6** – Reação dos alunos diante dos resultados do SPAECE

| <b>REAÇÃO</b>   | <b>FREQUÊNCIA</b> | <b>PERCENTUAL(%)</b> |
|---|-------------------|----------------------|
| Ansiedade, pois estes resultados são o reflexo do meu desempenho na disciplina.             | 53                | 40,5                 |
| Indiferente, pois não são utilizados para punição.  | 7                 | 5,3                  |
| Pressionado e desestimulado, pois é divulgado responsabilizando o aluno.                    | 2                 | 1,5                  |
| Não tem significado nenhum para mim, pois estes não são considerados para nota.             | 8                 | 6,1                  |
| Responsabilizo o conteúdo trabalhado pela escola, diferente do que tem no SPAECE.           | 4                 | 3,1                  |
| Solicito professores mais qualificados.   | 1                 | 0,8                  |
| Estimula mais os meus estudos e participação nas aulas, na busca de melhorar os resultados. | 46                | 35,1                 |
| Não se aplica   | 10                | 7,6                  |
| <b>TOTAL GERAL</b>  | <b>131</b>        | <b>100,0</b>         |

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa no SPSS.

As opções que apresentaram maior destaque na Tabela 6 nos levam a refletir sobre a consciência dos alunos sobre a importância do SPAECE como ferramenta autoavaliativa situacional de sua aprendizagem, de modo que seus resultados sirvam como estímulo para se dedicar mais aos estudos, no intuito de superar suas dificuldades.

Porém, quando cruzamos a percepção dos professores em relação à reação dos seus alunos diante dos resultados, as opções seguintes sobressaem em relação às demais: “Indiferente, pois não será considerado para sua aprovação na série em curso”, com 44,6%; “Outro”, com 32,1%; “Estimulados com os estudos e participando mais das aulas”, com 21,4%. Na opção escolhida “Outro”, os professores listam algumas reações comuns dos

alunos, dentre elas: mostram-se tristes com o resultado; sentem-se indiferentes; sentem-se estimulados com a premiação; e reagem com ansiedade na expectativa de serem premiados com o computador.

Observou-se em algumas escolas a relação dos alunos por série/turma/turno, afixada em murais e/ou paredes com as notas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, no intuito de tornar o aluno ciente do seu nível de aprendizagem. Verifica-se que alguns alunos têm a preocupação em anotar em seus cadernos suas médias no SPAECE, em meio às notas do rendimento escolar por período e, quando questionados sobre as mesmas, revelam que têm a apropriação do conhecimento de quais médias precisam alcançar para serem considerados adequados em proficiência em Português e Matemática. Este interesse por parte de poucos, segundo alguns professores, se dá pelo incentivo da premiação, instituído aos alunos com média adequada para Português e Matemática.

### **6.3 O resultado do SPAECE como estímulo de mudanças na prática docente**

Os resultados do SPAECE não terão significado para as escolas se estas não promoverem mudanças no planejamento pedagógico, bem como no desenvolvimento de metodologias bem estruturadas e focadas na busca pela superação das dificuldades de seus alunos. O fato de os gestores divulgarem os resultados para professores e alunos, por si só, não gera impactos. No momento, pode estimular algumas discussões nada produtivas sobre possíveis causas, se estas não forem acompanhadas pelo comprometimento de todos os segmentos da escola em querer mudar a realidade apresentada.

Na investigação de como os professores têm usado estes resultados para a melhoria da aprendizagem dos alunos, há alinhamento na percepção do diretor e com os professores, a saber: no cotidiano escolar, tem sido inserida no planejamento a utilização dos descritores considerados críticos (diretores, 50%; professores, 51,7%), assim caracterizados por apresentarem baixo índice de acerto. Estes descritores são relacionados aos conteúdos da disciplina já previstos para cada série/ano: uso dos descritores como referência no planejamento (diretores, 33,3%; professores, 20,7%), o que ocasiona restrição no currículo do EM; identificação dos alunos com suas respectivas dificuldades para trabalhá-las no decorrer do ano letivo (diretores, 16,7%; professores, 19,0%); e a não utilização dos resultados, ou seja, o professor continua dando suas aulas, seguindo o que já havia planejado (opção



exclusiva nos questionários dos professores, cuja escolha foi de 8,6%), comprovação de que alguns ainda se sentem à parte do processo de avaliação externa, a qual demonstra não ter nenhuma importância e/ou significado para o aperfeiçoamento docente.

Todos os diretores acreditam que o SPAECE tem estimulado mudança na prática docente, bem como 86% dos professores concordam com esta afirmação. Entretanto, há 14% de professores que não percebem mudanças ocasionadas por estímulo do SPAECE. Os diretores listam como mudanças que vêm ocorrendo: avaliações elaboradas de acordo com os descritores do SPAECE; zelo no planejamento, utilizando como referência os descritores; mudança da prática pedagógica, fazendo uso dos descritores; participação em oficinas de elaboração de itens; autoavaliação quanto à prática docente e gestão escolar; coerência nas avaliações; o fato de o professor passar a estudar mais para compreender a complexidade do SPAECE; atividades direcionadas ao desempenho dos alunos; leitura frequente dos resultados; e motivação. Os professores citam como mudanças estimuladas pelo SPAECE na sua prática docente estimulada pelo SPAECE:

| MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca de novas práticas pedagógicas;</li> <li>- Desenvolvimento de ensino com melhor qualidade e mais aprofundamento no conhecimento, ocasionado devido à necessidade de bons resultados e de uma cobrança mais próxima;</li> <li>- Conteúdos relacionados com as competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver;</li> <li>- Aulas elaboradas com maior eficácia correlata aos descritores trabalhados pelo SPAECE;</li> <li>- Conhecimento sobre os critérios para elaboração dos itens;</li> <li>- Maior presteza em identificar as dificuldades dos alunos;</li> <li>- Dedicção;</li> <li>- Ênfase na interpretação textual, adequada a diferentes níveis de dificuldades;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adequação do currículo;</li> <li>- Aprimoramento na elaboração de atividades avaliativas;</li> <li>- Apropriação dos resultados;</li> <li>- Melhor identificação e compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos para trabalhá-las;</li> <li>- Resolução de questões do SPAECE;</li> <li>- Replanejamento;</li> <li>- Adequação dos conteúdos trabalhados em sala ao SPAECE;</li> <li>- Sentimento de que está mais responsabilizado pelos resultados do SPAECE;</li> <li>- Aplicação de questões nos moldes do SPAECE;</li> <li>- Adequação dos conteúdos às Matrizes de Referência do SPAECE;</li> <li>- Contextualização dos conteúdos com a realidade dos alunos;</li> </ul> |

**Quadro 22** – Mudanças na prática docente.

Fonte: Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa no SPSS.

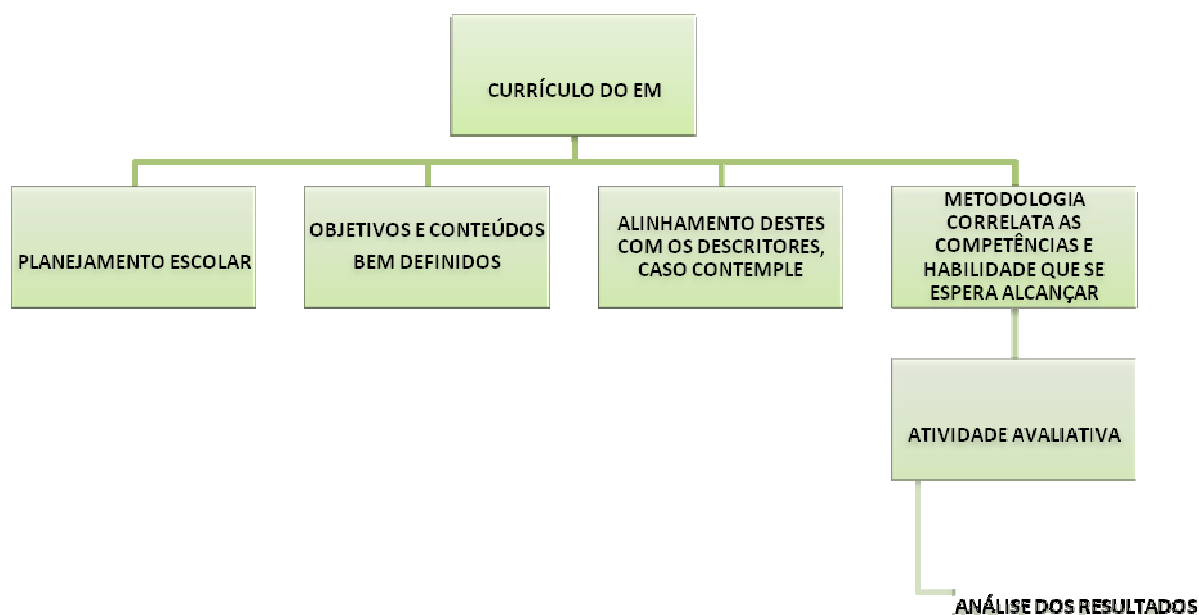
Quadro 22 – Continuação

| MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptação do material didático;</li> <li>- Planejamento com base nos descritores;</li> <li>- Valorização de atividades que promovam a compreensão de textos;</li> <li>- Elaboração e aplicação de simulados;</li> <li>- Objetivos bem definidos do que se espera alcançar no estudo de cada conteúdo;</li> <li>- Melhor seleção de conteúdos;</li> <li>- Melhora da forma de dar aula;</li> <li>- Novas práticas avaliativas;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhor acompanhamento dos alunos;</li> <li>- Maior atenção aos conteúdos básicos não aprendidos pelos alunos;</li> <li>- Oficina entre os alunos;</li> <li>- Busca de conhecer melhor o aluno;</li> <li>- Potencialização da expectativa do aluno para com o futuro;</li> <li>- Estabelecimento de metas a serem alcançadas junto com os alunos.</li> </ul> |

**Quadro 22** – Mudanças na prática docente.

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa no SPSS.

Alguns dos pontos apresentados no Quadro 22 foram mencionados mais de uma vez pelos professores, em destaque: o uso dos descritores no planejamento e a elaboração de atividades avaliativas com base na Matriz de Referência. Porém, novamente, há evidências na análise do conteúdo de que os descritores têm sido referência no planejamento de algumas das escolas, quando a referência básica é o currículo.



**Figura 9** – Organograma com a sistematização do planejamento escolar partindo do currículo do EM.

Fonte: Elaboração própria

Os avanços quanto à efetivação do planejamento na escola ocorrem gradativamente. Por muitos anos, o tempo de planejamento na escola era considerado essencialmente burocrático, com preenchimento de fichas a serem entregues à coordenação. Atualmente, observa-se timidamente que as equipes pedagógicas estão mais organizadas, transformando os planejamentos em momentos de troca e fortalecimento de experiências entre professores. Entretanto, há equipes pedagógicas/escolas que mudam a ordem do organograma acima, apresentando no topo a Matriz de Referência para avaliação do SPAECE, e desta parte para o trabalho com os conteúdos.

No processo de construção das matrizes, não podemos esquecer que estas contemplam apenas parte do currículo de Língua Portuguesa e Matemática. Assim, os alunos do EM estariam limitados a ter acesso à parte do currículo. Outra discussão que pode ser gerada está relacionada ao treinamento dos alunos para resolução da avaliação externa.

Relacionar os descritores ao currículo do EM não inviabiliza o processo de aprendizagem, pelo contrário, é fortalecido por uma sequência lógica que trará maior significância e consistência à aprendizagem dos alunos, caso os conteúdos sejam trabalhados com metodologias eficazes ao nível de proficiência dos alunos.

No geral, há evidências de que os professores têm percebido a necessidade de buscar melhorias na sua prática pedagógica, no que se refere ao trato metodológico dos conteúdos junto aos seus alunos. O momento dos estudos, no planejamento organizado pela equipe pedagógica, tem feito os professores refletirem sobre sua prática, suas metodologias de avaliação e sua postura diante das dificuldades apresentadas pelos alunos. Com o apoio coletivo entre a equipe pedagógica e os professores, todos comprometidos em melhorar a aprendizagem dos estudantes, a escola tem tido resultados mais significativos.

Quando questionados (diretores e professores) sobre os impactos positivos e negativos que o SPAECE causa no âmbito da escola, há alinhamento em certas afirmações relacionadas a: compromisso com a aprendizagem dos alunos; definição de estratégias a partir das dificuldades diagnosticadas dos alunos; rendimento escolar; presença dos descritores na elaboração das atividades; interpretação e desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos, entre outras, conforme evidencia-se no Quadro 23.

| IMPACTOS IDENTIFICADOS<br>COMO POSITIVOS E NEGATIVOS DO<br>SPAECE PARA A ESCOLA   | DIRETORES   |             |                  | PROFESSORES |             |                  |
|---|-------------|-------------|------------------|-------------|-------------|------------------|
|   | PERC. (%)   |             |                  | PERC. (%)   |             |                  |
|   | (+)         | (-)         | NÃO SE<br>APLICA | (+)         | (-)         | NÃO SE<br>APLICA |
| Estimula os discentes a estudar mais ainda.   | 83,3        |             | 16,7             | 57,9        | 22,8        | 19,3             |
| Ajuda os professores a ficar ainda mais comprometidos com aprendizagem dos alunos.  | 100,0       |             |                  | 96,6        | 3,4         |                  |
| Motiva a equipe pedagógica a perseguir resultados cada vez melhores.  | 100,0       |             |                  | 98,3        | 1,7         |                  |
| A escola centraliza seu trabalho pedagógico nos descritores com menores índices de acerto.  | 50,0        | 16,7        | 33,3             | 57,9        | 22,8        | 19,3             |
| <b>O currículo é desenvolvido a partir dos descritores.</b>   | <b>66,7</b> |             | <b>33,3</b>      | <b>54,4</b> | <b>21,1</b> | <b>24,6</b>      |
| As dificuldades são discutidas nos planejamentos e são traçadas estratégias para melhorar a prática docente.  | 100,0       |             |                  | 84,2        | 5,3         | 10,5             |
| A cobrança é intensificada no rendimento escolar dos alunos.  | 83,3        | 16,7        |                  | 84,2        | 1,8         | 14,0             |
| As atividades são elaboradas com base nos descritores.  | 100,0       |             |                  | 78,2        | 7,3         | 14,5             |
| Há maior preocupação em trabalhar atividades relacionadas à interpretação e desenvolvimento de raciocínio lógico.   | 100,0       |             |                  | 94,8        | 1,7         | 3,4              |
| <b>A escola sente-se pressionada para mostrar resultados.</b>   | <b>33,3</b> | <b>16,7</b> | <b>50</b>        | <b>59,6</b> | <b>28,1</b> | <b>12,3</b>      |
| Decisões são tomadas a partir destes resultados.  | 100,0       |             |                  | 69          | 12,1        | 19,0             |
| <b>Os resultados, em sua maioria, chegam tarde à escola, impedindo de se fazer um trabalho pedagógico com as turmas avaliadas para que superem suas dificuldades.</b> | <b>16,7</b> | <b>66,7</b> | <b>16,7</b>      | <b>28,1</b> | <b>63,2</b> | <b>8,8</b>       |
| A escola é levada a refletir periodicamente sobre os resultados obtidos em avaliações externas e internas.  | 100,0       |             |                  | 87,5        | 3,6         | 8,9              |
| Os docentes definem novas estratégias de ensino, tornando as aulas mais atrativas.  | 100,0       |             |                  | 82,5        | 5,3         | 12,3             |
| É intensificado o trabalho com o livro didático visando cumprir o programa.   | 33,3        | 33,3        | 33,3             | 49,1        | 35,1        | 15,8             |

**Quadro 23** – Impactos positivos e negativos na percepção dos diretores e professores.

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa no SPSS.

São notórios os avanços que o SPAECE teve ao longo de suas edições, porém ainda é visto como negativo o retorno desses resultados à escola, que ocorre no 2º período de cada ano, inviabilizando o tempo de trabalho pedagógico com base nestes dados. Assim, quando os resultados da escola vierem a ser discutidos, resultando em implementação de ações estratégicas voltadas para as dificuldades de seus alunos, terá chegado a nova edição do SPAECE, e o tempo entre um e outro não é suficiente para se ter um resultado mais significativo.

A importância que gestores e professores estão dando para os resultados das avaliações externas, como instrumento de autoavaliação para repensar a organização pedagógica da escola, propicia um olhar diferenciado para a sala de aula, pois os resultados

têm possibilitado identificar por aluno as suas dificuldades. Com isso, é possível fortalecer o processo de tomada de decisões, que terá subsídio para definir estratégias que impactem positivamente o desempenho do aluno.

#### 6.4 Fatores determinantes de sucesso e/ou fracasso da aprendizagem dos alunos

Diretores e professores avaliaram alguns possíveis fatores determinantes para o sucesso ou o fracasso da aprendizagem de seus alunos. Foi-lhes solicitado que fizessem uma reflexão sobre a realidade de sua escola e identificassem quais seriam os aspectos que estariam sendo eficazes ao longo destes dois anos (2008-2009).

O fator que se destacou na correlação entre a percepção dos diretores e dos professores, com mais de 80%, foi considerar o professor com licenciatura na disciplina que leciona determinante para o sucesso da aprendizagem dos alunos. A licenciatura na disciplina pressupõe que o professor está qualificado para ensinar os conteúdos aos alunos e que terá condições de desenvolvê-los em sala de aula com maior segurança, tirando-lhes as dúvidas e dificuldades com maior propriedade e clareza.

No Quadro 24, são apresentados os fatores considerados determinantes para a aprendizagem. Para facilitar a leitura, estão destacados de verde os fatores que superam 60% em “concordo” tanto para os diretores como para os professores; de amarelo, os fatores em que a soma entre “concordo” e “concordo em parte” em parte situa-se também acima de 60% na margem; e em vermelho os fatores nos quais se percebe antagonismo<sup>1</sup> entre a percepção dos diretores e dos professores na opção “concordo”.

| FATORES DETERMINANTES PARA O SUCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES PRESENTES NA ESCOLA | DIRETORES |                |          | PROFESSORES |                |          |
|---|-----------|----------------|----------|-------------|----------------|----------|
|   | PERC. (%) |                |          | PERC. (%)   |                |          |
|   | CONCORDO  | CONC. EM PARTE | DISCORDO | CONCORDO    | CONC. EM PARTE | DISCORDO |
| Acompanhamento e apoio da Secretaria da Educação/CREDE.                                 | 66,7      | 33,3           |          | 48,3        | 39,7           | 12,1     |

**Quadro 24** – Fatores determinantes para o sucesso de aprendizagem dos estudantes presentes na escola.

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa no SPSS.

<sup>1</sup> Entenda-se por antagonismo a grande divergência entre os diretores e professores sobre os fatores apontados como determinantes da aprendizagem.

Quadro 24 – Continuação

| FATORES DETERMINANTES PARA O SUCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES PRESENTES NA ESCOLA   | DIRETORES |                |          | PROFESSORES |                |          |
|---|-----------|----------------|----------|-------------|----------------|----------|
|   | PERC. (%) |                |          | PERC. (%)   |                |          |
|   | CONCORDO  | CONC. EM PARTE | DISCORDO | CONCORDO    | CONC. EM PARTE | DISCORDO |
| O fato de a maior parte dos professores ser licenciada na disciplina que leciona.   | 83,3      | 16,7           |          | 82,8        | 15,5           | 1,7      |
| Reunião semanal dos professores para planejar coletivamente suas aulas, recebendo apoio da equipe pedagógica.   | 100,0     |                |          | 77,6        | 20,7           | 1,7      |
| Utilização, sempre que possível, dos descritores do SPAECE pelos docentes nas atividades elaboradas, relacionando ao conteúdo que será trabalhado.                          | 66,7      | 16,7           | 16,7     | 62,1        | 37,9           |          |
| Utilização dos resultados do SPAECE nos planejamentos, objetivando melhoria pedagógica.   | 100       |                |          | 68,4        | 24,6           | 7,0      |
| Alinhamento entre o que é planejado, ensinado e avaliado.   | 66,7      | 33,3           |          | 67,2        | 27,6           | 5,2      |
| Contextualização da teoria com a prática dos conteúdos.   | 66,7      | 33,3           |          | 70,7        | 29,3           |          |
| Acompanhamento, monitoramento e apoio da equipe pedagógica em relação às ações estratégicas adotadas pelos professores.   | 100       |                |          | 67,2        | 25,9           | 6,9      |
| Estrutura física da escola favorável à aprendizagem dos estudantes.   | 66,7      | 16,7           | 16,7     | 44,8        | 31,0           | 24,1     |
| Recursos materiais e didáticos utilizados pelos professores.  | 66,7      | 33,3           |          | 60,3        | 32,8           | 6,9      |
| Participação da escola em olimpíadas de Português e Matemática sob a orientação dos professores (Nacionais, Regionais e/ou municipais), que estimulam o discente a estudar. | 83,3      | 16,7           |          | 77,6        | 17,2           | 5,2      |
| Presença dos pais e/ou responsáveis dos discentes no acompanhamento do desempenho escolar.  | 83,3      | 16,7           |          | 50,0        | 34,5           | 15,5     |
| Relação Gestor x Professor x Aluno no cotidiano escolar.  | 100,0     |                |          | 79,3        | 20,7           |          |
| Atuação dos organismos colegiados.  | 50,0      | 33,3           | 16,7     | 52,6        | 42,1           | 5,3      |
| Recursos financeiros liberados com foco no apoio às ações pedagógicas.  | 100       |                |          | 57,1        | 35,7           | 7,1      |
| Formação continuada oferecida pela escola no planejamento.  | 66,7      | 33,3           |          | 52,6        | 22,8           | 24,6     |
| Participação dos docentes em cursos correlacionados à sua área de atuação.  | 83,3      | 16,7           |          | 70,7        | 20,7           | 8,6      |
| Recebimento de alunos do Ensino Fundamental no nível desejado para o Ensino Médio.  | 50,0      | 16,7           | 33,3     | 54,4        | 17,5           | 28,1     |
| Aulas de reforço no contraturno para alunos que apresentem dificuldades.  | 50,0      | 16,7           | 33,3     | 55,2        | 17,2           | 27,6     |

**Quadro 24** – Fatores determinantes para o sucesso de aprendizagem dos estudantes presentes na escola.

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa no SPSS.

Quadro 24 – Continuação

| FATORES DETERMINANTES PARA O SUCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES PRESENTES NA ESCOLA | DIRETORES |                |          | PROFESSORES |                |          |
|---|-----------|----------------|----------|-------------|----------------|----------|
|   | PERC. (%) |                |          | PERC. (%)   |                |          |
|   | CONCORDO  | CONC. EM PARTE | DISCORDO | CONCORDO    | CONC. EM PARTE | DISCORDO |
| Projeto Primeiro, Aprender! Ler bem para aprender pra valer.                            | 66,7      | 33,3           |          | 12,1        | 51,7           | 36,2     |
| Bom funcionamento do transporte escolar.  | 83,3      | 16,7           |          | 48,3        | 41,4           | 10,3     |
| Frequência dos estudantes.  | 83,3      | 16,7           |          | 69,0        | 25,9           | 5,2      |

**Quadro 24** – Fatores determinantes para o sucesso de aprendizagem dos estudantes presentes na escola.

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa no SPSS.

Com base na percepção dos diretores e professores, pode-se definir que tanto as ações selecionadas de verde como de amarelo têm sido eficazes em suas escolas, e estas estão relacionadas às dimensões de qualidade: ambiente educativo; prática pedagógica da leitura; ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; acesso e permanência dos alunos na escola.

Os professores precisam de acompanhamento, monitoria e apoio para fortalecer seu trabalho junto de seus alunos, independente de ser CREDE, SEDUC ou equipe pedagógica da escola. Assim, as mudanças elencadas pelos professores ocasionadas com a prática de analisar e utilizar os resultados do SPAECE foram identificadas como determinantes para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Podemos citar dentre elas: planejamento com apoio pedagógico; atividades elaboradas com a utilização dos descritores; resultados serem observados no planejamento para subsidiar tomada de decisão; material utilizado para as aulas; participação em olimpíadas; presença dos pais na escola; boa relação entre gestores, professores e alunos, entre outros.

É relevante observar alguns itens que tiveram mais de 15% de discordância, a saber:

- A estrutura física da escola não ser determinante para favorecer a aprendizagem. Isso se comprovou pela escola da pesquisa A, que precisa de reforma urgente, pois não é atrativa aos olhos da comunidade, mas cresceu no desempenho do SPAECE, tanto

longitudinal como linearmente, ou seja, o trabalho junto ao aluno tem sido eficaz para melhoria da aprendizagem e, neste caso, foi independente da estrutura física. Vale ressaltar que este fato não significa dizer que não precisa se investir na estrutura física, pois uma das dimensões da qualidade é o ambiente físico, e os alunos necessitam estar em um ambiente que lhes acolha com um mínimo de conforto básico, bem como a dimensão de “formação e condições de trabalho dos profissionais da escola”;

- A falta dos pais e/ou responsáveis dos alunos no acompanhamento do desempenho escolar. Isso é uma batalha constante para os gestores, no sentido de articular e/ou aproximar os pais da escola, o que infelizmente ainda precisa avançar muito, pois a frequência dos pais nas reuniões escolares fica aquém do número de matriculados. Então, para os alunos que têm uma boa aprendizagem, mas não têm acompanhamento dos pais em seus estudos, o bom desempenho na aprendizagem apresentado se dá pela sua dedicação e acompanhamento pelos professores. Em contrapartida, os poucos pais que comparecem à escola para saber como seus filhos estão no rendimento escolar, em sua maioria, são os que estão tendo um bom desempenho;
- A formação continuada no momento do planejamento, sendo oferecida pela própria escola. Uma possibilidade para esta discordância por parte de alguns professores pode estar relacionada ao processo burocratizante que se vivencia no planejamento de sua escola, indo além do que um momento de troca e estudo entre os professores. Assim, torna-se ineficaz e/ou até mesmo uma “perda de tempo” para estes. Entretanto, os diretores consideram este momento como fator determinante de sucesso, em que se tem mais de 80% na soma de “concordo” e “concordo em parte”;
- O recebimento dos alunos do EF no nível adequado para o EM é fator ideal, mais não é real, considerando os resultados do SPAECE das turmas do 9º ano do EF. Os professores, para amenizar esta defasagem, precisam trabalhar conhecimentos básicos para que os alunos tenham a oportunidade de fazer um EM proveitoso. Neste fator, poderíamos



vincular com as dimensões de qualidade “Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita” e “Prática pedagógica e avaliação”;

- As aulas de reforço têm sido importantes parceiras na escola, porém os alunos que usufruem são praticamente todos da sede, pois os demais que necessitariam participar das aulas não têm como se deslocar em outro horário para a escola, uma vez que dependem de transporte escolar;
- O Projeto Primeiro, Aprender! Ler bem para aprender pra valer poderia ser vinculado à dimensão de qualidade de “Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita”, “Prática pedagógica e avaliação” e “Acesso e permanência dos alunos na escola”, pois o projeto busca nivelar as turmas do 1º ano do EM, trabalhando leitura, interpretação textual e raciocínio lógico, para que estes tenham condições de aprender os conteúdos do EM. Série que ocorre maior evasão, por ser de transição, os alunos saem do EF para o EM e precisam se adaptar a uma nova escola, professores e disciplinas. Embora os objetivos do projeto tenham sido aceitos pelos professores, a rejeição ao tempo de implementação e ao material didático elaborado comprometeu o desenvolvimento do projeto. O material foi considerado com um nível muito baixo e contendo erros. 100% dos diretores “concordam” e/ou “concordam em parte” que o Primeiro, Aprender colabora para a aprendizagem porque trabalha com intensidade as dificuldades dos alunos em leitura e interpretação textual em todas as disciplinas, além de ser o projeto que integrou todos os professores a um mesmo objetivo.

Quando solicitados que identifiquem os fatores determinantes do fracasso da aprendizagem de alguns estudantes, nos deparamos novamente com os professores avaliando o Projeto Primeiro, Aprender ocasionar o fracasso, com mais de 80% entre “concordam” ou “concordam em parte”. Os fatores determinantes de fracasso que se destacam dos demais, por ultrapassar 70% entre “concordo” e/ou “concordo em parte” na percepção dos diretores e professores, estão relacionados ao que se segue:

- O nível de proficiência dos alunos provenientes do EF para o EM, considerados sem conhecimentos básicos para acompanhar o EM;

- O não acompanhamento do desempenho escolar pelos pais. A infrequência escolar causa prejuízo no tempo escolar do aluno, considerando que os conteúdos são organizados em uma sequência lógica para favorecer sua aprendizagem. Se ele frequentemente falta, irá perder parte desta sequência, dificultando sua aprendizagem;
- A falta de cursos de formação que subsidiem a melhoria da prática docente. A carência do professor é relacionada à parte metodológica, o como trabalhar o conteúdo de sua disciplina de forma acessível ao aluno, de fácil compreensão. Assim, os cursos necessitam sair da esfera teórica e investir na prática, ou seja, mostrar o como fazer com eficácia;
- A relação desarmônica entre os segmentos escolares;
- E, para finalizar, os recursos que têm chegado à escola não têm sido suficientes para o apoio às atividades pedagógicas. Segue o Quadro 25, que relaciona o resultado de todos os fatores determinantes de fracasso.

| FATORES DETERMINANTES PARA O FRACASSO DE APRENDIZAGEM DE ALGUNS ESTUDANTES  | DIRETORES |                |          | PROFESSORES |                |          |
|---|-----------|----------------|----------|-------------|----------------|----------|
|   | PERC. (%) |                |          | PERC. (%)   |                |          |
|   | CONCORDO  | CONC. EM PARTE | DISCORDO | CONCORDO    | CONC. EM PARTE | DISCORDO |
| A Secretaria da Educação/CREDE não oferece apoio à escola.  | 33,3      | 33,3           | 33,3     | 36,2        | 31,0           | 32,8     |
| Professores sem a qualificação/licenciatura na disciplina que lecionam.   | 66,7      |                | 33,3     | 41,4        | 20,7           | 37,9     |
| Falta de organização para o planejamento coletivo.  | 66,7      | 16,7           | 16,7     | 46,6        | 15,5           | 37,9     |
| A maior parte dos docentes não tem como norte os resultados do SPAECE, por não considerá-los o retrato da aprendizagem da escola. | 50,0      | 33,3           | 16,7     | 25,9        | 39,7           | 34,5     |
| Resultados do SPAECE não são divulgados.  | 33,3      |                | 66,7     | 19,0        | 25,8           | 55,2     |
| Falta de alinhamento entre o que é planejado, ensinado e avaliado.  | 33,3      | 33,3           | 33,3     | 36,2        | 20,7           | 43,1     |
| Planejamento escolar burocrático, sem eficácia para a prática docente.  | 16,7      | 33,3           | 50,0     | 44,8        | 24,1           | 31,0     |
| Professores não são acompanhados na parte pedagógica.   | 16,7      | 33,3           | 50,0     | 34,5        | 24,1           | 41,4     |
| Organismos colegiados não são atuantes.   | 16,7      | 66,7           | 16,7     | 35,1        | 33,3           | 31,6     |

**Quadro 25** – Fatores determinantes para o fracasso de aprendizagem dos estudantes.

Fonte: Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa no SPSS.

Quadro 25 – Continuação

| FATORES DETERMINANTES PARA O FRACASSO DE APRENDIZAGEM DE ALGUNS ESTUDANTES  | DIRETORES |                |          | PROFESSORES |                |          |
|---|-----------|----------------|----------|-------------|----------------|----------|
|   | PERC. (%) |                |          | PERC. (%)   |                |          |
|   | CONCORDO  | CONC. EM PARTE | DISCORDO | CONCORDO    | CONC. EM PARTE | DISCORDO |
| Recursos financeiros que chegam à escola não são suficientes para apoiar o pedagógico.  | 50,0      | 33,3           | 16,7     | 43,8        | 31,6           | 24,6     |
| Falta de cursos de formação que subsidiem a melhoria da prática docente.  | 33,3      | 50,0           | 16,7     | 60,3        | 20,7           | 19,0     |
| Não participação da maior parte dos professores de formações continuadas oferecidas pela CREDE e/ou SEDUC devido à sobrecarga do horário. | 33,3      | 33,3           | 33,3     | 61,4        | 21,1           | 17,5     |
| Ausência dos pais e/ou responsáveis dos discentes no acompanhamento do desempenho escolar dos mesmos.                                     | 50,0      | 33,3           | 16,7     | 77,6        | 19,0           | 3,4      |
| Relação Gestor x Professores x Alunos.  | 66,7      | 16,7           | 16,7     | 44,8        | 32,8           | 22,4     |
| Recebimento dos alunos do Ensino Fundamental sem o nível desejado para o Ensino Médio.  | 66,7      | 33,3           |          | 81,0        | 8,6            | 10,3     |
| Funcionamento ineficaz do transporte escolar.   | 50,0      | 16,7           | 33,3     | 36,8        | 38,6           | 24,6     |
| Infrequência dos discentes.   | 50,0      | 33,3           | 16,7     | 72,4        | 19,0           | 8,6      |
| Não contextualização entre teoria e prática nos conteúdos estudados.  | 33,3      | 50,0           | 16,7     | 46,6        | 25,9           | 27,5     |
| Absenteísmo dos professores.  | 50,0      | 33,3           | 16,7     | 40,4        | 15,8           | 43,9     |
| Material didático adotado na disciplina.  |           |                |          | 20,7        | 43,1           | 36,2     |
| Projeto Primeiro, Aprender! Ler bem para aprender pra valer.  |           |                |          | 36,2        | 51,7           | 12,1     |

**Quadro 25** – Fatores determinantes para o fracasso de aprendizagem dos estudantes.

Fonte: Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa no SPSS.

### 6.5 Importância do diretor escolar para a melhoria dos resultados no SPAECE

De acordo com Garcia (2008, p. 9), “dirigir e coordenar significa assumir no grupo, a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto”. Seguindo este parâmetro, o gestor/diretor escolar tem de inicialmente fazer uma reflexão sobre seu papel na escola, definindo com clareza quais objetivos e metas deseja alcançar.

Acreditar que é possível promover um espaço de mudanças que acarrete melhorias no desempenho dos estudantes é o primeiro passo para que este consiga convencer os demais

(professores e funcionários) a desenvolver um trabalho coletivo em que todos se sintam parte/responsáveis pelos resultados.

No texto para discussão nº 408, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, afirma-se que as escolas eficazes têm como características comuns (BRASIL, 1996, p. 8-9):

[...] **forte liderança do diretor**; clareza quanto aos objetivos; clima positivo de expectativas quanto ao sucesso; clareza quanto aos meios para atingir os objetivos; forte espírito de equipe; envolvimento dos diferentes agentes educacionais; capacitação dirigida (*on the job e Just in time*) dos profissionais da escola; planejamento, acompanhamento e avaliação sistemática dos processos que ocorrem na escola; e foco centrado no cliente principal da escola, o aluno.

O tempo, a presença e o exemplo do diretor na escola causam efeito no espaço escolar, na sua organização e no clima do ambiente. Assim, dependendo da postura do diretor, este pode ser considerado chefe ou líder. Chefe é aquele que manda e determina, esperando que os demais obedeçam sem questionamento. O líder faz questão de escutar o outro e busca neste ajuda na construção de uma escola de qualidade; articula e agrega os segmentos, em especial professores e funcionários, os quais, acreditando no sucesso e no seu diretor, seguem com ele em todos os projetos necessários a serem desenvolvidos na escola.

O diretor que é líder consegue estimular seus professores na concretização do objetivo maior da escola, que é fazer o aluno aprender. Isso se dá devido à competência e habilidade de articular e agregar sua equipe em prol de objetivos comuns, além de desenvolver uma gestão democrática e participativa.

Estabelecida e reconhecida a liderança do diretor pela comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais), o passo seguinte é organizar a “casa/escola”, seu funcionamento e fluxo de processos, onde cada funcionário e cada professor se comprometam com a aprendizagem do aluno. Para esse compromisso se reverter em ações estratégicas, é necessário planejamento coletivo, em que a escola seja analisada com transparência, conforme se dispõe a seguir (BRASIL, 1996, p. 12):

[...] gerenciada com base na qualidade, deve apresentar as seguintes características: foco centrado nos seus clientes, principalmente o aluno; todos os seus objetivos claros, bem definidos e compartilhados por todos; todos os seus processos documentados e otimizados; Todos os funcionários e setores conhecendo suas atribuições; todos os funcionários capacitados para executar as suas tarefas; ampla participação de todos os funcionários nos processos, ações e soluções que os envolvam; informações circulando rápida

e corretamente entre todos os setores e funcionários, para permitir a avaliação constante dos processos e sua melhoria; e preocupação com a inovação e a mudança.

A partir desta análise do ambiente escolar, todos os esforços deverão ser focados no fazer pedagógico da escola, em prol do sucesso do desempenho do rendimento escolar. Para tanto, necessitam fazer parte dos documentos de gestão, além do PPP, o Regimento Escolar e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), os resultados do SPAECE longitudinalmente, na perspectiva de acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos ano a ano.

A prática do diretor em trabalhar com os resultados do SPAECE lhe servirá de parâmetro para analisar o que a escola tem conseguido avançar na aprendizagem dos alunos, avaliando o quanto estes agregaram em conteúdos de um ano para o outro, através do desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a conclusão da série/ano do EM.

Os dados por si não causarão efeito na sala de aula, daí a importância do gestor em divulgar e acompanhar cotidianamente no âmbito da escola os seus resultados, identificando por série/ano as dificuldades diagnosticadas pelo SPAECE, disseminando o hábito de utilização dos resultados como instrumento pedagógico pelos professores. O olhar do diretor junto da equipe pedagógica e professores, dando-lhes apoio e cobrando quando for necessário um planejamento focado nas dificuldades dos alunos, favorecerá o alcance das metas estabelecidas em seu plano de ação, o PLAMETAS, cuja principal meta é o avanço na aprendizagem dos alunos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrer a trajetória do SPAECE foi uma experiência rica, em que pude vivenciar através da leitura toda a evolução que esta avaliação passou no decorrer de suas edições. As seguidas avaliações realizadas pelos atores envolvidos (gestores e técnicos da SEDUC, diretores, coordenadores escolares e professores) sobre o processo de organização, aplicação e elaboração de resultados resultou em expansão da avaliação externa promovida pelo estado do Ceará.

A perspectiva de ter uma avaliação que dê os resultados de cada aluno, especificando a média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática; boletins com o significado pedagógico deste resultado, identificando quais os descritores que cada aluno acertou, quais os que menos acertaram, categorizando-os como críticos para cada aluno; além da possibilidade de acompanhar o desenvolvimento da proficiência durante três anos do mesmo aluno, através do estudo longitudinal. Esses são alguns dos avanços determinantes do SPAECE para os envolvidos na avaliação. Os dados fornecidos pelas últimas edições do SPAECE têm atendido aos interesses dos envolvidos, principalmente em relação aos gestores e professores.

Porém, necessita-se fazer uma reflexão sobre como se tem chegado a estes resultados na escola e se eles têm sido utilizados com uma prática pedagógica. Percebeu-se nesta pesquisa que os resultados têm chegado à escola – apenas 13,1% dos alunos dizem que a escola não divulga os resultados, confirmado também por diretores e professores. Contudo, quando vamos analisar como essas informações têm chegado, percebemos que nem sempre o que os diretores dizem, ou como divulgam os resultados, está alinhado ao que o professor diz.

Entre as opções colocadas para diretores e professores, percebe-se que há um indício de que estes resultados são trabalhados em reuniões promovidas pelos gestores para os professores. Há avanço, pois os alunos vão além; para eles, os resultados são divulgados na sala de aula. Isso nos dá uma compreensão de que para cada público é utilizada uma estratégia diferenciada, justificável pela linguagem e sensibilização realizadas para cada grupo específico.

Esta divulgação tem estimulado sentimentos de ansiedade (40,5%) nos alunos como também de estímulo (35,1%), ocasionados pelo grau de comprometimento com os estudos e/ou expectativa de ser premiado. Esta expectativa incentivou os alunos a ter interesse em querer responder à avaliação. Em relação aos professores, há uma percepção de maior

aceitação da importância de a escola ser avaliada, como da utilização destes resultados para melhoria de sua prática docente tendo como consequência o sucesso na aprendizagem do aluno. Na avaliação dos diretores (100%), os professores se mostram receptivos aos resultados, o que é confirmado pelos próprios (84,5%).

O estigma da avaliação como instrumento fiscalizador do Estado às escolas tem sido superado por uma preocupação no meio escolar relacionado à aprendizagem de cada aluno, foco principal da função social da escola. Os resultados têm gerado discussões e reflexões sobre a prática docente, se esta tem atendido às necessidades dos alunos. No intuito de atender a estas necessidades, os professores buscam estratégias metodológicas mais eficazes correlacionadas às dificuldades apresentadas nos resultados do SPAECE, a saber: leitura, interpretação textual e raciocínio lógico.

A transparência no percentual de acertos nos descritores possibilitou ao professor identificar os conteúdos que os alunos não aprenderam, bem como reorganizar o plano de curso da disciplina, para que no decorrer do ano, à medida que os conteúdos fossem trabalhados, também fossem desenvolvidas atividades bem estruturadas com base na elaboração de itens para o SPAECE, para que o aluno tivesse maior familiaridade com esses tipos de questões.

Quando analisamos se os resultados têm gerado mudanças na prática docente, percebemos que, apesar de termos ainda muito a caminhar neste aspecto, pois as aulas continuam sendo essencialmente tradicionais, há mudanças tímidas em relação à metodologia de ensino da disciplina, evidenciadas quando questionamos os alunos sobre o que os faziam gostar das disciplinas por eles selecionadas, foram-lhes dadas algumas opções, dentre elas: aulas dinamizadas (não, 95,5%); professor explica bem (não, 69,7%); estimulam a minha curiosidade (não, 68,2%); o professor tira minhas dúvidas (não, 90,2%); tem atividades interessantes (não, 91,7%); então, pressupõe-se que, apesar de se ter gerado mudanças quanto à preocupação com o desempenho dos alunos, as mudanças relacionadas à prática docente ainda se concentram no tradicionalismo, fato que precisaria ser investigado através de estudo de caso, pois pelas respostas a essas opções tem-se mostrado que, apesar de gostarem da disciplina, as aulas não lhes têm despertado interesse.

Correlacionando com outra questão abordada, sobre quais dificuldades o aluno tem na disciplina de Português, houve um número considerável de alunos afirmando que “as aulas são cansativas, seguem geralmente a mesma metodologia” (41,7%). Assim, o aluno, antes de participar da aula, já tem previsto como esta será. E, se tal aula já não gerava tanto interesse, passa a ficar cada vez mais difícil prender a atenção do aluno, gerando como resultado alunos

dispersos na atenção. Já em Matemática, apenas 17,4% avaliaram este quesito como cansativo.

Os professores se autoavaliaram com a percepção de que os resultados têm mudado a sua prática. Podemos considerar que a preocupação está presente; o planejamento das escolas que cresceram mais tem feito uso melhor destes resultados; porém, as mudanças foram intensificadas na perspectiva de trabalhar mais a leitura, a interpretação e o raciocínio lógico com textos e resolução de itens/problemas baseados nos descritores. A forma de como trabalhar estas dificuldades em sala de aula, com metodologias mais atrativas e eficazes, ainda precisa avançar.

A organização do planejamento acompanhado na escola sob a coordenação de uma equipe de coordenadores e PCAs, apesar da resistência de alguns professores, tem dado maior consistência ao trabalho em sala de aula, focando não no conteúdo a ser dado dia após dia, mais no aluno, em seu desenvolvimento. No entanto, o risco nas mudanças apresentadas está concentrado na utilização dos descritores como referência base. A perspectiva de avançar na proficiência não pode estimular a escola a robotizar os alunos a resolverem itens; precisa-se ter ciência que neste caso a ordem dos fatores poderá alterar o produto, que será o conhecimento restrito do aluno, ocasionando uma desigualdade social, pois estes alunos concluirão o EM tendo visto um currículo restrito aos itens que os descritores contemplavam.

Nada impede que os descritores sejam utilizados, contanto que a base seja o currículo e que haja clareza de quais competências e habilidades serão trabalhadas em cada conteúdo e o que se espera desenvolver no aluno, avaliando ao término se foi obtido resultado no que se esperava. O professor poderá agregar em cada conteúdo os seus respectivos descritores; assim, quando for trabalhar determinados conteúdos, poderá fazer usos de atividades bem elaboradas que desenvolvam no aluno a leitura, a interpretação e o raciocínio lógico.

A mudança na estrutura das atividades trabalhadas em sala de aula já foi uma mudança determinante, pois há alinhamento com os objetivos pretendidos no desenvolvimento do conteúdo. A aproximação professor/aluno foi referendada por professores como mudança, esta significativa, considerando que o professor passou a conhecer mais cada um de seus alunos e em que níveis se encontravam, o que tem propiciado um melhor acompanhamento pedagógico e um compromisso do mesmo para com seus alunos; o acompanhamento do rendimento escolar a cada período, em que é promovida uma discussão pela equipe pedagógica sobre as disciplinas nas quais os alunos estão tendo mais dificuldades e suas possíveis causas, resultando em estratégias coletivas a serem implementadas. Tudo isso tem



gerado melhorias no sentimento de responsabilização de cada um com a melhoria da aprendizagem do aluno.

Há consciência e unidade entre gestores e professores, no pensamento da necessidade de o professor ser habilitado na sua disciplina de ensino como fator determinante de sucesso para aprendizagem dos alunos. Pressupondo que a habilitação confere maior habilidade e segurança em trabalhar os conteúdos, o professor habilitado terá condições de definir estratégias eficazes para superação das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Além deste fator, destacaram-se como determinantes para o sucesso do aluno: a reunião semanal para o planejamento coletivo por área; a utilização dos descritores da Matriz de Referência para o desenvolvimento de conteúdos e a elaboração de atividades estruturadas no molde do SPAECE; a participação da escola em olimpíadas nacionais, regionais e municipais de Português; a relação entre alunos, professores e gestores, propiciando maior qualidade no clima escolar; a participação dos professores em formações específicas da sua área de atuação; e a frequência escolar.

Em se tratando dos fatores que eram determinantes para o fracasso escolar, destacaram-se: o recebimento de alunos do EF sem estarem no nível adequado para acompanhar o EM; a falta de acompanhamento dos pais; a ausência de cursos que trabalhem o conteúdo da disciplina, demonstrando como fazer, como ensinar de maneira eficaz; o clima escolar comprometido, em que não há boa relação entre os segmentos escolares; e o recurso financeiro que chega à escola não ser suficiente para apoiar as atividades pedagógicas.

Todos esses fatores foram analisados tendo como reflexão o espaço da sua escola/disciplina, e nos pontos observados houve sintonia entre gestores e professores. Vale ressaltar que os fatores precisam ser mais bem discutidos no âmbito da escola, buscando ver quais dizem respeito à escola, que dependem dela as mudanças; assim, haverá condições, através da avaliação dos problemas, para intervir estrategicamente de maneira mais eficaz.

Na observação das seis escolas quanto ao acompanhamento do processo de organização e funcionamento dos espaços escolares e respostas aos questionários dos diretores, foi possível perceber que a gestão na escola faz a diferença para que os alunos tenham melhores desempenhos na proficiência de Língua Portuguesa e Matemática. Salienta-se que as escolas foram escolhidas porque cresceram mais ou cresceram menos na análise longitudinal dos alunos, análise que nos revela a distorção entre os rankings criados com os resultados. Nem sempre a escola que está no topo do ranking é aquela que cresceu mais na perspectiva longitudinal, como também aquelas que estão no final do ranking nem sempre cresceram menos. O olhar linear/fragmentado/isolado dos resultados das séries do EM precisa

ser superado, pois este estudo não nos revela o que realmente o aluno agregou de um ano para o outro. Afinal, há evidências no SPAECE, entre as médias de proficiência das regionais, de CREDEs consideradas com médias muito baixas terem tido crescimento longitudinal de mais de 10%, ou seja, os alunos desenvolveram-se mais do que naquelas que no primeiro olhar aparentavam maior crescimento.

A perspectiva e a possibilidade de fazer o estudo longitudinal é recente, e as escolas ainda precisam se apropriar desta importante ferramenta. O manejo destas informações pedagogicamente nos dará ao longo dos três anos do EM a condição de trabalhar focado em cada aluno, resultando possivelmente em crescimento na proficiência dos alunos, como também os gestores precisarão ter o cuidado de evitar conclusões precipitadas a respeito do crescimento/nível de cada série/escola.

Cada escola tem uma realidade em rotina, organização e liderança do gestor bastante diferenciada. Diante de tantas realidades diferenciadas, percebeu-se com destaque entre as três escolas que cresceram mais: a presença e o envolvimento do diretor com o foco no pedagógico, onde todos os seus coordenadores são envolvidos e responsáveis pelo desempenho de uma área específica; o compromisso e o envolvimento dos professores no sentido de acreditar no aluno; a organização e a efetivação do planejamento escolar, estimulando o compartilhamento e a troca de experiências; e a integração da equipe escolar, alinhada ao objetivo de melhoria do desempenho dos alunos.

Em se tratando das que se destacaram menos, não podemos esquecer que elas também cresceram e são de realidades e peculiaridades distintas, mas alguns pontos foram percebidos que poderiam provocar mudanças no âmbito escolar caso estivessem convictos da necessidade de mudar, possibilitando talvez um crescimento maior, a saber: presença do diretor com rotinas organizadas e focadas na melhoria da aprendizagem; organização da equipe pedagógica para propiciar um acompanhamento mais eficaz ao professor, sendo-lhe suporte e apoio; acompanhamento das metas estabelecidas, efetivando as ações traçadas para as mesmas; e articulação/união da sua equipe de trabalho, a qual será valiosa para a conquista das metas.

O diretor que consegue articular e unir sua equipe, conscientizá-la da importância dos resultados do SPAECE para fazer uma autoavaliação do cotidiano da escola, em especial no espaço da sala de aula, definindo os planejamentos e acompanhando o desenvolvimento destes em sala de aula, tem maiores condições de alcançar o sucesso da aprendizagem dos alunos. Importante que essa aprendizagem seja significativa, que independentemente de qualquer prova que o aluno venha a fazer ele tenha condições de fazer com bom desempenho.

Espero que esta pesquisa seja útil às escolas e que estimule uma reflexão do seu “eu”, enquanto escola, fazendo análise do que realmente têm sido realizado de concreto para se gerar mudanças, sem perder de vista que o nosso cliente número um são os alunos, e estes precisam de toda a nossa dedicação, compromisso e empenho em oferecer-lhes um ensino de qualidade que propicie uma aprendizagem significativa, que venha futuramente a lhes oferecer oportunidades de uma vida melhor.

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO DIRETOR

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

Senhor(a) Diretor(a),

O presente questionário é parte integrante do Projeto de Pesquisa do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), cujo objetivo é subsidiar informações que identifiquem os impactos gerados pelo Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) no processo ensino e aprendizagem no âmbito escolar nos anos de 2008 e 2009 nas turmas de Ensino Médio regular.

Vale ressaltar que não será divulgada a identificação do respondente, bem como a escola pesquisada, proporcionando o anonimato e assegurando a fidedignidade das informações prestadas. Assim, a sua participação é de fundamental importância para o sucesso desta pesquisa.

As respostas do questionário devem estar diretamente relacionadas à sua experiência como gestor escolar desta escola.

Obrigada pela sua participação.

## QUESTIONÁRIO DO(A) DIRETOR(A) – ESCOLA REGULAR

1. SEXO.

(1) Masculino.                      (2) Feminino.

2. IDADE. \_\_\_\_\_.

3. MARQUE A OPÇÃO QUE RETRATA O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE.

(1) Ensino Médio.    (2) Graduado Bacharelado.    (3) Graduado Licenciatura.    (4) Especialista.    (5) Mestrado.    (6) Doutorado.

3.1 DESCREVA O CURSO DE SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE, ASSINALADO NO ITEM 3.

---



---



---

4. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ CURSOU?

(1) Pública federal.    (2) Pública estadual.    (3) Pública municipal.    (4) Privada.    (5) Não se aplica.



(1) Português – \_\_\_\_\_. (2) Matemática – \_\_\_\_\_.

16. DESTES, QUAL O NÚMERO DE PROFESSORES COM VÍNCULO?

|                | EFETIVO | TEMPORÁRIO |
|----------------|---------|------------|
| (1) PORTUGUÊS  |         |            |
| (2) MATEMÁTICA |         |            |

17. QUANTO À GRADUAÇÃO DOS MESMOS, INDIQUE QUANTOS TÊM A LICENCIATURA NA DISCIPLINA QUE LECIONA.

(1) Português – \_\_\_\_\_. (2) Matemática – \_\_\_\_\_.

18. IDENTIFIQUE A OPÇÃO QUE RETRATA O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) ADOTADO PELA ESCOLA.

- (1) A escola segue o Projeto Político Pedagógico elaborado pela Secretaria da Educação.
- (2) Elaborei para ser executado na minha gestão.
- (3) Documento elaborado coletivamente com todos os segmentos escolares (gestores, professores, alunos, pais e funcionários).
- (4) A escola não tem PPP.
- (5) A escola tem PPP, mas não é utilizado para orientar as atividades pedagógicas.

19. SOBRE O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DA ESCOLA. (Escolha uma opção)

- (1) Todos os professores se reúnem uma vez por mês, aos sábados, na escola.
- (2) Os professores se encontram por área todas as semanas e uma vez por mês todos os professores se reúnem.
- (3) Além do planejamento coletivo que ocorre por área uma vez por semana, cada professor tem o seu planejamento individual na escola.
- (4) Raramente há planejamento coletivo na escola devido à incompatibilidade dos horários dos professores.

20. COMO OCORRE O ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO DO PLANEJAMENTO ESCOLAR DOS DOCENTES EM SALA DE AULA? (Considerar as disciplinas de Português e Matemática)

---



---



---



---

21. QUAIS AÇÕES A ESCOLA TEM DESENVOLVIDO PARA ATINGIR UMA APROVAÇÃO COM QUALIDADE, COM A DIMINUIÇÃO DA REPROVAÇÃO E EVASÃO?

---



---



---



---

22. QUAIS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS EM SALA DE AULA ESTÃO SENDO EFICAZES PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NAS DISCIPLINAS: (Citar por ordem de eficácia)

- (1) Português.

---



---



---

(2) Matemática.

---



---



---

23. ESTAS ESTRATÉGIAS SÃO EFICAZES NA MELHORIA DOS RESULTADOS DO SPAECE?

(1) Sim. (2) Não.

JUSTIFIQUE.

---



---



---



---



---

24. COMO OS RESULTADOS DO SPAECE CHEGAM À ESCOLA?

- (1) Depois que recebo o resultado, apresento em reunião para os professores.
- (2) É promovida uma oficina pedagógica com a participação de professores, coordenadores alunos e pais.
- (3) Os resultados não chegam à escola.

25. QUAL O SENTIMENTO DOS DOCENTES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA COM A CHEGADA DOS RESULTADOS?

- (1) Pressão e falta de estímulo, por se sentirem os únicos responsáveis.
- (2) Eufóricos, pois têm consciência de que desenvolveram um bom trabalho pedagógico.
- (3) Indiferentes, pois os resultados não serão utilizados para punição.
- (4) Receptivos, pois servirão de reflexão na tomada de decisões, visando à melhoria dos resultados.

26. COMO OS PROFESSORES UTILIZAM ESTES RESULTADOS? (Marque uma opção).

- (1) No planejamento escolar, identificando os descritores que os alunos tiveram mais dificuldades e relacionando-os aos conteúdos que serão trabalhados.
- (2) Passa a planejar tendo os descritores como referência.
- (3) Não utiliza os resultados, as aulas continuam sendo dadas seguindo o que já tinha sido planejado.
- (4) Identifica os alunos e suas dificuldades para trabalhá-las no decorrer do ano.

27. O SPAECE ESTIMULOU ALGUMA MUDANÇA NA PRÁTICA DOCENTE?

(1) Sim. (2) Não.

Caso sim, especifique três mudanças.

---



---



---



---

28. EM RELAÇÃO AOS DISCENTES, COMO REAGEM DIANTE DO RESULTADO DO SPAECE?

- (1) Indiferente, pois não será considerado para sua aprovação na série em curso.



- (2) Prejudicados com o currículo trabalhado pela escola e/ou professores desqualificados.  
 (3) Estimulados com os estudos e participando mais das aulas.  
 (4) Outro.

29. IDENTIFIQUE OS IMPACTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO SPAECE NA SUA ESCOLA ANALISANDO AS OPÇÕES ABAIXO.

|  | POSITIVO | NEGATIVO | NÃO SE APLICA |
|--|----------|----------|---------------|
| (1) Estimula os discentes a estudar mais ainda.  |          |          |               |
| (2) Ajuda os professores a ficar ainda mais comprometidos com a aprendizagem dos alunos.   |          |          |               |
| (3) Motiva a equipe pedagógica a perseguir resultados cada vez melhores.   |          |          |               |
| (4) A escola centraliza seu trabalho pedagógico nos descritores com menores índices de acerto.   |          |          |               |
| (5) O currículo é desenvolvido a partir dos descritores.   |          |          |               |
| (6) As dificuldades são discutidas nos planejamentos e são traçadas estratégias para melhorar a prática docente.   |          |          |               |
| (7) A cobrança é intensificada no rendimento escolar dos alunos.   |          |          |               |
| (8) As atividades são elaboradas com base nos descritores.   |          |          |               |
| (9) Há maior preocupação em trabalhar atividades relacionadas à interpretação e desenvolvimento de raciocínio lógico.  |          |          |               |
| (10) A escola sente-se pressionada para mostrar resultados.  |          |          |               |
| (11) Decisões são tomadas a partir destes resultados.  |          |          |               |
| (12) Os resultados, em sua maioria, chegam tarde à escola, impedindo de fazer um trabalho pedagógico com as turmas avaliadas, para que superem as suas dificuldades. |          |          |               |
| (13) Ajuda a escola a refletir periodicamente sobre os resultados obtidos em avaliações externas e internas.   |          |          |               |
| (14) Os docentes definem novas estratégias de ensino, tornando as aulas mais atrativas.  |          |          |               |
| (15) É intensificado o trabalho com o livro didático, visando cumprir o programa.  |          |          |               |
| (16) Outro. Especifique.<br><hr/> <hr/> <hr/> <hr/>  |          |          |               |

30. IDENTIFIQUE OS FATORES DETERMINANTES PARA O SUCESSO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES PRESENTES NA ESCOLA MARCANDO COM X. (Considerar as disciplinas de Português e Matemática)

|  | CONCORDO | CONCORDO EM PARTE | DISCORDO |
|--|----------|-------------------|----------|
|  |          |                   |          |

|  |          |                   |          |
|--|----------|-------------------|----------|
| (1) O acompanhamento e apoio da Secretaria da Educação/CREDE.  |          |                   |          |
| (2) A maior parte dos professores é licenciada na disciplina que leciona.  |          |                   |          |
| (3) Os professores reúnem-se semanalmente para planejar coletivamente suas aulas, recebendo apoio da equipe pedagógica.  |          |                   |          |
| (4) Os docentes utilizam, sempre que possível, nas atividades elaboradas, os descritores do SPAECE, relacionando ao conteúdo que será trabalhado.                          |          |                   |          |
| (5) Os resultados do SPAECE são utilizados nos planejamentos, objetivando melhoria pedagógica.   |          |                   |          |
|  | CONCORDO | CONCORDO EM PARTE | DISCORDO |
| (6) Existe alinhamento entre o que é planejado, ensinado e avaliado.   |          |                   |          |
| (7) Contextualização da teoria com a prática dos conteúdos.  |          |                   |          |
| (8) A equipe pedagógica acompanha, monitora e apoia as ações estratégicas adotadas pelos professores.  |          |                   |          |
| (9) A estrutura física da escola favorece a aprendizagem dos estudantes.   |          |                   |          |
| (10) Os recursos materiais e didáticos que os professores utilizam.  |          |                   |          |
| (11) A escola participa de olimpíadas de Português e Matemática (nacionais, regionais e/ou municipais) sob a orientação de professores que estimulam o discente a estudar. |          |                   |          |
| (12) A presença dos pais e/ou responsáveis dos discentes no acompanhamento do desempenho escolar.  |          |                   |          |
| (13) A relação Gestor x Professor x Aluno no cotidiano escolar.  |          |                   |          |
| (14) A atuação dos organismos colegiados.  |          |                   |          |
| (15) Os recursos financeiros liberados que têm como foco apoiar as ações pedagógicas.  |          |                   |          |
| (16) A formação continuada oferecida pela escola no planejamento.  |          |                   |          |
| (17) A participação dos docentes em cursos correlacionados à sua área de atuação.  |          |                   |          |
| (18) O recebimento de alunos do Ensino Fundamental no nível desejado para o Ensino Médio.  |          |                   |          |
| (19) As aulas de reforço no contraturno para alunos que apresentem dificuldades.   |          |                   |          |
| (20) O Projeto Primeiro, Aprender! Ler bem para aprender pra valer.  |          |                   |          |
| (21) O bom funcionamento do transporte escolar.  |          |                   |          |
| (22) A frequência dos estudantes.  |          |                   |          |

31. IDENTIFIQUE OS FATORES DETERMINANTES PARA O FRACASSO DA APRENDIZAGEM DE ALGUNS ESTUDANTES. (Considerar as disciplinas de Português e Matemática)

|          |                   |          |
|----------|-------------------|----------|
| CONCORDO | CONCORDO EM PARTE | DISCORDO |
|----------|-------------------|----------|

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| (1) Secretaria da Educação/CREDE não oferece apoio à escola.  |  |  |  |
| (2) Professores sem a qualificação/licenciatura na disciplina que lecionam.   |  |  |  |
| (3) Falta de organização para o planejamento coletivo.  |  |  |  |
| (4) A maior parte dos docentes não tem como norte os resultados do SPAECE, por não considerá-los o retrato da aprendizagem da escola. |  |  |  |
| (5) Resultados do SPAECE não são divulgados.  |  |  |  |
| (6) Falta de alinhamento entre o que é planejado, ensinado e avaliado.  |  |  |  |

|  | CONCORDO | CONCORDO EM PARTE | DISCORDO |
|--|----------|-------------------|----------|
| (7) Planejamento escolar burocrático, sem eficácia para a prática docente.   |          |                   |          |
| (8) Professores não são acompanhados na parte pedagógica.  |          |                   |          |
| (9) Organismos colegiados não são atuantes.  |          |                   |          |
| (10) Recursos financeiros que chegam à escola não são suficientes para apoiar o pedagógico.  |          |                   |          |
| (11) Falta de cursos de formação que subsidiem a melhoria da prática docente.  |          |                   |          |
| (12) Não participação da maior parte dos professores de formações continuadas oferecidas pela CREDE e/ou SEDUC devido à sobrecarga do horário. |          |                   |          |
| (13) Ausência dos pais e/ou responsáveis dos discentes no acompanhamento do desempenho escolar dos mesmos.                                     |          |                   |          |
| (14) Relação Gestor x Professores x Alunos.  |          |                   |          |
| (15) Recebimento dos alunos do Ensino Fundamental sem o nível desejado para o Ensino Médio.  |          |                   |          |
| (16) Funcionamento ineficaz do transporte escolar.   |          |                   |          |
| (17) Infrequência dos discentes.   |          |                   |          |
| (18) Não contextualização entre teoria e prática nos conteúdos estudados.  |          |                   |          |
| (19) Absenteísmo dos professores.  |          |                   |          |

32. DESCREVA COMO OS PROFESSORES AVALIAM O RENDIMENTO DOS ALUNOS NAS DISCIPLINAS:

(1) PORTUGUÊS.

---



---



---

(2) MATEMÁTICA.

---



---



---

33. A SEDUC DESENVOLVE ALGUM PROJETO QUE PODE SER CONSIDERADO COMO TOMADA DE DECISÃO A PARTIR DOS RESULTADOS DO SPAECE?

(1) Sim.

(2) Não.

CASO SIM, QUAL(IS) PROJETO(S)?

---

---

---

Obrigada pela sua participação!

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR



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

Senhor(a) Professor(a),

O presente questionário é parte integrante do Projeto de Pesquisa do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), cujo objetivo é subsidiar informações que identifiquem os impactos gerados pelo Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) no processo ensino e aprendizagem no âmbito escolar nos anos de 2008 e 2009 nas turmas de Ensino Médio regular.

Vale ressaltar que não será divulgada a identificação do respondente, bem como a escola pesquisada, proporcionando o anonimato e assegurando a fidedignidade das informações prestadas. Assim a sua participação é de fundamental importância para o sucesso desta pesquisa.

As respostas do questionário devem estar diretamente relacionadas à sua prática docente na disciplina que leciona, ou seja, Língua Portuguesa ou Matemática.

Obrigada pela sua participação.

### QUESTIONÁRIO DO(A) PROFESSOR(A) – ESCOLA REGULAR

1. SEXO.

(1) Masculino.                      (2) Feminino.

2. IDADE. \_\_\_\_\_.

3. QUAL A DISCIPLINA QUE LECIONA.

(1) Português.                      (2) Matemática.

4. MARQUE A OPÇÃO QUE RETRATA O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE.

(1) Ensino Médio.              (2) Graduado Bacharelado.              (3) Graduado Licenciatura.              (4) Especialista.              (5) Mestrado.              (6) Doutorado.

4.1 DESCREVA O CURSO DE SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE, ASSINALADO NO ITEM 4.

---



---



---

5. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ CURSOU?

(1) Pública federal.              (2) Pública estadual.              (3) Pública municipal.              (4) Privada.              (5) Não se aplica.

6. HÁ QUANTOS ANOS TRABALHA NA EDUCAÇÃO? \_\_\_\_\_.
7. HÁ QUANTOS ANOS TRABALHA COMO PROFESSOR(A) DE PORTUGUÊS E/OU MATEMÁTICA NESTA ESCOLA? \_\_\_\_\_.

8. VOCÊ PARTICIPOU E/OU TEM PARTICIPADO DE ALGUMA FORMAÇÃO CONTINUADA RELACIONADA À DISCIPLINA QUE LECIONA?

- (3) Sim. (4) Não.

CASO SIM, CITE QUAL(IS) REALIZADA(S) NOS ÚLTIMOS TRÊS ANOS.

---



---



---

9. OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA TÊM SIDO ÚTEIS PARA A SUA PRÁTICA DOCENTE, TENDO COMO FOCO A MELHORIA DA APRENDIZAGEM?

- (1) Muito úteis. (2) Pouco úteis. (3) Nada úteis.

10. CASO TENHA CONTRIBUIÇÕES, CITE TRÊS EXEMPLOS, ENUMERANDO POR ORDEM DE PRIORIDADES.

---



---



---

11. A ESCOLA TEM PROMOVIDO ALGUMA FORMAÇÃO PARA OS DOCENTES DE PORTUGUÊS E/OU MATEMÁTICA?

- (1) Sim. (2) Não.

CASO SIM, CITE QUAIS, DESCREVENDO A FORMAÇÃO.

---



---



---

12. QUANTO À SUA GRADUAÇÃO, VOCÊ POSSUI A LICENCIATURA NA DISCIPLINA QUE LECIONA?

- (1) Sim. (2) Não.

CASO NÃO, ESPECIFIQUE QUAL A SUA LICENCIATURA.

---



---



---

13. IDENTIFIQUE A OPÇÃO QUE RETRATA O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) ADOTADO PELA ESCOLA.

- (1) A escola segue o Projeto Político Pedagógico elaborado pela Secretaria da Educação.
- (2) O PPP foi elaborado pela equipe gestora da escola, sem a participação dos segmentos (alunos, professores, pais e funcionários) escolares.
- (3) Documento elaborado coletivamente com todos os segmentos escolares (gestores, professores, alunos, pais e funcionários).
- (4) A escola tem PPP, mas não é utilizado para orientar as atividades pedagógicas.
- (5) A escola não tem PPP.

14. SOBRE O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DA ESCOLA. (Escolha uma opção)

- (1) Todos os professores se reúnem uma vez por mês, aos sábados na escola.
- (2) Os professores se encontram por área todas as semanas e uma vez por mês todos os professores se reúnem.
- (3) Além do planejamento coletivo que ocorre por área uma vez por semana, cada professor tem o seu planejamento individual na escola.

(4) Raramente há planejamento coletivo na escola devido à incompatibilidade dos horários dos professores.

15. COMO OCORRE O ACOMPANHAMENTO E O MONITORAMENTO DO PLANEJAMENTO ESCOLAR?

---



---



---



---

16. QUAIS AÇÕES A ESCOLA TEM DESENVOLVIDO PARA ATINGIR UMA APROVAÇÃO COM QUALIDADE, COM A DIMINUIÇÃO DA REPROVAÇÃO E EVASÃO?

---



---



---



---

17. QUAIS AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM MAIS FREQUENTES DOS ALUNOS NESTA DISCIPLINA? (Enumere considerando a gravidade, do maior para o menor)

---



---



---



---

18. QUAIS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS EM SALA DE AULA ESTÃO SENDO EFICAZES PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM NAS DISCIPLINAS DE PORTUGUÊS E/OU MATEMÁTICA? (Citar no máximo três por ordem de eficácia)

---



---



---



---

19. ESTAS ESTRATÉGIAS SÃO EFICAZES PARA A MELHORIA DOS RESULTADOS DO SPAECE?

(1) Sim.                      (2) Não.

JUSTIFIQUE.

---



---



---

20. COMO OS RESULTADOS DO SPAECE CHEGAM À ESCOLA?

- (1) Depois que os gestores recebem os resultados, apresentam em reunião para os professores.
- (2) É promovida uma oficina pedagógica com a participação de professores, coordenadores, alunos e pais.
- (3) Os resultados não chegam à escola.

21. COMO É CARACTERIZADO O SEU SENTIMENTO QUANDO OS RESULTADOS SÃO DIVULGADOS?

- (1) Pressionado e desestimulado, por se sentir responsabilizado.
- (2) Eufórico, pois tenho consciência que desenvolvi um bom trabalho pedagógico.
- (3) Indiferente, pois os resultados não serão utilizados para punição.
- (4) Receptivo, pois servirão de reflexão na tomada de decisões visando à melhoria dos resultados.

22. COMO UTILIZA ESTES RESULTADOS PARA MELHORIA DO DESEMPENHO DOS SEUS ALUNOS?

- (1) No planejamento escolar, identificando os descritores que os alunos tiveram mais dificuldades e relacionando-os aos conteúdos que serão trabalhados.
- (2) Passo a planejar tendo os descritores como referência.
- (3) Não utilizo os resultados, as aulas continuam sendo dadas seguindo o que já tinha sido planejado.
- (4) Identifico os alunos e suas dificuldades para trabalhá-las no decorrer do ano.

23. O SPAECE ESTIMULA ALGUMA MUDANÇA NA SUA PRÁTICA DOCENTE?

- (1) Sim.                      (2) Não.

Caso sim, especifique três mudanças.

---

---

---

---

24. EM RELAÇÃO AOS DISCENTES, COMO REAGEM DIANTE DOS RESULTADOS DO SPAECE?

- (1) Indiferente, pois não será considerado para sua aprovação na série em curso.
- (2) Prejudicados com o currículo trabalhado pela escola e/ou professores desqualificados.
- (3) Estimulados com os estudos e participando mais das aulas.
- (4) Outro.

---

---

25. IDENTIFIQUE OS IMPACTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO SPAECE NA SUA ESCOLA, ANALISANDO AS OPÇÕES A SEGUIR. (Marque com um X)



|  | POSITIVO | NEGATIVO | NÃO SE APLICA |
|--|----------|----------|---------------|
| (1) Estimula os alunos a estudar mais ainda.   |          |          |               |
| (2) Ajuda os professores a ficar ainda mais comprometidos com aprendizagem dos alunos.   |          |          |               |
| (3) Motiva a equipe pedagógica a perseguir resultados cada vez melhores.   |          |          |               |
| (4) A escola centraliza seu trabalho pedagógico nos descritores com menores índices de acerto.   |          |          |               |
| (5) O currículo é desenvolvido a partir dos descritores.   |          |          |               |
| (6) A partir das dificuldades dos alunos são traçadas estratégias para melhorar a prática docente.   |          |          |               |
| (7) A cobrança é intensificada no rendimento escolar dos alunos.   |          |          |               |
| (8) As atividades são elaboradas com base nos descritores.   |          |          |               |
| (9) Há maior preocupação em trabalhar atividades relacionadas à interpretação e desenvolvimento de raciocínio lógico.  |          |          |               |
| (10) A escola sente-se pressionada para mostrar resultados.  |          |          |               |
| (11) Decisões são tomadas a partir destes resultados.  |          |          |               |
| (12) Os resultados, em sua maioria, chegam tarde à escola, impedindo de fazer um trabalho pedagógico com as turmas avaliadas, para que superem as suas dificuldades. |          |          |               |
| (13) Ajuda a escola a refletir periodicamente sobre os resultados obtidos em avaliações externas e internas.   |          |          |               |

|   | POSITIVO | NEGATIVO | NÃO SE APLICA |
|---|----------|----------|---------------|
| (14) Estimula os alunos a estudar mais ainda.   |          |          |               |
| (15) Os docentes definem novas estratégias de ensino, tornando as aulas mais atrativas. |          |          |               |
| (16) É intensificado o trabalho com o livro didático, visando cumprir o programa.       |          |          |               |

26. IDENTIFIQUE OS FATORES DETERMINANTES PARA O SUCESSO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES PRESENTES NA ESCOLA MARCANDO COM X. (Considerar a disciplina que leciona)

|   | CONCORDO | CONCORDO EM PARTE | DISCORDO |
|---|----------|-------------------|----------|
| (1) O acompanhamento e apoio da Secretaria da Educação/CREDE.   |          |                   |          |
| (2) A maior parte dos professores é licenciada na disciplina que ensina.  |          |                   |          |
| (3) Os professores reúnem-se semanalmente para planejar coletivamente suas aulas, recebendo apoio da equipe pedagógica.                           |          |                   |          |
| (4) Os docentes utilizam, sempre que possível, nas atividades elaboradas, os descritores do SPAECE, relacionando ao conteúdo que será trabalhado. |          |                   |          |
| (5) Os resultados do SPAECE são utilizados nos planejamentos, objetivando melhoria pedagógica.  |          |                   |          |
| (6) Existe alinhamento entre o que é planejado, ensinado e avaliado.  |          |                   |          |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| (7) Contextualização da teoria com a prática dos conteúdos.  |  |  |  |
| (8) A equipe pedagógica acompanha, monitora e apoia as ações estratégicas adotadas pelos professores.  |  |  |  |
| (9) A estrutura física da escola favorece a aprendizagem dos estudantes.   |  |  |  |
| (10) Os recursos materiais e didáticos que os professores utilizam.  |  |  |  |
| (11) A escola participa de Olimpíadas de Português sob a orientação dos professores (Nacionais, Regionais e/ou municipais) que estimulam o discente a estudar. |  |  |  |
| (12) A participação dos pais e/ou responsáveis dos alunos no acompanhamento do desempenho escolar.   |  |  |  |
| (13) A boa relação entre os gestores, professores e alunos.  |  |  |  |
| (14) Atuação eficaz dos organismos colegiados.   |  |  |  |
| (15) Os recursos financeiros liberados têm como foco apoiar as ações pedagógicas.  |  |  |  |
| (16) A formação continuada oferecida pela escola no planejamento tem contribuído para a aprendizagem dos alunos.   |  |  |  |
| (17) Participação dos docentes em cursos correlacionados à sua área de atuação.  |  |  |  |
| (18) Recebimento de alunos do Ensino Fundamental no nível desejado para o Ensino Médio.  |  |  |  |
| (19) Aulas de reforço no contraturno para alunos que apresentem dificuldades.  |  |  |  |
| (20) O material didático adotado na disciplina.  |  |  |  |
| (21) O Projeto Primeiro, Aprender! Ler bem para aprender pra valer.  |  |  |  |

|   | CONCORDO | CONCORDO<br>EM PARTE | DISCORDO |
|---|----------|----------------------|----------|
| (22) O bom funcionamento do transporte escolar. |          |                      |          |
| (23) A frequência dos estudantes.               |          |                      |          |

27. IDENTIFIQUE OS FATORES DETERMINANTES PARA O FRACASSO DA APRENDIZAGEM DE ALGUNS ESTUDANTES, MARCANDO COM X. (Considerar a disciplina que leciona).

|  | CONCORDO | CONCORDO EM PARTE | DISCORDO |
|--|----------|-------------------|----------|
| (1) A Secretaria da Educação/CREDE não oferece apoio à escola.   |          |                   |          |
| (2) Professores sem a qualificação/licenciatura na disciplina que lecionam.  |          |                   |          |
| (3) A falta de organização para o planejamento coletivo.   |          |                   |          |
| (4) A maior parte dos docentes não tem como norte os resultados do SPAECE, por não considerá-los o retrato da aprendizagem da escola.      |          |                   |          |
| (5) Os resultados do SPAECE não são divulgados.  |          |                   |          |
| (6) Não há alinhamento entre o que é planejado, ensinado e avaliado.   |          |                   |          |
| (7) O planejamento escolar burocrático, sem eficácia para a prática docente.   |          |                   |          |
| (8) Os professores não são acompanhados na parte pedagógica.   |          |                   |          |
| (9) Os organismos colegiados não são atuantes.   |          |                   |          |
| (10) Os recursos financeiros que chegam à escola não são suficientes para apoiar o pedagógico.   |          |                   |          |
| (11) A falta de cursos de formação que subsidiem a melhoria da prática docente.  |          |                   |          |
| (12) A maior parte dos professores não participa de formações continuadas oferecidas pela CREDE e/ou SEDUC devido à sobrecarga do horário. |          |                   |          |
| (13) Ausência dos pais e/ou responsáveis dos discentes no acompanhamento do desempenho escolar dos mesmos.                                 |          |                   |          |
| (14) A relação Gestor x Professores x Alunos.  |          |                   |          |
| (15) O recebimento dos alunos do Ensino Fundamental sem o nível desejado para o Ensino Médio.  |          |                   |          |
| (16) O material didático adotado na disciplina.  |          |                   |          |
| (17) O Projeto Primeiro, Aprender! Ler bem para aprender pra valer.  |          |                   |          |
| (18) O funcionamento ineficaz do transporte escolar.   |          |                   |          |
| (19) A infrequência dos discentes.   |          |                   |          |
| (20) A não contextualização entre teoria e prática nos conteúdos estudados.  |          |                   |          |
| (21) O absentéismo dos professores.  |          |                   |          |

28. A SEDUC DESENVOLVE ALGUM PROJETO QUE PODE SER CONSIDERADO TOMADA DE DECISÃO A PARTIR DOS RESULTADOS DO SPAECE?

- (1) Sim. (2) Não.

CASO SIM, QUAL(IS) PROJETO(S)?

---



---



---



---



---

29. DESCREVA COMO AVALIA O RENDIMENTO ESCOLAR DOS SEUS ALUNOS.

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada pela sua participação!

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DO ALUNO



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

Caríssimo(a) Aluno(a),

O presente questionário é parte integrante do Projeto de Pesquisa do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), cujo objetivo é subsidiar informações que identifiquem os impactos gerados pelo Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) no processo ensino e aprendizagem no âmbito escolar nos anos de 2008 e 2009 nas turmas de Ensino Médio regular.

Vale ressaltar que não será divulgada a identificação do respondente, bem como a escola pesquisada, proporcionando o anonimato e assegurando a fidedignidade das informações prestadas. Assim, a sua participação é de fundamental importância para o sucesso desta pesquisa.

O questionário dispõe de questões fechadas, ou seja, somente será necessária a escolha da opção que melhor retrate a sua resposta, e esta deve ser individual.

Leia com atenção.

Obrigada pela sua participação.

### QUESTIONÁRIO DO(A) ALUNO(A) – ESCOLA REGULAR

1. SÉRIE.

(1) 1º ano do Ensino Médio.

(2) 2º ano do Ensino Médio.

(3) 3º ano do Ensino Médio.

2. TURMA \_\_\_\_\_.

3. TURNO.

(1) Manhã.

(2) Tarde.

(3) Noite.

4. SEXO.

(1) Masculino.

(2) Feminino.

5. IDADE. \_\_\_\_\_.

6. EM RELAÇÃO À MORADIA.

(1) Moro na sede do município, próximo à escola.

(2) Moro na sede do município, porém não é próxima à escola.

(3) Moro na zona rural do município, não muito distante da sede do município.

(4) Moro na zona rural do município, distante da sede do município.

7. UTILIZA O TRANSPORTE ESCOLAR?

- (1) Sim. (2) Não.

8. AINDA SOBRE O TRANSPORTE ESCOLAR, MARQUE A OPÇÃO QUE O CARACTERIZA.

- (1) De boa qualidade. (2) Qualidade regular. (3) Péssima qualidade.

9. VOCÊ RECEBE BOLSA ESCOLA?

- (1) Sim. (2) Não.

10. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA?

\_\_\_\_\_.

11. VOCÊ CONHECE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA SUA ESCOLA?

- (1) Sim. (2) Não.

12. VOCÊ PARTICIPOU DA ELABORAÇÃO DO PPP?

- (1) Sim. (2) Não.

13. QUAL(IS) DISCIPLINA(S) VOCÊ MAIS GOSTA? (Marque no máximo três opções)

- |                 |                 |
|-----------------|-----------------|
| (1) Português.  | (7) Filosofia.  |
| (2) Inglês.     | (8) Geografia.  |
| (3) Arte.       | (9) Matemática. |
| (4) Espanhol.   | (10) Biologia.  |
| (5) Ed. Física. | (11) Física.    |
| (6) História.   | (12) Química.   |

14. O QUE FAZ VOCÊ GOSTAR DESTA(S) DISCIPLINA(S)?

- (1) Aulas dinamizadas.
- (2) Professor explica bem.
- (3) Estimulam a minha curiosidade.
- (4) O professor tira minhas dúvidas.
- (5) Tem atividades interessantes.
- (6) Todas as opções anteriores.
- (7) Não se aplica.

15. QUAL(IS) DISCIPLINA(S) VOCÊ MENOS GOSTA? (Marque no máximo três opções)

- |                 |                 |
|-----------------|-----------------|
| (1) Português.  | (7) Filosofia.  |
| (2) Inglês.     | (8) Geografia.  |
| (3) Arte.       | (9) Matemática. |
| (4) Espanhol.   | (10) Biologia.  |
| (5) Ed. Física. | (11) Física.    |
| (6) História.   | (12) Química.   |

16. QUAIS FATORES CONTRIBUEM PARA NÃO GOSTAR DESTA(S) DISCIPLINA(S)?

(Marque no máximo três opções)

- (1) Exige leitura e interpretação.
- (2) As aulas são apenas expositivas.
- (3) O professor raramente faz correção das atividades passadas.
- (4) As aulas sempre têm trabalho, tendo poucas explicações dos conteúdos da disciplina.
- (5) Quando tenho dúvidas, o professor raramente consegue tirá-las.
- (6) O professor não tem domínio da matéria.
- (7) Geralmente nas avaliações aparecem conteúdos que não foram explicados.
- (8) Não se aplica.



|  | SIM | NÃO |
|--|-----|-----|
| (1) Passam nas salas pedindo para que os alunos não faltem.  |     |     |
| (2) Estimula a presença dos alunos com a premiação dada ao bom desempenho na prova pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará. |     |     |
| (3) Solicita parceria ao Grêmio Estudantil para garantir a participação de todos, nomeando monitores em cada turma.                |     |     |
| (4) Caso seja detectada, no início da aula, a ausência do aluno, o diretor e/ou coordenador escolar vai pegá-lo em casa.           |     |     |
| (5) Não avisa na escola o dia da prova do SPAECE para que os alunos não faltem.  |     |     |
| (6) Não se aplica.   |     |     |

24. COMO O RESULTADO DO SPAECE CHEGA ATÉ OS ALUNOS?

- (1) Os gestores convidam os professores, pais e alunos para uma reunião.
- (2) Os gestores e/ou professores, além de promover reunião com os pais, passam de sala em sala mostrando o resultado da turma.
- (3) É divulgado na sala de aula o resultado de cada turma.
- (4) A escola não divulga o resultado do SPAECE.

25. COMO VOCÊ REAGE DIANTE DO RESULTADO DO SPAECE?

- (1) Ansiedade, pois estes resultados são o reflexo do meu desempenho na disciplina.
- (2) Indiferente, pois não são utilizados para punição.
- (3) Pressionado e desestimulado, pois é divulgado responsabilizando o aluno.
- (4) Não tem significado nenhum para mim, pois estes não são considerados para nota.
- (5) Responsabilizo o conteúdo trabalhado pela escola, diferente do que tem no SPAECE.
- (6) Solicito professores mais qualificados.
- (7) Estimula mais os meus estudos e participação nas aulas, na busca de melhorar os resultados.
- (8) Não se aplica.

26. IDENTIFIQUE OS FATORES DETERMINANTES PARA O SUCESSO DA SUA APRENDIZAGEM MARCANDO COM X. (Considerar as disciplinas de Português e Matemática)

|  | CONCORDO | CONCORDO EM PARTE | DISCORDO |
|--|----------|-------------------|----------|
| (1) O acompanhamento e o apoio dos professores nos conteúdos estudados.  |          |                   |          |
| (2) Professores formados na disciplina que ensinam.  |          |                   |          |
| (3) Contextualização da teoria com a prática dos conteúdos.  |          |                   |          |
| (4) Tenho um tempo reservado para estudar em casa.   |          |                   |          |
| (5) Resolução das atividades propostas pelos professores, seguida de correções.  |          |                   |          |
| (6) Os coordenadores acompanham, monitoram e apoiam as ações estratégicas adotadas pelos professores.                          |          |                   |          |
| (7) A estrutura física da escola favorece a minha aprendizagem.  |          |                   |          |
| (8) Os recursos materiais e didáticos que os professores utilizam.   |          |                   |          |
| (9) Participo de Olimpíadas de Português e Matemática (nacionais, regionais e/ou municipais) sob a orientação dos professores. |          |                   |          |



|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| (10) O acompanhamento dos meus pais e/ou responsáveis.          |  |  |  |
| (11) A relação Gestor x Professor x Aluno no cotidiano escolar. |  |  |  |

|   | CONCORDO | CONCORDO EM PARTE | DISCORDO |
|---|----------|-------------------|----------|
| (12) Atuação dos organismos colegiados.   |          |                   |          |
| (13) Os recursos financeiros liberados que têm como foco apoiar as ações pedagógicas.     |          |                   |          |
| (14) Ter tido uma boa aprendizagem nas séries do Ensino Fundamental.                      |          |                   |          |
| (15) As aulas de reforço no contraturno quando tenho dificuldades.                        |          |                   |          |
| (16) O bom funcionamento do transporte escolar.   |          |                   |          |
| (17) Tenho uma boa frequência nas aulas.  |          |                   |          |
| (18) Participo das aulas e, quando não entendo, peço ao professor para ensinar novamente. |          |                   |          |
| (19) O material didático adotado pelo professor.  |          |                   |          |

27. IDENTIFIQUE OS FATORES DETERMINANTES PARA O FRACASSO DA APRENDIZAGEM DE ALGUNS ESTUDANTES. (Considerar as disciplinas de Português e Matemática)

|   | CONCORDO | CONCORDO EM PARTE | DISCORDO |
|---|----------|-------------------|----------|
| (1) Professores sem a qualificação/licenciatura na disciplina que leciona.                |          |                   |          |
| (2) Não conheço os objetivos das aulas planejadas pelos professores.                      |          |                   |          |
| (3) Não há alinhamento entre o que é ensinado e avaliado.                                 |          |                   |          |
| (4) Os resultados do SPAECE não são divulgados.   |          |                   |          |
| (5) Os organismos colegiados não são atuantes.  |          |                   |          |
| (6) Os recursos financeiros que chegam à escola não são suficientes para apoiar as aulas. |          |                   |          |
| (7) Os pais e/ou responsáveis não acompanham o desempenho escolar.                        |          |                   |          |
| (8) A relação Gestor x Professores x Alunos.  |          |                   |          |
| (9) Cheguei ao Ensino Médio com muitas dificuldades de aprendizagem.                      |          |                   |          |
| (10) O funcionamento ineficaz do transporte escolar.                                      |          |                   |          |
| (11) A infrequência às aulas.   |          |                   |          |
| (12) A falta de relação entre teoria e prática dos conteúdos estudados.                   |          |                   |          |
| (13) Trabalho e não tenho tempo para estudar em casa.                                     |          |                   |          |
| (14) Os livros adotados são muito difíceis.   |          |                   |          |

28. QUAIS AS FORMAS DE AVALIAÇÃO ADOTADA PELOS PROFESSORES? (Marque somente uma opção)

- (1) Exclusivamente provas.
- (2) Exclusivamente trabalhos.
- (3) A soma de notas adquiridas entre trabalhos e provas, atribuindo uma média das mesmas.
- (4) Atribui pontuação para presença, participação, exercícios resolvidos, trabalhos e provas; o resultado é a soma.
- (5) Faz um diagnóstico da turma através de atividade avaliativa, identifica o que os alunos não sabem e explica até que aprendamos.
- (6) Não se aplica.

29. A SEDUC/CREDE DESENVOLVE ALGUM PROJETO E/OU PROGRAMA PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM?

- (1) Sim. (2) Não.

30. CASO TENHA RESPONDIDO SIM NA QUESTÃO ANTERIOR, IDENTIFIQUE QUAL(IS) PROJETO(S) E/OU PROGRAMA(S).

- (1) Projeto Primeiro, Aprender.
- (2) Prévest.
- (3) Projeto e-Jovem.
- (4) Desconheço qualquer projeto.
- (5) Outro. \_\_\_\_\_

Obrigada pela sua participação!

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



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

#### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

#### 1. INFRAESTRUTURA DA ESCOLA

##### 1.1 CONDIÇÕES FÍSICAS

|   | BOA | REGULAR | PRECISANDO DE MELHORIAS | NÃO SE APLICA |
|---|-----|---------|-------------------------|---------------|
| (1) DIREÇÃO.  |     |         |                         |               |
| (2) SECRETARIA.   |     |         |                         |               |
| (3) SALA DOS PROFESSORES.                                   |     |         |                         |               |
| (4) SALAS DE AULA.  |     |         |                         |               |
| (5) SALA DE MULTIMEIOS.                                     |     |         |                         |               |
| (6) LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS.                                |     |         |                         |               |
| (7) LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA.                             |     |         |                         |               |
| (8) PÁTIO.  |     |         |                         |               |
| (9) CANTINA.  |     |         |                         |               |
| (10) QUADRA ESPORTIVA.                                      |     |         |                         |               |
| (11) BANHEIROS FEMININOS.                                   |     |         |                         |               |
| (12) BANHEIROS MASCULINOS.                                  |     |         |                         |               |
| (13) SALA DE VÍDEO.   |     |         |                         |               |
| (14) AUDITÓRIO.   |     |         |                         |               |
| (15) DEPÓSITO DE MERENDA ESCOLAR                            |     |         |                         |               |
| (16) OUTRO(S).<br>_____<br>_____<br>_____<br>_____<br>_____ |     |         |                         |               |

#### 2. RECURSOS HUMANOS. (Especificar, além da organização, a quantidade)

|                                   | ORGANIZAÇÃO | Qtde. RH |
|-----------------------------------|-------------|----------|
| (1) EQUIPE GESTORA.               |             |          |
| (2) FUNCIONÁRIO(S) DA SECRETARIA. |             |          |

|   | <b>ORGANIZAÇÃO</b> | <b>QTDE.</b> |
|---|--------------------|--------------|
| (3) PROFESSORES.                                      |                    |              |
| (4) PCAs.   |                    |              |
| (5) FUNCIONÁRIOS<br>AUXILIARES DE<br>SERVIÇOS GERAIS. |                    |              |
| (6) FUNCIONÁRIOS DA<br>CANTINA.                       |                    |              |
| (7) VIGIA(S)  |                    |              |
| (8) PORTEIRO(S)                                       |                    |              |

### 3. DOCUMENTOS QUE NORTEIAM A ESCOLA.

| <b>3.1 CALENDÁRIO ESCOLAR</b>  | <b>SIM</b> | <b>EM<br/>PART<br/>E</b> | <b>NÃO</b> |
|--|------------|--------------------------|------------|
| (1) Organizado pelos gestores no início do ano letivo e acordado com os professores.   |            |                          |            |
| (2) Dias letivos de cada mês são monitorados.  |            |                          |            |
| (3) O não cumprimento de um dia letivo implica nova organização do calendário escolar e recuperação do mesmo em tempo hábil. |            |                          |            |
| (4) Aulas são recuperadas no mesmo mês.  |            |                          |            |
| <b>3.2 REGIMENTO ESCOLAR</b>   | <b>SIM</b> | <b>EM<br/>PART<br/>E</b> | <b>NÃO</b> |
| (1) Atende à legislação vigente.   |            |                          |            |
| (2) Elaborado com a participação de todos os segmentos da unidade escolar.   |            |                          |            |
| (3) Normas são sempre respeitadas e cumpridas pelos segmentos da escola.   |            |                          |            |
| <b>3.3 PROJETO PEDAGÓGICO</b>  | <b>SIM</b> | <b>EM<br/>PART<br/>E</b> | <b>NÃO</b> |
| (1) Elaborado com a participação de todos os segmentos da unidade escolar.   |            |                          |            |
| (2) Subsidiava as ações pedagógicas dos professores e gestores.  |            |                          |            |
| (3) Professores têm ciência do documento.  |            |                          |            |
| <b>3.4 PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA</b>  | <b>SIM</b> | <b>EM<br/>PART<br/>E</b> | <b>NÃO</b> |
| (1) As metas estabelecidas estão alinhadas ao PP e ao Plano de Metas (PLAMETAS) do diretor.                                  |            |                          |            |
| (2) Elaborado tendo como foco o pedagógico da escola.  |            |                          |            |
| (3) Metas de 2008 foram alcançadas.  |            |                          |            |
| (4) Metas de 2009 foram alcançadas.  |            |                          |            |
| <b>3.5 PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA</b>  |            |                          |            |

### 4. FUNCIONAMENTO DO PLANEJAMENTO ESCOLAR.

| <b>4.1 ORGANIZAÇÃO</b>  | <b>SIM</b> | <b>NÃO</b> |
|---|------------|------------|
| (1) Horário distribuído semanalmente, 4h para planejamento coletivo por área e 4h para planejamento individual. |            |            |

| <b>4.1 ORGANIZAÇÃO</b>  | <b>SIM</b> | <b>NÃO</b> |
|---|------------|------------|
| (2) Todos os professores participam do planejamento.  |            |            |
| (3) Há professores que não participam do planejamento coletivo, devido a coincidir sua carga horária em outras escolas. |            |            |
| (4) Há estudo de temas variados relacionados à melhoria das práticas docentes no planejamento coletivo.                 |            |            |
| (5) O tempo do planejamento coletivo fica sob a coordenação de coordenadores escolares e PCAs.                          |            |            |
| (6) Além da organização semanal dos horários, há uma vez por mês planejamento com a presença de todos os professores.   |            |            |
| (7) Há pasta contendo o planejamento mensal dos professores por disciplina.   |            |            |
| (8) Há controle de infrequência dos professores.  |            |            |

#### **4.2 TEMÁTICAS ABORDADAS COM MAIS FREQUÊNCIA NO PLANEJAMENTO DA ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS**

|     |  |  |
|-----|--|--|
| (1) |  |  |
| (2) |  |  |
| (3) |  |  |

#### **4.2 TEMÁTICAS ABORDADAS COM MAIS FREQUÊNCIA NO PLANEJAMENTO DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**

|     |  |  |
|-----|--|--|
| (1) |  |  |
| (2) |  |  |
| (3) |  |  |

| <b>4.3 MATERIAL UTILIZADO</b>  | <b>SIM</b> | <b>NÃO</b> |
|--|------------|------------|
| (1) Livros com temas pedagógicos.                                    |            |            |
| (2) Textos de orientação pedagógica, geralmente tirados da internet. |            |            |
| (3) Textos para estudo xerocados de livros variados da biblioteca.   |            |            |
| (4) Boletins com os resultados do SPAECE para análise e estudo.      |            |            |
| (5) Data-show, com apresentações para estudo em PowerPoint           |            |            |
| (6) Outro.   |            |            |
|  |            |            |
|  |            |            |

| <b>4.4 ANÁLISE DO PLANEJAMENTO DAS AULAS DE PORTUGUÊS</b>                                      | <b>SIM</b> | <b>EM PARTE</b> | <b>NÃO</b> |
|--|------------|-----------------|------------|
| (1) Essencialmente tradicional.  |            |                 |            |
| (2) Metodologia adotada varia de acordo com a necessidade e conteúdo estudado.                 |            |                 |            |
| (3) Predominância da utilização do livro didático nas aulas.                                   |            |                 |            |
| (4) Utilização de recursos didáticos variados como revistas, jornais, textos da internet, etc. |            |                 |            |
| (5) Utilização do laboratório de informática.  |            |                 |            |
| (6) Atividades avaliativas diversificadas.<br>Ex.:<br>_____                                    |            |                 |            |

|  | SIM | EM PARTE | NÃO |
|--|-----|----------|-----|
| <b>4.5 ANÁLISE DO PLANEJAMENTO DAS AULAS DE MATEMÁTICA</b>                                     |     |          |     |
| (1) Essencialmente tradicional.  |     |          |     |
| (2) Metodologia adotada varia de acordo com a necessidade e conteúdo estudado.                 |     |          |     |
| (3) Predominância da utilização do livro didático nas aulas.                                   |     |          |     |
| (4) Utilização de recursos didáticos variados como revistas, jornais, textos da internet, etc. |     |          |     |
| (5) Utilização do laboratório de informática.  |     |          |     |
| (6) Atividades avaliativas diversificadas.<br>Ex.:<br>_____<br>_____<br>_____<br>_____         |     |          |     |

## 5 SALA DE AULA.

### 5.1 A UTILIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR.

---



---



---



---

### 5.2 A MÉDIA DE NÚMERO DE ALUNOS.

---

### 5.3 CONTROLE DE FREQUÊNCIA.

- (1) Os professores controlam através da chamada no diário.
- (2) A escola tem o sistema de controle da frequência digital, porém ainda não está em funcionamento.
- (3) Os gestores fazem o levantamento diário dos alunos faltosos, para entrar em contato com a família, caso o aluno continue faltando.
- (4) Não há controle de chamada, porque se perde muito tempo da aula.
- (5) Outro.

---

### 5.4 ORGANIZAÇÃO DAS CARTEIRAS NAS AULAS DE PORTUGUÊS.

- (1) Círculo. (2) Fila. (3) O aluno coloca sua carteira onde preferir.

- (4) Outro.

---

### 5.5 ORGANIZAÇÃO DAS CARTEIRAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA.

- (1) Círculo. (2) Fila. (3) O aluno coloca sua carteira onde preferir.

### 5.6 EFETIVAÇÃO DO PLANEJAMENTO DAS AULAS.

(1) Nem sempre o que é planejado é desenvolvido.

(2) O que foi planejado foi desenvolvido com muita presteza.

(3) A aula não tem correlação com o que foi planejado.

#### 5.7 PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA.

(1) Alunos participativos.

(2) Poucos alunos participam.

(3) Alunos dispersos.

#### 5.8 PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA.

(1) Alunos participativos.

(2) Poucos alunos participam.

(3) Alunos dispersos.

#### 5.9 ATIVIDADES AVALIATIVAS MAIS FREQUENTES.

##### 5.8.1 PORTUGUÊS

---



---



---

##### 5.8.2 MATEMÁTICA

---



---



---

#### 5.10 ALINHAMENTO DO QUE É PLANEJADO X ENSINADO X AVALIADO.

(1) Sim. (2) Não.

### 6. GESTÃO ESCOLAR

#### 6.1 ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO DO RENDIMENTO ESCOLAR.

---



---



---



---

#### 6.2 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA INIBIR A EVASÃO E A REPROVAÇÃO ESCOLAR.

---



---



---

---

---

6.3 ABSENTEÍSMO DE FUNCIONÁRIOS E PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NO  
FUNCIONAMENTO DA ESCOLA.

---

---

---

---



## 9 REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria da Educação; Fundação Luís Eduardo Magalhães; Instituto Ayrton Senna. **Gerenciando a escola eficaz: conceitos e instrumentos**. Salvador: Secretaria da Educação, 2000.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Características do Saeb. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005. Diário Oficial da União, Nº 55, Seção I, p. 17, Brasília, 22 de mar. 2005a.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Portaria Nº 89, de 25 de maio de 2005. Diário Oficial da União, Nº 100, Seção I, p. 29. Brasília, 27 mai. 2005b.

\_\_\_\_\_. **Ministério do Planejamento e Orçamento**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Texto para discussão nº 408: A gestão da qualidade e a excelência dos serviços Educacionais: custos e benefícios de sua implantação. Brasília, 1996, p. 1-21. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/pub/td/td\\_408.pdf](http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_408.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil – avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva** [online]. São Paulo, v. 23, n. 1, jan./jun. 2009, p. 5-18. Disponível em: <[http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01\\_01.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2010.

CATRIB, Ana Maria Fontenelle. **Ciências da Saúde na Unifor sob o crivo da avaliação**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 1998.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **CREDE 22 – SPAECE-NET: Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.crede22.seduc.ce.gov.br/spaace.html>>. Acesso em: 14 jun. 2010a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 30.282, de 4 de agosto de 2010. **Aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a denominação dos cargos de direção e assessoramento (SEDUC), e dá outras providências**. Diário Oficial do Ceará, Fortaleza, 5 ago. 2010b.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Folder do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará 2009**. Fortaleza: SEDUC, 2009a.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Manual do Coordenador e do Supervisor**. SPAECE 2009. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. 2009b. 38p.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Boletim de Resultados Gerais. **SPAECE – 2009**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2 (jan./dez. 2009), Juiz de Fora, 2009c – Anual.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. **Plano de Metas do Diretor – PLAMETAS**. Fortaleza: SEDUC, 2009d, p. 1-7. Disponível em: <<http://portal.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/parecerplametas.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Lei nº 14.483, de 8 de outubro de 2009. **Institui a premiação para alunos do ensino médio com melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública de ensino do estado e dá outras providências**. Série 3, Ano I, Nº 196, p. 3-4. Diário Oficial do Estado, Fortaleza, 20 out. 2009e.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Lei nº 14.484, de 8 de outubro de 2009. **Institui o Prêmio Aprender pra Valer, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino, e dá outras providências**. Série 3, Ano I, Nº 196, p. 3-4. Diário Oficial do Estado, Fortaleza, 20 out. 2009f.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Portaria nº 847/2009-GAB. **Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2010 e dá outras providências**. Série 3, Ano I, nº 243, p. 6-8. Diário Oficial do Estado, Fortaleza, 30 dez. 2009g.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **SPAECE: Sistema Permanente de Avaliação da Educação**. Fortaleza: SEDUC, 2008a. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/spaece.asp>>. Acesso em: 14 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2008. **Boletim Regional de Resultados: 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2008), Juiz de Fora, 2008b – Anual.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2008. **Boletim Pedagógico de Avaliação: Língua Portuguesa, 9º ano do Ensino Fundamental**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2008), Juiz de Fora, 2008c – Anual.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2008. **Boletim Regional de Resultados: 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2008), Juiz de Fora, 2008d – Anual.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2008. **Boletim Pedagógico de Avaliação**: Português, Ensino Médio. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2008), Juiz de Fora, 2008e – Anual.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2008. **Boletim Pedagógico de Avaliação**: Matemática, Ensino Médio. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2008), Juiz de Fora, 2008f – Anual.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2008. **Boletim Pedagógico de Avaliação**: Matemática, 9º ano do Ensino Fundamental. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2008), Juiz de Fora, 2008g – Anual.

\_\_\_\_\_. Edital GAB nº 002/2008. **Regulamenta a seleção pública para composição do banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão dos núcleos gestores das escolas da rede pública**. Diário Oficial do Estado, Fortaleza, 31 out. 2008h.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Boletim Pedagógico de Alfabetização**: SPAECE-Alfa 2007. Juiz de Fora: UFJF/FaE/CAEd, v. 1, jan./dez. 2007b.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. **SPAECE 2006**: relatório regional CREDE 10. Fortaleza: SEDUC; Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2007a.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. **Avaliação do Sistema e Qualidade da Educação do Ceará**: estudos exploratórios do SPAECE 2004. In: VIDAL, Eloísa Maia (Org.). Fortaleza: SEDUC, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. Avaliação institucional nas escolas públicas do Ceará: construindo um modelo de gestão participativa. **Resultados de 2003**. Fortaleza: SEDUC, 2005a.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. SPAECE: Avaliação do Rendimento Escolar. **Relatório Geral 2003**. Fortaleza: SEDUC, 2005b.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. Gestão para o sucesso escolar. **Coleção gestão escolar**. Fortaleza: SEDUC, 2005c.

\_\_\_\_\_. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Gestão pública por resultados na perspectiva do estado do Ceará. **Nota Técnica nº 11**. Fortaleza: IPECE, 2004. Disponível em: <[http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/notas\\_tecnicas/NT\\_11.pdf](http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/notas_tecnicas/NT_11.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. Avaliação Institucional das Escolas Públicas do Ceará, 4ª etapa. **Manuais de orientação**. Fortaleza: SEDUC, 2003.

CENTRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO. **CETREDE – Centro de Treinamento e Desenvolvimento**. Fortaleza: CETREDE, 2008. Disponível em: <[http://www.cetrede.com.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1&Itemid=8](http://www.cetrede.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1&Itemid=8)>. Acesso em: 2 jun. 2010.

CHIANCA, Thomaz. Avaliando programas sociais: conceitos, princípios e práticas. In: CHIANCA, Thomaz; MARINO, Eduardo; SCHIESARI, Laura. **Desenvolvendo a cultura de avaliação em organizações da sociedade civil**. São Paulo: Global, 2001.

CONTEÚDO ESCOLA. Gestão escolar – introdução. **O Portal do Educador**. 2004. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/42/45/>>. Acesso em: 5 dez. 2010.

EDNIR, Madza et al. **Mestres da mudança: liderar escolas com a cabeça e o coração: um guia para gestores escolares**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERNANDES, Maria Estrêla Araújo. Fundamentos da avaliação na perspectiva humanizadora, reflexiva e construtiva. **Avaliação institucional**. Brasília: UECE, 2003.

FITZPATRICK, Jody L.; SANDERS, James R.; WORTHEN, Blaine R. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Gente, 2004.

FONTANIVE, Nilma. O uso pedagógico dos testes. In: SOUSA, Alberto de Mello e (Org). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Jemima G. Barreira Cavalcante. Uma construção de gestão participativa no âmbito escolar. **Revista Gestão em Rede**. Curitiba, n. 87, p. 8-10, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GREMAUD, Amaury Patrick et al. **Guia de estudo: avaliação continuada**. Juiz de Fora, MG: FADEPE, 2009.

GOSSON, Annúzia M. P. M.; HOLANDA, Marcos Costa; NOGUEIRA, Cláudio André Gondim; ROSA, Antônio Lisboa Teles da; TEIXEIRA, Virgínia Dantas Soares. Inclusão social no Ceará: um sistema de acompanhamento e avaliação. **Textos para Discussão do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE)**. nº 10, p. 01-80,

Fortaleza: 2003. Disponível em: <[http://www.ipece.ce.gov.br/publicações/textos\\_discussao/TD\\_10.pdf](http://www.ipece.ce.gov.br/publicações/textos_discussao/TD_10.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2010.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **SAEB**: novas perspectivas. Brasília: O Instituto, 2001. 106 p. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/miolo\\_novas\\_perspectivas2001.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/miolo_novas_perspectivas2001.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2010.

KLEIN, Ruben. Testes de rendimento escolar. In: SOUSA, Alberto de Mello e (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LEAL, Maria Socorro Bezerra; ROCHA, Antônia Rozimar Machado. **Curso de secretário escolar: avaliação em educação**. Fortaleza: SEDUC, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Aléssio Costa; MELO, Maria Noraelena Rabelo Melo; PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. Avaliação da alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do Spaece-Alfa. **Estudos em avaliação educacional**. v. 19, nº 41, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **O sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado**. 2007. 248f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

LOCATELLI, Iza. O que é SAEB. SAEB – Todos pela Educação. 2001. TV Brasil. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/saeb/saebtxt1.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/saeb/saebtxt1.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: FCC, n. 25, p. 3-21, jan./jun. 2002.

LÜCK, Heloísa. Cultura organizacional da escola. **Revista Gestão em Rede**. nº 92, abr. 2009, p. 8-14.

\_\_\_\_\_. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. **Revista Gestão em Rede**. nº 3, nov. 1997, p. 13-18.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARINO, Eduardo. **Diretrizes para avaliação de projetos e programas de investimentos social privado**. Estudo da aplicabilidade dos *Standards* de Avaliação de Programas definidos pelo *The Joint Committee of Standards for Educational Evaluation* em programas e projetos de investimento social privado. 2003. 198f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MEDEIROS, Ana Cristina C. Medeiros; NOGUEIRA, Cláudio André G.; ROSA, Antonio Lisboa T. da. **Gestão pública por resultados**: uma análise comparativa entre os modelos do Ceará e do Canadá. [s/d]. p. 1-16 Disponível em: <[http://www2.ipece.ce.gov.br/encontro/artigos\\_2008/17.pdf](http://www2.ipece.ce.gov.br/encontro/artigos_2008/17.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2010.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na vertente da avaliação do rendimento escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante; COELHO, Sylvia Maria de Aguiar. A construção do processo de avaliação educacional no Ceará. **Avaliação institucional**. Brasília: UECE, 2003.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante; LIMA, Aléssio Costa. Revelações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2004: lições e desafios. In: VIDAL, Eloísa Maia Vidal (Org.). **Avaliação do Sistema e Qualidade da Educação no Ceará** – Estudos exploratórios do SPAECE 2004. Fortaleza: SEDUC, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

RAMOS, Paulo. **Os pilares para educação e avaliação**. Blumenau, SC: Acadêmica, 2001.

RISTOFF, Dilvo I.; SOBRINHO, José Dias (Orgs.). **Avaliação democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

SANTANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e Instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SENNA, I. A. **Instrumento particular de parceria do Programa de Gestão Municipal e Escolar**: Programa Escola Campeã. São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Universitária desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

SOARES, José Francisco. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

SOUZA, Clarilza Padro de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1993.

VIANNA, Heraldo Marelim. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. **Meta: Avaliação** | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 11-27, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/11/4>>. Acesso em: 30 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1057/1057.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

\_\_\_\_\_. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: Ibrasa, 1989.