



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

ADRIANA ANTERO LEITE

**SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA:
UM ESTUDO SOBRE OS EFEITOS DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DA REDE
PÚBLICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE LIDERANÇA NAS ESCOLAS E
SEUS REFLEXOS NOS RESULTADOS DOS ESTUDANTES**

**FORTALEZA
2025**

ADRIANA ANTERO LEITE

SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA
UM ESTUDO SOBRE OS EFEITOS DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DA REDE
PÚBLICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE LIDERANÇA NAS ESCOLAS E SEUS
REFLEXOS NOS RESULTADOS DOS ESTUDANTES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L55s Leite, Adriana Antero.
Sistema Municipal de Educação de Fortaleza: Um estudo sobre os efeitos das avaliações diagnósticas da rede pública nas práticas pedagógicas e de liderança nas escolas e seus reflexos nos resultados dos estudantes. / Adriana Antero Leite. – 2025.
197 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.
Coorientação: Prof. Dr. Carlos Manuel Folgado Barreira.
1. Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR). 2. Práticas Pedagógicas. 3. Liderança Escolar. 4. Resultados dos alunos. I. Título.
-

ADRIANA ANTERO LEITE

**SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA
UM ESTUDO SOBRE OS EFEITOS DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DA REDE
PÚBLICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE LIDERANÇA NAS ESCOLAS E SEUS
REFLEXOS NOS RESULTADOS DOS ESTUDANTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 09/07/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^o. Dr. Carlos Alberto Alves soares
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)

Prof.^o. Dr. Carlos Francisco Sousa Reis
Universidade de Coimbra (UC)

Profº Dr. Carlos Manuel Folgado Barreira
Universidade de Coimbra (UC)

Profa. Dra. Marília Pisco Castro Cid
Universidade de Évora (UE)

Profa. Dra. Tânia Vicente Viana
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ao professor Elzo Martins Leite (*in memorian*),
dentista por formação e professor por paixão.
De quem tive orgulho de ser filha. Essa vitória
é sua!

AGRADECIMENTOS

O trabalho de investigação e construção de uma tese é indescritível. Um misto de sentimentos aflorou em mim durante os últimos anos. Logo no início dos estudos, a COVID-19 começou e lá estávamos, Germana e eu morando em Coimbra. Dos maravilhosos encontros presenciais, tudo passou a ser remoto. E foi tão diferente do que esperávamos! Tudo que nós queríamos era viver a Faculdade de Psicologia, a cantina das Pedras, o Penedo, o restaurante universitário, as pesquisas na biblioteca, o aconchego da sala de aula.

O isolamento que se seguiu foi doloroso. As disciplinas pelo zoom era o único contato com os amigos. Depois que tudo passou percebemos o quanto Deus esteve presente naqueles dias. Contudo, tudo valeu a pena e enfim, estou aqui.

Então eu agradeço a Deus e Maria Santíssima, pela presença constante em minha vida;

À família, que ficou no Brasil, “longe dos olhos mas perto do coração”;

Aos meus amores, Daniel e Gustavo, presentes de Deus que me fizeram mãe;

A minha amiga, Germana Castro, pela presença e pela constante união, “ninguém larga a mão de ninguém”;

À Coimbra, que me permitiu conhecer amigos e amigas que se tornaram grandes amores, Adaires Rodrigues e Alair Melo são exemplos disso;

À turma de doutoramento da Universidade de Coimbra 2020, amigos que trouxe para minha vida, em especial, a Eliana Sousa, Dulce Cornetet, Simone Almeida, Eudes Pavel, Aline Pereira e Euclides Costa.

À Cristiane Almada, amiga querida e sempre presente;

À Professora Doutora Jeannette Ramos, pelos anos de amizade e apoio aos meus projetos acadêmicos e pessoais;

Aos meus orientadores, Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira e Professora Doutora Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca;

À Universidade de Coimbra e à Universidade Federal do Ceará pelo Acordo de Cotutela;

Por fim, à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e ao Estatuto do Magistério de Fortaleza, pelo constante apoio ao desenvolvimento acadêmico de seu quadro de professores, supervisores, orientadores e técnicos.

RESUMO

A partir dos anos de 1990, a avaliação externa ocupa o centro das discussões realizadas nos encontros pedagógicos e torna-se objeto de investigação em muitos estudos, impulsionando vários estados e municípios a colocarem em prática programas de avaliação educacional, o que permitiu o acompanhamento in loco de suas escolas. O Estado do Ceará, em 1992, foi um dos primeiros estados a constituir o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – SPAECE, com orientação metodológica alinhada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tendo passado por grandes transformações até os dias de hoje. Com a finalidade de preparar seus estudantes para esse certame, a Secretaria Municipal de Fortaleza- SME criou o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental – SAEF, com aplicações de avaliações diagnósticas periódicas para o acompanhamento do desempenho escolar. Neste sentido, o objetivo central desta tese é analisar o uso dos resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR), seus efeitos nas práticas dos docentes de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais do ensino fundamental, na liderança das escolas e seus reflexos nos resultados escolares no Estado do Ceará. Este estudo é relevante por proporcionar uma compreensão detalhada dos impactos das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) nas práticas pedagógicas e na liderança escolar. Metodologicamente, oferece um modelo de pesquisa replicável em outros contextos educacionais, valorizando a abordagem mista e a inclusão de diversas fontes de dados qualitativos e quantitativos. A análise de dados escolares, entrevistas e questionários evidenciou que as Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) impactam o desempenho e orientam políticas educacionais adaptadas às realidades locais. Os resultados identificaram áreas de melhoria e subsidiaram intervenções pedagógicas e mudanças curriculares, essenciais para reverter a queda nas taxas de aprovação após a pandemia. Este estudo mostra como as Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) impactam as práticas pedagógicas e a liderança escolar, fornecendo dados para intervenções eficazes e melhoria educacional. Também sugere um modelo de gestão baseado em evidências, promovendo colaboração entre equipe gestora e professores para aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem.

Palavras-chaves: Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR); Práticas Pedagógicas; Liderança Escolar, Resultados dos alunos.

ABSTRACT

Since the 1990s, external assessment has been a central topic of discussion at pedagogical meetings and has become the subject of research in many studies, prompting several states and municipalities to implement educational assessment programs, enabling on-site monitoring of their schools. In 1992, the state of Ceará was one of the first states to establish the Permanent Basic Education Assessment System (SPAECE), with methodological guidelines aligned with the Basic Education Assessment System (SAEB), which has undergone significant transformations to date. To prepare its students for this process, the Fortaleza Municipal Secretariat (SME) created the Elementary Education Assessment System (SAEF), which uses periodic diagnostic assessments to monitor school performance. Therefore, the central objective of this thesis is to analyze the use of the results of Network Diagnostic Assessments (NDA), their effects on the practices of Portuguese Language and Mathematics teachers in the final years of elementary school, on school leadership, and their impact on academic outcomes in the state of Ceará. This study is relevant because it provides a detailed understanding of the impacts of Network Diagnostic Assessments (NDA) on pedagogical practices and school leadership. Methodologically, it offers a research model replicable in other educational contexts, valuing a mixed-method approach and the inclusion of diverse qualitative and quantitative data sources. School performance data were analyzed, and interviews with administrators and questionnaires with teachers were conducted, allowing for a comprehensive understanding of the impacts of Network Diagnostic Assessments (NDA). The research reveals variations in performance and effective interventions, guiding educational policies adapted to local realities and contributing significantly to the debate on the effectiveness of NDA by identifying areas for improvement that allow for adjusting pedagogical practices. Indeed, teachers planned specific interventions, and principals used data to make curricular changes, which led to the improvement in pass rates that declined after the pandemic, hence the need for ongoing pedagogical interventions. This study shows how Network Diagnostic Assessments (NDA) impact pedagogical practices and school leadership, providing data for effective interventions and educational improvement. It also suggests an evidence-based management model, promoting collaboration between management teams and teachers to improve teaching and learning.

Keywords: Diagnostic Network Assessments (ADR); Pedagogical Practices; School Leadership; Student Performance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução do IDEB na rede pública cearense- anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano)	46
Figura 2 – Evolução do IDEB na rede pública cearense- anos iniciais do ensino fundamental (6º ao 9º ano)l	47
Figura 3 – Relatório Comparativo do percentual de acertos da escola, do Distrito de Educação (DE) e do	54
Figura 4 – Relatório % de Acerto por Questão Turma	57
Figura 5 – Anos de experiência em educação dos docentes.....	93
Figura 6 – Carga horária mensal na rede municipal.	94
Figura 7 – Formação Acadêmica dos docentes.	95
Figura 8 – Área de desenvolvimento da pesquisa em pós graduação.	95
Figura 9 – Há quantos anos obteve a maior escolaridade.....	96
Figura 10 – Nível de conhecimento sobre as avaliações externas.	98
Figura 11 – Elaboração das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR).	103
Figura 12 – Padrão de correlação entre as variáveis em Likert do Grupo 2.....	111
Figura 13 – Padrão de correlações entre as questões do Grupo 3.	112
Figura 14 – Padrão de correlações entre as questões do grupo 4.	113
Figura 15 – Correlação entre a carga horária mensal e as opiniões.	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese de conceitos sobre Avaliação	27
Tabela 2 – Relação dos trabalhos organizados quanto a natureza, autor, ano, instituição e título da investigação	50
Tabela 3 – Relatório de Participação por Turma.	53
Tabela 4 – Relatório % de Acertos por Aluno.	55
Tabela 5 – Relatório das Alternativas por Aluno.	56
Tabela 6 – Organização da metodologia de coleta e análise de dados	60
Tabela 7 – Validade da investigação segundo o método qualitativo e quantitativo	62
Tabela 8 – Categorias, Subcategorias, Indicadores, Unidades de Registro e Unidades de Contexto.....	66
Tabela 9 – Síntese das vantagens da utilização do questionário	72
Tabela 10 – Síntese do plano de trabalho para propagação do questionário	74
Tabela 11 – Documentos analisados	77
Tabela 12 – Resultados de Língua portuguesa e Matemática 9º ano EMTI* ALFA	79
Tabela 13 – Resultados de Língua portuguesa e Matemática 9º ano EM BETA	80
Tabela 14 – Descrição e Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática para o 9º ano	81
Tabela 15 – Documentos e Dados Complementares do SGPMF	82
Tabela 16 – Observação da reunião pedagógica	87
Tabela 17 – Modelo do plano de intervenção.....	87
Tabela 18 – Síntese das Avaliações Aplicadas do 1º ao 9º do Ensino Fundamental e EJA ..	89
Tabela 19 – Características do perfil dos respondentes do questionário	91
Tabela 20 – Resumo de processamento de casos	97
Tabela 21 – Alfa de Cronbach - Índice de confiabilidade das questões.....	97
Tabela 22 – Influencia dos sistemas de avaliação	99
Tabela 23 – Utilização das matrizes de referência das avaliações externas	99
Tabela 24 – Meio de conhecimento dos resultados das avaliações externas.....	100
Tabela 25 – Utilização das avaliações externas na prática educativa e letiva	101
Tabela 26 – Partilha dos boletins das avaliações externas	102
Tabela 27 – Melhorar o uso dos resultados das avaliações externas	102
Tabela 28 – Como os resultados podem ser melhorados	102

Tabela 29 – Conhecimento dos docentes sobre a elaboração das ADR	104
Tabela 30 – Planejamento e operacionalização das ADR	105
Tabela 31 – Planejamento e operacionalização das ADR	106
Tabela 32 – Opinião dos professores sobre as ADR	106
Tabela 33 – Efeitos das ADR na organização do trabalho na escola	107
Tabela 34 – Opinião dos docentes sobre os efeitos das ADR	108
Tabela 35 – Efeitos das ADR no sucesso escolar ou desempenho dos estudantes	110
Tabela 36 – Influência da idade sobre as opiniões	114
Tabela 37 – Influência do sexo sobre as opiniões	114
Tabela 38 – Influência da matéria que leciona sobre as opiniões	115
Tabela 39 – Influência da situação sobre as opiniões.....	115
Tabela 40 – Influência do tempo de trabalho sobre as opiniões.....	116
Tabela 41 – Influência da área de formação sobre as opiniões	116
Tabela 42 – Caraterísticas do Perfil dos Entrevistados	118
Tabela 43 – Síntese da Análise de Conteúdo entrevistas com Diretores e Coordenadores..	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR	Avaliação Diagnóstica de Rede
AFA	Avaliação Formativa Alternativa
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APRECE	Associação dos Prefeitos do Ceará
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CREDE	Conselho Regional de Desenvolvimento da Educação
GPR	Gestão Pública por Resultados
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIC	Programa de alfabetização na Idade Certa
PNAC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PMED	Programa Escola com Excelência em Desempenho
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEF	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEFOR	Superintendência da Escolas Estaduais de Fortaleza
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal da Educação
SMEF	Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza
SPAEC	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SPSS	<i>Statistical Package for Social Science</i>
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Problematização	18
1.2	Justificativa	20
2	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, CARACTERÍSTICAS, DEMANDAS E TENSÕES PARA O CAMPO	21
2.1	Conceito de Avaliação educacional	21
2.2	Concepções, dimensões, tendências e abordagens da Avaliação educacional	23
2.3	Perspectivas atuais	28
3	AVALIAÇÕES EXTERNAS: NECESSIDADE PREMENTE	30
3.1	O contexto internacional	30
3.2	As Avaliações externas no Brasil	33
3.3	Os resultados das Avaliações Externas como Encaminhamento das Políticas Educacionais Brasileiras	37
3.4	O Contexto das Avaliações Externas no Estado do Ceará	39
3.4.1	<i>O Sistema de Educação do Estado do Ceará</i>	39
3.4.2	<i>O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica -SPAECe – Os Caminhos Percorridos</i>	41
3.4.3	<i>O Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza - SMEF</i>	48
3.4.4	<i>O Sistema de Avaliação do Ensino fundamental – SAEF</i>	51
4	METODOLOGIA	59
4.1	Fundamentação metodológica	59
4.2	Os paradigmas da pesquisa	61
4.2.1	<i>Metodologia mista</i>	61
4.2.2	<i>Metodologia quantitativa</i>	63
4.2.3	<i>Metodologia qualitativa</i>	65
4.2.4	<i>Análise de conteúdo categorial</i>	66
4.3	Metodologia Estudo de caso	69
4.3.1	<i>Contexto dos Estudos de caso</i>	70
4.3.2	<i>Caracterização dos Estudos de caso – As escolas</i>	70
4.4	Instrumentos de coleta de dados	71
4.4.1	<i>O questionário</i>	71
4.4.2	<i>A entrevista</i>	75

4.4.3	<i>A análise documental</i>	76
4.4.4	<i>A observação</i>	77
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	79
5.1	Resultados da Análise Documental	79
5.1.1	<i>Desempenho SPAECE (2017-2023): Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática</i>	79
5.1.2	<i>Caracterização do Sistema de Gestão Pedagógica Municipal</i>	82
5.1.2.1	<i>Gestão Pedagógica por Resultados</i>	84
5.1.3	<i>Dados a partir das leituras das ADRs</i>	86
5.2	Resultados da Pesquisa Quantitativa	90
5.2.2	<i>Estatística descritiva dos resultados do questionário</i>	97
5.2.2.1	<i>Apresentação dos Resultados do Questionário por Grupo</i>	98
5.2.3	<i>Análise dos dados a partir da estatística inferencial</i>	110
5.3	Resultados da pesquisa qualitativa	117
5.3.1	<i>Caracterização e perfil dos participantes da entrevista</i>	118
5.3.2	<i>Análise de Conteúdo Categorial – Entrevista com Diretores e Coordenadores</i>	119
5.3.2.1	<i>Categoria: Percepção sobre Avaliação educacional</i>	121
5.3.2.2	<i>Categoria: Conhecimento do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental - (SAEF) – ADR</i>	127
5.3.2.3	<i>Categoria: Divulgação dos Resultados do SAEF</i>	130
5.3.2.4	<i>Categoria: Dados na Pandemia</i>	134
5.3.2.5	<i>Categoria: Uso dos Resultados do SAEF</i>	135
5.3.2.6	<i>Categoria: Comentários, Críticas e Sugestões para o SAEF</i>	142
5.3.2.7	<i>Categorias Não Contempladas pela Entrevista</i>	144
5.3.2.8	<i>Categorias criadas a partir dos Objetivos Específicos da Pesquisa</i>	147
5.4	Discussão dos Resultados	152
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICES	173
	APÊNDICE A – PROJETO DE INFORMAÇÃO: INFORMAÇÃO O PARTICIPANTE	173
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	174
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES	176

APÊNDICE D – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS DIRETORES E COORDENADORES.....	191
APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA.....	193
APÊNDICE F – OFÍCIO RESPOSTA DE INFORMAÇÃO SOBRE DOCENTES	196

1 INTRODUÇÃO

As transformações econômicas e os novos paradigmas de mercado criados e impostos a partir do modelo neoliberal, estabeleceram um modelo melhor que reduz a responsabilidade do Estado diante das políticas sociais, estimulando padrões de semelhança entre o setor público e privado. Diante disso, e especialmente “a partir da década de 1980, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão “Estado Avaliador” (Afonso, 2009).

Neste contexto e com maior destaque a partir dos anos de 1990, a avaliação externa ocupa o centro das discussões realizadas nos encontros pedagógicos e torna-se objeto de investigação em muitos outros estudos, enfatizando sempre a obtenção de resultados favoráveis nos certames federais e estaduais. Embora alguns autores questionem a mensuração dos resultados em educação (Afonso, 2009, 2012); (Fernandes, 2006a, 2006b, 2008, 2010, 2019); (Biesta, 2012, 2015; Biesta & Picoli, 2018) esse movimento impulsionou vários estados e municípios a moverem-se no sentido de colocar em prática programas próprios de avaliação educacional com a criação de seus próprios Sistemas, permitindo assim o acompanhamento in loco de suas escolas e a antecipação dos seus resultados.

O Estado do Ceará é apontado como um dos primeiros estados a constituir seu próprio sistema de avaliação, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – SPAECE, que nasceu em 1992 com orientação metodológica alinhada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e com o objetivo de aproximar-se das exigências desse (Magalhães Júnior & Farias, 2016). Do ano de sua criação até os dias atuais, o SPAECE e o SAEB passaram por inúmeras transformações, o que será discutido no corpo desta Tese.

No entanto, a preocupação local em torno da alfabetização tomou forma quando em 2004, o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará em parceria com o Unicef, Undime, SEDUC e INEP/MEC,

contando também com o apoio de várias universidades, realizou uma pesquisa em 48 municípios cearenses. Durante esta pesquisa, foram avaliadas as crianças do 2º ano do ensino fundamental, a formação de professores alfabetizadores, além de serem observados a prática docente e as condições de trabalho desses profissionais (Marques, Ribeiro & Ciasca, 2008). Os resultados foram preocupantes; embora as gestões dos municípios estivessem empenhadas em resolver as questões relacionadas à estrutura física e aos equipamentos, essas soluções não sanavam os problemas ligados diretamente a aprendizagem.

Ao tomarem conhecimento da realidade, os gestores municipais passaram a se preocupar com a falta de acompanhamento e monitoramento das suas escolas. Havia também as dificuldades na utilização dos resultados do SAEB e SPAECE. Em primeiro lugar pela demora na socialização dos resultados e em segundo, e não menos importante, pelo distanciamento que ocasionava entre professores, coordenadores e diretores em aplicar uma avaliação totalmente externa ao município.

Assim, em 2006, nasce o Programa Alfabetização na Idade Certa- PAIC resultado de um compromisso entre a Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará (Aprece) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/CE), com apoio do Unicef, e pretendia dar continuidade as ações do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. Naquele ano, aderiram ao Pacto 60 municípios e seu objetivo era apoia-los na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, por meio de um pacto de cooperação.

A partir de 2007, o Governo do Estado do Ceará passa a oferecer condições para que todos os municípios pudessem aderir ao Pacto e assim a adesão foi total. O Programa tornou-se política pública e sua execução fica com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará SEDUC. Nesse mesmo ano, dos 184 municípios cearenses, apenas 15 municípios foram considerados com proficiência “desejável”. (Ceará Governo do Estado, 2013).

O município de Fortaleza apesar do distanciamento político com o Governo do Estado, aderiu e participou da primeira avaliação da provinha PAIC. Com o suporte logístico e financeiro oferecido pelo Estado, a SEDUC organizou treinamento e oficinas além de um protocolo impresso e digital que incluía os cadernos de avaliação, o roteiro de aplicação, um manual de orientações para o aplicador, manual de orientação para análise da parte escrita, fichas de controle do trabalho realizado na turma, sistema para registrar as informações da avaliação e imprimir os resultados, manual de instalação desse sistema, e manual de orientações para digitação e envio das bases de dados (Marques, Ribeiro & Ciasca, 2008).

A aplicação do protocolo movimentou os seis distritos de educação de Fortaleza. No caso do Distrito de Educação da Regional VI, foi convocada uma reunião que reuniu supervisores escolares e orientadores educacionais com o objetivo de explicar o Programa e solicitar o apoio voluntário desses profissionais. A motivação em participar desse primeiro protocolo atingiu a pesquisadora que a época já trabalhava na rede municipal como supervisora escolar.

Algum tempo depois da adesão do município de Fortaleza ao PAIC em 2009, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME) responsável pelo Programa

implementou o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental - SAEF com o propósito de acompanhar a aprendizagem dos estudantes do 1º e 2º anos. Para avaliar o 1º ano a SME elaborou uma avaliação e para o 2º ano utilizou o protocolo do PAIC. Nesse primeiro momento o SAEF avaliava somente a Língua Portuguesa na dimensão da leitura e da escrita. (Maciel, et al., 2019).

Em 2015 o projeto passa a denominar-se Avaliação Diagnóstica de Rede – ADR sendo aplicada mensalmente (ADR Mensal) para avaliar a leitura das turmas de 1º e 2º e ADR periódica para alunos do 3º aos 5º anos aplicada em três momentos distintos do ano letivo, inicial, intermediária e final abordando a língua portuguesa e a matemática. No ano seguinte a ADR é ampliada para os estudantes de 6º aos 9º anos.

Com uma dinâmica que surgiu junto com o PAIC e se estendeu para o SAEF, as Avaliações Diagnósticas de Rede atingiram o cotidiano das escolas e o trabalho pedagógico de docentes e gestores. Em 2017 com a ampliação do SAEF a todos os estudantes do ensino fundamental dos anos finais, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, surge o envolvimento e a vontade de investigar o objeto que coincide com a trajetória e a atuação da pesquisadora como coordenadora pedagógica em uma escola de ensino fundamental de anos finais da rede pública municipal.

Com o interesse em entender melhor o ciclo de processamento das informações do SAEF e seus efeitos no cotidiano da escola, iniciou-se a investigação para construção desta Tese.

Um outro aspecto que estimulou a exploração sobre o tema foi o fato de que o Sistema de Avaliação, criado pela Secretaria de Educação da 4ª maior rede pública de ensino do país, com 304 escolas, sendo 147 delas com oferta de anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), não possui fundamentação teórica, lei de criação e discussão metodológica envolvendo docentes, gestores e técnicos da Secretaria.

As avaliações são aplicadas a partir de um cronograma enviado pela SME às escolas. Após a realização, os gabaritos são inseridos no Sistema, as planilhas e relatórios são gerados e, depois de impressos, espera-se que o corpo docente e a gestão façam uso dos resultados no sentido de melhorar o desempenho dos estudantes. Gerou-se, assim, o problema que motivou esta investigação: que efeitos a análise dos resultados das ADR têm na prática docente? Qual a repercussão do uso dos resultados das ADR na aprendizagem dos estudantes? Como o Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza pode ser caracterizado enquanto sistema de gestão pedagógica?

Este estudo tem como objetivo geral, analisar o uso dos resultados das ADR, seus efeitos na prática dos docentes de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais do ensino fundamental, na liderança das escolas e seus reflexos nos resultados escolares. Para alcançar-se este objetivo outros passos foram traçados e denominados objetivos específicos.

- Caracterizar o sistema de gestão pedagógica municipal de Fortaleza;
- Verificar junto às escolas e nas reuniões pedagógicas como é realizado o tratamento dos dados fornecidos pelos boletins das ADR e seus desdobramentos;
- Identificar como os docentes de Língua Portuguesa e Matemática entendem as repercussões das ADR nas suas práticas pedagógicas e nos resultados dos estudantes;
- Conhecer como os diretores e os coordenadores pedagógicos de duas escolas do município de Fortaleza, uma com melhores resultados escolares e outra com resultados menos positivos, entendem os efeitos das ADR nas suas práticas de liderança pedagógica; e
- Verificar nas duas escolas observadas, a evolução das taxas de aprovação do Censo Escolar, dos resultados do SPAECE, e o desempenho dos estudantes desde o início das ADR.

Parte-se, assim, da hipótese de que o desconhecimento por parte dos professores e gestores e a falta de envolvimento destes com os objetivos do SAEF comprometem a sua eficiência e que os efeitos a partir do uso dos resultados ainda são ineficazes, especialmente quando se trata das avaliações externas e das suas finalidades.

Esta tese de doutorado está estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, abordamos os conceitos de Avaliação Educacional, suas concepções, dimensões, tendências, abordagens da avaliação educacional e perspectivas atuais, dando ênfase à avaliação formativa ou avaliação para as aprendizagens. No segundo capítulo, apresentam-se os elementos propulsores que enfatizam as Avaliações Externas como uma necessidade premente, os encaminhamentos dos organismos internacionais sobre a temática, as Avaliações Externas no Brasil e o uso de seus resultados no direcionamento das políticas educacionais.

Em seguida, com uma abordagem mais contextualizada, o capítulo esclarece sobre as Avaliações Externas no Estado do Ceará, os elementos que contribuíram para a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – SPAECE, seu objetivo e principais características, além dos elementos que estimularam a criação do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza e desencadearam a constituição do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental – SAEF. Nesse capítulo, ainda são abordados os elementos que são específicos de uma Gestão por Resultados (GpR).

O terceiro capítulo se dedica à metodologia e esclarece o problema da pesquisa, o surgimento do objeto, a natureza da investigação e a opção pela metodologia mista. Faz-se a

contextualização do objeto de estudo, o desenho da investigação e as técnicas utilizadas para a coleta de dados. O quarto capítulo se dedica à apresentação, descrição e análise dos dados da investigação, oportunidade em que os resultados dos questionários aplicados são apresentados, bem como a análise dos conteúdos das entrevistas aos diretores e coordenadores pedagógicos e a exploração dos documentos e boletins com os resultados dos estudantes. Nesse capítulo, a análise dos dados considera e verifica os efeitos do uso dos resultados e seus reflexos.

Por fim, chega-se ao capítulo V - Considerações Finais, oportunidade em que se pretende responder as questões iniciais da investigação e também se espera, por meio desta tese, contribuir para que o Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza possa gerenciar e organizar sua rede de escolas, trilhando caminhos que levem à constituição de uma Gestão para as Aprendizagens (Fernandes, 2006b).

Ainda como forma de subsidiar o trabalho do SMEF, pretende-se responder aos esforços em consolidar um Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), explicitando seu caráter formativo e de apoio à liderança das escolas, ao ensino dos professores e às aprendizagens dos estudantes, além de apresentar sugestões e recomendações para estudos futuros. Por fim, apresentam-se as referências e os apêndices desta pesquisa.

1.1 Problematização

Organizada em torno do objetivo geral de analisar o uso dos resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR), efeitos suas nas práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, na liderança das escolas e seus reflexos sobre os resultados escolares, esta investigação foca na Rede de Ensino público do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, nas turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos), envolvendo docentes e lideranças. Ao esclarecer o campo de trabalho, descobriu-se que a investigação deve atuar em três frentes: 1) os efeitos nas práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa e Matemática; 2) os efeitos nas lideranças da escola (gestão); 3) O desempenho dos estudantes. Com base nos objetivos propostos, foram delineados os caminhos a serem percorridos, optando-se por uma investigação de metodologia mista. A escolha do questionário como técnica de coleta de dados foi a mais adequada, em vista do grande número de docentes (N=694), do número de escolas (N=147) e da necessidade de alcançar as respostas (n=261).

Assim, o instrumento foi organizado, devidamente validado e aplicado aos docentes, com o objetivo de verificar os efeitos das avaliações Diagnósticos de Rede (ADR) nas práticas pedagógicas destes. Os dados coletados a partir dos questionários foram

submetidos à análise estatística descritiva e inferencial, que possibilitaram, a partir disso, o desenho de um guião de entrevistas para diretores e coordenadores pedagógicos, permitindo maior clareza ao estudo.

No entanto, na investigação sobre os efeitos nas lideranças das escolas e no desempenho dos estudantes, surgiu a necessidade de observação in loco e do uso de outros instrumentos de coleta de dados. Nesse sentido, optou-se pelo Estudo de Caso em duas escolas escolhidas com base em seus resultados no certame do SPAECE nos anos de 2017, 2018 e 2019. Uma delas obteve os melhores resultados, enquanto a outra teve resultados menos positivos.

Ressalta-se que, durante os anos de 2020 e 2021, em razão da pandemia da Covid-19, as aulas ocorreram de forma remota e, portanto, as avaliações do SPAECE não foram realizadas. Nos anos subsequentes, 2022 e 2023, o certame foi realizado presencialmente e a pesquisa de campo já havia sido iniciada. No entanto, embora esses anos tenham sido considerados, optou-se por manter o recorte temporal – 2017, 2018 e 2019 – para selecionar as escolas dos estudos de caso.

Entende-se que o depoimento das lideranças dessas unidades escolares é necessário para elucidar e interpretar os dados encontrados. Por possuir uma estrutura menos rígida, a

entrevista semiestruturada, além de garantir a individualidade do participante, apresenta-se como a opção mais adequada para os estudos de caso educacional. Embora o uso de *focus group* com os coordenadores pedagógicos previstos no Plano de Tese, esse instrumento não foi utilizado, fato que será melhor explicado no capítulo metodológico. Sendo assim, a entrevista foi o instrumento utilizado com diretores e coordenadores pedagógicos.

Elaborados com base na análise prévia dos questionários, os guiões das entrevistas têm como objetivo esclarecer e complementar as respostas dos professores. Todos os entrevistados assinaram Declaração de Consentimento e também deram autorização verbal para gravação em áudio.

No que diz respeito aos dados qualitativos, a análise de conteúdo é a técnica mais adequada para a exploração dos dados encontrados, considerando o caráter estrutural, metódico, sistemático e objetivo do estudo (Amado, 2017). Sua execução seguirá os procedimentos indicados pelos principais autores (Amado, 2017; Creswell, 2014). Essa análise inclui textos legais, documentos das instituições escolares, planilhas, boletins, notas de campo, transcrições das entrevistas e respostas aos questionários.

O tratamento e a análise dos dados qualitativos, especialmente das entrevistas com diretores e pedagógicos, realiza-se por meio da análise de conteúdo, conforme preconizado por Bardin (2016) e Esteves (2006). Por sua vez, o tratamento dos dados quantitativos, resultantes

da aplicação do questionário online aos professores, é realizado com o suporte do Excel e o software SPSS. Para alcançar o objetivo geral e contemplá-lo em sua totalidade, será elaborada uma categorização dos dados, uma vez que se apresenta como a mais adequada (Creswell, 2010), resultante de toda a análise documental, dos questionários online, das notas e observações do campo e das entrevistas realizadas.

Por tratar-se de um campo de pesquisa imenso, delimitou-se a investigação aos professores das disciplinas requeridas pelas ADR, Língua Portuguesa e Matemática, nas 147 escolas de ensino fundamental que atendem os anos finais do ensino fundamental, 6º aos 9º anos, divulgando o questionário a todas as escolas. Para os Estudos de Caso duas dessas receberam visitas da pesquisadora que realizou entrevistas, observações, a análise de documentos e notas de campo.

Quanto ao desempenho dos estudantes, que é um dos desdobramentos das ADR, a análise documental, as entrevistas e os questionários fornecerão as respostas. Com os resultados das avaliações externas se tornando cada vez mais evidentes para o direcionamento dos investimentos em educação, tanto em nível federal quanto estadual, entender esse cenário é fundamental para inferir o papel do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza no que se refere às suas escolas públicas e os elementos que motivaram a criação de um Sistema próprio de Avaliação do Ensino Fundamental de suas escolas.

1.2 Justificativa

Este estudo justifica-se pela necessidade de entender profundamente os impactos das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) nas práticas pedagógicas e na liderança escolar no âmbito da rede pública de Fortaleza, bem como fornecer informações sobre os reflexos sobre o desempenho dos estudantes. Diante da crescente demanda por qualidade educacional, é crucial identificar como essas avaliações podem auxiliar na melhoria do ensino e na tomada de decisões informadas.

Ao analisar dados de desempenho e práticas pedagógicas, o estudo oferece subsídios valiosos para desenvolver políticas educacionais eficazes e adaptadas às realidades locais. Além disso, destaca a importância de intervenções pedagógicas contínuas e fundamentadas em evidências, contribuindo para a formação de um ambiente educacional mais colaborativo e focado na melhoria contínua do ensino e da aprendizagem.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, CARACTERÍSTICAS, DEMANDAS E TENSÕES PARA O CAMPO

Para o êxito do desenvolvimento desta Tese o conceito de avaliação educacional e a compreensão que se utiliza é resultado de uma ampla pesquisa por referências em fontes de bases de dados disponibilizados e acessados por meio da biblioteca digital da Universidade de Coimbra, *Semantic School* e Google Acadêmico. Ainda, com o apoio da Universidade Federal do Ceará, o banco de dados do Capes e as referências utilizadas nas disciplinas cursadas.

2.1 Conceito de Avaliação educacional

“Como a educação é uma prática humana, a avaliação da educação é um processo impregnado de valores” (Dias Sobrinho, 2008, p. 194).

A palavra avaliação se origina do latim *a-valere* que se pode traduzir como “dar valor a”, julgar, determinar, qualificar, aferir. Ou seja, emitir um julgamento sobre algo a partir de padrões e critérios preestabelecidos. Porém, a avaliação como campo científico da educação é discutida, interpretada e compreendida de formas diferentes ao longo da história.

As inúmeras definições da avaliação educacional, suas finalidades, objetivos, instrumentos, processos e efeitos, expõem a profundidade e a dimensão do estudo. Na visão de (Silva & Ramos, 2018), p. 5), é preciso conhecer e compreender a natureza da avaliação “[...] tendo em consideração três dimensões: a conceptual; a da ação e a do seu papel num determinado contexto social”. Outros autores corroboram com o entendimento de que a avaliação deve ser um processo de decisão interligado a realidade e ao contexto social no qual se aplica e norteadora do trabalho pedagógico orientador das aprendizagens (Fernandes, 2010; Pinto, 2002). Para Afonso (2010, 2014), o estudo da avaliação educacional também é algo extremamente complexo e abrange diferentes modalidades dentro do que se pode denominar como “campo educacional”. A avaliação dos alunos é somente uma parte deste universo.

Para facilitar a compreensão e o aprofundamento da problemática que suscitou esta pesquisa, foram trazidos alguns conceitos e definições sobre o tema numa tentativa de identificar e contribuir para esclarecer e delimitar os conceitos adotados. É importante destacar que vários autores contribuíram para que a temática referente a avaliação no âmbito da educação escolar se constituísse como campo de pesquisa, o que resultou em trabalhos significativos que evidenciam a complexidade do tema (Afonso, 2005, 2009, 2014; Dias Sobrinho, 2008; (Hadji,

2001); (Luckesi, 1978, 1998, 2005; Ludke & Mediano, 2001).

Luckesi em seu artigo “Avaliação Educacional: Pressupostos Conceituais”, publicado em 1978, traz a definição de avaliação da aprendizagem como “juízo de valor sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Posteriormente, no prefácio à 22^a edição de seu livro publicado em 2011, o autor destaca que, na medida em que se aprofundou na temática, suas reflexões o conduziram a perceber que a palavra “valor” tem em si, um significado muito abrangente e que vai além dos instrumentos da avaliação da aprendizagem. A partir desta constatação redefiniu seu ponto de vista: a avaliação da aprendizagem é “juízo de qualidade”.

A ideia de valoração da avaliação constatada por Luckesi também está explícita e certificada em Dias Sobrinho (2005) “[...] toda avaliação opera com valores, nenhuma avaliação é desinteressada e livre das referências valorativas dos distintos grupos sociais. Toda avaliação se funda em alguns princípios, está de acordo com determinadas visões de mundo e busca produzir certos efeitos, ainda que esses pontos de partida, ideologias e objetivos nem sempre estejam claramente explicitados” (p. 15).

Com essa afirmação, Dias Sobrinho (2005) esclarece a necessária e estreita relação entre a avaliação e o contexto, assim como Afonso (2005) ao afirmar que “as funções da avaliação têm que ser compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas” (p.19).

Portanto, para compreender a avaliação na escola deve-se começar por entender a função da escola (Ludke & Mediano, 2001).

Ao ampliar esse olhar, e seguindo em direção a visão das autoras, o caminho que se aponta é para avaliação como prática social que, aliada as questões sociais, éticas e políticas, “tem que se orientar por princípios que lhe confiram rigor, utilidade, significado e relevância social” (Fernandes, 2010, p. 16) capaz de exprimir ponto de vista “rigoroso sobre dados complexos” e ainda que, independentemente do objeto a ser questionado, a avaliação é uma atividade humana que resulta em formulação de juízos de valor, necessários para tomada de decisões (Sousa et al., 2021, p. 16).

A seriedade e o mérito dos resultados expressos por um processo de recolha de dados, acrescenta Fernandes (2010, p. 16) não pode ser baseado em opiniões ou percepções, “e isso vale para a avaliação das aprendizagens de um aluno, para a avaliação da organização e funcionamento pedagógico de uma escola [...]”.

Entretanto, mesmo depois de anos de discussão acerca da avaliação educacional, a ideia de avaliação e mensuração ainda se encontram fortemente associadas. Avaliar e medir foram consideradas sinônimos e a palavra avaliação era constantemente utilizada para resumir

o desempenho dos estudantes em testes. No entanto, a medida é somente uma parte ou etapa da avaliação.

Por se tratar de um tema abrangente, a avaliação educacional no escopo desta Tese diz respeito aquilo que é educativo, didático, instrutivo, pedagógico. Uma avaliação educacional com objetivos direcionados ao desenvolvimento da educação, preocupada com aluno e professor, com o processo de ensino aprendizagem e com os julgamentos e decisões provenientes de seus resultados. A avaliação que aqui se discute, não se esgota no quantificar ou medir.

As palavras de Dias Sobrinho (2008, p. 194) evidenciadas a seguir expressam o conceito de avaliação que se pretende considerar ao longo da construção deste trabalho. Um patrimônio público a ser apropriado e exercido como instrumento de consolidação da educação como bem público; uma prática participativa e um empreendimento ético a serviço do fortalecimento da responsabilidade social da educação, entendida principalmente como o cumprimento científica e socialmente relevante dos processos de produção de conhecimentos e de formação de sujeitos com autonomia epistêmica, moral, social e política.

2.2 Concepções, dimensões, tendências e abordagens da Avaliação educacional

A avaliação como análise de desempenho de pessoas, segundo Sousa e Ferreira (2019) aparece apontada no ano de 2000 a.C por Stufflebeam e Shinkfield, (1985, p. 33) e ainda, de acordo com estes, assinaladas no século V quando Sócrates e outros professores se utilizavam de questionários como metodologia da didática. Contudo, a avaliação na área da educação começa a ser pensada de forma mais sistemática em 1930 pelo norte americano Ralph Tyler.

Até a década de 1970 foram muitas as contribuições, desde o programa, criado em consequência da Sputnik, que levou o governo norte americano a efetivar maior controle e regulação sobre o desempenho de suas escolas implementando a avaliação educacional, até “[...] propostas desenvolvidas por Cronbach, Rajaratnam e Gleser, (1963), Provus (1971), Hammond (1967), Metfessel e Michael (1967), responsáveis pela revisão do modelo de Tyler e pelo advento dos testes baseados em critérios”(Sousa & Ferreira, 2019). Em seu trabalho Cronbach (1963) criticou os modelos anteriores e defendeu que a avaliação educacional deveria verificar o processo e não o produto. Assim, implicitamente surgem os primeiros princípios da avaliação formativa em oposição a avaliação somativa, discutidos posteriormente por Scriven (1967).

Embora tenha apresentado diferentes ideias sobre a avaliação, Scriven (1967) afirma que seu principal objetivo é determinar o valor e o mérito. Em seu trabalho, o autor estabelece a diferença entre a avaliação somativa e a avaliação formativa e destaca a necessidade de utilização de ambas ao avaliar-se um programa. A distinção entre as duas está no momento em que é aplicada, mas se complementam e são fundamentais. A formativa consegue observar o processo e informar os pontos positivos e negativos da avaliação, contribuindo assim para nortear o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva e por informar durante o processo, é possível entender que a avaliação formativa tenha um papel mais relevante na melhoria da aprendizagem. Porém, a avaliação somativa também cumpre o papel de informar, mesmo que ao final do programa, para decisões de ajustes, aperfeiçoamento, qualidade, continuação de um programa ou não.

Algum tempo depois, em 1971, Barreira (2019, p. 192) destaca que Bloom, Hastings e Madaus distinguiram três formas de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Aplicadas em momentos distintos cada uma delas é capaz de informar e adquirir funções e objetivos diferentes. A avaliação diagnóstica com o objetivo de preparar o aluno para o início do processo e para determinar os pré-requisitos necessários às novas aprendizagens; a avaliação formativa para detectar as dificuldades sentidas, tanto pelos professores quanto pelos alunos, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de forma a superá-las e reorientar o trabalho desenvolvido e a avaliação somativa, no final de uma etapa de ensino, para fazer um balanço e certificar o domínio dos objetivos por parte dos alunos.

No entanto, mesmo com inúmeras contribuições teóricas, na sua prática cotidiana, a avaliação depara-se com equívocos e sua utilização é inconsistente e pouco rigorosa. Como diz Fernandes (2006b), é possível que a formação docente, inicial e continuada, não esteja tratando e discutindo a avaliação do processo ensino aprendizagem como núcleo central, com ênfase na regulação de forma equilibrada, diagnosticando para melhorar, desenvolver e proporcionar aos estudantes informações de suas aprendizagens. A avaliação formativa e a avaliação somativa podem e devem coexistir nos sistemas educativos e devem ser discussão relevante no contexto da formação de professores.

Para Fernandes (2010, p. 19), as diferentes abordagens da avaliação, o desenvolvimento teórico e sua utilização na prática, apoiam-se em pressupostos políticos e filosóficos que ao longo do tempo influenciaram as concepções. Menciona ainda que o conceito criado por Ralph Tyler nos anos de 1930 e posteriormente investigado por outros estudiosos, tomava como base a verdade e os conceitos preestabelecidos, de metodologia quantitativa, em que os processos são ignorados.

Sobre a expressão “avaliação da aprendizagem” cunhada por Tyler, Luckesi (2011, p. 28) acrescenta que havia por parte dele (Tyler), uma preocupação com o número de crianças que eram reprovadas anualmente sem que houvesse uma intervenção pedagógica. O fato demonstrava naquele momento histórico, a necessidade de uso de uma prática pedagógica por parte do professor, que fosse satisfatória, compreensível e rigorosa para que o aluno aprendesse concretamente. Propôs então, a construção de alguns passos para que resultados satisfatórios sejam alcançados, ao que se denominou “ensino por objetivos”. Ensinar algo, diagnosticar, seguir em frente se estiver dando certo, proceder a reorientação em caso de resultado insatisfatório. Por mais simples e óbvia que fosse a proposta, não teve efeito significativo.

No Brasil a discussão sobre a avaliação da aprendizagem se inicia no final dos anos de 1960 e início de 1970. A LDB de 1961 e a Lei 5692/71 utilizavam termos como exames escolares e aferição do aproveitamento escolar para se referirem aos processos avaliativos. Somente com a LDB 9394/96 é que o termo “avaliação da aprendizagem” começa a ser utilizada mesmo que na prática escolar ainda seja evidente a cultura do exame.

Na distinção entre as duas condutas, examinar ou avaliar, Luckesi (2001, p. 29) esclarece, “[...] O ato de examinar se caracteriza, especialmente pela classificação e seletividade do educando, enquanto o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão”. E continua dizendo, “O investimento necessário do sistema de ensino é para que o educando aprenda e a avaliação está a serviço dessa tarefa”. Os exames são classificatórios e a avaliação é própria da aprendizagem. Dessa forma, o autor compactua com outros ao afirmar a necessidade de se investir na “aprendizagem da avaliação”. (Fernandes, 2006; Gatti, 2014).

Nesse cenário, para atender as necessidades da aprendizagem, se impõem algumas proposições. A avaliação deve ser entendida e servir a aprendizagem. Sua finalidade maior deve ser informar para melhorar o desempenho do estudante. Deve ser processual, formativa, capaz de contribuir efetivamente para a regulação dos processos de ensino aprendizagem, tanto ao professor por meio do ensino quanto ao aluno pela aprendizagem. Os seus resultados, externos e internos devem sempre levar em conta a realidade do estudante (Fernandes, 2019, 2020a, 2020b, 2021; Gatti, 2014; Fernandes & Freitas, 2018).

É possível perceber mais adiante, que alguns autores entendem a avaliação da aprendizagem como sinônimo de avaliação formativa, embora a esta última o uso do adjetivo acentue o papel de contribuir para formação de alguém. Pode-se inferir que seu principal objetivo é informar para melhorar o processo de ensino aprendizagem. Deve servir para recolher informações e fundamentar a prática pedagógica.

Na perspectiva de Pinto (2016) a avaliação das aprendizagens pode ser descrita

como a avaliação somativa e a avaliação formativa como a avaliação para as aprendizagens sendo, a primeira com função administrativa e a segunda direcionada a atender aos aspectos pedagógicos. Destaca ainda, algumas características da avaliação formativa: a) integra o processo de ensino e aprendizagem; b) a informação é partilhada e trabalhada com o aluno; c) o foco está na informação da qualidade da aprendizagem; d) a informação decide os próximos passos.

Diante disso, é possível depreender que a distinção entre os dois tipos de avaliação não se traduz pelos instrumentos usados, quantitativos ou qualitativos, mas pelos propósitos que apresentam.

Na tentativa de clarificar alguns conceitos e sem a pretensão de aprofundá-los, se destacam as contribuições de Borralho, Cid & Fialho (2019). Na visão desses autores a avaliação formativa deve ser vista como uma importante ferramenta de trabalho para utilização do professor. Mesmo sendo a avaliação um instrumento subjetivo e individual, deve servir para agregar ensino e aprendizagem e, portanto, é imprescindível que seja construída tendo em conta o contexto e as relações sociais, especialmente entre professores e estudantes.

Duas concepções se destacam no debate sobre a avaliação formativa. Em sua investigação sobre o tema, Fernandes (2008) as distingue em anglo saxônicas e francófonas. A primeira enfatiza a interação pedagógica que envolvem aluno e professor e tem no feedback o conceito fundamental e imprescindível para reorientar a ação educativa realizadas pelos sujeitos. A segunda concepção, de tradição francófona tem na regulação dos processos de aprendizagem sua ênfase. Os investigadores francófonos entendem a avaliação formativa como um processo que possa gerar a auto regulação e a tomada de consciência por parte do estudante e, deste modo, os auxilie na regulagem autônoma da aprendizagem. E complementa dizendo “[...] estudar e perceber os processos cognitivos e metacognitivos internos dos alunos e intervir a partir daí para que eles próprios regulem suas aprendizagens” (Fernandes, 2009, p. 65).

Ao integrar os conceitos das concepções anglo saxônicas e francófonas, Fernandes (2008, p. 355) utiliza a expressão Avaliação Formativa Alternativa (AFA) e contribui esclarecendo que essa última “pode referir- se a uma avaliação em que se diversificam estratégias de recolha de informação sem que, apesar disso, nada de relevante se altere em aspectos tais como as interações professor-aluno ou aluno-aluno, a autoavaliação, a auto regulação ou a integração da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem”. Mas, acrescenta, pode também se referir a uma avaliação que valoriza os processos e contextos do ensino aprendizagem.

Mesmo tendo características que visam a melhoria da aprendizagem, a literatura

traz inúmeros conceitos que com o apoio de Borralho, Cid e Fialho (2019, p. 220) sintetiza- se na Tabela 1.

Tabela 1 – Síntese de conceitos sobre Avaliação

Conceito	Autores	Características
Avaliação orientada para as aprendizagens	Carless, 2007; Carless, Joughin & Mok, 2006	Foco no desenvolvimento de capacidade de auto regulação da aprendizagem e na aprendizagem ao longo da vida.
Avaliação formadora	Allal(1991), Abrecht(1991), Nunziati (1990) e Sanmartí, 2007	Desenvolver competências metacognitivas de caráter regulador.
Avaliação Autêntica	Tombari & Borish, 1999; Tellez, 1996; Wiggins, '1998	Múltiplas técnicas de instrumentos para avaliar com situações próximas ao real, sistemática e regular, integrada no processo ensino aprendizagem, avalia produto e processo, partilha a responsabilidade com o aluno, requer mais tempo para planejar e concretizar. Avaliação integrada ao processo de ensino e aprendizagem e por essa razão deve ser sistemática e contínua.
Avaliação Alternativa	Herman, Aschbacher & Winters, 1992; Hidri, 2008; Tan, 2011 e Fernandes, 2006.	Recorre a diferentes técnicas e métodos para desenvolver sistemas e instrumentos avaliativos com maior valor educativo.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora com base em Borralho, Cid e Fialho (2019).

Diante desses aspectos é possível afirmar que todas as avaliações referidas no quadro se orientam no sentido de melhorar o processo de ensino aprendizagem, são alternativas mais contextualizadas e não enfatizam a classificação. Deste modo, o conceito de Avaliação Formativa Alternativa (AFA) defendido por Fernandes (2008, p. 355) destaca as possibilidades de estarmos diante de “uma avaliação cuja função é melhorar as aprendizagens e o ensino e que é verdadeiramente alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviorista”.

No sentido de ampliar a discussão sobre a AFA, destacam-se dois elementos fundamentais: o feedback e a regulação. O primeiro tem o papel de informar e precisa ser inteligente, eficiente e frequente. Deste modo é capaz de mobilizar cognitivamente o aluno, regulando e controlando o processo de aprendizagem, melhorando a sua motivação e auto estima. O segundo elemento é a regulação. Como o termo é utilizado em diferentes situações e possui amplas possibilidades de interpretações, convém aqui esclarecê-lo.

Uma avaliação que se restringe a medir, a regulação integra o controle, o cumprimento das regras, a padronização e a uniformização. Constitui-se em uma relação de

poder e é exercido pelo professor, pela instituição ou pelo governo. Trata-se de algo imposto, “é uma abdicação da autonomia” (Dias Sobrinho, 2008, p. 204). Na avaliação formativa a regulação influencia diretamente no processo de aprendizagem dos estudantes, estimulando-os a refletirem sobre a informação recebida (feedback), se organizarem e, diante dos resultados, melhorarem suas aprendizagens. “A regulação deve guardar rica relação com a auto regulação, isto é, com as oportunidades e possibilidades que se produzem no exercício criativo da autonomia” (Dias Sobrinho, 2008, p. 205).

A regulação enquanto conceito citado por Dias Sobrinho (2008) e Fernandes (2008) mantém estreita relação com o retorno dos resultados ou *feedback*. Não se esgota na simplicidade da escola ou da busca por um processo de ensino aprendizagem que beneficie professores e alunos. É possível inferir que a etimologia da palavra não traduz com exatidão ou não esclarece a intenção que há por trás do substantivo.

A discussão é longa e aos atores envolvidos é dada a liberdade de construir o seu ponto de vista em torno da abordagem mais compatível com seus valores e conhecimentos. Porém, na organização deste trabalho e diante dos esclarecimentos de Dias Sobrinho (2008, p. 205), não é possível um conceito diferente daquele que comprehenda e interprete a regulação como um elemento que ocorre e processa-se no interior do indivíduo autonomamente, portanto é próprio, auto - regulado para o auxílio e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem- que acontece em resposta ao feedback e, nesse sentido, ao contribuir com os processos educativos, adquire grande importância na “[...] formação dos indivíduos para a vida social, do desenvolvimento institucional e dos projetos do Estado”.

2.3 Perspectivas atuais

Com relação aos diversos conceitos adquiridos pela regulação, observa-se que as avaliações externas também servem aos Sistemas que, por meio de seus resultados, exercem controle sobre as regras impostas para orientação das políticas públicas em educação. Diante desses aspectos, e da necessidade de instrumentos que informem quando e onde os financiamentos devem atuar, emerge a supervalorização no uso dos resultados.

As transformações sociais geradas pelo processo de modernização e globalização fizeram surgir um intenso debate em torno do papel da educação escolar na atual sociedade. Na emergência da discussão, a avaliação educacional ocupa lugar de centralidade tanto na escola quanto nas políticas públicas educacionais. Em decorrência disso e, especialmente nos níveis básico e secundário, a avaliação externa das aprendizagens dos estudantes aferida por provas

externas e testes padronizados adquire notoriedade e desloca o foco da avaliação educacional do individual para o coletivo; sai da sala de aula para os sistemas e instituições educacionais.

Neste contexto, as avaliações externas das aprendizagens dos estudantes e seus resultados passam a avaliar as escolas, os professores, os gestores, os sistemas educativos, as políticas educacionais, direcionando os governos em seus investimentos, reforçando assim as diretrizes dos organismos internacionais. Em razão disso, vários Sistemas Educacionais em diferentes países moveram-se na implementação de políticas de avaliação que permitissem expressar por meio de números, os resultados educacionais. Na opinião de Biesta (2012, p. 810) o discurso pela mensuração dos “resultados” educacionais tornou-se uma tendência crescente nos estudos internacionais, que resultam em rankings e tabelas classificatórias comparando escolas em diferentes países.” Eles têm uma lógica complicada, combinando elementos de responsabilização (accountability) e de escolha com um argumento de justiça social que diz que todos devem ter acesso à educação de mesma qualidade”.

Uma vez considerada a qualidade da educação como um consenso, passa-se então a discussão e a investigação sobre a mensuração desta qualidade e os fatores determinantes, intervenientes ou necessários para que os sistemas educacionais, em especial as escolas, funcionem com qualidade. (Magalhães & Farias, 2016, p. 543).

Diante dessa crescente exigência de uso dos produtos gerados pelas avaliações, é possível que alguns autores defendam a política de resultados como elemento impulsionador da qualidade. Os resultados traduzidos em números com efeitos sobre as práticas educativas, sugerem uma política baseada em evidências (Maia & Pacheco, 2019), sendo esta concebida também como estratégia da metodologia da pesquisa qualitativa e da avaliação educacional citada por em Stake (2011). As tomadas de decisões partem de um conhecimento objetivo e é determinado por fatos. “A evidência também é um conceito importante no estabelecimento de uma justificativa ou possibilidade de ação” (Stake, 2011, p. 135) Os examinadores precisam de fatos e de teorias para possíveis ações. E acrescenta, “A evidência de maior prioridade sobre se um programa funciona, seja ele regional ou nacional, geralmente pode ser mais bem encontrada ao se estudar os processos de funcionamento”.

Nesse sentido, os resultados escolares e a avaliação externa mostram através dos números aquilo que só pode ser explicado por meio da evidência com o estudo, acompanhamento e a intervenção no processo.

3 AVALIAÇÕES EXTERNAS: NECESSIDADE PREMENTE

“Toda avaliação está ligada a um quadro de valores e interesses que tem a ver com os destinos das pessoas e das sociedades. Num mundo enredado pela globalização econômica, de competição generalizada, muitos dos interesses dominantes são transnacionais ou pertencem às grandes corporações mercantis. Não se estranha, então, que as avaliações conduzidas pelas agências governamentais ou multilaterais carreguem uma forte orientação econômica, e até mesmo economicista” (Dias Sobrinho, 2005, p. 16).

3.1 O contexto internacional

Logo após a segunda guerra mundial criou-se na Europa um ambiente propício de colaboração internacional e a discussão dos problemas passou a ser feita em conjunto. Nos anos que se seguiram, as mudanças foram se refinando, o que desencadeou a criação de organismos supranacionais inclinados a integrar economicamente a Europa (Riscal & Luiz, 2016). Além da Europa, os Estados Unidos também se destacam na corrida rumo ao desenvolvimento econômico e em busca desta solidificação e estabilidade, emergem as preocupações com a educação.

Uma das primeiras iniciativas acontece no ano de 1956, em Atlantic City (Estados Unidos), com a *First International Conference on Educational Research*. Em decorrência desta, surgiram recomendações e conclusões que repercutiram na criação de programas internacionais que valorizassem especialmente os investimentos na área de pesquisa em educação e favorecessem o compartilhamento de informações. O compromisso de ordem política assumido com as atividades de pesquisa, se intensificaram ao final da década de 1950, perdurando na década de 1960, originando diversas conferências e debates com o objetivo de impulsionar o “uso dos resultados de pesquisas como ferramentas para o planejamento educacional, estimular a cooperação internacional e a criação de centros de documentação e informação pedagógica, em âmbito nacional e regional (Freitas, 2005).

“Pode-se notar a presença da avaliação educacional como uma recomendação expressa aos países em desenvolvimento na obra da Unesco *L'éducation dans le monde* publicada entre 1954 e 1959, mais precisamente no volume V: *Politique, législation et administration de l'éducation*. Planejamento, pesquisa e avaliação educacional foram aí destacados e correlacionados [...]” (Freitas, 2005, p. 83)

Em 1958, estudiosos da área da educação reuniram-se na Sede da Unesco em Hamburgo-Alemanha, e debateram questões como a avaliação das escolas e do aprendizado dos alunos. A discussão resultou na estruturação da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) com sede em Amsterdã, Holanda. Como desdobramento estruturou-se em 1960 o Pilot Twelve Country Study com o objetivo de analisar a viabilidade de aplicação de métodos empíricos à investigação em educação. O projeto foi aplicado de modo amostral em 12 países e realizado por aproximadamente 10 mil estudantes nas disciplinas de matemática, compreensão leitora, geografia, ciências e habilidades não verbais.

Ainda na década de 1960, uma pesquisa extensiva quantitativa foi desenvolvida nos Estados Unidos, o Equality of Education Opportunity conhecido como Relatório Coleman, que coletou dados sobre a segregação nas escolas públicas americanas, verificou a oferta de oportunidade e aferiu a proficiência dos alunos. O relatório conclui que o conhecimento prévio e o nível sócio econômico são os elementos determinantes dos resultados educacionais.

De acordo com Riscal e Luiz (2016, p. 68) os resultados do Relatório e outras pesquisas realizadas na época, “colocaram dúvidas sobre a efetividade da escola como meio de promover a igualdade de oportunidades em grupos com características sócio econômicas muito discrepantes.”

Ainda como fruto do Relatório Coleman, o governo dos Estados Unidos implementou o National Assessment of Educational Progress (NAEP) em 1969, alinhado as características de avaliação educacional em larga escala. Desde a década de 1970, o NAEP fornece dados com a possibilidade de comparação. O certame, de procedimento amostral, é aplicado em todas as disciplinas e realiza-se a cada dois anos.

A partir de 1970, Riscal e Luiz (2016, p. 67) destaca que a IEA se moveu para as avaliações periódicas tendo como objetivo possibilitar aos países participantes uma comparação longitudinal do progresso dos seus sistemas educacionais. Diante disso é possível dizer que o uso da avaliação de sistemas educacionais tem em sua defesa a justificativa de que explicita e fornece informações claras sobre os problemas educacionais.

Em 30 de setembro de 1961 a Europa fundou a Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) ampliando e reestruturando a Organisation for European Economic Cooperation, criada logo após a Segunda Guerra Mundial, em 1948. Com isso, tornou-se comum a discussão dos Estados, especialmente nos últimos anos, surgindo assim uma maior preocupação coletiva com os problemas e de compartilhamento, inclusive de ações políticas com maior frequência e abrangência

Isso ensejou recomendações que – tomando a forma de princípios, de diretrizes, de

planos e até mesmo de avaliações – passaram a funcionar como referências capitais para o governo da educação nos países participantes e signatários de declarações, acordos e convenções internacionais (Freitas, 2005, p. 80).

Na visão de Araújo Júnior (2013, p. 3) a OCDE propõe-se a ajudar os governos dos países membro, na luta contra a pobreza, pelo crescimento econômico e a estabilidade financeira. Sendo assim, seus objetivos primordiais relacionam-se com os problemas internos da Europa. Um outro papel realizado pela OCDE é o de funcionar como órgão de consulta e coordenação, “consolidação do modelo liberal e complementação ao FMI (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e GATT – Acordo Geral de Tarifas e Comércio).

A projeção contínua na monitorização de eventos e projeções da evolução econômica, nos países membros e convidados, criam um sistema capaz também de fornecer dados ao Banco Mundial, do retorno dos seus investimentos, fornecendo índices semelhantes entre países e possíveis de comparação em intervalos de tempo. (grifo nosso)

Em 1973, a escassez do petróleo e os preços elevados, levou a Europa a enfrentar uma grave crise que ficou conhecida como o “choque do petróleo”. A crise atingiu o mundo e gerou uma grande recessão, interrompendo o crescimento econômico e colocando em discussão a hegemonia de um modelo de Estado que atua e intervém nas diferentes áreas da sociedade. Em consequência da crise, estabeleceu-se a Teoria Neoliberal que, segundo Machado (2013, p. 42).

Consiste, resumidamente, nos princípios do mercado como regulador das ações econômicas e não o Estado e na redução de investimentos nas áreas sociais como uma forma de tornar o Estado forte e mais leve, arrecadando mais impostos e gastando menos com as políticas sociais.

Diante deste contexto, os investimentos em educação passam a ser discutidos emergindo propostas de intervenções, reformas e a avaliação dos sistemas educacionais como possibilidade para aferição dos investimentos em educação.

Com a criação do Programme for International Student Assessment – PISA (1997), na opinião de Riscal e Luiz (2016, p. 73) “A OCDE é, portanto, enfática em estabelecer a educação com um meio de melhoria da situação socioeconômica dos indivíduos, através da sua capacitação para o mercado de trabalho [...] e a da redução das tensões sociais decorrentes da pobreza e da impossibilidade de mobilidade social.”

O Programa iniciou em 2000 e teve a participação de 65 países. É aplicado a cada três anos e avalia o desempenho de estudantes da faixa etária de 15 anos, nas disciplinas de matemática, leitura e ciências. É o instrumento de maior abrangência na avaliação da educação

a nível global. Embora sejam muitas as críticas a sua aplicação no contexto brasileiro, especialmente porque vincula a aprendizagem à qualificação profissional (Araújo Júnior, 2013; Libonari, 2015; Riscal e Luiz 2016) o país participa das avaliações do Pisa desde o primeiro certame.

Araújo Júnior (2013, p. 10) questiona o enfoque do Pisa e sua concepção de letramento voltada somente “para o mundo do trabalho, numa perspectiva globalizada, na qual essa avaliação serviria aos propósitos de qualificação de mão-de-obra dos países em desenvolvimento que favoreçam a migração desses jovens para países desenvolvidos que não possuem operários para assumir funções mais vinculadas a trabalhos braçais”.

A avaliação educacional surge como mecanismo de conhecimento e também coletar informações exatas sobre os problemas educacionais, sem as quais torna-se impossível o planejamento a longo prazo. Tais iniciativas expõem as falhas dos sistemas educativos na formação de indivíduos preparados para o enfrentamento das demandas globais, além de contribuir para melhorias das escolas e dos desempenhos escolares por meio de seus índices.

3.2 As Avaliações externas no Brasil

Para discutir sobre avaliações externas no Brasil, é fundamental revisitar a história da educação no país e os contextos que marcaram a criação de seu atual Sistema de Avaliação Básica (SAEB) Embora a União tenha sob sua responsabilidade muitos outros certames e avaliações em larga escala, este estudo se detém as avaliações externas que tem como foco o ensino fundamental enfatizando as diretrizes adotadas nos anos finais.

Durante o período da redemocratização do país, marcado pela década de 1980, o Brasil foi tomado por grande preocupação com a condição da oferta do ensino público. Algumas iniciativas nascem nesse período, quando foi criado o Sistema de Avaliação do Ensino Público

- SAEP com organização, elaboração e execução do INEP. Implementado em 1987, teve por objetivo avaliar o Programa de Educação Básica do Nordeste Brasileiro – EDURURAL (Bonamino, 2002).

No entanto, somente em 1990 o Ministério da Educação, por meio do INEP, passou a aferir as demais regiões e transformou o SAEP em Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB.

Vale ressaltar que a Conferência de Jontiém realizada em 1990, provocou em escala mundial políticas educacionais que se demonstraram preocupadas com a qualidade dos serviços públicos prestados pelas escolas, expressa em grande parte pelo desempenho nas avaliações em

larga escala.

Um dos frutos de Jontiem, foi a relação estabelecida entre educação escolar como condição para o desenvolvimento econômico, fato que repercutiu e impactou especialmente nos países denominados “emergentes” (Machado & Alavarse, 2014) os quais passaram a associar qualidade da educação ao desempenho dos estudantes nos testes estandardizados.

Alguns sistemas de avaliação externa, a exemplo do Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo – SARESP, passaram a condicionar o pagamento de bônus mérito ao índice obtido pela escola nesse certame. Rothen (2015, p. 101) ao discutir o impacto do SARESP e do IDEB na formação continuada de professores, constatou pelas entrevistas realizadas no campo das escolas paulistas que “[...] o processo de culpabilização e de responsabilização da escola pelos resultados do SARESP acarretam desunião entre o corpo docente, que insiste em apontar um culpado e não caminha para a busca de soluções”.

Deste modo, a avaliação torna-se um forte instrumento de regulação do Estado pois pune e premia, a depender dos resultados obtidos pela escola (Bonamino & Sousa, 2012).

Na visão de Afonso (2012, p. 475) os professores passaram a ser menos cobrados em sua ação pedagógica cotidiana e agora têm que prestar contas em relação aos resultados escolares mensuráveis. O autor ainda acrescenta que os rankings dificilmente são encarados como elemento de diagnóstico para medidas que visem políticas educacionais de fortalecimento da escola pública. Ao contrário, induzem a sociedade a perder a crença no ensino público.

Com o passar dos anos, o SAEB sofreu alterações em aspectos como o tipo de questões e as séries de aplicações. Em 2005 dividiu-se entre Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, de caráter amostral e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, de abrangência censitária, aplicada em todas as escolas públicas e que ficou mais conhecida como Prova Brasil. Outro avanço importante foi a possibilidade dos dados e resultados serem gerados por escola e por redes municipais e podem ser consultados por qualquer membro da sociedade.

Dois anos depois, em 2007, com a finalidade de informar professores e gestores sobre aspectos relacionados a alfabetização e matemática, cria-se a Provinha Brasil, ou seja, observa-se a difusão de avaliações, por meio de provas padronizadas. (Alavarse, Chappaz, & Freitas, 2021). Assim, desde os anos de 1990, as políticas de avaliação externa, com foco nos testes de larga escala, têm tomado a cena dos diferentes sistemas educativos estaduais ou municipais no Brasil, direcionando os currículos, definindo aquilo que vai ser ensinado nas escolas, criando os standards de aprendizagem (Fernandes & Nazareth, 2018).

Em 2000, o Brasil teve sua primeira participação no Programa Internacional de

Avaliação de Estudantes – PISA. Estruturada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, participam da aplicação todas as 36 nações membros e países convidados. Aplicada a cada três anos, e tem como foco mensurar até que ponto os alunos se apropriaram dos saberes e competências essenciais para a vida em sociedade. A investigação tem como público alvo os estudantes de 15 anos que cursam o último ano do ensino fundamental, é realizada a cada três anos e mede o desempenho nas áreas de leitura, matemática e ciências.

“No Brasil, a partir de 2003 a aplicação das provas ficou sob a responsabilidade do INEP que em caráter amostral examinou 229 escolas das cinco regiões de estabelecimentos na zona rural e urbana, da rede pública e privada.” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2003).

Os resultados dos exames são apresentados e divulgados pela OCDE e compõem um panorama educacional de caráter mundial destacando a posição do país em um ranking que envolve os participantes.

O objetivo do Programa é produzir em todos os mais de 60 países envolvidos, indicadores de desempenho estudantil voltados às políticas educacionais, fornecendo orientações, incentivos e instrumentos para melhorar a efetividade da educação (INEP, 2008).

Na síntese do PISA sobre o Brasil datada do ano de 2012, alguns pontos de conclusão merecem destaque e externam a preocupação com a repetência e a equidade. Esse último aspecto aponta a desigualdade entre escolas socioeconomicamente menos e mais favorecidas. Pode-se inferir que as inquietações se relacionam a aspectos econômicos. Em 2018 os indicadores resultantes do Pisa indicaram baixo desempenho nas três áreas avaliadas.

Segundo o Inep, cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. O Pisa 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura. (INEP, 2020, p. 2)

Convém ressaltar que, embora em sua concepção o PISA tenha a grande preocupação com a dimensão social, atender a diversidade do contexto brasileiro torna-se um problema. Na abordagem das questões, ao avaliar competências e habilidades em situações do cotidiano, as diferenças históricas, geográficas, econômicas e tantas outras existentes, tendem a dificultar o desempenho dos alunos.

A participação do Brasil no PISA e seus resultados, amargou o 54º lugar no certame de 2018. Em 2021, em decorrência da pandemia o exame foi adiado para o ano seguinte. A avaliação foi aplicada no Brasil de 18 de abril a 31 de maio de 2022. Participaram 14.017

estudantes na faixa etária de 15 anos que cursam a partir do 7º ano do ensino fundamental. Os resultados foram divulgados em 05 de dezembro de 2023.

As médias brasileiras de 2022 foram praticamente as mesmas de 2018 em matemática, leitura e ciências. Desde 2009, os resultados são estáveis nas três disciplinas, com pequenas flutuações que, na sua maioria, não são significativas. Apesar da média da OCDE ser, nesta edição do estudo, a menor de toda série histórica (desde 2000), os estudantes do Brasil obtiveram pontuação inferior a ela nas três disciplinas (INEP, 2023).

No ranking de países, em matemática o Brasil ocupa entre o 62º e o 69º lugar, em leitura entre o 44º e 57º lugar e Ciências entre 53º e 64º. Os resultados são colocados em intervalos de posições tendo em vista a margem de erro do estudo.

Segundo Soares e Xavier (2013), “A importância da consideração dos resultados para análise dos sistemas educacionais ficou ainda mais evidente com a introdução do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelecido pelo Decreto n.º 6094, de 24 de abril de 2007” (p. 904). O Plano também estimulou a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEb, e a valorização dos resultados, questões essas que, anteriormente não ocupavam o centro do debate da qualidade da educação básica, passaram a ser essenciais. Além disso, o baixo desempenho do Brasil nos Exames do Pisa desde sua primeira participação também contribuiu para a criação do Índice.

Assim, o IDEB foi considerado um marco no processo da busca pela qualidade da educação pública, ressaltando a importância da Avaliação do SAEB quando se agrava ao seu resultado os elementos do Censo Escolar. Somente após sua criação as escolas passaram a ser avaliadas pelo aprendizado dos alunos expresso pelo desempenho destes. O índice traçou metas com base nos resultados de 2005 e a cada dois anos cumpre o papel de informar cada escola, Sistema e sociedade a qualidade expressa por um número.

O valor 6 utilizado como referência para o IDEB, traz a ideia de que com esse valor os alunos atingiriam o nível 3 no Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA. Para Soares e Xavier (2013) “esse fato tem sido descrito como se o IDEB igual a 6 significasse uma escola de “primeiro mundo” (p. 912). (grifo do autor).

É importante compreender que na composição do Índice, os indicadores que compõem o Censo Escolar são informados anualmente por cada uma das escolas e engloba um conjunto de dados referentes as taxas de aprovação, taxas de reprovação, evasão, abandono, que, grosso modo, dependem da fidedignidade das informações prestadas. Sendo assim, é possível que a Gestão da Escola possa acompanhar e monitorar esses indicadores de perto e de algum modo influenciar nos números.

Como já esclarecido anteriormente, o IDEB também agrega o indicador do desempenho escolar com as médias das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática obtidas a partir dos resultados da Prova Brasil. Com relação a esse indicador, o aluno precisa estar preparado para ser avaliado em sua aprendizagem em Português e Matemática. Sua proficiência dependerá de seu desempenho individual. Nessa perspectiva fica evidente a “responsabilização branda” no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos (Bonamino & Sousa, 2012, p. 380).

Assim, mesmo com tantas limitações, principalmente aquelas ocasionadas pelas desigualdades socioeconômicas e geográficas, o IDEB comprehende que a qualidade da educação pública além das questões de acesso e permanência, precisa dar relevância ao importante papel do desempenho escolar. O SAEB tem a proficiência em leitura e a resolução de problemas como objeto de medição, deixando de lado outros componentes curriculares, o IDEB articula e contempla proficiência e taxas de aprovação e, mesmo que não seja possível contemplar a qualidade da educação brasileira em sua totalidade, ignorar o IDEB seria um grave erro.

Sousa, Oliveira e Alavarse (2011, p. 17) ponderam que “dimensões limitadas para aferir a qualidade do ensino ofertado sendo prisioneiro dos limites que os testes de proficiência apresentam (o IDEB) é útil por permitir o monitoramento de redes de ensino e de escolas, podendo subsidiar políticas educacionais (Alavarse, Chappaz, & Freitas, 2021). Mesmo assim, algumas preocupações se tornam evidentes no pensamento de alguns autores como se pode perceber no fragmento abaixo:

[...] a imposição para a produção de números favoráveis, em vista de metas educacionais traçadas para cada escola e rede, tem levado instituições de ensino a construir estratégias capazes de alterar os resultados educacionais sem, no entanto, encetar mudanças significativas nos processos pedagógicos (Schneider & Nardi, 2014, p. 15).

As transformações almejadas e significativas devem convergir em defender uma educação que de fato proporcione formação e desenvolvimento aos estudantes. Ou seja, garantir que suas aprendizagens sejam capazes de serem aferidas pelas avaliações externas e estas possam influenciar positivamente em priorizar os processos e condições de aprendizagem e possibilitar aprimoramento das práticas pedagógicas.

3.3 Os resultados das Avaliações Externas como Encaminhamento das Políticas Educacionais Brasileiras

“ Utilizar os resultados significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos. (Machado, 2012, p. 79)”

Depois da universalização do acesso a escola e a democratização da educação, contempladas tanto na CF 1988 quanto na LDB 9394/96 que se utilizou do termo “Gestão democrática”, a obrigatoriedade e a qualidade tornaram-se os aspectos centrais. Assim, passa-se a utilizar as avaliações externas com o objetivo de aferir o rendimento escolar na educação básica e também na educação superior. Os resultados destas deveriam servir para verificar a qualidade do ensino, traduzido pela elevação do desempenho dos estudantes. No entanto, as opiniões se dividem e alguns aspectos, negativos e positivos merecem destaque, os quais pretende-se sintetizar sem a intenção de aprofundamento.

Bauer e Sousa (2015) contribuem com o debate destacando a pouca tradição de avaliação de programas educacionais no Brasil e, quando estes ocorrem, não se observa a valorização de seus resultados para um novo encaminhamento das propostas e ações que estas avaliaram. Acrescentam ainda que não é raro, no âmbito da administração pública que “programas sejam implantados, reformulados ou até extintos sem a presença de evidências empíricas que apoiem as decisões, por vezes referenciadas em opiniões e concepções de atores individuais (Bauer & Sousa, 2015, p. 260). Considera-se que esses últimos aspectos, “opiniões e concepções” podem ser facilmente observados em períodos de alternância da gestão política.

Segundo Bonamino e Sousa (2012), o Brasil se encontra na terceira geração das avaliações externas, um período em que as escaladas dos sistemas avaliativos se associam a instrumentos de responsabilização. Alguns argumentos favoráveis a centralização dos sistemas de avaliação como instrumento de gestão que alimentam políticas de responsabilização, são discutidos também por Bauer e Sousa (2015) com destaque a valorização dos resultados como elemento de estímulo em busca de maior efetividade do serviço ofertado.

Mesmo sendo a responsabilização um modelo de gestão pública adotado no mundo globalizado, as metas e critérios determinados tendem a responsabilizar o corpo docente – professores e gestores- a depender da rede de ensino, umas com cobranças mais rigorosa, outras um pouco menos, e por vezes diferentes até mesmo dentro da própria rede de ensino.

É preciso avançar na finalidade de agregar os resultados obtidos das avaliações externas para que possam realmente provocar mudanças e melhorias naquilo que se busca por meio delas, o ensino aprendizagem. Seus efeitos precisam chegar ao cotidiano da escola, a sala de aula.

Ainda com relação aos efeitos da avaliação externa, os impactos e imposição por bons resultados podem induzir as instituições de ensino a construírem estratégias que possam alterar significativamente os resultados sem “(...) encetar mudanças significativas nos processos pedagógicos” (Schneider & Nardi, 2014, p. 15).

Entretanto, não se pode omitir o uso equivocado dos resultados, os quais resultam em sérios problemas de esvaziamento do currículo, o prêmio como objetivo, a seleção dos melhores e dos piores, o enfoque no treino, as fraudes, etc.

Mas afinal, qual o significado dos indicadores e como o uso destes podem apoiar a formulação de boas políticas educacionais? Eles devem ensejar mudanças úteis, e sua interpretação deve contribuir para aprimorar a gestão das escolas e servir de instrumento ao planejamento das práticas docentes. As informações geradas só farão sentido se desencadearem as etapas de interpretação dos dados e o uso dos resultados na reformulação do trabalho na escola. Desse modo, a formação continuada do professor deve contemplar e esclarecer os conceitos relacionados às avaliações externas, a interpretação e utilização dos resultados para que possam ter uma finalidade positiva e agregar qualidade a prática pedagógica.

3.4 O Contexto das Avaliações Externas no Estado do Ceará

Na década de 1970 surgem as primeiras propostas de enxugamento da máquina do Estado, com a diminuição de suas obrigações, movimento que se consolidou na década seguinte e ficou conhecido como o Estado Mínimo. Com a finalidade de tornar as políticas públicas mais eficientes e argumentando que o Estado era moroso e burocrático, a iniciativa privada passou a ocupar lugares que anteriormente eram exclusivos de intervenção do Estado (Barroso, 2005).

Foi nesse contexto que surgiram os organismos internacionais ou transnacionais como o Banco Mundial, a OCDE, a União Europeia e outros, já mencionadas no Capítulo II desta tese. O cenário, criou uma demanda a nível mundial por um projeto educacional capaz de atender as novas necessidades mundiais. Surge a necessidade de verificar para responder se as instituições sociais seriam capazes de atender as demandas emergentes. As avaliações externas despontam em várias nações. No Brasil, mais precisamente no Estado do Ceará, nasce um dos primeiros projetos de educação com características de avaliação em larga escala.

3.4.1 O Sistema de Educação do Estado do Ceará

O Sistema de Educação do Estado do Ceará integra escolas públicas da rede

estadual e também das redes municipais de 184 municípios do Estado. Em 1992 criou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará- SPAECE, e nos últimos trinta anos de existência vem cumprindo o papel de informar ao Estado os resultados de suas políticas educacionais e investimentos. Assim como o SAEB, o SPAECE sofreu várias modificações ao longo do tempo e só foi institucionalizado pela Portaria n.º 101 de 15 de fevereiro do ano 2000 no Governo de Tasso Jereissati (Ceará, 2000).

O SPAECE pretende por meio de parâmetros previamente organizados, mensurar e direcionar a nível de rede pública estadual, seus investimentos em formação de gestores e docentes, escolas, alunos, e outras prioridades detectadas com o uso de seus resultados, estimulando também a criação de programas, benefícios e incentivos.

Como desdobramento de sua política pública em educação, criou o prêmio Escola Nota Dez cujo objetivo visa premiar escolas das redes municipais com base no rendimento dos estudantes na avaliação (Ceará, 2015, 2016a). Posteriormente, com a lei 16.448 de 12 de dezembro de 2017, criou um novo programa, intitulado Foco na Aprendizagem, o qual prevê bonificação salarial a professores e funcionários das escolas estaduais que alcançarem as metas propostas (Ceará, 2017). “Isso caracteriza a utilização da avaliação em políticas de accountability fortes, responsabilizando gestores e educadores e atrelando bonificações aos resultados das escolas” (Ferreira Filho et al., 2020, 460).

Ao conceito de accountability associam-se três dimensões: avaliação, prestação de contas e responsabilização. “A avaliação pode ser utilizada, entre muitos outros objetivos e funções, como condição sine qua non para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e responsabilização accountability (Afonso, 2009, 14).

Maia e Pacheco (2019) discutem e analisam os conceitos presentes nas políticas educativas – accountability e a responsabilização – e seus efeitos nas práticas pedagógicas. Utilizam-se da cultura numérica, seriação e classificação das escolas em rankings, num movimento de responsabilização dos professores pelos resultados dos estudantes. Porém, a avaliação pode servir como elemento impulsionador de transformações. Sousa (2014, p. 413) refere que “na responsabilização das escolas, e particularmente de seus professores, pelos resultados da avaliação, associando-os ao recebimento – ou não – de incentivos está o suposto de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade”.

Neste sentido, o Estado do Ceará, a partir da mensuração feita com base nos dados do SPAECE, desenvolve um mecanismo de prestação de contas dos estabelecimentos públicos de ensino, colocando-os e até “obrigando” as escolas a assumirem a responsabilidade das aprendizagens.

Com efeito, a dimensão da responsabilização é extremamente complexa e pressupõe uma avaliação bem fundamentada, rigorosa e metodologicamente bem organizada para que também se proceda a prestação de contas. Para Afonso (2009),

Sem a presença de condições que possibilitem desenvolver processos baseados em metodologias credíveis, válidas e fidedignas, e que permitam emitir e fundamentar juízos valorativos sobre práticas, instituições, contextos e políticas, ficam prejudicadas as formas de prestação de contas e de responsabilização (p. 15).

As avaliações do SPAECE, elaboração, aplicação, boletins de resultados são de responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado do Ceará -SEDUC, que terceiriza o serviço.

3.4.2 O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica -SPAECE – Os Caminhos Percorridos

Embora as primeiras versões do SPAECE tenham ocorrido bem antes do advento do IDEB, o Sistema se solidificou como Avaliação Externa em larga escala a partir de 2007 quando ampliou o foco para a Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa realizada ao final do 2º ano do Ensino fundamental, a Avaliação do Ensino Fundamental realizada no último ano das séries iniciais e no último ano das séries finais, 5º e 9º anos respectivamente e Avaliação do Ensino Médio no último ano desse nível de ensino.

As avaliações externas em larga escala organizadas pelo próprio Estado do Ceará, integram as escolas e corroboram a importância da promoção da qualidade da educação e a relevância das metas alcançadas e planejadas pelo IDEB.

Porém, ao longo de sua história, da concepção aos dias atuais, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação no Estado do Ceará – SPAECE, sofreu modificações até consolidar-se como avaliação externa de larga escala.

Na implantação do SAEB em 1990, o Estado do Ceará já manifestou interesse em trilhar pelos mesmos caminhos, e se destacou entre os estados brasileiros quando realizou um relatório com dados específicos da sua realidade educacional orientando-se pelos resultados do SAEB. Os primeiros relatórios de análise foram elaborados pelos professores Nicolino Trompieri e Dalton Reis, ambos da Universidade Federal do Ceará- UFC, os quais deram início em 1992 a primeira edição do SPAECE.

Lima (2007) esclarece que, como resultado dessa primeira avaliação do SAEB, o relatório redigido pelos professores Nicolino e Dalton detectaram três grandes problemas no

Estado do Ceará. O primeiro foi o acesso ao ensino básico e a universalização, seguido pela produtividade do sistema e a qualidade do rendimento escolar.

Em sua primeira experiência datada de 1992, o SPAECE aplicou sua avaliação de caráter amostral em 156 escolas estaduais atingindo um total de 10.590 alunos da 4^a série e 4.010 da 8^a série do Ensino Fundamental, todos estudantes da capital do Estado, Fortaleza. Tal iniciativa colocou o Estado do Ceará como um dos pioneiros e possuente de um Sistema de Avaliação da Educação Básica. Seu objetivo era aferir a qualidade do ensino de português e matemática - disciplinas consideradas críticas- nas escolas da rede pública estadual e a partir desses dados traçar suas políticas públicas em educação.

Na Avaliação de 1993, participaram 246 escolas sendo 150 localizadas em Fortaleza e 94 no interior do Estado. Um número maior de alunos foi avaliado sendo 16.605 da 4^a série e 6.281 da 8^a série.

Na edição de 1994, o SPAECE contou com a aplicação em todas as escolas estaduais de Fortaleza as quais aderiram voluntariamente. No total avaliou-se 244 escolas sendo 150 em Fortaleza e o restante distribuídas pelo interior do Estado. Foram avaliados 16.317 alunos da 4^a série e 5.495 alunos da 8^a série totalizando 21.812 alunos. “As primeiras aplicações tiveram como base de definição dos conteúdos os Referenciais Curriculares Básicos, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os manuais de apoio de telensino de jovens e adultos, livros do telensino” (Magalhães & Farias, 2016, p. 532).

No ano de 1995 as avaliações não aconteceram. A Secretaria de Educação do Estado do Ceará decidiu por intercalar o SPAECE com o SAEB e assim a aplicação seria de dois em dois anos.

Na edição de 1996, o número de municípios que aderiram passou de 14 para 27. No total foram avaliadas 327 escolas. A inovação também ficou por conta da aplicação de três questionários sendo: o primeiro destinado aos diretores, o segundo aos professores regentes das disciplinas e turmas avaliadas e o terceiro sobre as condições gerais da escola, infraestrutura, materiais e funcionamento. Pode-se destacar que o questionário dos docentes abordava aspectos do perfil e ação pedagógica o que permite inferir a existência de uma preocupação da Secretaria de Educação do Estado em compreender e acompanhar a prática pedagógica.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96, acirra no Brasil o debate sobre a qualidade da educação pública, impondo ao país grandes desafios nas políticas educacionais. Experiências malsucedidas em nível nacional fomentaram a necessidade de o Governo Federal exercer de modo mais eficaz o controle e a regulação das aprendizagens escolares formulando políticas de monitoramento das ações educacionais vislumbrando a

qualidade. Neste cenário, as Avaliações externas se expandem em busca da consolidação.

No âmbito estadual, o Ceará por meio da Secretaria de Educação -SEDUC, reafirma o compromisso de conhecer, acompanhar e analisar as aprendizagens básicas e todos os elementos envolvidos nesse processo e continua a seguir os caminhos traçados pelo SAEB. Tal decisão, impulsiona o SPAECE e vislumbra seu fortalecimento.

Na quinta edição em 1998 participaram todas as escolas estaduais dos municípios das 21 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) , sendo agregados mais dois municípios por região, de acordo com a densidade populacional – um menor e outro de médio porte. Atualmente se organizam em 20 CREDE'S no interior do estado e a Superintendência da Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR).

Em 2000 as avaliações não aconteceram por problemas que inviabilizaram a aplicação. No ano seguinte foi criado o SPAECE – NET ligado ao Programa Internet nas escolas. A avaliação foi organizada em polos levando-se em conta as escolas com laboratórios de informática e acesso a internet. Todas as escolas estaduais dos 21 CREDE's foram avaliadas nos locais mais próximos. Em 2001 o SPAECE passou a avaliar os 3º anos do Ensino Médio (em substituição ao 4º ano do ensino fundamental) e os 8º anos.

Somente em 2003 o SPAECE passa a ser aplicado em todos os municípios cearenses nos 8º do ensino fundamental e 3º do ensino médio. No ano seguinte incluiu os Sistemas Municipais de Ensino e universalizou a participação das escolas municipais e estaduais com mais de 25 alunos matriculados nas respectivas turmas.

Algumas novas alterações atingiram o SPAECE quando 2005 o SAEB é reformulado e passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, esta última fica conhecida como Prova Brasil. A primeira de procedimento amostral é aplicada em escolas das redes públicas e privadas com no mínimo dez estudantes e a segunda de forma censitária em todas as escolas da rede pública com matrícula superior a 30 estudantes, nos 5º e 9º anos do ensino fundamental permitido gerar o resultado por escola.

Com relação ao Ensino médio, até 2015 seus resultados foram adquiridos de forma amostral. A partir de 2017, o SAEB passou a avaliar todas as escolas públicas de modo censitário e as escolas privadas por adesão.

No período de 2004 até 2006 o SPAECE usou como parâmetro a escala do SAEB, reforçando sua relação com o processo de evolução deste Sistema. Após o ano de 2006 o Sistema, além das escolas públicas estaduais, inclui as escolas públicas das redes municipais. Assim, após o ano de 2007, passam a ocorrer em anos alternados dois tipos de avaliações –

nacional e estadual.

Algumas alterações ocorrem a partir de 2008, quando o SPAECE é fortalecido e passa a ser aplicado anualmente. Dessa data e até a realização da sua última edição em 2023, a Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará – SEDUC, firmou parceria com Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação- CAED pertencente a Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF a qual é responsável pela elaboração, aplicação, divulgação, construção e análise dos boletins de resultados encaminhados às escolas e as suas respectivas redes de ensino.

A partir das análises e resultados do SPAECE, institucionalizado como política pública de avaliação educacional do Ceará, são implementados programas de formação de professores e gestores escolares. Na visão de Magalhães e Farias (2016, 541), “o contexto de formação tem o intuito de que nas escolas se estabeleça uma gestão para resultados, tendo como pano de fundo os resultados das avaliações externas em larga escala (SPAECE)”.

Ainda tomando como fundamentação os resultados do SPAECE e os questionários contextuais aplicados e respondidos por gestores, professores e alunos, o Governo do Estado vem direcionando os investimentos em concursos públicos, infraestrutura e expansão de escolas. Confirma-se assim uma gestão de resultados tendo accountability e a responsabilização como objetivo central do SPAECE.

Com a expansão da cobertura do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica não somente o Ceará, mas outros estados e municípios da federação passaram a organizar e criar estratégias próprias de acompanhamento de suas escolas. Deste modo surgiram diferentes sistemas de avaliação, alguns que se utilizam dos resultados para acompanhamento pedagógico outros que usam o mecanismo de responsabilização para bonificar professores e gestores, a exemplo do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP.

Assim, tendo como elemento norteador o SPAECE, a educação cearense organiza-se a fim de alcançar as metas projetadas. A grande preocupação gira em torno das possibilidades reais de acompanhamento pedagógico e da apropriação, por parte dos estudantes, das Competências e habilidades explicitadas nas Matrizes de Referências expressas por descriptores. Com a finalidade de aproximar-se cada vez mais dos parâmetros utilizados, o SPAECE orienta-se por Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática, ambas alinhadas às do SAEB. Tal iniciativa vem refletindo positivamente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, colocando o Estado do Ceará em destaque no Ensino Fundamental.

O Estado do Ceará, no IDEB de 2017, alcançou resultados no Ensino fundamental – anos iniciais - que superaram em duas vezes a média nacional, passando de 2,8 em 2005 para

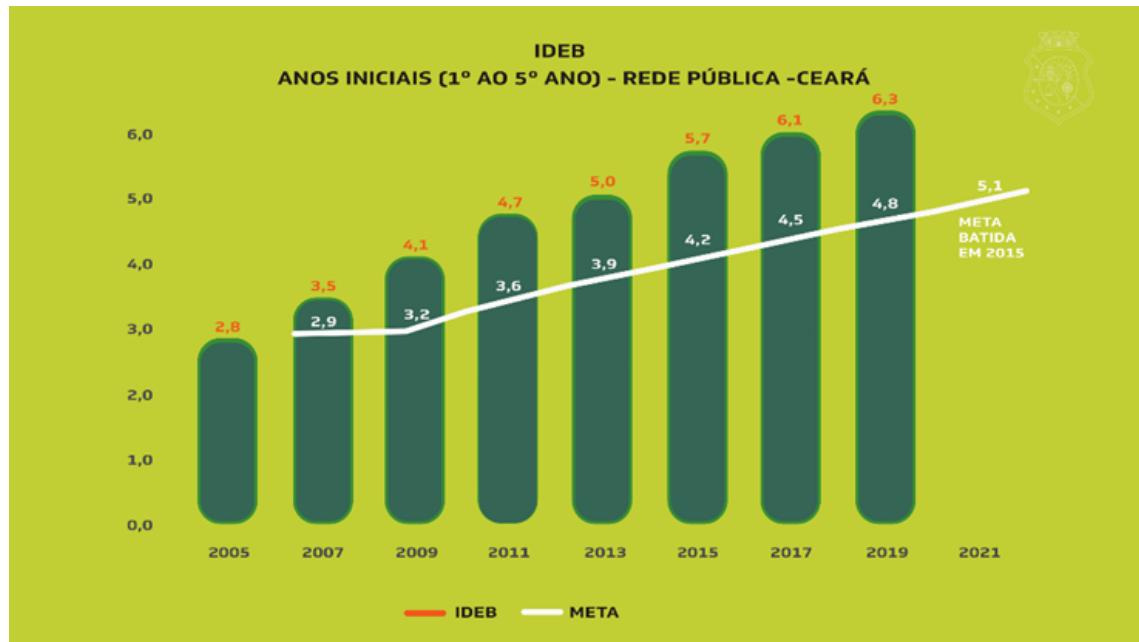
6,1 em 2017 e, dos 184 municípios cearenses, somente 1 ficou de fora, ou seja, 99,5% alcançaram as metas em 2017 (Brasil/Inep, 2017, p. 9). Ainda no mesmo ano, o Ensino fundamental – anos finais - do Estado do Ceará ficou em primeiro entre os únicos sete que alcançaram a meta proposta para 2017 e entre os quatro com melhor desempenho. O Estado chama a atenção apresentando índice de 85,3 % de municípios que atingiram a meta proposta para 2017 (INEP, 2017, p. 37). Com relação ao Ensino Médio, nenhum Estado do Nordeste brasileiro alcançou a meta pretendida.

É importante destacar que, tendo em vista o certame integrar os cálculos do IDEB, o SAEB da edição de 2019 passou por alterações e novas matrizes de referências foram organizadas a fim de contemplar as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular- BNCC. Incluíram-se avaliações nos 2º anos do ensino fundamental contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e para os 9º anos do Ensino Fundamental a integração das áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Nos resultados do Índice em 2019, o Ceará nos anos iniciais do ensino fundamental superou em 1,3 a meta estabelecida, superando a média nacional e ocupando o 1º lugar no Nordeste.

Sem a rede privada, o IDEB do Brasil nos anos iniciais é 0,2 ponto inferior ao IDEB total. Apesar disso, o País mantém uma trajetória consistente de melhoria, superando a meta proposta e atingindo um valor igual a 5,7 em 2019. Esse comportamento proporcionou um aumento de 2,1 pontos no IDEB da rede pública entre 2005 e 2019. A rede pública do estado do Ceará apresentou a melhor evolução nesse mesmo período, passando de 2,8 pontos em 2005, para 6,3 pontos em 2019, ritmo de crescimento quase duas vezes superior à média nacional (INEP, 2021 p. 21). A Figura 1 descreve a evolução e o avanço do Estado do Ceará (anos finais do 1º ao 5º anos ao longo dos últimos 16 anos.

Figura 1 – Evolução do IDEB na rede pública cearense- anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano)

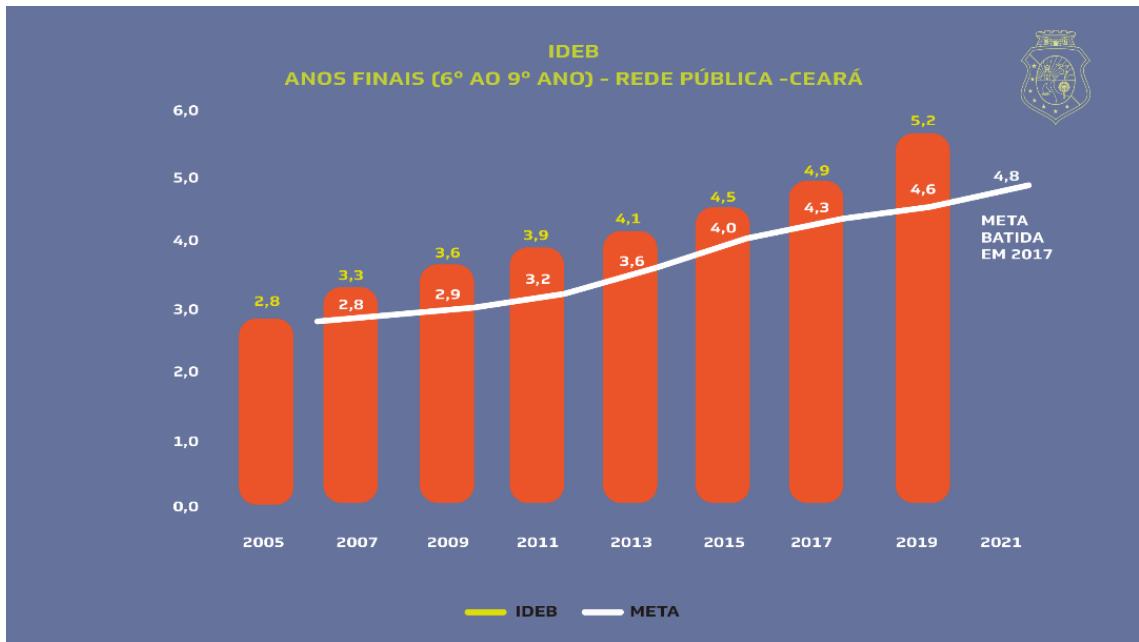


Fonte: Mota, B., & Gibaja, C. (2020).

A Figura 1 demonstra o crescimento contínuo na qualidade da educação básica no Ceará, com uma média anual de aumento de 0,15 pontos no IDEB. O estado frequentemente atingiu e superou suas metas, refletindo os esforços governamentais e a dedicação dos educadores.

A Figura 2 apresenta a evolução do IDEB dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) na rede pública do Ceará, entre 2005 e 2021. O gráfico ilustra o desempenho educacional do estado em comparação com as metas estabelecidas, destacando a importância do monitoramento contínuo para orientar as políticas educacionais.

Figura 2 – Evolução do IDEB na rede pública cearense- anos iniciais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).



Fonte: Mota, B., & Gibaja, C. (2020).

A Figura 2 revela uma trajetória positiva no desempenho educacional do Ceará, evidenciada pelo crescimento médio anual de 0,15 pontos no IDEB dos anos finais do ensino fundamental entre 2005 e 2021. A superação frequente das metas estabelecidas ressalta a eficácia das estratégias implementadas e o compromisso do estado com a melhoria contínua da educação básica.

Apesar da queda observada em 2021, possivelmente devido ao impacto da pandemia de COVID-19, a tendência geral de crescimento é um indicativo claro do sucesso das políticas educacionais e da dedicação dos profissionais da educação no Ceará.

Em 2021 o Estado do Ceará continua como 1º lugar do Nordeste nos resultados do IDEB do Ensino Fundamental anos iniciais e finais. Já no Ensino Médio Regular fica atrás somente do Estado de Pernambuco (Jornal O Povo, 2022). No entanto, observa-se que a pandemia da Covid 2019 e o afastamento social, paralisou as atividades presenciais das escolas e, assim sendo, o número de estudantes que realizaram a avaliação do SAEB 2021 ficou inferior ao quantitativo de 2019, o que interfere no cálculo do Índice.

Em visita ao site do Inep, verifica-se que os resultados do IDEB 2023 na rede pública estadual cearense tiveram uma queda de 0,1 em relação a 2021 ficando em 5,1. Já a rede municipal manteve-se com os mesmos 5,2 desde 2019.

Não se pode negar que, ao longo do tempo, as avaliações externas adquirem cada

vez mais importância na identificação de aspectos que possam contribuir com a qualidade da educação escolar. Com relação a qualidade, tendo em vista que seu conceito adquire diferentes enfoques e é um tema de debate complexo e socialmente construído, cabe aqui esclarecer que, no escopo desta tese, a qualidade é um conceito ínfimo e reduzido, entendido apenas como a evolução do desempenho do estudante nas avaliações em larga escala e a garantia de condições de ensino e aprendizagem (Gusmão, 2013).

Diante da consolidação do SAEB/IDEB e SPAECE pode-se compreender que seus efeitos enquanto avaliações externas, para que resultem em real benefício ao desempenho do rendimento escolar, precisam fazer parte do contexto da escola. Esse é um desafio que tem

início na visão e no modo de condução do processo de ensino e aprendizagem explicitados no projeto político pedagógico da escola.

O Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, criado em 2004, originalmente no município de Sobral-Ceará, e que ficou conhecido por tratar dos problemas do rendimento escolar dos anos iniciais do ensino fundamental, chamou a atenção do Governo do Estado por meio da Secretaria de Educação, que vislumbrou no Programa a possibilidade de “gerenciar” e assim melhorar os resultados educacionais dos municípios, colocando em prática o regime de colaboração previsto pela LDB quando da municipalização do ensino fundamental (INEP, 2019).

No escopo da colaboração e implementação do Estado por meio do PAIC e sua forte característica de responsabilização, houve um despertar de iniciativas de âmbitos locais nos municípios cearenses, fomentando assim a instituição de alguns Sistemas Municipais de Educação como Sobral (2006), Fortaleza (2007) e outros.

3.4.3 *O Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza - SMEF*

Em estudo exploratório realizado entre os anos de 2009 a 2011, denominado Bons Resultados no IDEB, desenvolvido pela Universidade Estadual do Ceará em parceria com a Universidade Federal de Grande Dourados, 20 municípios paulistas foram investigados. Com base nesse trabalho, Machado e Alavarse (2014, p. 425) observam “uma associação entre a existência de sistema próprio de avaliação externa e crescimento nos indicadores do IDEB, o que sugere uma tendência nas políticas educacionais no que tange a implementação de avaliações externas com vistas ao incremento da qualidade”. De fato, a consolidação do SAEB e a criação do IDEB, desencadearam a constituição de outros sistemas de avaliação externa em diferentes estados e municípios da federação.

Em âmbito local, a capital do estado do Ceará, instituiu o seu Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza através da Lei Municipal n.º 9317 de 14 de dezembro de 2007. Na mesma Lei, renomeou e reformulou o Conselho de Educação de Fortaleza. Na sequência com a Lei Complementar n.º 0039, criou a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e com a Lei n.º 9.441/2008 aprovou o Plano Municipal de Educação.

Diante dos fatos, observa-se que o período foi marcado por grandes mudanças e pelo fortalecimento do poder e a educação do município passou a englobar “I – instituições públicas municipais de educação infantil, de ensino fundamental e de ensino médio; II – instituições privadas de educação infantil; III – órgãos municipais de educação constituídos por: a) órgão normativo; b) órgãos executivos, central e regionais; c) Fundo Municipal de Educação” (Fortaleza, 2007).

Até 2007 os recursos da educação eram geridos e divididos pelos gerentes das seis regionais da educação. A partir da publicação das leis atrás referidas, os recursos começaram a ser geridos pela própria Secretaria de Educação, diminuindo a burocracia e fortalecendo o Sistema Municipal.

Segundo Andrade (2017), quando o SMEF foi criado, a prefeitura municipal já mantinha 454 escolas sendo 259 de ensino fundamental e 195 de educação infantil. Observa-se que a nível estadual, as concepções empresariais se fortaleciam com a eleição de Cid Ferreira Gomes em 2007, reeleito em 2011. No Governo do Estado a gestão firmava-se como uma Gestão por resultados sempre enfatizando políticas de accountability e responsabilização.

Em 2022, de acordo com o Censo Escolar, o número de escolas diminuiu para 306, porém, destaca-se que houve uma melhora na infraestrutura das escolas, o que permitiu, mesmo com o aumento da matrícula, organizar melhor os estabelecimentos de ensino. Em 2022, iniciou-se o ano letivo com 242.000 alunos matriculados na educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Em 2023, de acordo com o Censo escolar esse número foi de 242.450 matrículas e o número de escolas aumentou para 309.

O que se observa de fato, com destaque a influência exercida pelo PAIC, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, vários avanços no rendimento escolar foram constatados no estado do Ceará, alguns já esclarecidos no início desse capítulo. O Programa nos municípios foi organizado em equipes lideradas por um gerente. O número de componentes podia variar de acordo com o quantitativo de escolas. Nos diferentes artigos coletados, não se encontrou nenhuma pesquisa que faça o detalhamento da implementação do Programa (Cruz, Ribeiro & Batista, 2022).

Na concepção de Ramos et al. (2023), “o PAIC criou uma engenharia institucional

implementada nos órgãos de atividades-meio, tais como Seduc, Crede, SME e escola, concebida sob a perspectiva da definição de metas e da busca de resultados”. Outra questão reforça ainda mais as características da GpR; a criação da lei que atrela a cota de repasse aos municípios de parte do Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) aqueles que obtém melhores resultados.

O sucesso do PAIC nos resultados de Sobral e posteriormente nas demais escolas do Estado do Ceará, alcançaram repercussão nacional e moveram a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Fortaleza, com o objetivo de alcançar resultados cada vez maiores e destacar-se nas avaliações em larga escala -SPAEC, SAEB, Prova Brasil -, tendo como protagonista a Secretaria Municipal de Educação - SME se organizou e criou um Sistema de Avaliação próprio, com características semelhantes as demais avaliações externas e assim, iniciou uma Gestão voltada para os Resultados.

Ainda na intenção de caracterizar a gestão pedagógica da Secretaria Municipal de Educação -SME para além dos documentos, recorremos a pesquisa bibliográfica e revisão da literatura. Embora ainda sejam escassas as referências que tratam da criação do SMEF e posteriormente do SAEF, com o apoio de alguns trabalhos foi possível responder ao objetivo traçado.

Tabela 2 – Relação dos trabalhos organizados quanto a natureza, autor, ano, instituição e título da investigação

Nº	Natureza	Autor/ano		Título
01	Artigo	Andrade	2017	Gestão do sistema municipal de educação: a experiência de Fortaleza em foco.
02	Artigo	Lopes et al	2017	O SAEF como Instrumento da Avaliação Educacional
03	Dissertação	Dantas	2018	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) como política educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município de Fortaleza
04	Artigo	Costa et al	2019	Políticas de avaliação externa e suas interfaces com as ações municipais: o caso de Cinco municípios cearenses.
05	Artigo	Sousa e Vidal	2021	O peculiar “Efeito accountability” na Rede Pública Municipal de Fortaleza: questões desafiadoras e emblemáticas do conselho escolar.
06	Artigo	Nardi et al	2023	Regulação por Resultados e Reconfigurações em arranjos institucionais endereçados ao governo democrático da educação.
07	Dissertação	Araripe	2023	Avaliação das ações de gestão associadas ao trabalho pedagógico das turmas de 3º ano de escolas do município de Fortaleza no período pós-pandêmico

08	Dissertação	Holanda	2024	O sistema de Avaliação do Ensino Fundamental/SAEF e sua contribuição na gestão escolar pública municipal de Fortaleza
----	-------------	---------	------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/ Banco de dados do CAPES (2024).

Dos trabalhos encontrados que mencionem o SMEF e o SAEF, somente a dissertação de Holanda (2014) contribui com esclarecimentos que reforçam a conclusão que a Gestão pedagógica da SME trabalha na perspectiva da Gestão por Resultados herdada pelo regime de cooperação e colaboração provenientes do Estado.

O ano de 1995 tornou-se o marco da gestão participativa na educação adotada no estado do Ceará, com foco na democratização e qualidade do ensino. A eleição de diretores e a criação de conselhos escolares foram marcos desse processo. A Lei estadual nº 13875/2007 consolidou esse modelo, que se manteve por diversas gestões mesmo com mudanças políticas.

Durante esse percurso que vai de 1995 a 2014, na implementação da gestão participativa e de eleições para diretores, o Estado manteve a GpR na educação. Mesmo com diferenças partidárias e ideológicas o período consolidou a GpR como modelo de administração pública ainda vigente nos atuais governos (Ramos, Costa e Camarão, 2023).

Com um regime de cooperação e colaboração entre Estado e Município a partir de 2004 com o SPAECE, posteriormente o PAIC e o SPAECE-Alfa, ficou instituído um sistema de avaliação da educação básica que passou a orientar as decisões dos gestores.

Em Fortaleza, a Gestão por Resultados (GpR) foi implementada em 2013, alinhada ao Plano Fortaleza 2040, um plano estratégico de longo prazo que buscava o desenvolvimento da cidade e redução das desigualdades (Holanda, 2024).

3.4.4 O Sistema de Avaliação do Ensino fundamental – SAEF

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza- SME desenvolveu uma forte ferramenta de controle e acompanhamento dos seus resultados, por meio da sistemática de avaliação aplicada a partir da implementação do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental – SAEF. Assim, tendo os resultados como objetivo principal é possível afirmar que adquiriu fortes características de uma Gestão por Resultados (GpR).

Ainda em desdobramento do impacto gerado pelo PAIC em 2010, os técnicos da SME, inspirados pelo Sistema de Informação do Programa, o SISPAIC, criaram um sistema informacional para armazenamento dos dados municipais, denominado SAEF (Dantas, 2018).

O Sistema é alimentado com as informações das Avaliações Diagnósticas aplicadas

nas escolas da rede municipal, ADR. As respostas são cadastradas no Sistema pela própria escola que tem acesso por meio de login e senhas individuais.

Segundo o Manual do Sistema, em 2013 as avaliações foram aplicadas em três momentos distintos, inicial, intermediário e final. Somente no teste aplicado no final do ano foi construída uma versão inédita de avaliação. Nos testes inicial e intermediário foram utilizadas versões do PAIC. No ano seguinte, a SME inicia um projeto de avaliação da leitura para estudantes de 1º e 2º anos do ensino fundamental e passam a ser realizados testes de leitura e escrita tendo o professor como aplicador.

Em 2015 passou a ser chamado de Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR), estendeu a aplicação para alunos do 3º e 5º anos, utilizando as provas de Português e Matemática do PAIC. Em 2017 as avaliações diagnósticas de rede começaram a ser aplicadas em todos os anos do ensino fundamental e em 2018 estendidas as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Após a aplicação das ADR nas escolas, as respostas das questões são inseridas no sistema, o qual gera diferentes planilhas e relatórios, possibilitando que SME, distritos de educação, gestores, professores, e demais interessados, tenham acesso aos resultados. Deste modo, é possível antecipar o desempenho da escola nos certames e agir no sentido de planejar ações que visem promover a aprendizagem. Observa-se que o SAEF pode vir a tornar-se um Sistema de acompanhamento extremamente importante, se houver fidelidade na inserção de dados.

Para esclarecer melhor, selecionou-se alguns exemplos. Inicialmente apresenta-se o relatório contendo dados sobre a participação dos alunos nas turmas 6º A, 6º B e 6º C da Escola Municipal BETA, localizada em Fortaleza. Os dados referem-se à Avaliação Inicial de Língua Portuguesa, realizada no ano de 2022, e são organizados pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. (Tabela 3).

Tabela 3 – Relatório de Participação por Turma.

 Prefeitura de Fortaleza Secretaria Municipal de Educação			Escola Municipal BETA Avaliação: AVALIAÇÃO INICIAL - LP - 6º ANO				Relatório de Participação por Turma Coordenadoria de Ensino Fundamental Ano da Avaliação: 2022 ME: [] PT: [] I: []		
Turma			Previstos	Avaliados	Não Avaliados	Abandono	Evadidos	Transferidos	Inseridos
				%	%	%	%	%	%
6º ANO	A	TARD E	38	35/92,11	2/5,26	0/0,00	0/0,00	1/2,63	38/100
6º ANO	B	TARD E	38	35/92,11	2/5,26	0/0,00	0/0,00	1/2,63	38/100
6º ANO	C	TARD E	27	26/96,30	1/3,70	0/0,00	0/0,00	0/0,00	27/100
Total			103	96/93,20	5/4,85	0/0,00	0/0,00	2/1,94	103/100

Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Relatórios SAEF (2022).

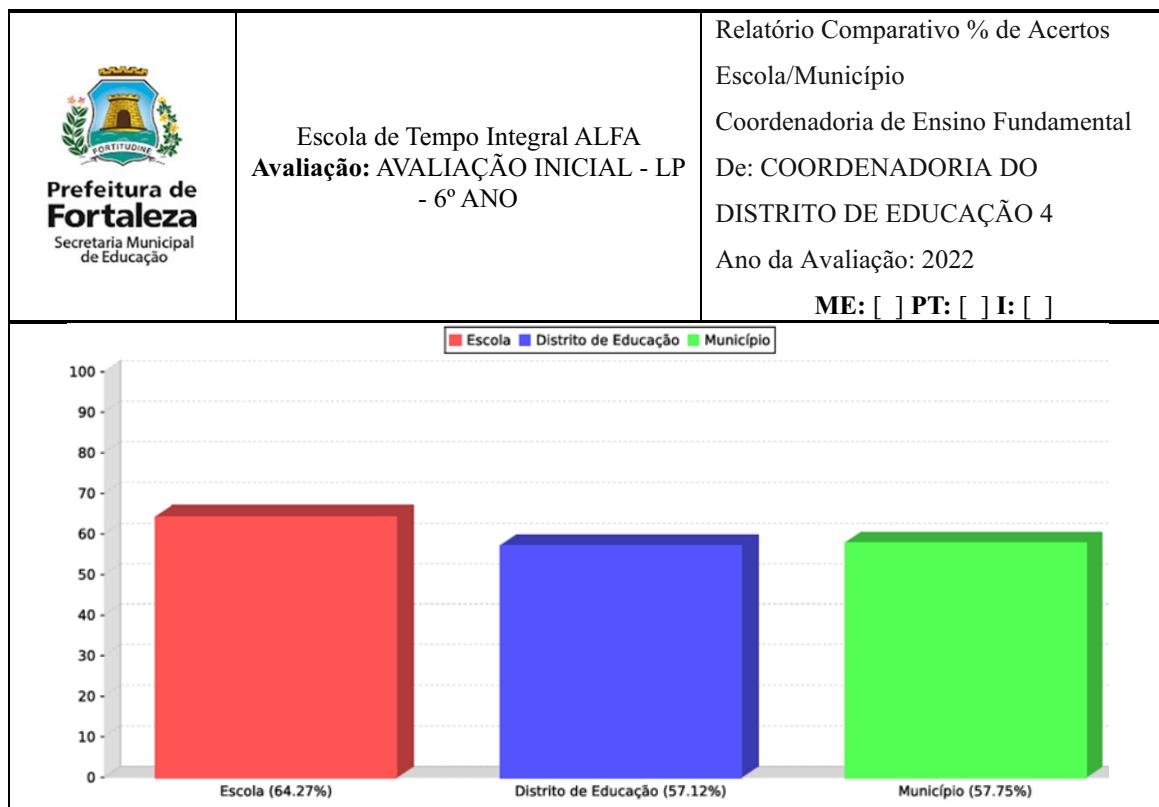
Os dados mostram uma alta taxa de participação nas turmas avaliadas. Na turma 6º ANO A, dos 38 alunos previstos, 35 foram avaliados, representando uma taxa de participação de 92,11%. Apenas 2 alunos não foram avaliados (5,26%) e houve 1 transferência (2,63%). Na turma 6º ANO B, dos 38 alunos previstos, 35 foram avaliados, correspondendo a 92,11% de participação. Dois alunos não foram avaliados (5,26%) e houve 1 transferência (2,63%). Na turma 6º ANO C, dos 27 alunos previstos, 26 foram avaliados, resultando em uma participação de 96,30%. Apenas 1 aluno não foi avaliado (3,70%) e não houve transferências.

Dessa forma, observa-se que houve uma alta taxa de participação dos alunos nas avaliações, com 93,20% dos alunos previstos sendo avaliados. Não foram registrados casos de abandono ou evasão, e apenas 1,94% dos alunos foram transferidos. Esses resultados refletem um bom nível de engajamento e retenção dos alunos nas turmas avaliadas, destacando a eficácia das estratégias adotadas pela Escola Municipal BETA para garantir a participação dos alunos nas avaliações iniciais.

A Tabela 4 representa os resultados da Avaliação Inicial de Língua Portuguesa do 6º ano, realizada em 2022 na Escola ALFA, em Fortaleza. O objetivo é comparar o desempenho

da escola com os percentuais de acertos do Distrito de Educação e do Município (Figura 3).

Figura 3 – Relatório Comparativo do percentual de acertos da escola, do Distrito de Educação (DE) e do Município.



Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Relatórios SAEF (2022).

A análise dos dados revela que a Escola Municipal de Tempo Integral ALFA obteve 64,27% de acertos na Avaliação Inicial de Língua Portuguesa do 6º ano, superior ao Distrito de Educação (57,12%) e ao Município (57,75%). A diferença de desempenho entre a escola e o Distrito é de 7,15 pontos percentuais, e em relação ao Município é de 6,52 pontos percentuais. Estes resultados indicam um desempenho significativamente melhor em comparação com as médias do Distrito e do Município.

Nota-se que a Escola Municipal de Tempo Integral superou as médias tanto do Distrito quanto do Município na avaliação. Esse desempenho superior evidencia a eficácia das práticas pedagógicas adotadas pela escola e o comprometimento dos alunos e professores.

Os resultados expostos na Tabela 4 contém e tratam da Avaliação Inicial de Língua Portuguesa do 9º ano da Escola Municipal de Tempo Integral, realizada no ano de 2022. Os dados fornecidos incluem a participação e o desempenho dos alunos da turma 9º ANO A (MANHÃ), detalhando a quantidade de acertos e erros nas questões avaliadas.

Tabela 4 – Relatório % de Acertos por Aluno.

 Prefeitura de Fortaleza Secretaria Municipal de Educação		Escola Municipal BETA Avaliação: AVALIAÇÃO INICIAL - LP - 9º ANO Turma: 9º ANO A MANHÃ		Relatório % de Acertos por Aluno Coordenadoria de Ensino Fundamental Ano da Avaliação: 2022 ME: [] PT: [] I: []																												
Statu	NEE	Nmat	ME	PT	I	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	(%) de acerto
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	(%) de acerto		
RA	N	N	N	N	N	N	X	✓	X	X	✓	X	✓	✓	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	38,46%			
RA	N	N	N	N	N	N	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	73,08%		
RA	N	N	N	N	N	N	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	73,08%		
RA	N	N	N	N	N	N	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	84,62%		
RA	N	N	N	N	N	N	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	92,31%			
RA	N	N	N	N	N	N	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	73,08%		
RA	N	N	N	N	N	N	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	69,23%		
RA	N	N	N	N	N	N	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	53,85%		
RA	N	N	N	N	N	N	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	34,62%		
T	N	N	N	N	N	N	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----				
RA	N	N	N	N	N	N	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	69,23%			
RA	N	N	N	N	N	N	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	73,08%			
RA	N	N	N	N	N	N	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	73,08%			
RA	N	N	N	N	N	N	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	53,85%			
RA	N	N	N	N	N	N	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	73,08%			

Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Relatórios SAEF (2022).

A Tabela 4 mostra o desempenho individual dos alunos em 26 questões, com acertos (✓) e erros (X), e percentuais de acertos de 30,77% a 92,31%. A maioria dos alunos apresentou um desempenho satisfatório, indicando um alto nível de comprometimento.

Não foram registrados casos de abandono ou evasão, e apenas alguns alunos foram transferidos, conforme indicado na tabela. Os dados refletem uma alta taxa de participação e um desempenho positivo dos alunos da turma 9º ANO A.

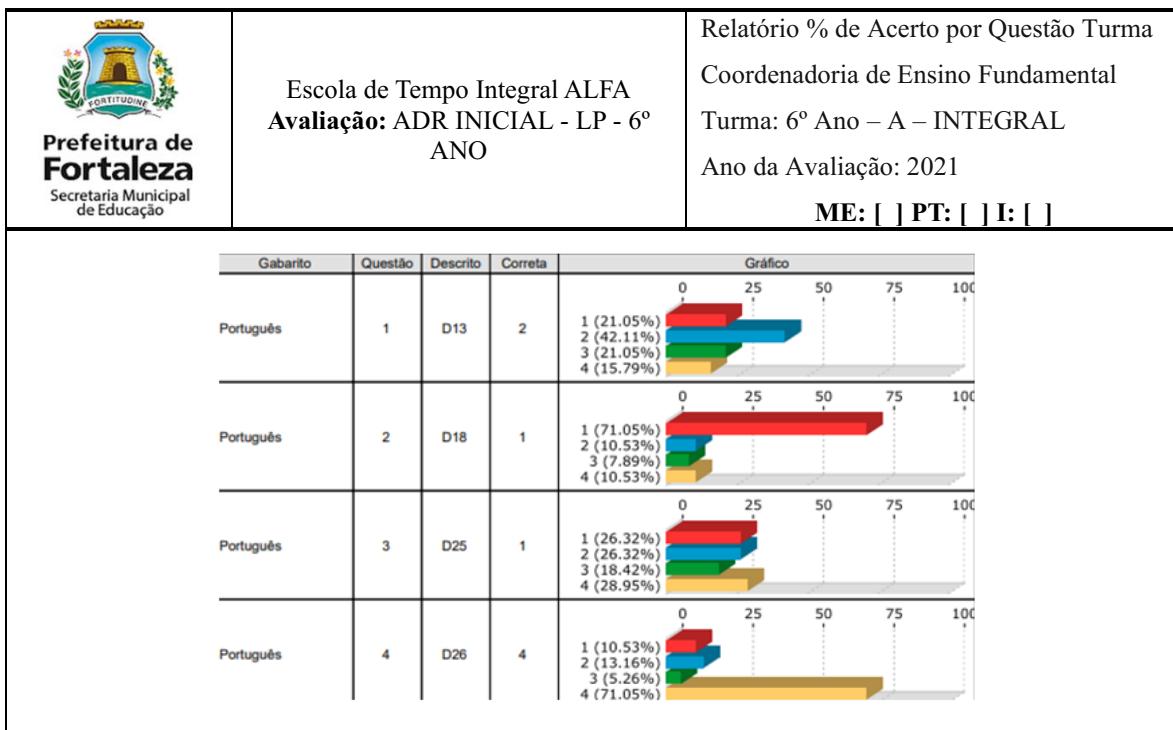
A análise dos percentuais de acertos destaca a eficácia das estratégias pedagógicas da Escola Municipal de Tempo Integral e o comprometimento dos alunos. Esses resultados sugerem que a escola está no caminho certo para alcançar seus objetivos educacionais.

Os números apresentados na Tabela 5, referente ao Relatório das Alternativas por Aluno, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza trata da Avaliação Diagnóstica Rápida (ADR) Inicial de Língua Portuguesa do 6º ano, realizada no ano de 2021. Os dados são referentes à turma 6º ano A, Integral, Escola de Tempo Integral ALFA.

Tabela 5 – Relatório das Alternativas por Aluno.

 Prefeitura de Fortaleza Secretaria Municipal de Educação										Escola de Tempo Integral ALFA Avaliação: ADR INICIAL - LP - 6º ANO Turma: 6º ANO A INTEGRAL												Relatório das Alternativas por Aluno Coordenadoria de Ensino Fundamental Ano da Avaliação: 2021 ME: [] PT: [] I: []									
Status	NEE	Novato	ME	PT	I	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22				
						D13	D18	D25	D26	D14	D15	D23	D21	D19	D16	D24	D25	D28	D22	D15	D21	D27	D29	D22	D27	D29	D22				
RA	N	N	N	N	N	3	1	4	3	1	3	1	2	3	4	1	4	2	4	1	1	3	2	3	1	1	4				
RA	N	N	N	N	N	1	1	4	4	1	4	1	4	2	4	4	4	1	2	1	1	3	2	3	1	4	4				
RA	N	N	N	N	N	4	1	2	4	1	3	1	2	4	4	3	3	3	2	1	4	4	3	3	1	1	4				
RA	N	N	N	N	N	4	1	1	4	1	4	1	2	4	4	4	3	4	2	1	4	3	4	2	3	1	1	4			
RA	N	N	N	N	N	2	1	4	4	1	3	1	2	4	4	1	1	4	2	4	1	3	2	3	2	1	4				
RA	N	N	N	N	N	4	1	4	1	3	1	4	2	4	3	4	1	2	1	1	4	1	2	3	4	1	4				
RA	N	N	N	N	N	3	1	4	4	1	4	1	2	3	4	2	4	4	2	1	4	3	4	3	1	4	2				
RA	N	N	N	N	N	2	1	2	4	1	4	1	2	1	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4				
RA	N	N	N	N	N	1	1	4	4	2	1	1	2	4	4	1	3	4	3	1	3	2	2	3	1	1	2				
RA	N	N	N	N	N	1	2	4	4	4	2	1	2	4	4	1	4	3	4	1	3	2	2	3	1	1	2				
RA	N	N	N	N	N	2	1	4	1	4	1	2	4	1	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	2	4	1	4	1	2	4	1	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	2	2	4	1	4	1	2	3	4	2	4	4	1	2	3	3	2	3	1	1	4				
RA	N	N	N	N	N	3	1	2	4	1	4	1	2	4	1	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4				
RA	N	N	N	N	N	3	1	2	3	1	2	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	3	2	4	2	3	3	1	1	2	4	3	4	1	2	1	3	2	3	1	2	2					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	4	2	1	2	3	4	4	4	4	2	1	4	3	2	3	1	4					
RA	N	N	N	N	N	1	1	4	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	3	4	4	4	1	3	1	2	1	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	2					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3	1	1	4					
RA	N	N	N	N	N	2	1	1	4	1	4	1	2	4	4	3	4	2	1	4	3	2	3</td								

Figura 4 – Relatório % de Acerto por Questão Turma



Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. (2021). Relatórios SAEF.

A análise dos dados revela que os alunos do 6º ano da Escola Municipal de Tempo Integral apresentaram um desempenho variado nas 22 questões da avaliação ADR Inicial de Língua Portuguesa. As questões 1, 2 e 4 mostraram altos percentuais de acertos (42,11%, 71,05% e 65,79%, respectivamente), indicando bom entendimento dos descritores D13, D18 e D26. No entanto, a questão 3 (descritor D25) apresentou dificuldades, com 28,95% de acertos, sugerindo a necessidade de reforço nesse conteúdo específico. A presença de colunas adicionais, como RA (Realizou Atividades), NEE (Necessidades Educacionais Especiais) e N (Novato), permite uma análise detalhada do status dos alunos, suas necessidades educacionais e tentativas de melhorias. Esses dados são valiosos para identificar padrões de acertos e dificuldades, facilitando o mapeamento de áreas que necessitam de atenção pedagógica e orientando a elaboração de estratégias educacionais mais eficazes. Este relatório é uma ferramenta importante para os educadores, permitindo ajustes no planejamento pedagógico para melhorar o aprendizado dos alunos.

Nesse contexto se bem analisados esses relatórios, podem suscitar práticas e objetivos pedagógicos que visem o sucesso no desempenho escolar. Sendo possível ainda, detectar falhas em competências e habilidades específicas, utilizando-se os descritores das Matrizes de Referência, que agrupa mais elementos ao trabalho do professor, que pode construir

um planejamento melhor, com foco nas dificuldades, a gestão/liderança da escola na elaboração de suas ações e o estudante na auto regulação da aprendizagem.

É inevitável que o conjunto de ações suscitadas com base no monitoramento constante não leve a rede pública de ensino de Fortaleza a ter resultados cada vez melhores no SPAECE e SAEB. Cabe aqui esclarecer que, tais ações precisam fazer parte do cotidiano da escola.

4 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia que norteou os caminhos do estudo empírico desta investigação. Foi necessário iniciar a trajetória com o levantamento da literatura a fim de dar corpo ao objeto. Isto implicou numa busca exaustiva por obras de referência que fundamentassem e orientassem a trajetória a ser percorrida com a finalidade de responder as questões geradoras que impulsionaram a construção dessa tese. Na investigação utilizam-se diferentes instrumentos de coleta de dados; bibliografias, documentos, campo, o que caracteriza o caráter descritivo da pesquisa.

4.1 Fundamentação metodológica

Do aprofundamento nas referências encontradas veio o conhecimento epistemológico do objeto e as confirmações das opções de pesquisa explicitadas no Plano de Tese que originou este trabalho. Passa-se, portanto, a esclarecer os requisitos que fundamentam a escolha metodológica.

O universo escolhido para a realização da investigação é a rede pública de ensino do Sistema Municipal de Educação de Fortaleza (SMEF) e seu próprio Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF). O campo é bastante extenso e abrange 275 unidades escolares de ensino fundamental, 37 escolas de tempo integral de ensino fundamental, 9 unidades denominadas anexos, 186 Centros de Educação Infantil e 116 creches, totalizando 623 unidades escolares. Assim, optou-se por investigar os resultados das Avaliações Diagnósticas da Rede (ADR) aplicadas nas unidades escolares dos anos finais do ensino fundamental, 6º aos 9º anos, totalizando 147 escolas (Apêndice F). (SME, 2022)

Com o propósito de realizar uma investigação consistente, confiável e capaz de responder ao objetivo geral proposto no plano de Tese, analisar o uso dos resultados das ADR, seus efeitos na prática dos docentes de Língua Portuguesa e Matemática, na liderança das escolas e seus reflexos nos resultados escolares, tornou-se necessário agregar elementos e técnicas de recolha de dados de atributos quantitativos e qualitativos. Dessa forma optou-se por utilizar metodologia mista (quantitativa e qualitativa) com maior potencial para responder as questões da investigação.

A fim de abranger o maior número de docentes de Língua Portuguesa e Matemática, por se tratar das disciplinas foco das Avaliações Diagnósticas aplicadas pelo SAEF, optou-se

pelo uso de um questionário (APÊNDICE C). Ainda na perspectiva de acentuar a credibilidade e a confiabilidade dos dados a serem recolhidos, decidiu-se difundir o instrumental por meio da internet para todas as escolas, visando alcançar o maior número de docentes. A representatividade da amostra possibilitou exceder as conclusões para o universo de escolas. Em complemento aos dados advindos do questionário, a observação do campo é indispensável para compreender o contexto, as ações, as circunstâncias e interações diárias. “O significado é de importância vital (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50)”.

A partir desse ponto, a investigação qualitativa toma corpo com os estudos de caso educacionais, indispensáveis para complementação dos dados quantitativos. (Amado, 2017). Para a realização desses estudos de caso foram selecionadas 2 (duas) escolas, tendo em conta os resultados escolares alcançados pelos estudantes. Nesse ponto, o método de seleção da amostra foi intencional e teve como critério os resultados das escolas que apresentaram maior e menor resultado positivo na evolução de desempenho dos 9º anos nos exames do SPAECE, aplicados ao final dos anos de 2017, 2018 e 2019. Como esclarecido anteriormente, durante os anos de 2020 e 2021 não houve aplicação do certame.

Nos anos de 2022 e 2023 ambas as escolas obtiveram resultados menores em relação ao período anterior a pandemia. Assim sendo, o critério de escolha da amostra manteve-se conforme o proposto do plano de trabalho que deu origem a esta Tese. Ainda de acordo com a proposta anunciada no Plano de Tese, os instrumentos de coleta de dados e as técnicas de análise, foram organizadas conforme os objetivos propostos na Tabela 6.

Tabela 6 – Organização da metodologia de coleta e análise de dados

Nº	Objetivos específicos	Instrumentos de coleta	Técnica de Análise de Dados
1	Caracterizar o sistema de gestão pedagógica municipal de Fortaleza;	Pesquisa Bibliográfica; Revisão da Literatura e Análise Documental	Análise Temática
2	Verificar junto às escolas e nas reuniões pedagógicas como é realizado o tratamento dos dados fornecidos pelos boletins das ADR e seus desdobramentos;	Análise Documental Notas de Campo	Análise de Conteúdo
3	Identificar como os docentes de Língua Portuguesa e Matemática entendem as repercussões das ADR nas suas práticas pedagógicas e nos resultados dos estudantes;	Questionário online Entrevistas	Análise Estatística e Análise de Conteúdo
4	Conhecer como os diretores e os coordenadores pedagógicos de duas escolas do município de Fortaleza, uma com melhores resultados escolares e outra com resultados menos positivos, entendem os efeitos das ADR nas suas práticas de liderança pedagógica; e	Entrevista semiestruturada com diretores, coordenadores pedagógicos; Observação e Notas de Campo;	Análise de Conteúdo

5	Verificar, nas duas escolas observadas, a evolução das taxas de aprovação do Censo Escolar, dos resultados do SPAECE, e o desempenho dos estudantes desde o início das ADR.	Análise Documental Questionário Online	Análise de Conteúdo e Análise Estatística
---	---	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Para responder ao Objetivo Específico (OE) 4, o Plano de Tese previa como instrumento de coleta com os coordenadores pedagógicos das escolas dos estudos de casos, o *Focus Group*. Sendo essa última uma técnica de entrevista que envolve um grupo de representantes de uma determinada população, do qual se espera que por meio da interação se obtenha as informações pretendidas (Amado, 2017; Macedo, 2006) ao adentrar no campo da pesquisa, verificou-se que o número de membros que representam a escola e as séries investigadas, não é compatível com a técnica.

Bogdan e Biklen (1994, p. 54) sobre, “quanto menor for o grupo de indivíduos maior a probabilidade de que o comportamento destes seja alterado pela sua presença”. Assim, optou-se por realizar a entrevista semi-diretiva.

4.2 Os paradigmas da pesquisa

Com o desenvolvimento da pesquisa, tanto da pesquisa qualitativa quanto da quantitativa nas áreas das Ciências Sociais e Humanas constata-se a evolução na combinação dessas abordagens e abre possibilidades de uso dos métodos mistos o que resulta numa pesquisa de natureza interdisciplinar.

4.2.1. Metodologia mista

Newman e Benz (1998, conforme citado por Creswell, 2016) argumentam que as abordagens quantitativa e qualitativa não devem ser consideradas como polos opostos ou dicotomias, mas sim como diferentes pontos em um contínuo.

A combinação das metodologias quantitativa e qualitativa não é uma prática dos dias atuais. Essa mistura foi estudada em 1959 por Campbell e Fisk para verificar a validade de alguns testes psicológicos (Creswell, 2010, p. 38). Nas Ciências da Educação, especialmente,

a investigação quantitativa tem em desfavor a rigidez dos números expressos em boletins, relatórios, planilhas, em contraponto as experiências, narrativas, observações dos fenômenos levantados pela investigação qualitativa. Porém, a união dos resultados, um método reforçando o outro, contribui para uma interpretação mais lúcida do objeto.

Ressalta-se que a problemática que desencadeou essa investigação, sustenta-se no uso dos resultados das avaliações diagnósticas de rede, com o objetivo de analisar os efeitos na prática pedagógica e de liderança das escolas e os reflexos no desempenho dos estudantes. Diante disso, emerge a necessidade de conciliar os elementos e técnicas de recolha de dados da pesquisa quantitativa e da qualitativa. Com relação a validade, cada um dos métodos apresenta características distintas, alternativas, mas capazes de serem compatíveis e complementares.

Sobre o contraste entre o qualitativo e o quantitativo, Amado (2017, p. 127) denomina essa junção de “ecletismo metodológico”. O autor afirma que a distinção que se faz entre amostras e casos, não é uma preocupação do investigador qualitativo no estudo de caso. O que interessa ao pesquisador é a particularidade do fenômeno estudado sem preocupar-se com a generalização. A Tabela 7 explicita essas diferenças.

Tabela 7 – Validade da investigação segundo o método qualitativo e quantitativo

Método qualitativo	Método quantitativo
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aqui o investigador é o instrumento; ❖ [a validade] depende em grande medida da habilidade, competência e rigor da pessoa que faz o trabalho de campo 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Depende da construção cuidada de instrumentos de modo a garantir que estes medem o que é suposto medirem; ❖ Esses instrumentos são administrados de modo apropriado e estandardizado em consonância com procedimentos prescritos; ❖ O foco está no instrumento de medida – os itens do teste, as questões do questionário

Fonte: Estudos de Doutoramento UC Edição 2019-2020, adaptado de Silva powerpoint (2023).

Essa tabela caracteriza a validade entre os dois métodos de pesquisa, a constatação que se impõe a este trabalho. A utilização conjunta das metodologias, classificando-a como pesquisa de metodologia mista. De outra forma, torna-se inviável investigar o objeto e analisá-lo como se pretende.

As descrições feitas por Bogdan e Biklen (1994, p. 195), ratificam a decisão pelo método misto, quando exemplificam que os dados quantitativos podem ser encontrados em uma escola ou em qualquer outro local que seja organizado por indivíduos, confirmado a opção

metodológica e a escolha dos métodos e instrumentos utilizados para coleta de dados.

As escolas geram uma quantidade imensa de dados que podem sugerir tendências e serem incluídos na escrita descritiva. No modelo dessa investigação, os procedimentos são de métodos mistos concomitantes. Os dados foram coletados das duas formas, quantitativa e qualitativa simultaneamente.

As informações são interpretadas e analisadas em conjunto “o método quantitativo é responsável pelos resultados e o método qualitativo é responsável pelo processo.” (Creswell, 2010, p. 39). Assim o paradigma fenomenológico-interpretativo procura suas respostas na compreensão do contexto histórico, socio econômico e cultural. Ou seja, comprehende os sujeitos envoltos em seu próprio ambiente. Contrapondo-se ao paradigma hipotético-dedutivo.

Stake (2011) destaca que a metodologia adotada define papéis distintos para o pesquisador. Na pesquisa quantitativa o pesquisador faz escolhas metodológicas baseadas em suas preferências pessoais e, geralmente, coleta dados de maneira objetiva. Em contraste na pesquisa qualitativa, o investigador observa ações e contextos, interpreta os fenômenos e atua também como instrumento da pesquisa.

4.2.2 Metodologia quantitativa

Uma das vantagens do método quantitativo é medir um número abrangente de pessoas, suas respostas e reações a questionamentos expressos em testes, questionários, exames, escalas, tornando possível a organização, agregação e comparação por meio da análise estatística, possibilitando a reprodução dos estudos (Amado, 2017, p. 37). Porém, sendo a investigação quantitativa inspirada na abordagem hipotético-dedutivo, algumas questões precisam ser consideradas.

Embora a mensuração dos resultados tenha se tornado uma tendência para o direcionamento e avaliação das políticas públicas em educação, os números expressos não podem ignorar os condicionalismos sociais, políticos, culturais, ideológicos, pessoais e instrumentais presentes e que influenciam nos processos e percepções (Afonso, 2009; Amado, 2017; Biesta, 2012; Minhoto, 2016; Rosistolato & Viana, 2013).

Com a finalidade de descortinar e aprofundar o conhecimento sobre o objeto pesquisado é fundamental perceber e aceitar as limitações dos procedimentos de coleta de dados cujos resultados serão analisados e expressos por métodos estatísticos. É importante, “que não seja esquecida a complexidade de fatores que determinam os fenômenos humanos, mormente os que se prendem a educação, oferecendo oportunidade a múltiplas exceções à regra geral ou

lei" (Amado, 2017, p. 38).

O paradigma hipotético dedutivo tende a buscar nas relações entre variáveis algo explicável somente pela subjetividade dos atores e protagonistas investigados. Assim, a investigação em educação procura na mensuração dos resultados, respostas que possibilitem verificar as fragilidades dos sistemas educacionais, das especificidades e trajetórias do processo/ produto, buscando um equilíbrio que possa atender as demandas e direcionar os investimentos em educação.

A crítica frequente a esse tipo de pesquisa é a ausência dos fenômenos na análise dos dados. A objetividade dos dados matemáticos e o raciocínio lógico não abrem espaço para questões do campo social e emocional, valorizados na fenomenologia. (Cardoso, 2007; Bogdan & Biklen, 1994).

A pesquisa quantitativa é um meio utilizado para testar teorias objetivas, examinando a relação entre as variáveis sendo o oposto da investigação qualitativa. Parte desse trabalho, encontra na pesquisa de levantamento uma descrição quantitativa de atitudes e opiniões de uma população, estudando uma amostra desta população (Gil, 2007; Creswell, 2010). Os autores entendem que os resultados da pesquisa quantitativa são quantificáveis e, devido ao tamanho considerável e à representatividade das amostras, podem ser tratados como um retrato da população alvo. A pesquisa quantitativa destaca-se pela objetividade, contrastando com a abordagem qualitativa. (Gil, 2007; Creswell, 2010).

Nessa perspectiva, a investigação inicia-se com o levantamento da população de docentes de língua portuguesa e matemática ($N=694$), a aplicação de um questionário a uma amostra que permita generalizar os resultados ($n=235$), a análise documental dos boletins e planilhas que explicitem os efeitos no desempenho dos estudantes e, posteriormente, em entrevistas semidiretivas ou semiestruturadas que permitam detalhar e descrever os pontos de vista dos docentes e lideranças das duas escolas dos Estudos de Caso. Ou seja, considerou-se o número de docentes em efetivo exercício no ano letivo de 2022, sendo $n=307$ na disciplina de matemática e $n=387$ em Língua Portuguesa, totalizando $N = 694$ (APÊNDICE F).

Tais professores estão distribuídos em 147 escolas de ensino fundamental anos finais, parte de uma rede pública de ensino do município de Fortaleza, Estado do Ceará, considerada entre as maiores redes do Brasil em número de matrículas (Censo Escolar, 2022). Para obter uma amostra desse universo e coletar o maior número possível das atitudes e tendências da população de docentes, fato imprescindível para a extração dos dados e a confiabilidade da pesquisa, utilizou-se o questionário estruturado.

4.2.3 Metodologia qualitativa

A investigação qualitativa possui algumas características próprias, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47). “Na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. É imprescindível adentrar ao ambiente para ser possível “[...] elucidar as questões educativas”. E ainda, os registros e os materiais recolhidos são analisados à luz do entendimento do investigador. Há a necessidade de frequentar o campo de estudo para compreender as ações no contexto em que acontecem.

Portanto, pode se inferir que a investigação qualitativa é também uma investigação bastante descritiva. A coleta de dados inclui documentos, transcrições de entrevistas, fotografias, notas de campo entre tantos outros instrumentos que devem ser analisados com riqueza de detalhes. “Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49). Tudo o que é coletado é analisado. Nada é descartado.

Outra forte característica da investigação qualitativa é que o investigador se interessa mais pelo processo do que pelo produto. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (Bogdan e Biklen, 1994, p. 50).

Caracterizando esse tipo de pesquisa Macedo, Boava e Antonialli (2012), considera na fenomenologia a realidade como algo compreendido, interpretado e comunicado, sugerindo que não há uma única realidade, mas múltiplas perspectivas baseadas em suas interpretações e comunicações.

“Deste modo, a realidade só se dá a conhecer aos humanos da forma como é percebida.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 54). Cada indivíduo percebe sua realidade de modo subjetivo. Interpreta-a de acordo com suas experiências, as quais atribui maior ou menor significado (Macedo, 2012; Amado, 2007). Na fenomenologia, a descrição ou discurso são fundamentais para compreendermos o processo do ponto de vista do sujeito pesquisado.

O pesquisador fenomenológico está sempre interrogando e buscando esclarecer o discurso. Nesse processo, o esclarecer está na abertura e na participação do sujeito, na relação de confiança. Sendo assim, o modo fenomenológico de pesquisar nos permite superar o formalismo e conhecer as realidades (Macedo, 2012). Se a construção do ser se dá nas interações do indivíduo com os elementos socioculturais que o cercam, compreender o discurso

significa conhecer a sociedade em seu entorno, em seu cotidiano. Sendo assim, é imprescindível adentrar o universo da pesquisa, conhecê-lo, observá-lo.

4.2.4 Análise de conteúdo categorial

A análise escolhida foi a denominada análise categorial, conforme preconizado por Bardin (2016) e Esteves (2006). O objetivo geral da pesquisa: Analisar o uso dos resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR), seus efeitos na prática dos docentes de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais do ensino fundamental, na liderança das escolas e seus reflexos nos resultados escolares.

Para garantir uma análise mais detalhada e estruturada, o objetivo geral foi desmembrado em partes específicas que tratam de aspectos distintos e complementares do tema. Este desmembramento permite uma abordagem mais focada e facilita a categorização e interpretação dos dados como exposto na Tabela 8. Esta tabela apresenta as categorias utilizadas na elaboração desta análise de conteúdo categorial.

Tabela 8 – Categorias, Subcategorias, Indicadores, Unidades de Registro e Unidades de Contexto.

Objetivo Geral	Categoria Principal	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registro (UR)	Unidades de Contexto (UC)
Analisar o uso dos resultados das ADR na prática dos docentes de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais do ensino fundamental.	1. Percepção sobre Avaliação Educacional	1. O que é Avaliação educacional?	Definições de Avaliação Educacional	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC1
		2. Como foi tratado na formação?	Exemplos de formação inicial e continuada	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC2
		3. Conhecimento sobre avaliação de sistemas educacionais?	Tipos de avaliações mencionadas	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC3
		5. Finalidade das avaliações realizadas pelo governo?	Finalidades mencionadas	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC4
		6. Opinião sobre avaliações promovidas pelo Estado e União?	Opiniões e percepções	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC6

		7. Confronto dos resultados das avaliações externas na escola?	Métodos de confronto e responsáveis	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC7
Examinar os efeitos das ADR na liderança das escolas	2. Conhecimento do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental - SAEF - ADR	1. Conhecimento sobre o SAEF	Descrições de conhecimento do SAEF	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC8
		2. Quando e como tomou conhecimento da constituição/elaboração do SAEF?	Experiências de conhecimento	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC9
		3. Aplicação dos testes na escola?	Métodos de aplicação	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC10
Investigar os reflexos das ADR nos resultados escolares	3. Divulgação dos resultados do SAEF	1. Veiculação dos resultados do SAEF em 2017, 2018 e 2019?	Métodos de veiculação	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC11
		2. Desempenho da escola nessa avaliação?	Resultados mencionados	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC12
		3. Socialização dos resultados?	Métodos de socialização	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC13
		4. Materiais impressos recebidos pela escola?	Tipos de materiais recebidos	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC14
Impactos das ADR na Pandemia	4. Dados na Pandemia	1. Aplicação do SAEF nos anos de 2020 e 2021?	Métodos de aplicação na pandemia	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC15
		2. Resultados satisfatórios?	Avaliações dos resultados	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC16
Uso e Reflexos dos Resultados do SAEF	5. Uso dos Resultados do SAEF	1. Discussão dos resultados na escola?	Métodos de discussão e responsáveis	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC17
		2. Entendimento dos resultados da aplicação do SAEF na pandemia?	Percepções e entendimentos	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC18
		3. Contribuição para a melhoria do sistema educacional?	Exemplos de contribuição	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC19
		5. Menção aos resultados no PPP ou PDE?		Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC20
		6. Mudança no currículo a partir dos resultados do SAEF?	Descrições de mudanças	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC22
		7. Outras formas de uso dos resultados do SAEF?	Exemplos de outros usos	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC23
Uso e Reflexos dos	5. Uso dos Resultados	8. Mudança na prática docente?	Descrições de mudanças na	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas

Resultados do SAEF	do SAEF		prática		UC24
		9. Reflexos positivos no desempenho dos estudantes?	Exemplos de reflexos positivos	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC25
Comentários e Sugestões	6. Comentários, Críticas e Sugestões para o SAEF	10. Dificuldades na utilização dos resultados do SAEF?	Descrições de dificuldades	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC26
		1. Críticas às Avaliações Diagnósticas do SAEF?	Descrições de críticas	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC27
		2. Mudança nas Políticas de Avaliação?	Exemplos de mudanças	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC28
Objetivos Específicos	1. Sistema de Gestão Pedagógica	Caracterizar o sistema de gestão pedagógica municipal de Fortaleza	Descrições do sistema de gestão	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC30
Objetivos Específicos	2. Tratamento dos Dados nas Escolas	Verificar o tratamento dos dados nas escolas	Métodos de tratamento dos dados	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC31
Objetivos Específicos	3. Repercussões das ADR nas Práticas Pedagógicas	Identificar repercussões das ADR nas práticas pedagógicas	Exemplos de repercussões	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC32
Objetivos Específicos	4. Efeitos das ADR nas Práticas de Liderança Pedagógica	Conhecer os efeitos das ADR nas práticas de liderança pedagógica	Percepções e entendimentos dos líderes	Trechos de entrevistas	Contexto das entrevistas UC33
Objetivos Específicos	5. Evolução das Taxas de Aprovação e Desempenho Escolar	Verificar evolução das taxas de aprovação e desempenho escolar	Dados de evolução	Trechos de entrevistas e documentos escolares	Contexto das entrevistas e documentos escolares UC34

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Bardin (2016) define a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos aplicáveis a discursos diversificados, enfatizando sua natureza hermenêutica controlada baseada em dedução e inferência. Ela propõe três etapas principais: pré-análise, em que os materiais são organizados e definidos; exploração do material, que envolve a codificação e categorização dos dados; e interpretação dos resultados, na qual os dados codificados são analisados para se chegar a conclusões. Bardin destaca a importância de definir categorias claras e operacionais para a codificação dos dados, garantindo que sejam exaustivas e mutuamente exclusivas, a fim de assegurar uma análise competente e rigorosa (Bardin, 2016).

Na abordagem de Esteves (2006) a análise de conteúdo dos dados coletados realizada de modo categorial pode passar por remodelações, que podem ser mais ou menos profundas, à medida que novos dados sejam considerados. Isso cria um processo cílico, que vai desde o material inicial e a formulação das categorias até a incorporação de novas informações, manutenção, ajustes ou reformulações das categorias, continuando até que todo o material esteja completamente integrado. A autora enfatiza a necessidade de seguir procedimentos bem definidos para garantir a validade e confiabilidade da análise, incluindo a definição clara de categorias e a aplicação consistente dessas categorias ao longo do processo.

Esteves (2006) ainda menciona a importância de utilizar instrumentos adequados, como listas de verificação e tabelas de codificação, para suportar o desenvolvimento da análise. Esses instrumentos auxiliam na organização e categorização dos dados, contribuindo para uma análise de conteúdo mais estruturada e confiável.

4.3 Metodologia Estudo de caso

Os estudos de caso em uma investigação, podem ser de natureza qualitativa, quantitativa ou mista, este último é o que se aplica a essa tese. As amostras foram coletadas intencionalmente, conforme o proposto no Plano de trabalho.

Sendo assim, a pesquisa documental teve relevante importância, fornecendo os dados necessários a escolha das escolas. É importante destacar que, no escopo desse trabalho, os estudos de caso educacionais preocupam-se em compreender a ação educativa. Para Morgado (2019, p. 7), o estudo de caso é uma “estratégia investigativa que permite uma análise focalizada e compreensiva sobre determinadas situações, processos e/ou práticas profissionais”.

No corpo desse estudo ainda fornece e complementa a análise documental e o questionário com a finalidade de verificar os efeitos diretos no contexto e seus reflexos no desempenho dos estudantes, no campo/locus da escola. Yin (2015, p. 17) reforça a afirmação ao expor seu ponto de vista sobre o método, “O estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenômeno e o

contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência”. Mesmo que o investigador tenha partido de pressupostos teóricos, deve estar atento a novas descobertas das quais possam surgir elementos importantes. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto” (Ludke & André, 1986, p. 18)

4.3.1 Contexto dos Estudos de caso

A escolha pelo estudo de caso levantou uma preocupação. Que a investigação desenvolvida em duas unidades escolares pudesse confundir os envolvidos, induzindo um julgamento a priori de uma abordagem comparativa. Não se pretende aqui realizar uma abordagem nesse sentido, mas compreender no contexto implícito de cada uma das escolas investigadas, as relações que se pode observar entre as dimensões que emergem das questões da pesquisa (Amado, 2017; Stenhouse, 1994).

Na estratégia utilizada para seleção das unidades escolares já é possível prever resultados contrastantes, considerando os boletins das avaliações externas do SPAECE, e assim, em conformidade com os objetivos, optar com segurança por um estudo de casos múltiplos. (Amado, 2017; Yin, 2015) Assim sendo, a preocupação, diferente do proposto na pesquisa quantitativa, não está em generalizar, mas na capacidade de replicação teórica. (Yin, 2015, p. 60)

4.3.2 Caracterização dos Estudos de caso – As escolas

A Escola Alfa está localizada geograficamente no âmbito da Secretaria Executiva Regional VIII e possui dependência administrativa do Distrito de Educação IV. O bairro onde situa-se é considerado muito populoso e possui boa infraestrutura urbana do ponto de vista de comércios,

escolas, bancos, hospitais, postos de saúde etc.

A escola classifica-se com Nível Socio Econômico – NSE – médio-baixo (QEDU , 2023). Porém, o bairro não é considerado dos mais violentos em Fortaleza, a escola possui uma boa localização dentro do bairro e o ambiente é tranquilo. Percebe-se pela classificação que se trata de uma escola de tempo integral-ETI, funciona atendendo 405 estudantes dos 6º aos 9º anos (Censo Escolar, 2023). Segundo o Canal Educação, site mantido pela Prefeitura Municipal de Fortaleza,

Ao longo de todo o dia, os alunos das Escolas de Tempo Integral (ETIs) vivenciam rotinas e práticas para uma educação interdimensional, de segunda a sexta-feira, das 7h30min às 17h. Os alunos contam com três refeições diárias e têm em seu currículo, além dos componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a parte diversificada e as atividades complementares, a saber: Protagonismo, Projeto de Vida, Formação Cidadã, Estudo Orientado, Aprendizagem Orientada, Introdução à Metodologia da Pesquisa Científica, Práticas

Experimentais e disciplinas eletivas (Canal Educação - Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2023)

As questões colocadas no trecho citado foram constatadas durante as visitas realizadas nos anos de 2022 e 2023. Ressalta-se aqui que, durante o período da pesquisa, o núcleo gestor/liderança da EMI ALFA sofreu várias alterações com troca de gestores nos anos de 2020, 2021 e 2023.

Embora esteja situada em um bairro que geograficamente pertence a Secretaria Executiva Regional VII, o Edson Queiroz, a Escola Municipal Beta depende administrativamente do Distrito de Educação II. O bairro onde se localiza é considerado de extrema desigualdade social, embora tenha boa estrutura como comércio local, escolas, bancos, abriga uma Universidade, o Fórum de Justiça etc. Nele convivem lado a lado pobreza extrema, condomínios fechados e mansões. No entorno da escola, ao lado esquerdo se vê uma área de mata, malcuidada, sem saneamento, com um riacho que corre a céu aberto e transborda durante o período chuvoso. Do lado direito um terreno aberto, sem muro, onde, às vezes, um trator passa para tirar o mato. À frente um terreno cercado, mas que serve para os estudantes da escola fazerem atividades físicas com a autorização do proprietário.

A escola atende a comunidade de menor poder aquisitivo. O índice de violência é muito alto, porém o ambiente da escola é saudável. Classifica-se com Nível Socio Econômico – NSE – médio-baixo (QEDU, 2023). Em 2023, matriculou 378 estudantes distribuídos nos turnos manhã e tarde nas turmas de 6º aos 9º anos.

4.4 Instrumentos de coleta de dados

Esclarece-se a partir daqui, tanto as técnicas quanto os instrumentais utilizados e o que se pretende com cada um deles.

4.4.1 O questionário

Já esclarecidos o universo e a amostra, constatou-se que somente por meio do questionário, seria possível retirar conclusões sobre a prática pedagógica dos docentes de língua portuguesa e matemática. Em primeiro lugar pelo tamanho da população.

Em segundo lugar pelo distanciamento geográfico dos Distritos de Educação, fato que dificultaria a coleta de amostras de todos estes e o tempo que seria demandado. A observação do campo nos estudos de caso, tem o intuito de servir a confirmação ou não, das

respostas recolhidas e contextualizar os fatos in loco, enriquecendo ainda mais a investigação.

A Tabela 9 destaca os elementos que contribuíram para a decisão da utilização de um questionário.

Tabela 9 – Síntese das vantagens da utilização do questionário

Algumas Vantagens	Referências
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ultrapassa o limite da inibição do respondente; maior liberdade de anonimato; Menores custos; ❖ É possível medir as reações de um grande número de pessoas a um conjunto limitado de questões em menor espaço de tempo - portanto facilitando a comparação e a agregação; ❖ Analisados por meio de técnicas de análise estatística; fornece um conjunto de resultados vasto e generalizável. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Santos e Henriques (2021); ❖ Marconi e Lakatos (2003); ❖ Laville e Dionne (1999); ❖ Gil (2008); ❖ Hill e Hill (2016); ❖ Tuckman (2012).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Para iniciar a aplicação foi necessária a abertura de um processo junto ao Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de Fortaleza, para que a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza fornecesse uma listagem atualizada das Escolas Municipais com endereço, telefone, nomes dos gestores (diretor(a) e coordenador(a) pedagógico),, tratados no escopo desse trabalho como “liderança da escola”. Em resposta a SME encaminhou listas de todas as unidades escolares, inclusive de centros de educação infantil e creches.

Procedeu-se então a pesquisa para seleção somente das Escolas Municipais de Ensino Fundamental dos anos finais. Paralelamente, solicitou-se a SME o número de docentes em exercício nestas turmas, ministrando as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Com a finalidade de avançar no trabalho tendo em vista a demora do retorno do número total do universo a ser inquirido, iniciou-se em 22 de setembro de 2022 o processo de disseminação do

questionário, estimando de modo intuitivo e por informações verbais, um número em torno de N= 576 docentes. Somente em ofício datado de 23 de janeiro de 2023, a SME confirmou o número de escolas (N=147) e o número de docentes (N=694).

Para responder ao terceiro objetivo específico, Identificar como os docentes de língua portuguesa e matemática entendem as repercussões das ADR nas suas práticas pedagógicas e nos resultados dos estudantes, o principal instrumento utilizado foi o questionário aplicado on-line, o qual será detalhado a seguir.

O questionário foi o instrumento escolhido para investigar os efeitos das ADR sobre a prática pedagógica, pois, tendo em vista a dimensão do universo, seria improvável conseguir atingir o objetivo da investigação por meio de outro instrumento. Destaca-se a relevância e o papel fundamental do professor, além de sua capacidade em determinar o sucesso ou insucesso de uma política pública educacional por meio de sua ação pedagógica – planejamento, avaliação, condução do processo de ensino aprendizagem.

Diante da problemática o questionário organizou-se em torno de se obterem respostas que conduzissem a compreensão de como os professores entendem as avaliações diagnósticas de rede -ADR e se estas contribuem de algum modo para estimular práticas pedagógicas que visem melhorar cada vez mais o desempenho do estudante. Na construção do questionário optou-se por elaborar um instrumental com questões fechadas, garantindo assim a possibilidade de recorrer a estatística para análise das respostas. Além disso, a investigação conhece as variáveis mais relevantes e pretende obter informação quantitativa (Hill & Hill, 2016).

A elaboração das questões levou em conta a clareza, a simplicidade do vocabulário, e priorizou-se enunciados curtos. O questionário foi dividido em blocos denominados grupos. As questões foram agrupadas de acordo com as variáveis a qual se pretende obter resposta dentro de uma determinada categoria. O questionário é precedido de um texto explicativo com os objetivos da pesquisa, a identificação dos pesquisadores, a garantia do anonimato e da confidencialidade.

O Grupo I trata do perfil dos respondentes e cada variável independe da outra. Assim sendo, os resultados das questões desse grupo não afetam a análise dos demais grupos de perguntas. O questionário encontra-se na sua íntegra no Apêndice C. O Grupo II – questões 12 a 20 –O objetivo desse grupo é verificar o conhecimento que os docentes têm sobre os sistemas de avaliações externas existentes, interrogando-os sobre o SAEB, SPAECE e por fim o SAEF.

O grupo de questões pretende conhecer como os docentes lidam com estas avaliações e se utilizam destas para redimensionar o planejamento. Optou-se por questões cujas respostas possam ser alternativas como a 12, 14, 16 e 19 e as demais com resposta em escala tipo Likert com 5 pontos. O Grupo III pretende saber o conhecimento dos docentes sobre as Avaliações diagnósticas de Rede- ADR e vai da questão 21 a 26. Com exceção da questão 21 as demais são de respostas com escala tipo Likert.

O Grupo IV apresenta a questão 27, que tem por objetivo conhecer o que os docentes dizem sobre o sucesso escolar em suas turmas com relação ao uso das ADR. As

questões têm respostas em escala tipo Likert.

Foram utilizadas técnicas de estatística descritiva e técnicas de estatística inferencial no presente trabalho. Como esclarecido anteriormente, optou-se por adotar gráficos mais compreensíveis.

Tabela 10 – Síntese do plano de trabalho para propagação do questionário

Estratégias	Metodologia	Período	Retorno
Sensibilização dos gestores das unidades escolares.	Contato por telefone feito pelo pesquisador, apresentação e explanação do teor do trabalho com compartilhamento do termo de autorização da pesquisa (anexo 3); Envio por e-mail do link de acesso ao formulário para divulgação com os docentes de língua portuguesa e matemática. Realizado contato verbal com 104 gestores.	Setembro de 2022	n=24
Mensagem de apelo nos grupos de professores	Enviado mensagens nos grupos de whatsapp e solicitando a multiplicação dentre os pares	Setembro de 2022	n= 35
Lembrete aos gestores.	E-mail e mensagens de texto via whatsapp aos gestores já contactados.	Outubro de 2022	n= 60
Visitas as escolas dialogando com os docentes em planejamento.	Organização geográfica das escolas e elaboração de mapas com auxílio de GPS. Apresentação presencial do pesquisador ao gestor, entrega do termo de autorização da pesquisa, solicitação de acesso a sala dos docentes. Diálogo com os docentes, sensibilização e divulgação do link do questionário. Visitadas 19 escolas.	Novembro e Dezembro de 2022.*	n= 105
Mensagens de whatsapp, SMS e e-mails.	Entre os docentes visitados no período de dezembro de 2022, consegui o contato de alguns formadores de professores que possibilitaram o envio das mensagens. Nove escolas não foram visitas e não houve contato verbal por telefone. (foram enviados e-mails).	Fevereiro** e março de 2023	n=23
Visitas a outras unidades escolares dialogando e sensibilizando os docentes em planejamento.	Seleção de escolas ainda não contactadas. Agrupamento das escolas por Regional. Elaboração de mapa com auxílio do GPS. Visitadas 11 escolas.	Até 31 de Março de 2023	n= 14
Nota explicativa:	* Observação: Os horários e dias de planejamento dos docentes pesquisados são as segundas-feiras língua portuguesa e as terças-feiras matemática. Sendo assim, as visitas ocorreram em novembro dias 21, 22 e 28 e dezembro dias 6, 13 e 20. Foram visitadas somente 20 escolas tendo em vista o distanciamento geográfico entre elas. ** 23. Somente 1(um) questionário foi respondido durante o mês de fevereiro. Os docentes das escolas municipais estavam em greve, inviabilizando a propagação.		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Durante as visitas, além do diálogo com os professores disponíveis, solicitou-se a colocação no quadro de avisos, de um cartaz contendo o QR Code com o link do questionário. Os itens formulados foram discutidos com o orientador do doutoramento que concordou com os tipos de questões, as escalas de respostas e a organização por grupo. Na elaboração do questionário ainda não havia sido assinado o Acordo de Cotutela com a Universidade Federal do Ceará.

Os dados coletados são passíveis de serem generalizados tendo em vista a representatividade dos sujeitos e a homogeneidade da população-alvo. Finalmente, analisou-se a fidedignidade dos indicadores utilizando o índice Alfa de Cronbach. Segundo Gaspar e Shimoya (2009) o coeficiente Alfa de Cronbach prova-se útil por pelo menos 3 razões: Fornece uma medida razoável de confiabilidade em um único teste, a fórmula geral permite sua aplicação a questionários de múltipla escolha de escalas dicotômicas ou escalas atitudinais de variáveis categóricas politônicas¹, e pode ser calculado por meio de princípios básicos de estatística.

Para o cálculo do índice o questionário dividido em grupos numerados de I a IV, ressalta-se que cada grupo tem por finalidade responder a um determinado objetivo. As questões do Grupo I tratam do perfil dos respondentes e, portanto, caracteriza-se por variáveis independentes o que não influenciará nos resultados. As questões do Grupo II, III e IV foram agrupadas de acordo com a escala de respostas. Os itens descartados foram aqueles de múltiplas respostas, os quais serão analisados separadamente.

4.4.2 A entrevista

A opção pela entrevista suscitou da necessidade de ouvir a liderança das escolas suas impressões sobre as ADR, os seus impactos, resultados e efeitos no cotidiano além do tipo de postura que a gestão acredita desenvolver dentro do trabalho das escolas. O guião da entrevista da liderança (diretor e coordenador) foi elaborado e aprovado pelo orientador do doutoramento e constam do APÊNDICE D. As questões foram organizadas em Blocos, obedecendo ao

mesmo formato utilizado no questionário.

O primeiro bloco tem como objetivo conhecer a percepção que a liderança tem sobre Avaliação Educacional, inclusive acerca das avaliações externas em larga escala. O

¹ São variáveis politônicas aquelas que podem assumir três ou mais valores distintos.

segundo bloco de questões trata do conhecimento, divulgação e uso dos resultados do SPAECE. O terceiro e último bloco questiona o conhecimento, divulgação e uso dos resultados das ADR na escola.

Ao final da entrevista solicita-se que o entrevistado teça comentários, críticas e sugestões para o SAEF. O perfil do respondente foi anotado a parte, em uma ficha. Assim, tendo em vista obter o maior número de informações e utilizá-las em conjunto na análise e triangulação dos dados, uma acrescentando informações a outra, sempre com o objetivo de ter uma visão melhor do objeto para construir uma tese que contemple verdadeiramente os objetivos a que se propõe, as questões foram realizadas após o início da análise do questionário, o que propiciou a percepção de detalhes como contradições, emoções, influências interpessoais, e orientada por objetivos precisos (Amado, 2017).

Em suma, “Os questionários e entrevistas constituem métodos de recolha de dados acerca das pessoas interrogando-as e não as observando, para colher amostras do seu comportamento (Tuckman, 2012, p. 432)”.

Dentre as opções dos tipos de entrevistas, escolheu-se a de face a face – entrevista interpessoal um a um, realizada nas dependências da unidade escolar. Entre as vantagens destacamos sua utilidade quando os participantes não podem ser observados ou não há tempo suficiente; os participantes podem fornecer informações históricas e permite ao pesquisador controlar a linha do questionamento (Creswell, 2016).

As entrevistas foram semiestruturadas (Creswell, 2016) ou semidiretivas, como prefere Amado (2017), gravadas em áudio e transcritas com a aprovação do entrevistado. A análise de conteúdo das entrevistas será realizada a partir dos Grupos de perguntas e os objetivos da pesquisa.

4.4.3 A análise documental

A “informação que pretende compilar dos documentos de fundo ajudá-lo-á a preparar o seu próprio plano para reunir a informação direta, como parte integrante do estudo de caso” (Tuckman, 2012, p. 707). Os documentos recolhidos para análise foram: Diário Oficial do Município de Fortaleza (DOM), boletins de resultados do SPAECE de 2017, 2018 e 2019 das escolas dos estudos de casos, o Projeto Político Pedagógico das Escolas (PPP) o Manual do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), as orientações para a sistemática de avaliação organizada pela SME, os dados de aprovação e reprovação do Censo Escolar de ambas as escolas, e o IDEB e SAEB de cada uma delas. Na Tabela 11 sintetiza-se o que se

pretende coletar em cada um desses documentos e o objetivo que se pretende atender.

Tabela 11 – Documentos analisados

Documento	Análise do Conteúdo	Objetivos atendidos
Projeto Político Pedagógico	Como acontece a avaliação Concepção da escola sobre a avaliação da aprendizagem Resultados das Escolas dos estudos de caso	
Diário Oficial do Município – Lei 10.371/2015 - Plano Municipal de Educação (2015-2025)	Metas e estratégias; Fundamentos e princípios	
Lei nº 169/2014 cria o Programa Escola com Excelência em Desempenho	A gestão com base nos resultados	OE 1- Caracterizar o sistema de gestão pedagógica Municipal
Diário Oficial do Município - Lei Ordinária nº 9.317, de 14 de dezembro de 2007	Lei de Criação do SMEF	
Manual de orientações sobre a sistemática de avaliação da SME	Verificar como a SME trata a avaliação e orienta as escolas.	
Manual do SAEF;	Histórico do Sistema e opções de boletins e gráficos	
Boletins do SAEF		OE 2- Verificar junto às escolas e nas reuniões pedagógicas como é realizado o tratamento dos dados fornecidos pelos boletins das ADR e seus desdobramentos;
Censo Escolar	Histórico do Sistema e opções de boletins e gráficos	
Resultados do SPAECE E SAEF		OE 5- Verificar, nas duas escolas observadas, a evolução das taxas de aprovação do Censo Escolar, dos resultados do SPAECE, e o desempenho dos estudantes desde o início das ADR
Resultados do IDEB e SAEB	Resultados das Escolas dos estudos de casos	

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A análise documental trouxe a informação contextual com o objetivo de agregar mais elementos além dos obtidos pelo referencial teórico e os demais instrumentos.

4.4.4 A observação

Para Stake (2011, p. 24) “A investigação qualitativa é interpretativa, experiencial, situacional e personalística”. E ainda, “O objetivo da observação é o acontecimento ou

fenômeno em ação (Tuckman, 2012, p. 704)”.

O papel da observação é prestar atenção para confirmar ou não, os comportamentos e ações que emergiram das entrevistas e questionários. Assim, durante as visitas realizadas nas escolas dos Estudos de Caso, a pesquisadora observou as relações humanas, o funcionamento das escolas, as ações desenvolvidas em desdobramentos as ADR. Por essa razão as visitas ocorreram alguns dias que antecederam as ADR e outras alguns dias após a aplicação das ADR.

Nesse contexto e a partir dessas observações surgiram algumas notas de campo que são interpretadas e utilizadas na análise de conteúdo categorial dos dados e que se somam e agregam mais informações escopo da pesquisa.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Sendo elucidado as técnicas de coleta e tratamento dos dados, dá-se início à análise com a finalidade de responder as questões formuladas no Plano de Tese. Este capítulo almeja apresentar, de forma clara e didática, os dados provenientes dos documentos recolhidos sobre os sistemas e as escolas investigadas. Além disso, incluirá observações realizadas durante as visitas (notas de campo), entrevistas com as lideranças e professores das escolas estudadas e, por fim, o questionário aplicado aos professores de língua portuguesa e matemática.

5.1 Resultados da Análise Documental

5.1.1 Desempenho SPAECE (2017-2023): Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática

Na amostra das escolas selecionadas para o estudo de caso, realizou-se a análise documental, verificando os dados dos resultados do SPAECE dos anos de 2017, 2018 e 2019. Conforme o SPAECE (2022), Fortaleza mantém o nível desejado em alfabetização, apesar da queda observada em todos os municípios do Ceará devido à pandemia de Covid-19.

A análise dos resultados de desempenho dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa e Matemática na Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI) ALFA ao longo dos anos é crucial para identificar padrões e melhorias necessárias. A Tabela 12 mostra os resultados de proficiência dessas disciplinas em diferentes edições do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece).

Tabela 12 – Resultados de Língua portuguesa e Matemática 9º ano EMTI* ALFA

EMTI ALFA	Edição	Proficiência média Língua portuguesa	Indicação padrão de desempenho	Proficiência média Matemática	Indicação padrão de desempenho
	2017	283,7	Intermediário	295,7	Intermediário
	2018	291,7	Intermediário	291,0	Intermediário
	2019	288,4	Intermediário	304,3**	Intermediário
	2022	291	Intermediário	264	Crítico
	2023	286	Intermediário	267	Crítico

Nota explicativa: * EMTI – Escola Municipal de Tempo Integral
** A escola tem aproveitamento maior que a média do Estado (263,4) e do Município (246,7).

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará. (2024). Sistema Permanente de Avaliação da Educação

Básica do Ceará (SPAECCE – CE) 2007-2019.

Observa-se que, entre os anos de 2017 e 2019, os alunos do 9º ano da EMTI ALFA apresentaram um desempenho consistente na faixa intermediária tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. No entanto, em 2019, a proficiência média em Matemática foi de 304,3, um desempenho significativamente maior do que a média do Estado (263,4) e do Município (246,7). Nos anos de 2022 e 2023, houve uma queda significativa no desempenho em Matemática, caindo para a faixa crítica, enquanto o desempenho em Língua Portuguesa manteve-se na faixa intermediária. Essa queda no desempenho em 2022 e 2023 pode estar associada aos impactos da pandemia da Covid-19, que afetou o ensino e a aprendizagem.

Os resultados sugerem a necessidade de intervenções pedagógicas específicas para melhorar o desempenho em Matemática na EMTI ALFA, especialmente considerando a queda observada nos anos mais recentes e o possível impacto da pandemia. Continuar monitorando esses indicadores ao longo do tempo será fundamental para garantir o aprimoramento contínuo da qualidade educacional na escola.

Observar o desempenho dos alunos do 9º ano da Escola Municipal BETA em Língua Portuguesa e Matemática ao longo dos anos para identificar áreas de sucesso e pontos que precisam de melhoria tem sido fundamental. A Tabela 13 apresenta os resultados de proficiência nessas disciplinas, conforme dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECCE).

Tabela 13 – Resultados de Língua portuguesa e Matemática 9º ano EM BETA

EM BETA	Edição	Proficiência média Língua portuguesa	Indicação padrão de desempenho	Proficiência média Matemática	Indicação padrão de desempenho
	2017*	-----	-----	-----	-----
	2018	237,5	Crítico	230,7	Crítico
	2019	253,8	Crítico	246,1	Crítico
	2022	232	Crítico	227	Crítico
	2023	247	Crítico	232	Crítico

Nota explicativa: * No ano de 2017 a escola não ofertou turma de 9º ano

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará. (2024). Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECCE – CE) 2007-2019.

A performance dos alunos do 9º ano da EM BETA em Língua Portuguesa e

Matemática manteve-se na faixa crítica ao longo dos anos avaliados. Em 2019, observou-se um ligeiro aumento nas médias de proficiência, porém ainda dentro da faixa crítica.

Em 2022 e 2023, os desafios impostos pela pandemia da Covid-19 provavelmente contribuíram para um desempenho inferior, refletindo uma tendência observada em várias regiões.

É importante destacar que a disciplina de Matemática foi considerada de maior relevância na definição da amostra, dado seu histórico de resultados inferiores em comparação à Língua Portuguesa em todas as avaliações externas aplicadas ao 9º ano.

Os resultados destacam a urgência de ações pedagógicas estratégicas para elevar o desempenho dos alunos da EM BETA, com ênfase especial em Matemática. Superar as dificuldades causadas pela pandemia e promover o desenvolvimento de competências essenciais serão passos cruciais para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem na escola.

Os padrões de desempenho utilizados e a descrição de cada um, bem como as cores que são as utilizadas oficialmente nas planilhas e gráficos do SPAECE estão elencadas na Tabela 14.

Tabela 14 – Descrição e Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática para o 9º ano

Cores	Descrição	Padrões de desempenho Língua Portuguesa	Padrões de desempenho Matemática
Muito crítico	Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.	Até 200	Até 200
Crítico	Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.	De 200 a 250	De 225 a 275
Intermediário	Este padrão reúne estudantes que revelam ter consolidado as habilidades e competências mínimas e essenciais esperadas para sua etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requer ações para aprofundar a aprendizagem	De 250 a 300	De 275 a 325

Adequado	Este padrão agrupa estudantes que conseguiram desenvolver as habilidades e competências previstas para sua etapa de escolaridade ou possuem um desenvolvimento além do esperado. Esses estudantes precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.	Acima de 300	Acima de 325
-----------------	---	--------------	--------------

Fonte: Adaptado de CEARÁ. Secretaria da Educação do Ceará. (2019 p.19 e 20). SPAECE – 2019 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 7 (2019), Juiz de Fora – Anual Conteúdo: Sumário Executivo.

Observa-se na Tabela 14 uma visão detalhada dos padrões de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática para alunos do 9º ano, divididos em quatro categorias: Muito Crítico, Crítico, Intermediário e Adequado. Essa estrutura facilita a compreensão das necessidades específicas de cada grupo de estudantes. Alunos nas categorias Muito Crítico e Crítico requerem intervenções pedagógicas intensivas para atingir as competências mínimas exigidas. Já os alunos nas categorias Intermediário e Adequado precisam de estímulos adicionais para continuar progredindo. Essa classificação é uma ferramenta essencial para direcionar esforços educacionais e promover melhorias significativas na qualidade do ensino.

5.1.2 Caracterização do Sistema de Gestão Pedagógica Municipal

Concluída a seleção dos documentos, procede-se a análise documental, visando responder as questões que originaram esta investigação. Cuja finalidade foi caracterizar o Sistema de Gestão Pedagógica Municipal de Fortaleza (SGPMF), para tanto utilizou-se os documentos assinalados na Tabela 15, página 88. Os quais cada um destes contribuiu com a investigação ao detalhar e explicar o modo de funcionamento, fundamentos e princípios adotados pela rede municipal e, consequentemente as escolas.

Tabela 15 – Documentos e Dados Complementares do SGPMF

Documento	Descrição
Projeto Político Pedagógico das Escolas	Documento que explicita as propostas pedagógicas, os desafios, os meios e estratégias, e o compromisso da comunidade escolar com a construção da escola que pretende construir.
Diário Oficial do Município – Lei Complementar nº 0169/2014	Regula a Gestão Educacional e institui o “Programa Estudante de Excelência” e o Programa Escola com Excelência em Desempenho-PMED.
Diário Oficial do Município – Lei nº 10.371/2015	Plano Municipal de Educação (2015-2025) – Aqui se encontram os objetivos e finalidades a serem perseguidas no decênio.

Diário Oficial do Município - Portaria nº 0689/2018	Regulamenta o Programa Escola com Excelência em Desempenho no âmbito da Secretaria Municipal da Educação.
Diário Oficial do Município - Lei Ordinária nº 9.317, de 14 de dezembro de 2007	Trata da lei de criação do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza.
Manual de orientações sobre a sistemática de avaliação da SME	Diretrizes que devem ser seguidas pelas escolas.
Guia informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas EMTI's	Trata do modelo pedagógico e do modelo de gestão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Os documentos citados na Tabela 15 são complementados e triangulados com as notas de campo, as entrevistas das lideranças e professores e o questionário dos docentes. Em leitura aos Projetos políticos pedagógicos das duas escolas investigadas nos estudos de caso, verifica-se logo de imediato a diferença da organização e funcionamento. A EMTI ALFA funciona em tempo integral (7h30min às 16h) e por essa razão organiza-se de modo diferente da EM BETA que atende em dois turnos, manhã (7h às 11h) e tarde (13h às 17h).

De acordo com o levantamento documental, as unidades escolares que funcionam em tempo integral são regidas e organizadas diferentemente das escolas regulares. Alguns instrumentais elaborados pela Secretaria Municipal de Educação possuem um modelo diferenciado e tratam especificamente dessas escolas.

É possível destacar aqui o instrumental destinado ao planejamento pedagógico que traz, além dos componentes previstos na Base Nacional Comum Curricular-BNCC, a parte diversificada e as atividades complementares, como o Protagonismo, Projeto de Vida, Formação Cidadã, Estudo Orientado, Aprendizagem Orientada, Introdução à Metodologia da Pesquisa Científica, Práticas Experimentais e disciplinas eletivas.

Segundo o Guia Informativo para o Desenvolvimento da Rotina Pedagógica nas Escolas Municipais de Tempo integral – EMTI's (2023, p. 10) O modelo pedagógico e o modelo de gestão são interdependentes e constituem a estrutura de funcionamento da ETI's e se alimentam mutuamente através dos seus conceitos, princípios e mecanismos operacionais. “Em conjunto, são um organismo que torna possível transformar o plano estratégico da escola em ação efetiva e cotidiana”.

Com funcionamento em tempo integral a EMTI ALFA atende 405 alunos (Censo Escolar, 2022) e possui 26 professores. Observa-se, por parte da Secretaria Municipal de Educação uma maior preocupação com as escolas integrais, conforme pode-se constatar em alguns documentos e falas dos entrevistados.

A EM BETA, por tratar-se de uma escola regular, não é atendida diferentemente das demais. Os Guias e as Orientações destinadas as escolas regulares seguem um padrão único. Convém destacar que, a infraestrutura das duas escolas e a localização geográfica dentro dos bairros, da EMTI é bem superior. A Escola BETA sequer tem quadra coberta bem como o acesso aos estudantes é comprometido em período chuvoso pois a escola localiza-se ao lado de um riacho que transborda e impede o acesso.

5.1.2.1 Gestão Pedagógica por Resultados

Dentre os objetivos específicos elencados no corpo desta Tese, destaca-se a necessidade de caracterizar o tipo de Gestão que orienta o trabalho da Secretaria Municipal de Educação e consequentemente das unidades escolares selecionadas para este trabalho. Esta especificidade contribui de modo expressivo ao se tratar os dados dos demais instrumentos de recolha utilizados. A GpR que ganhou cada vez mais espaço no Governo do Estado do Ceará após 2007, se estendeu por todos os órgãos públicos e absorveu, inclusive, a Gestão da Secretaria de Educação do Estado do Ceará-SEDUC.

Se no cenário internacional as políticas educacionais já comungavam com os ideais neoliberais, tendo a década de 1990 como um período de grandes mudanças as quais pregavam a diminuição do papel do Estado, ajuste de impostos, a economia regulada pelo mercado, a cultura pelos resultados se fortalece em busca de um maior controle sobre os investimentos em educação (Afonso, 2009) (Machado, 2013) (Mota Jr. & Maués, 2014). Essas estratégias de controle da gestão tendo a cultura dos resultados como elemento fulcral, atingem diretamente o trabalho das escolas e podem, inclusive, representar ideários políticos.

Na Gestão Municipal de Fortaleza, é possível encontrar marcas deixadas pelos governos, especialmente após o período em que o SMEF foi criado. Na sua constituição foram criados o Conselho Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Educação e o Fundo Municipal de Educação. Configurava-se assim uma independência política entre Estado e Município que não impediu a cooperação e colaboração no âmbito do ensino (Vieira e Vidal, 2013).

No decorrer do período pós-2007, com o surgimento do PAIC, a expansão do SPAECE e os regimes de colaboração entre os poderes, observou-se na Secretaria Municipal de Educação uma corrida intensa em busca de melhorar os resultados de suas escolas tanto em nível federal (SAEB) quanto estadual (SPAECE). A concepção do trabalho em rede torna-se assim, um elemento agregador no desenvolvimento da educação. Assim, a partir de 2013, sob

uma nova gestão municipal alinhada politicamente ao Governo Estadual, Fortaleza legitima o PAIC como uma política educacional, enfatiza os resultados das avaliações externas e o acompanhamento do rendimento escolar como elementos indispensáveis para alcançar a qualidade da educação nas escolas municipais.

Com a Lei nº 169 de 2014 que instituiu na política educacional de Fortaleza a Gestão por Resultados e, posteriormente a Portaria nº 0659/2018 que regulamenta o “Programa Escola com Excelência em Desempenho (PMED)” a Secretaria Municipal de Educação (SME), os distritos de educação (DE) e as escolas, organizam e formulam políticas, diretrizes e ações voltadas ao acompanhamento aspirando a continuidade do trabalho pedagógico tomando como pilar o uso dos resultados.

É possível verificar no cotidiano das escolas as demandas vindas dos distritos de educação (DE) que executa ações vindas da SME de forma intencional, estruturada e bem orquestrada. As escolas são induzidas a participação em olimpíadas, torneios, projetos, sempre em busca de quantidades/ números com o objetivo de apresentá-los a população. Há uma espécie de competição entre os DE e o caráter pedagógico da Gestão da Escola dá lugar a modelos gerenciais estimulando a responsabilização.

Na visão de Bauer et al (2015), alguns aspectos na Gestão por Resultados (GpR) trazem argumentos que poderiam favorecer sua implementação em benefício da educação. Um desses aspectos seria aumentar a responsabilidade dos professores levando-os a prestar contas da aprendizagem dos estudantes, aumentando o nível de comprometimento desses.

Um outro aspecto é a publicização dos resultados que dá a sociedade conhecimento do trabalho realizado na escola. No entanto, estes aspectos também poderiam induzir professores e responsáveis a uma relação de constante tensão. Os rankings estimulam a competição o que pode vir a provocar situações estressantes entre os profissionais da escola. (Bauer, Olavarse & Oliveira, 2015).

Para além do controle e monitoramento que os Distritos Educacionais (DE) exercem sobre a escola, O Programa Escola com Excelência em Desempenho (PMED) e suas premiações financeiras que servem de incentivo à gestão. O PMED utiliza-se dos resultados do SPAECE e SPAECE-ALFA e premia as escolas que alcancem as metas estabelecidas pelo Programa.

Em resumo, são contempladas aquelas que apresentam proficiência adequada nas disciplinas avaliadas, aos 3 melhores estudantes com Smartphones, aos professores homenagens como certificados e elogios publicados e a Gestão com verbas determinadas conforme o artigo 2º da Portaria que diz “Os valores dos repasses financeiros decorrentes desta

premiação serão publicados posteriormente com especificação das devidas dotações orçamentárias.”

Ainda com base nos documentos e autores pesquisados, bem como o alinhamento com a Gestão do Estado, é possível elencar as características da Gestão Pedagógica da SME.

Foco em Metas; traçadas a partir dos Planos de Ação;

Monitoramento e Avaliação; por meio das constantes reuniões e formações de gestores;

Responsabilização; ao divulgar o ranking das escolas em reuniões;

Tomada de decisões baseada em dados; plano de metas traçados com base nas avaliações externas;

A criação do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental- SAEF.

Esses elementos destacados, incluindo o foco em metas claras a partir dos Planos de Ação, o monitoramento e avaliação contínuos por meio de reuniões e formações de gestores, a responsabilização através da divulgação dos rankings das escolas, a tomada de decisões baseada em dados das avaliações externas e a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), refletem a implementação abrangente de uma Gestão por Resultados (GpR) orientada para o aprimoramento constante do desempenho educacional.

5.1.3 Dados a partir das leituras das ADRs

Ao buscar respostas para esclarecimentos dos objetivos específicos, foi possível verificar junto às escolas e nas reuniões pedagógicas como é realizado o tratamento dos dados fornecidos pelos boletins das ADR e seus desdobramentos. Após a aplicação do questionário on-line, foram realizadas 4 visitas entre os meses de agosto e dezembro de 2023, sendo 2 a Escola ALFA, dias 29 de agosto e 23 de outubro, e 2 visitas a Escola BETA dias 28 de agosto e 24 de outubro. As visitas realizaram-se as segundas e terças feiras por se tratar dos dias de planejamento dos professores de língua portuguesa e matemática.

Em 2024, após as aplicações da ADR inicial, em abril, realizou-se novas visitas às escolas. Em ambas, o núcleo gestor (liderança) desempenhou um papel fundamental no tratamento dos dados oriundos do SAEF e do direcionamento e sugestões as práticas dos professores.

Sempre tendo como mote as orientações da SME, os docentes e lideranças reuniram-se para avaliar as planilhas de resultados e, com as matrizes de referências utilizadas,

analisar os descritores e habilidades de maior dificuldade dos estudantes. (Tabela 16).

Tabela 16 – Observação da reunião pedagógica

Campos de análise	Evidências	Observações e discussões
Liderança e corpo docente	PLANILHA DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS	<p>1. Gráfico Comparativo Desempenho Escola/DE/Município. 2. Gráfico % de Acerto por questão/turma (LP e MT). 3. Relatório % de Acertos por aluno (LP e MT). 4. Matriz de Referência da Avaliação.</p> <p>A partir dos dados observado acima realiza-se a construção de um plano de trabalho que foca nos descritores de maior dificuldade. A reunião não é coletiva pois professores de português e matemática planejam em dias distintos.</p>

Fonte: Notas de campo da autora (2024).

Com o relatório de acertos por aluno/turma (Figura 4) e o Relatório de porcentagem de acerto por questão na turma (Figura 6), o coordenador pedagógico e o professor analisam o desempenho de cada estudante e pontuam os pontos positivos e negativos os quais devem ser contemplados na elaboração do planejamento do docente. Em todo o trabalho de construção e elaboração das intervenções, os documentos, diretrizes e orientações da SME são consultados. (Tabela 17).

Tabela 17 – Modelo do plano de intervenção

Estudante	Acertos	Erros	Descritores /habilidades a serem trabalhadas	Intervenções

Fonte: Reunião Pedagógica (2024).

O documento denominado Orientações sobre a sistemática de avaliação da aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (SME, 2024) foi o mais consultado. Este traz os procedimentos operacionais e diretrizes metodológicas para as avaliações das etapas, regulamenta “que o registro do desempenho de todos os estudantes será expresso bimestralmente por meio do Instrumental de Avaliação da Aprendizagem e do Relatório Descritivo Anual” (p. 6) sendo esse último necessário para acompanhamento dos estudantes de

1º ao 3º anos.

A partir do 3º até o 9º ano do fundamental devem ser registradas três situações de avaliações: AV1, AV2 e AV3. Para cada uma dessas é prevista uma recuperação paralela, além da recuperação no final do ano letivo. A média final de cada disciplina deve ser 6,0.

A partir do item 4 o documento trata das diretrizes metodológicas para tratamento das avaliações externas (SME, 2024, p. 14) com destaque ao SAEB, SPAECE, PISA e ERCE².

No item **4.2** a orientação aborda a **Avaliação Municipal – Avaliação diagnóstica de rede (ADR)**.

A Secretaria da Educação do Município de Fortaleza (SME) disponibilizará instrumental de avaliação de leitura, de escrita e de matemática às escolas, visando “identificar as características de aprendizagem do aluno com a finalidade de escolher o tipo de trabalho mais adequado a tais características”. Considera-se que o diagnóstico do desempenho dos estudantes ao longo do processo ensino e aprendizagem previna possíveis dificuldades, ao tempo que auxilia a ação pedagógica de planejamento e de acompanhamento (CAED, 2014, p. 18).

A Tabela 18 reúne uma série de documentos fundamentais para o entendimento das práticas e políticas educacionais implementadas no município de Fortaleza. Esses documentos incluem leis, portarias, manuais e guias, que orientam a gestão escolar e pedagógica, bem como instrumentos de avaliação educacional. Além disso pode se inferir que as Avaliações diagnósticas de rede (ADR) são tratadas pela SME como avaliações externas.

² Estudo Regional Comparativo e Explicativo – ERCE importante pesquisa internacional que a UNESCO aplica regularmente a estudantes na região da América Latina e do Caribe desde 1997 com a finalidade de apontar informações úteis para a formulação e a execução das políticas educativas nos países da região.

Tabela 18 – Síntese das Avaliações Aplicadas do 1º ao 9º do Ensino Fundamental e EJA

 <p>Prefeitura de Fortaleza Secretaria Municipal de Educação</p>					
Tipo de Avaliação	Sistema de Avaliação	Periodicidade	Ano/Série	Instrumental Utilizado	Instituição Responsável
Interna	Sistema de Gestão Educacional (SGE)	Mensal/Bimestral	1º ao 9º do Ensino Fundamental e EJA	Provas abertas e/ou objetivas; Observação e registro; Portfólio; Autoavaliação; dentre outros.	Escola/Professor
Externa	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF)	Mensal/Bimestral	1º ano	ADR Mensal (prova aberta: leitura de palavra, frase e texto; escrita do nome, palavra e frase)	Secretaria Municipal da Educação (SME)
			2º ano	ADR Mensal (prova aberta: leitura de palavra, frase e texto; escrita do nome, palavra, frase e texto)	Secretaria Municipal da Educação (SME)
		Fevereiro, Junho e Outubro	1º ao 9º do Ensino Fundamental e EJA	ADR Periódica (Inicial, Intermediária e Final): instrumental de avaliação (protocolo PAIC/SME) de Língua Portuguesa e Matemática.	Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC)/Secretaria Municipal da Educação (SME)
	Sistema de Avaliação Permanente de Avaliação do Ceará (SPAECe)	Annual	2º ano	SPAECe ALFA	Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC)
	5º e 9º ano	SPAECe: protocolo de Língua Portuguesa e Matemática	Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC)		
	Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	Biennial, de acordo com a Portaria Nº 267, de 21 de Junho de 2023.	5º e 9º ano	SAEB 5º e 9º ano: protocolo de Língua Portuguesa e Matemática (ciências da Natureza/ciências Humanas e Ciências da Natureza (amostral))	MEC/INEP
	2º ano	SAEB 2º ano: protocolo de Leitura e Escrita e Matemática (amostral).	MEC/INEP		

Fonte: Adaptado de SME (2024, p. 20)

A análise dos documentos revela um esforço significativo para garantir a qualidade da educação por meio de uma gestão focada em resultados. O Projeto Político Pedagógico das Escolas detalha as propostas pedagógicas e os compromissos da comunidade escolar. Leis e

portarias municipais, como a Lei Complementar nº 0169/2014 e a Lei nº 10.371/2015, regulamentam a gestão educacional e instituem programas como o PMED (Programa Escola com Excelência em Desempenho). Além disso, o Manual de Orientações sobre a Sistemática de Avaliação da SME e o Guia Informativo para o Desenvolvimento da Rotina Pedagógica nas EMTI's fornecem diretrizes claras para as escolas seguirem. Estes documentos são complementados por notas de campo, entrevistas e questionários, oferecendo uma visão abrangente e detalhada das práticas educacionais.

Em síntese, esses documentos e dados complementares apresentados nessa tabela fornecem uma base sólida para a investigação acadêmica. Eles não apenas elucidam as políticas e práticas educacionais, mas também oferecem informações valiosas sobre a implementação e os resultados das mesmas. Esse conjunto de informações permite uma identificação aprofundada e fundamentada do sistema de gestão pedagógica municipal de Fortaleza.

Ainda em relação ao documento das orientações, além de descrever a aplicação e o registro do desempenho, esse sugere ações para intervenção pedagógica as quais foram verificadas nas escolas pesquisadas. Um fato que chamou a atenção da pesquisadora foi o trabalho desempenhado pela liderança da Escola BETA. Com a planilha em mãos e o Relatório Comparativo do percentual de acertos da escola, do Distrito de Educação – DE e do Município (p. 63), o - Relatório da porcentagem de acertos por Aluno (p. 64) e o Relatório de porcentagem de acerto por questão na turma (p. 68), a gestora recebe individualmente cada estudante e analisam juntos o seu desempenho, levando-o a reflexão.

Durante as visitas de observação pode-se verificar que ambas as escolas seguem passos parecidos com relação as intervenções pedagógicas geradas a partir dos resultados das ADR. Além da análise dos relatórios, os professores utilizam-se das porcentagens de cada estudante para anotar na capa de cada avaliação. Com estas em mãos os docentes corrigem e refazem as avaliações e cada um pode perceber em que pode melhorar. Posteriormente, os docentes elencam três ou quatro descritores com menor porcentagem de acertos e dedicam algumas aulas para revisarem esse conteúdo.

5.2 Resultados da Pesquisa Quantitativa

Convém recordar que a aplicação do questionário teve como população os docentes das disciplinas que são foco nas avaliações externas e, portanto, as ADR dedicam-se a estas - língua portuguesa e matemática- sendo N= 694 o número de professores em efetivo exercício durante o ano de 2022. O total de sujeitos respondentes do questionário foi de n=261, número

suficiente para obter um panorama passível de extração.

4.2.1 Caracterização e Perfil dos Respondentes do Questionário

O primeiro grupo de questões trata do perfil dos respondentes (itens 1 a 11 do Grupo I) sintetizados na Tabela 19.

Tabela 19 – Características do perfil dos respondentes do questionário

Variável	Frequência	%	% acumulativa	P (valor)
Caracterização dos respondentes (n=261)				
1. Idade				
Até 24 anos	3	1,1	1,1	<0.0001
De 25 a 29 anos	20	7,7	8,8	
De 30 a 39 anos	79	30,3	39,1	
De 40 a 49 anos	79	30,3	69,3	
50 anos ou mais	80	30,7	100,0	
2. Sexo				
Masculino	99	37,9	37,9	<0.001
Feminino	162	62,1	100,0	
3. Formação acadêmica				
Ensino Superior - Pedagogia	1	0,4	0,4	<0.0001
Ensino Superior - Área específica	66	25,3	25,7	
Especialização	149	57,1	82,8	
Mestrado	42	16,1	98,9	
Doutorado	3	1,1	100,0	
4. Disciplina que leciona:				
Língua Portuguesa	129	49,4	49,4	0,853
Matemática	132	50,6	100,0	
5. Situação em 2022				
Efetivo	168	64,4	64,4	<0.0001
Contratado	93	35,6	100,0	
6. Lotação de maior carga horária:				
DE1	33	12,6	12,6	<0.0001
DE2	54	20,7	33,3	
DE3	15	5,7	39,1	
DE4	28	10,7	49,8	
DE5	24	9,2	59,0	
DE6	107	41,0	100,0	
7. Anos de trabalho em educação				
Menos de 2	10	3,8	3,8	<0.0001
De 2 a 4 anos	24	9,2	13,0	
De 5 a 10 anos	56	21,5	34,5	
De 11 a 25 anos	62	23,8	58,2	
Mais de 15 anos	109	41,8	100,0	
8. Pós-Graduação				
Área pedagógica	47	18,0	18	<0.0001
Área específica	184	70,5	88,5	
Não tem	30	11,5	100	
9. Obtenção da maior escolaridade				
Há 2 anos ou menos	73	28,0	28,0	<0.0001
De 3 a 7 anos	93	35,6	63,6	

De 8 a 14 anos	47	18,0	81,6	
De 15 a 20 anos	26	10,0	91,6	
Há mais de 20 anos	22	8,4	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise do perfil dos respondentes de um questionário possibilita uma visão abrangente sobre as características demográficas e profissionais do grupo. Observou-se que a maior parte dos participantes está na faixa etária de 30 a 50 anos, representando 60,6% dos respondentes, o que indica um grupo com experiência de vida relevante e, possivelmente, mais tempo de atuação profissional. Além disso, a predominância do sexo feminino (62,1%) entre os respondentes sugere uma tendência de maior participação das mulheres nesse contexto específico.

Quando se examinou a formação acadêmica dos respondentes, notamos que uma significativa maioria possui pós-graduação (57,1%), o que demonstra um alto nível de qualificação profissional. Isso pode ser um indicativo da valorização da formação contínua e da busca por aprofundamento nas áreas de conhecimento. Da distribuição equilibrada entre os professores que lecionam Língua Portuguesa (49,4%) e Matemática (50,6%) ressalta-se a importância dessas disciplinas nas avaliações externas.

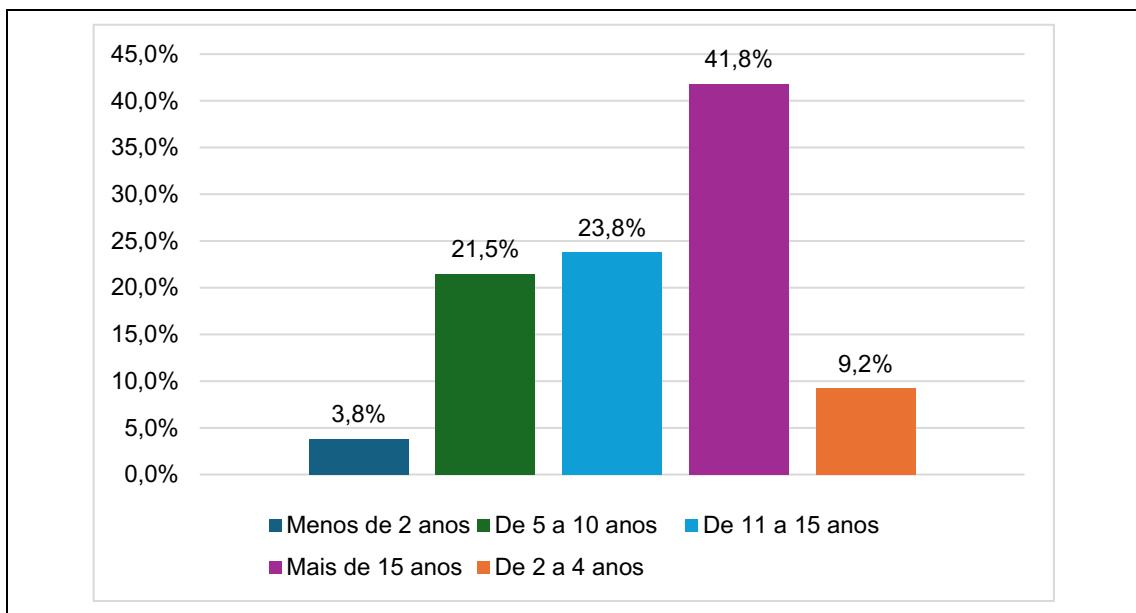
A maioria dos respondentes ser efetiva em suas posições (64,4%) revela uma estabilidade no corpo docente, o que pode contribuir para uma continuidade pedagógica e um ambiente de trabalho mais coeso. A experiência profissional, com mais de 15 anos em educação para uma grande parcela dos respondentes (41,8%), também é um fator importante, pois indica um conhecimento acumulado e uma maior capacidade de lidar com diferentes situações no ambiente escolar.

A pós-graduação em áreas específicas, prevalente entre os respondentes (70,5%), reforça a especialização e a competência técnica, aspectos fundamentais para a qualidade do ensino. Além disso, o fato de muitos terem obtido sua maior escolaridade nos últimos 7 anos (63,6%) destaca um grupo que está se atualizando constantemente, o que é crucial para acompanhar as mudanças e demandas da educação.

Ressalta-se ainda que, a questão 4 que buscou investigar o local de lotação com maior carga horária; as respostas dadas a essa questão tratam da localização geográfica dentro da cidade de Fortaleza e, portanto, não influenciam na análise final. Assim, optou-se pela exclusão dessa questão que poderá ser utilizada em uma futura investigação. As questões 6 e 7 trazem dados importantes ao estudo e optou-se por destaca-las por meio de Figuras para melhor visualização.

A questão que investigou os anos de experiência em educação dos docentes tem seus resultados elencados na Figura 5.

Figura 5 – Anos de experiência em educação dos docentes.

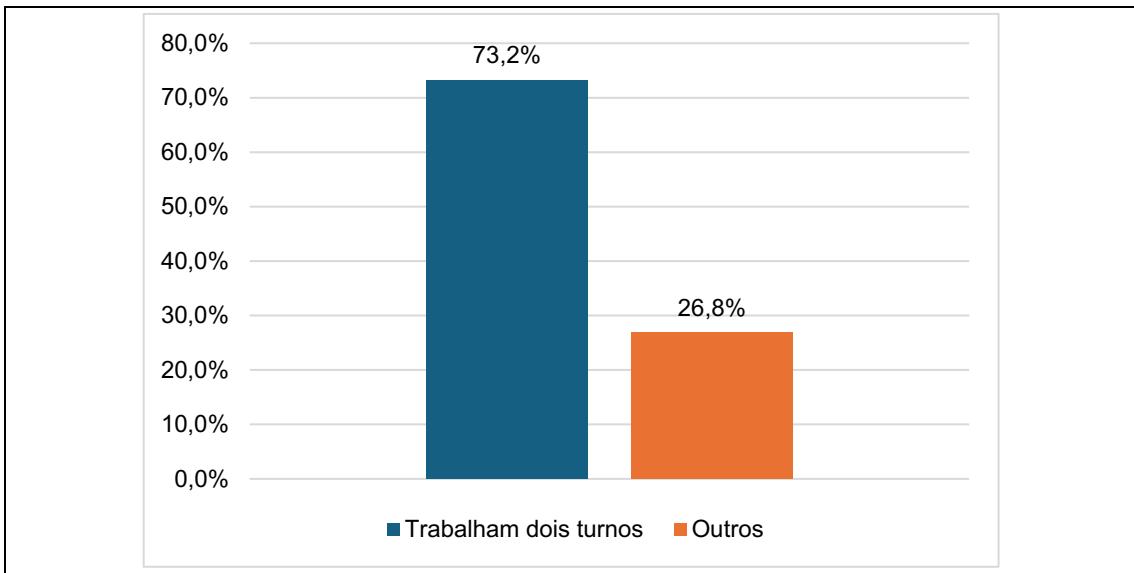


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os resultados indicam a distribuição percentual dos respondentes conforme diferentes faixas de tempo de trabalho em educação, observou-se que a maioria dos profissionais possui mais de 15 anos de experiência, representando 41,8% (109) do total. Profissionais com 11 a 15 anos de experiência correspondem a 23,8% (62), enquanto aqueles com 5 a 10 anos de atuação são 21,5% (56). Respondentes com 2 a 4 anos de experiência somam 9,2% (24), e aqueles com menos de 2 anos representam 3,8% (10). Esses dados ressaltam a presença predominante de profissionais veteranos na área educacional, destacando a importância de políticas que valorizem a experiência acumulada, ao mesmo tempo que mostram uma entrada contínua de novos profissionais que trazem novas perspectivas para o ambiente educacional.

A questão que tratou da carga horária do respondente visualiza-se na Figura 6.

Figura 6 – Carga horária mensal na rede municipal.



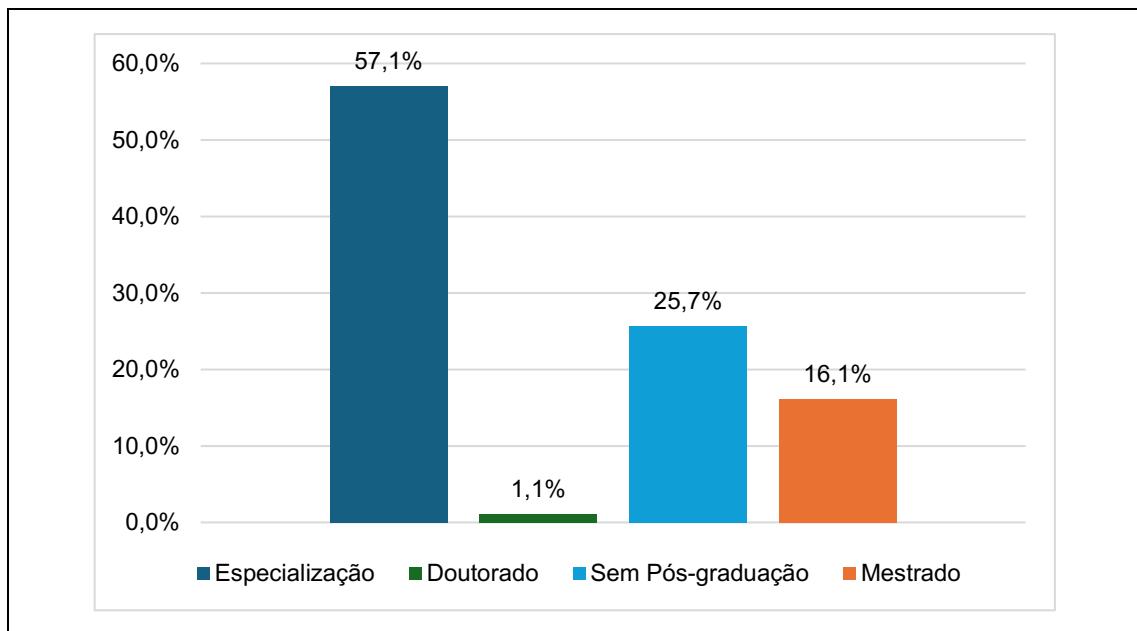
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Quanto a distribuição dos docentes em relação à carga horária semanal de trabalho. Observou-se que uma grande maioria, correspondente a 73,2% (n=191) dos docentes, trabalha dois turnos, totalizando 40 horas semanais. Por outro lado, 26,8% (n=70) dos docentes estão categorizados como "Outros", indicando que eles podem ter diferentes cargas horárias, menos de 40 horas semanais, ou outras modalidades de trabalho. Essa distribuição revela uma tendência predominante entre os docentes que preferem se dedicar a uma carga horária completa de 40 horas semanais. A implicação desse dado pode ser significativa para o planejamento institucional, alocação de recursos e desenvolvimento de políticas de suporte aos docentes, considerando a carga de trabalho majoritária.

A questão que buscou entender a distribuição dos docentes nas turmas dos anos finais demonstrou um bom nível de equilíbrio nos resultados encontrados. Por isso optou-se por descarta-la pois não influenciou na análise pretendida.

As questões sobre a formação acadêmica dos respondentes são consideradas importantes tendo como hipótese que, quanto maior for a formação acadêmica do professor, maior sua compreensão e esclarecimento dos elementos que envolvem as avaliações externas em larga escala, de modo geral. Seus resultados explicitam-se na Figura 7.

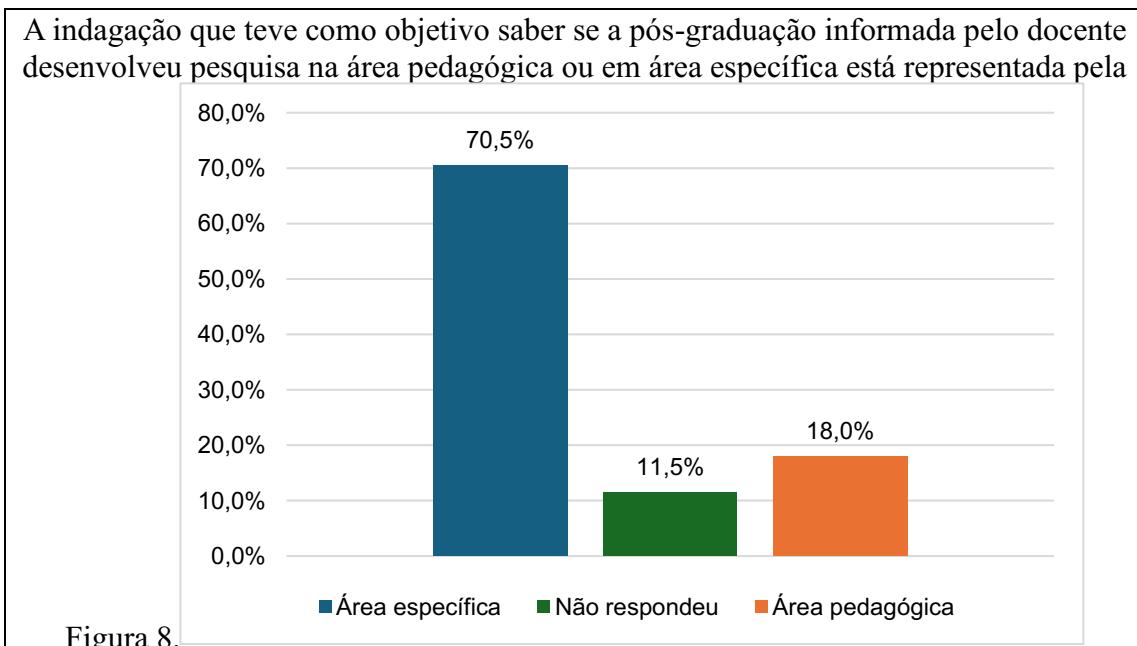
Figura 7 – Formação Acadêmica dos docentes.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os resultados relativos à Formação Acadêmica dos docentes. Somente 25,7% (n=67) dos respondentes não possuem curso de Pós-graduação, sendo que 57,1% (n=149) possuem Especialização, 16,1% (n=42) concluíram o Mestrado e apenas 1,1% (n=3) tem doutorado. Observa-se, portanto, que a maioria, 57,1 % (n=149) dos docentes já cursaram pelo menos uma pós-graduação.

Figura 8 – Área de desenvolvimento da pesquisa em pós graduação.

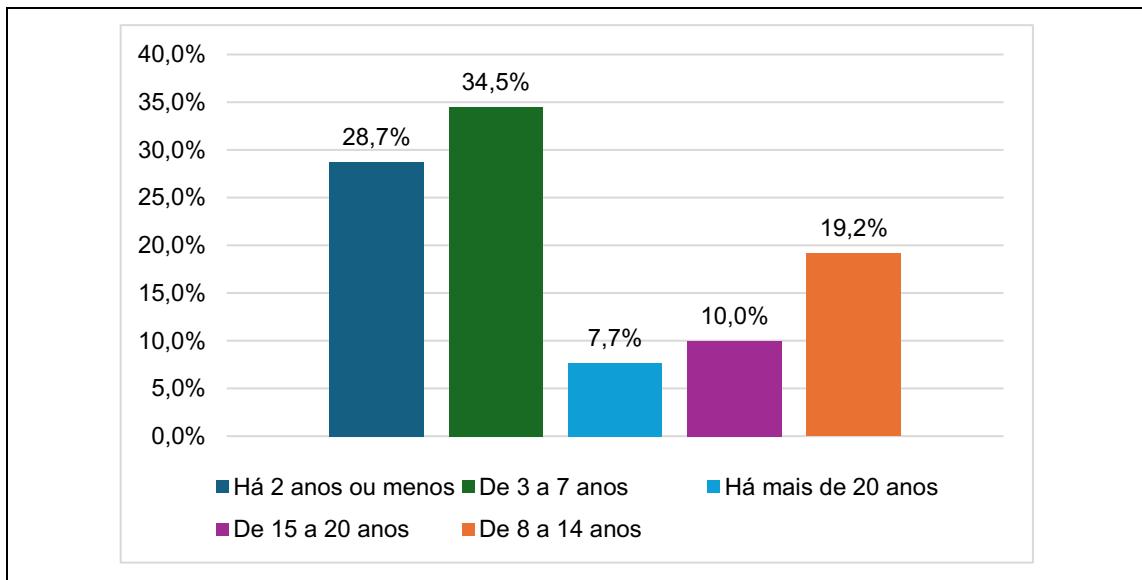


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Dos respondentes 18 % (n=47) responderam em área pedagógica e 70,5% (n=184) em área específica. 11,5% (n=30) não responderam a questão. Infere-se que estes fazem parte do grupo de n=67 respondentes da questão anterior que declararam não terem feito pós-graduação.

A formação docente é crucial para a qualidade do ensino. Este estudo examina quantos anos se passaram desde que os respondentes obtiveram sua maior escolaridade, destacando os períodos de maior investimento em formação acadêmica, como exposto na Figura 9.

Figura 9 – Há quantos anos obteve a maior escolaridade.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os resultados dessa questão indicam que 63,2% (n=166) dos respondentes obtiveram seu mais alto grau de certificação há menos de 7 anos, sendo 34,5% (n=93) entre 3 e 7 anos e 28,7% (n=73) há 2 anos ou menos. Esses números indicam uma tendência significativa de busca por certificação em períodos mais recentes. No entanto, isso não implica que os respondentes tenham parado de estudar. A ausência de procura por maior certificação pode ser interpretada como uma possível estabilização na busca por novos títulos acadêmicos, sugerindo que muitos docentes já alcançaram o nível desejado de qualificação em suas carreiras.

O programa de valorização do magistério estimula e qualifica permanentemente os profissionais da sua rede de ensino por meio da Secretaria Municipal de Educação -SME que durante o decorrer do ano letivo oferta formação continuada aos professores, especialmente os de língua portuguesa e matemática. (PMF, 2021).

Para além disso, a PMF por meio da Lei nº 11.199/2021 financia programa de pós-

graduação para 700 profissionais do grupo do magistério. Em 2021 a PMF também assinou convênio com algumas universidades cearenses, 300 vagas, com a proposta de criar um Observatório da Educação para que mais pesquisas sejam desenvolvidas no âmbito da rede municipal de ensino. Até 2024 a SME pretende que 1000 professores ocupem vagas de mestrado e doutorado.

Diante disso, constata-se que há incentivo a formação continuada, tanto dos professores como dos demais profissionais do grupo do magistério (supervisores, orientadores educacionais e técnicos em educação). Para estudo de pós-graduação a PMF também libera o profissional sem prejuízo da remuneração.

Todas as ações citadas estão previstas no Plano Municipal de Educação -PME (2015-2025) e tem como foco melhorar o desempenho dos estudantes.

5.2.2 Estatística descritiva dos resultados do questionário

Na apresentação dos resultados as estatísticas descritivas e inferenciais do questionário são esclarecidas, porém, cada grupo de questões foi analisado em separado por se agruparem em categorias distintas. Ressalta-se que todas as questões foram respondidas pelo número total dos participantes (N= 261). (Tabela 20 e Tabela 21).

Tabela 20 – Resumo de processamento de casos

Descrição		Frequência	%
Casos	Válido	261	100,0
	Excluídos*	0	,0
	Total	261	100,0

Nota explicativa: *Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Tabela 21 – *Alfa de Cronbach* - Índice de confiabilidade das questões

Grupo de perguntas	Alfa	Alfa (itens padronizados)	Nº itens
II	0,930	0,926	17
III	0,929	0,933	31
IV	0,922	0,921	9

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Por não terem itens de respostas padronizadas dentro de uma escala tipo Likert foram excluídas as questões 12, 15 e 20 do Grupo II e questão 21 do Grupo III. Todos as

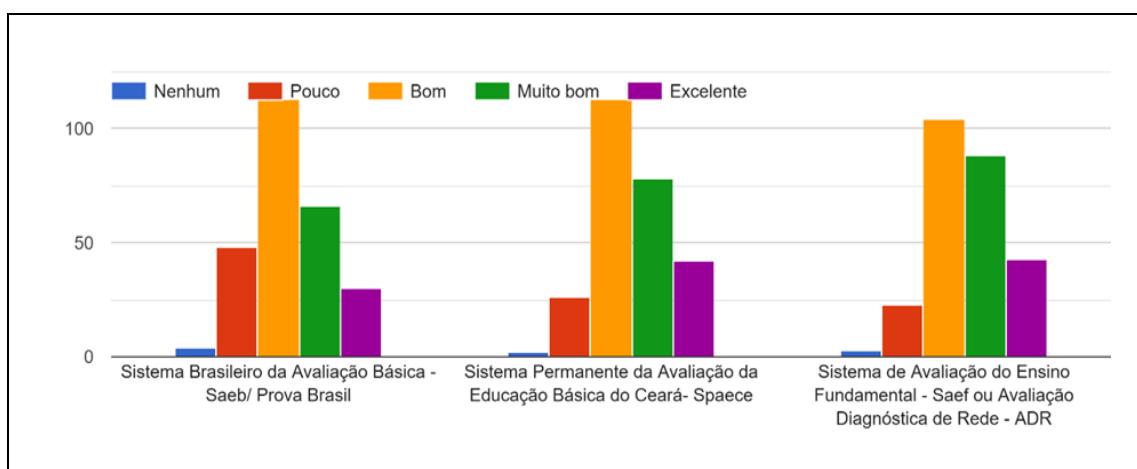
questões do Grupo IV foram incluídas. Sobre a confiabilidade do Coeficiente *Alfa de Cronbach* normalmente varia entre 0 e 1. O valor mínimo é de 0,70. Abaixo disso a consistência é muito baixa (Gaspar & Shimoya, 2009), sendo assim os itens dos Grupos II, III e IV tem uma confiabilidade alta.

5.2.2.1 Apresentação dos Resultados do Questionário por Grupo

Na explanação que segue, optou-se ora pelo uso de figuras ora pela utilização de tabelas, de modo que permitam e facilitem a compreensão dos dados de resultados dos questionários por parte dos leitores, mesmo que estes não tenham conhecimento de análises estatísticas. Na análise dos dados do Grupo II – Conhecimento sobre os sistemas de avaliações externas – a questão 12 foi excluída do cálculo de confiabilidade por apresentar uma única opção de resposta. No entanto, as respostas recolhidas forneceram informações relevantes a análise quando agregadas as questões 13, 14 e 15. Dos respondentes 66,7% (n=174) afirmam usar os resultados das avaliações externas, 28% (n=73) utilizam às vezes, e somente 5,3% afirmam não fazer uso dos resultados.

A questão 13 pede a indicação do nível de conhecimento sobre as avaliações externas do SAEB, SPAECE e SAEF.

Figura 10 – Nível de conhecimento sobre as avaliações externas.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Observa-se um equilíbrio nas respostas com resultados entre bom, muito bom e excelente. Logo em seguida, a questão 14 pergunta quais os sistemas de avaliação que influenciam o trabalho cotidiano das escolas (cf. Tabela 22).

Tabela 22 – Influencia dos sistemas de avaliação

Sistemas que influenciam o trabalho cotidiano na escola (n=261)			
Sistema	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
1	5	1,9	1,9
1, 2	20	7,7	9,6
1, 2, 3	41	15,7	25,3
1, 3	4	1,5	26,8
2	50	19,2	46,0
2, 3	64	24,5	70,5
3	77	29,5	100,0

Legenda: 1 – SAEB 2 – SPAECE 3 - SAEF

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Constatou-se que 71,3% (n=186) destacam a influência das avaliações diagnósticas do SAEF, 67% (n=175) citam o SPAECE e 26,8 % (n=70) salientam a interferência do SAEB. O sistema SAEF foi o mais apontado pelos professores como influenciando o trabalho cotidiano na escola, seguido do SPAECE.

A questão 15 refere-se à utilização das matrizes de referência das avaliações externas no planejamento (cf. Tabela 23).

Tabela 23 – Utilização das matrizes de referência das avaliações externas

Você utiliza alguma das matrizes de referência das avaliações externas em seu planejamento?			
Variável	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Não	24	9,2	9,2
Sim	237	90,8	100,0
Total	261	100,0	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Com 90,8% (n=235) de respostas afirmativas e somente 9,2% (n=24) negativas. Diante desses resultados é possível inferir que: 1) Os professores em sua maioria utilizam os resultados e as matrizes de referência das avaliações externas em seus planejamentos; 2) Os professores têm entre regular e excelente o conhecimento sobre os três Sistemas de avaliações externas e 3) O SAEF e o SPAECE são as avaliações que exercem maior influência no trabalho cotidiano, o que demonstra uma maior preocupação com os resultados em âmbito municipal e estadual.

A Tabela 24 refere-se a questão 16 indagando-se o meio pelo qual os resultados das avaliações externas chegam ao conhecimento do professor.

Tabela 24 – Meio de conhecimento dos resultados das avaliações externas

Por qual meio você toma conhecimento dos resultados das Avaliações Externas?			
Variável	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Portal do MEC ou SME	4	1,5	1,5
1, 2	2	0,8	2,3
1, 2, 3	2	0,8	3,1
1, 2, 3, 4	5	1,9	5,0
1, 2, 3, 4, 5	9	3,4	8,4
1, 2, 3, 5	1	0,4	8,8
1, 2, 4	1	0,4	9,2
1, 3	1	0,4	9,6
1, 3, 4	14	5,4	14,9
1, 3, 4, 5	5	1,9	16,9
1, 4	13	5,0	21,8
1, 4, 5	2	0,8	22,6
Mídia	3	1,1	23,8
2, 3, 4	3	1,1	24,9
2, 3, 4, 5	1	0,4	25,3
2, 4	1	0,4	25,7
2, 4, 5	2	0,8	26,4
Reunião pedagógica	27	10,3	36,8
3, 4	49	18,8	55,6
3, 4, 5	11	4,2	59,8
Coordenação pedagógica	97	37,2	96,9
4, 5	3	1,1	98,1
Outros professores	3	1,1	99,2
Não tomo conhecimento	2	0,8	100,0

Legenda: 1 – Portal MEC/Inep ou Secretaria (SME); 2 – Mídia; 3 - Reunião Pedagógica; 4 - Coordenação

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Com múltiplas escolhas, observa-se uma maior incidência das informações virem por intermédio da coordenação pedagógica 82,8 % (n=216) e também na reunião pedagógica 49% (n=128). Apenas 0,8% (n=2) respondentes afirmam que não tomam conhecimento dos resultados. A questão 17 incluiu 10 itens em uma escala de frequência com as opções de resposta Nunca, Raramente, Às vezes, Muitas Vezes e Sempre. As respostas aos itens são esclarecedoras com relação às características das avaliações externas e à utilização destas por parte dos respondentes (cf. Tabela 25).

Tabela 25 – Utilização das avaliações externas na prática educativa e letiva

Variável	média	desvio	Questão 17 Frequência de utilização das características das avaliações externas				
			1	2	3	4	5
			Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
			%	%	%	%	%
1 – Utiliza descritores para construir suas provas	3,76	1,006	2,3	8,0	27,2	36,0	26,4
2 – Utiliza as avaliações externas para elaboração de seus instrumentos	3,68	,982	3,4	6,9	28,0	41,8	19,9
3 – A liderança/gestão da escola estimula o uso das avaliações externas para elaboração de instrumentos de avaliação	3,82	1,000	1,5	8,4	25,7	34,9	29,5
4 – Analisa os boletins de resultados para observar o desempenho individual do estudante	3,92	,989	0,8	8,8	22,2	34,5	33,7
5 – A liderança/gestão da escola reúne os professores para elaboração de ações com base nos desempenhos das turmas	3,71	1,049	1,5	13,4	24,1	34,5	24,4
6 – O corpo docente e a gestão de escola analisam juntos os boletins de resultados	3,57	1,126	3,1	17,2	23,4	31,8	24,5
7 – O professor acompanha o desempenho de cada turma	4,08	,902	0,4	5,0	19,5	36,4	38,7
8 – A coordenação pedagógica da escola acompanha junto ao corpo docente o desempenho das turmas	3,78	1,016	1,5	10,0	25,7	34,5	28,4
9 – A direção da escola acompanha junto ao corpo docente o desempenho das turmas	3,66	1,100	3,8	11,5	25,7	33,0	26,1
10 – O corpo docente é estimulado a utilizar banco de questões para elaboração de atividades pedagógicas	3,54	1,178	6,5	13,4	23,4	33,0	23,8

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os resultados indicam uma maior frequência de respostas entre muitas vezes e sempre, o que revela a utilização das avaliações externas no trabalho educativo e letivo por parte dos professores e o incentivo por parte das lideranças. As médias são razoáveis e variam entre 3,54 no item 10, *O corpo docente é estimulado a utilizar banco de questões para elaboração de atividades pedagógicas* e 4,08 no item 7, *O professor acompanha o desempenho de cada turma*.

A questão 18 interroga com que frequência a gestão da escola partilha com os professores os boletins dos diferentes sistemas de avaliação (cf. Tabela 26).

Tabela 26 – Partilha dos boletins das avaliações externas

Variável	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
	%	%	%	%	%
1 – Ensino Fundamental – SAEF ou Avaliação Diagnóstica de rede – ADR	1,9	5,4	17,2	31	44,4
2 – Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE	2,7	8,0	21,1	30,7	37,5
3 – Sistema Brasileiro da Avaliação da Educação Básica – SAEB/Prova Brasil	6,5	12,3	26,1	26,8	28,4

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Embora haja uma frequência elevada de partilha em todos os sistemas de avaliação, ela é maior nos boletins do SAEF (44,4%-sempre) e do SPAECE (37,5%-sempre).

A Tabela 27 representa os resultados da questão 19, que procurou saber se o uso dos resultados das avaliações externas pode ser melhorado.

Tabela 27 – Melhorar o uso dos resultados das avaliações externas

Questão 19 – É possível melhorar o uso dos resultados das avaliações externas?			
Variável	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Não	15	5,7	5,7
Sim	246	94,3	100,0
Total	261	100,0	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Obteve-se um percentual de 94,3% para as respostas *sim* e 5,7% para as respostas *não*.

Logo na questão seguinte, de número 20, solicita-se a quem respondesse sim referisse *Como os resultados podem ser melhorados*, tendo-se obtido 246 respostas (cf. Tabela 28).

Tabela 28 – Como os resultados podem ser melhorados

Questão 20 – Como os resultados podem ser melhorados? Opção “sim”		
Variável	Frequência	Porcentagem
Mais tempo para discussão/reflexão dos resultados	187	76,3
Simplificação dos materiais de divulgação dos resultados	73	29,8
Formação para a interpretação dos resultados	128	52,2

Apoio especializado da Secretaria Municipal da Educação-SME	107	43,7
Agilidade na divulgação dos resultados das avaliações	81	33,1
Maior envolvimento da liderança da escola (equipe gestora)	71	29

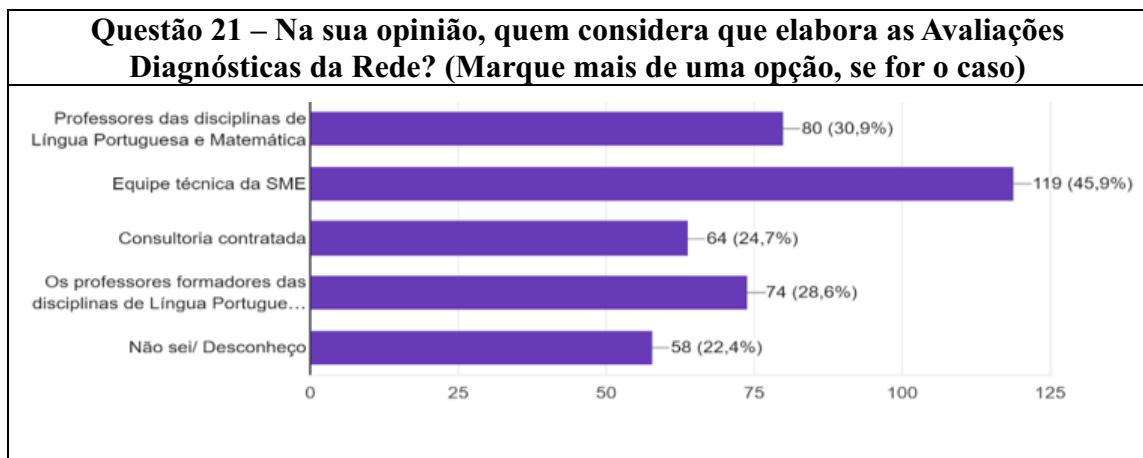
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Observou-se uma maior frequência para as respostas; Mais tempo para discussão/reflexão dos resultados (76,3%), seguido da Formação para interpretação dos resultados (52,2%) e Apoio Especializado da Secretaria Municipal de Educação-SME (43,7%).

O Grupo III, questões de números 21 a 26, trata do Conhecimento sobre as avaliações diagnósticas de rede. A partir deste ponto, procura-se realmente perceber o nível de compreensão e entendimento que os docentes têm acerca das avaliações do SAEF.

A questão 21 indaga sobre a elaboração das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR). Nessa questão os respondentes poderiam marcar mais de uma opção de resposta (cf. Figura 11).

Figura 11 – Elaboração das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR).



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise dos dados nessa questão revela que a equipe técnica da SME foi a mais citada pelos respondentes, com 45,9% (n=119) das respostas, indicando que a maioria dos participantes reconhece essa equipe como a principal responsável ou envolvida no processo. Os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática foram mencionados por 30,9% (n=80) dos respondentes, destacando a importância dessas áreas. Os professores formadores das disciplinas de Língua Portuguesa receberam 28,6% (n=74) das respostas, mostrando uma considerável percepção de influência. A consultoria contratada foi citada por 24,7% (n=64) dos respondentes, sugerindo um papel relevante. Por fim, 22,4% (n=58) dos respondentes indicaram

que não sabem ou desconhecem quem são os responsáveis, o que pode refletir uma falta de comunicação ou clareza sobre o processo.

A questão 22 vem complementar a anterior (questão 21) e possui 6 itens de afirmativas que investigam sobre a elaboração das ADR, sendo utilizada a escala Likert de 5 pontos: 1 – *Discordo totalmente*, 2- *Discordo*, 3- *Não concordo e nem discordo*, 4- *Concordo* e 5- *Concordo totalmente* (cf. Tabela 29).

Tabela 29 – Conhecimento dos docentes sobre a elaboração das ADR

Variável	Questão 22- Conhecimento dos docentes sobre a elaboração das ADR				
	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
	%	%	%	%	%
1 – Não conheço o processo de elaboração das ADRs	6,9	14,6	15,7	41,4	21,5
2 – As ADRs abordam conteúdos de conhecimento prévio do estudante	3,4	11,1	16,5	53,6	15,3
3 – As ADRs são elaboradas a partir a partir de banco de questões de outras avaliações	3,1	10	30,7	44,8	11,5
4 – As ADRs são bem elaboradas e estão dentro do esperado para cada série	5,4	23	24,1	37,5	10
5 – Os professores estão preparados para trabalhar com os dados das ADRs	5,4	21,8	26,4	33,7	12,6
6 – Os testes (questões) das ADRs abordam os conteúdos de acordo com o programa da disciplina	5,7	16,9	27,2	40,6	9,6

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise dos dados revela que uma parte significativa dos docentes não conhece bem o processo de elaboração das ADRs, com 41,4% (n=108) concordando e 21,5% (n=56) concordando totalmente com essa afirmação. Além disso, 53,6% (n=140) dos docentes concordam que as ADRs abordam conteúdos de conhecimento prévio dos estudantes, e 15,3% (n=40) concordam totalmente. Sobre a elaboração das ADRs a partir de bancos de questões de outras avaliações, 44,8% (n=117) dos docentes concordam e 11,5% (n=30) concordam totalmente.

Quanto à qualidade das ADRs, 37,5% (n=98) concordam que são bem elaboradas, com 10% (n=26) concordando totalmente. No que se refere à preparação dos professores para trabalhar com os dados das ADRs, 33,7% (n=88) se consideram preparados, e 12,6% (n=33) concordam totalmente. Finalmente, 40,6% (n=106) dos docentes concordam que os testes das

ADRs abordam os conteúdos de acordo com o programa da disciplina, enquanto 9,6% (n=25) concordam totalmente.

Em síntese, cerca de 63% dos docentes desconhecem o processo de elaboração das ADRs, e apenas 46,3% se consideram preparados para trabalhar com os dados das ADRs. No entanto, cerca de metade dos professores acredita que as ADRs abordam conteúdos dos programas das disciplinas, e uma boa parte considera que as avaliações diagnósticas são elaboradas a partir de um banco de questões de outras avaliações externas. Portanto mais de metade dos docentes (n=140) considera que as ADRs abordam temas de conhecimento prévio do estudante (53,6%), sendo que boa parte dos docentes concorda (n=117) ou concorda totalmente (n=30) que as avaliações diagnósticas da rede são elaboradas a partir de um banco de questões de outras avaliações externas, totalizando 56,3%.

A questão 23 possui 4 itens que buscam verificar o nível de planejamento e operacionalização da aplicação das ADR (cf. Tabela 30).

Tabela 30 – Planejamento e operacionalização das ADR

Categoria	N Válido	N Omissos	Média	Erro Desvio
Preparação da escola para aplicação dos testes	261	0	3,11	1,034
Envolvimento dos professores no processo de aplicação	261	0	3,35	0,910
Muito Bom, Excelente: Lançamento dos gabaritos no Sistema	261	0	3,36	0,856
Muito Bom, Excelente: Análise das planilhas de resultados	261	0	3,21	0,953

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise dos dados revela que os respondentes têm uma percepção moderadamente positiva sobre a preparação da escola para aplicação dos testes (média 3,11) e o envolvimento dos professores (média 3,35), com variação considerável nas opiniões. A eficácia do lançamento dos gabaritos no sistema é vista de forma ainda mais positiva (média 3,36) e com maior consenso. A análise das planilhas de resultados também é percebida positivamente (média 3,21), mostrando variação similar à preparação da escola. Em resumo, os dados refletem uma percepção positiva geral, com diversidade nas opiniões dos respondentes.

Os valores expostos na Tabela 31 referem-se ao planejamento e operacionalização das ADR em uma escala Likert de 5 pontos: 1 Nenhum, 2 Pouco; 3 Bom; 4 Muito Bom e 5 Excelente.

Tabela 31 – Planejamento e operacionalização das ADR

Variável	Questão 23 – Planejamento e operacionalização das ADR				
	1 Nenhum	2 Pouco	3 Bom	4 Muito Bom	5 Excelente
	%	%	%	%	%
1 – Preparação da Escola para aplicação dos testes	6,5	19,2	40,6	24,1	9,6
2 – Envolvimento dos professores do processo de aplicação	1,1	14,2	45,6	26,8	12,3
3 – Lançamento dos gabaritos no sistema	1,5	10,0	49,4	28,7	10,3
4 – Análise da planilha dos resultados	2,3	19,9	41,8	26,1	10,0
5 – Os professores estão preparados para trabalhar com os dados das ADRs	5,4	21,8	26,4	33,7	12,6
6 – Os testes (questões) das ADRs abordam os conteúdos de acordo com o programa da disciplina	5,7	16,9	27,2	40,6	9,6

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os resultados revelam que 40,6% (n=106) dos respondentes consideraram boa a preparação das escolas para a aplicação dos testes, embora 19,2% (n=50) considerem pouco e 6,5% (n=17) nenhum, indicando áreas de melhoria. O envolvimento dos professores no processo foi bem avaliado por 45,6% (n=119) como bom e 26,8% (n=70) como muito bom. O lançamento dos gabaritos no sistema foi bem aceito por 49,4% (n=129) como bom e 28,7% (n=75) como muito bom. Já a análise da planilha dos resultados foi avaliada como boa por 41,8% (n=109), porém 19,9% (n=52) a consideraram pouco.

A preparação dos professores para trabalhar com os dados das ADRs foi considerada muito boa por 33,7% (n=88), mas 5,4% (n=14) avaliaram como nenhum. Por fim, a adequação dos conteúdos dos testes ADRs ao programa da disciplina foi bem vista por 40,6% (n=106) como muito boa, mas 5,7% (n=15) consideraram inadequada.

Composta por 5 afirmativas, a questão de número 24 tem seus resultados elencados na Tabela 32.

Tabela 32 – Opinião dos professores sobre as ADR

Variável	Questão 24- Qual a opinião dos docentes sobre as ADR?				
	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Não concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
	%	%	%	%	%
1 – A ADR é um importante instrumento diagnóstico de auxílio para a escola	5,0	5,0	11,1	56,7	24,9

2 – A ADR é um instrumento que ajuda na melhoria da educação a partir da comparação entre os resultados de outras escolas	2,3	9,2	16,1	51,0	21,5
3 – A ADR é uma ação externa que interfere no cotidiano escolar causando transtornos e alterações na rotina	20,7	28,7	20,7	21,5	8,4
4 – A ADR é um instrumento que agrupa outras intencionalidades, além de avaliar o aluno	2,7	9,6	16,1	53,3	18,4
5 – O objetivo das ADR é preparar para outras avaliações externas	14,2	5,7	17,2	46,7	16,1
6 – Os testes (questões) das ADRs abordam os conteúdos de acordo com o programa da disciplina	5,7	16,9	27,2	40,6	9,6

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A maioria dos docentes vê as ADRs como um importante instrumento diagnóstico, com 56,7% (n=148) concordando e 24,9% (n=65) concordando totalmente. Além disso, 51,0% (n=133) dos docentes acreditam que as ADRs ajudam na melhoria da educação pela comparação entre escolas, e 53,3% (n=139) acham que agregam outras intencionalidades além de avaliar os alunos. No entanto, há uma opinião dividida sobre se as ADRs causam transtornos no cotidiano escolar, com 21,5% (n=56) concordando que causam interferências. Quanto à preparação para outras avaliações externas, 46,7% (n=122) dos docentes concordam e 16,1% (n=42) concordam totalmente. No geral, os docentes reconhecem o valor das ADRs, mas há áreas que ainda precisam de melhorias, especialmente no alinhamento dos testes com o programa da disciplina, em que 27,2% (n=71) não concordam nem discordam.

A questão 6 solicita que os docentes deem suas opiniões sobre o trabalho e a organização do trabalho na escola quando das aplicações das ADRs.

Com 7 itens organizados na Tabela 33, a questão 25 trata dos efeitos das ADR na organização do trabalho na escola.

Tabela 33 – Efeitos das ADR na organização do trabalho na escola

Variável	Questão 25- Quais os efeitos das ADR na organização do trabalho na escola?				
	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1 – As ADR contribuem com o planejamento das atividades da escola	4,6	12,3	19,2	51,0	13,0
2 – As ADR estimulam o aprimoramento de políticas em prol da qualidade do ensino	3,8	12,6	18,0	51,3	14,2
3 – As ADR contribuem com a discussão sobre as taxas de aprovação e reaprovação	5,4	16,1	19,5	47,1	11,9
4 – As ADR são utilizadas para comparação entre as turmas	3,8	13,4	17,2	53,6	11,9
5 – As ADR alteram a rotina da escola em dias de aplicação	7,7	18,0	15,7	42,1	16,5
6 – As ADR motivam o envolvimento de alunos e pais	10,3	26,8	26,1	27,6	9,2

7 – As ADR estimulam a preparação para as provas através de simulados	4,2	14,2	18,4	49,8	13,4
---	-----	------	------	------	------

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os achados mostram que as ADRs têm efeitos na organização do trabalho escolar. A maioria dos docentes acredita que elas contribuem com o planejamento das atividades, com 51,0% (n=133) concordando e 13,0% (n=34) concordando totalmente, e que estimulam o aprimoramento de políticas de ensino (51,3% (n=134) concordam e 14,2% (n=37) concordam totalmente). Elas ajudam na discussão sobre taxas de aprovação e reaprovação (47,1% (n=123) concordam e 11,9% (n=31) concordam totalmente) e são vistas como ferramenta para comparação entre turmas (53,6% (n=140) concordam e 11,9% (n=31) concordam totalmente).

No entanto, as ADRs alteram a rotina escolar em dias de aplicação, com 42,1% (n=110) concordando e 16,5% (n=43) concordando totalmente, e têm menor efeito no envolvimento de alunos e pais (27,6% (n=72) concordam e 9,2% (n=24) concordam totalmente). As ADRs também incentivam a preparação para provas através de simulados (49,8% (n=130) concordam e 13,4% (n=35) concordam totalmente). Em resumo, as ADRs têm impacto positivo no planejamento escolar e na política educacional, mas há desafios na rotina escolar e no envolvimento da comunidade.

A questão 26 (cf. Tabela 34) divide-se em 9 itens para conhecer a opinião dos docentes sobre os efeitos das avaliações diagnósticas de rede - ADR.

Tabela 34 – Opinião dos docentes sobre os efeitos das ADR

Variável	Questão 26- Qual opinião pessoal dos docentes sobre os efeitos das avaliações diagnósticas de rede -ADR?				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	4	5
				%	%
1 – A qualidade do meu trabalho tem melhorado nas atividades relacionadas ao conteúdo da disciplina	3,1	8,4	23,4	52,5	12,6
2 – Permite-me verificar de forma específica aspectos da minha prática, possíveis de melhorar	2,7	5,4	18,4	57,1	16,5
3 – Meus esforços têm sido direcionados em torno do desempenho de cada turma,	1,5	7,3	16,9	54,0	20,3
4 – Tenho planejado aulas mais dinâmicas e dialógicas	0,8	8,0	17,2	54,4	19,5
5 – Encoraja-me a experimentar novas metodologias	2,7	8,8	17,2	53,3	18,0
6 – Tem proporcionado um planejamento mais inclusivo	2,7	12,6	21,5	47,9	15,3
7 – Estimula-me a implementar ações que contemplam todos os estudantes	1,9	10,3	19,2	52,1	16,5
8 – A liderança/gestão da escola tem apoiado e colaborado com o	3,1	9,6	18,0	52,5	16,9

trabalho de sala de aula					
9 – A Secretaria Municipal de Educação- SME tem apoiado o trabalho docente proporcionando Formações Continuadas	5,7	8,4	26,8	46,0	13,0

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A maioria dos docentes percebe efeitos positivos das ADRs. No item sobre a melhoria na qualidade do trabalho nas atividades relacionadas ao conteúdo da disciplina, 52,5% (n=137) dos docentes concordam e 12,6% (n=33) concordam totalmente. Para a verificação específica de aspectos da prática que podem ser melhorados, 57,1% (n=149) concordam e 16,5% (n=43) concordam totalmente.

Quando se trata do direcionamento dos esforços em torno do desempenho de cada turma, 54,0% (n=141) concordam e 20,3% (n=53) concordam totalmente. No planejamento de aulas mais dinâmicas e dialógicas, 54,4% (n=142) concordam e 19,5% (n=51) concordam totalmente. A experimentação de novas metodologias é incentivada para 53,3% (n=139) dos docentes, com 18,0% (n=47) concordando totalmente.

Quanto ao planejamento mais inclusivo, 47,9% (n=125) dos docentes concordam e 15,3% (n=40) concordam totalmente. Sobre a implementação de ações que contemplem todos os estudantes, 52,1% (n=136) concordam e 16,5% (n=43) concordam totalmente. Em relação ao apoio da liderança/gestão da escola com o trabalho de sala de aula, 52,5% (n=137) concordam e 16,9% (n=44) concordam totalmente.

Finalmente, o apoio da Secretaria Municipal de Educação nas formações continuadas é reconhecido por 46,0% (n=120) dos docentes que concordam e 13,0% (n=34) que concordam totalmente. Em resumo, os docentes reconhecem melhorias na prática docente incentivadas pelas ADRs, mas ainda há espaço para melhorias no apoio da SME. Destaca-se que, em cada item, o número de respondentes em concordância foi significativo, excetuando-se os itens sobre o planejamento inclusivo e o apoio da SME, com menos de 50%.

No Grupo IV, os itens tratam do sucesso escolar ou desempenho dos estudantes com uma única questão nº 27 abordando 9 afirmativas com respostas compostas pela escala Likert de 5 pontos: 1 – *Discordo totalmente*, 2- *Discordo*, 3- *Não concordo e nem discordo*, 4- *Concordo* e 5- *Concordo totalmente* (cf. Tabela 35).

Tabela 35 – Efeitos das ADR no sucesso escolar ou desempenho dos estudantes

Variável	Questão 27- Qual Efeitos das ADR no sucesso escolar ou desempenho dos estudantes?				
	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
	%	%	%	%	%
1 – Os estudantes ficam mais dedicados na realização das ADR	12,6	25,3	23,4	30,7	8
2 – Os estudantes conhecem melhor seus resultados e se preocupam	11,9	24,5	23,4	32,6	7,7
3 – As ADR têm proporcionado uma melhoria no sucesso escolar dos alunos	9,6	16,9	26,1	39,5	8,0
4 – Tenho conversado/partilhado com os meus alunos sobre o desempenho destes nas ADR	4,2	4,6	9,6	61,7	19,9
5 – As atividades pedagógicas desenvolvidas na classe têm sido influenciadas pelo desempenho dos alunos nas ADR	5,0	7,7	18,8	55,9	12,6
6 – A escola tem dado a conhecer à comunidade escolar os resultados dos alunos nas ADR.	8,4	14,2	22,6	42,5	12,3
7 – O desempenho dos alunos nas avaliações internas tem vindo a melhorar	6,1	13,0	27,6	42,9	10,3
8 – Os pais/responsáveis pela educação têm conhecimento dos resultados dos estudantes nas ADR.	11,9	24,5	24,9	31,0	7,7
9 – Os estudantes conhecem os objetivos das ADR.	10,7	14,6	18,8	46,0	10,0

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em alguns itens como o 1, 2 e 3, observam-se algumas tendências. No item 1- *Os estudantes ficam mais dedicados na realização das ADR* é possível perceber um índice de discordância maior nas respostas quando estas são apreciadas em grupo. O número de discordantes entre discordo(n=66) e discordo totalente (n=33) é relativamente o mesmo daqueles concordo (n=80) e concordo totalmente (n =21). Assim sendo, torna-se quase impossível afirmar ou negar o item.

No Item 2 - *Os estudantes conhecem melhor seus resultados e se preocupam*. Assim como no item 1, este também demonstra uma certa semelhança entre os que discordam (n=64) e discordam totalmente (n=31) para aqueles que concordam (n=85) e concordam totalmente (n= 20). Item 3- As ADR têm proporcionado uma melhoria no sucesso escolar dos alunos.

Nesse item percebe-se uma tendência um pouco maior a Concordância. Sendo: Concordo (n= 103) e concordo totalmente (n= 21).

5.2.3 Análise dos dados a partir da estatística inferencial

A partir desse ponto, foram utilizadas técnicas de estatística inferencial. As

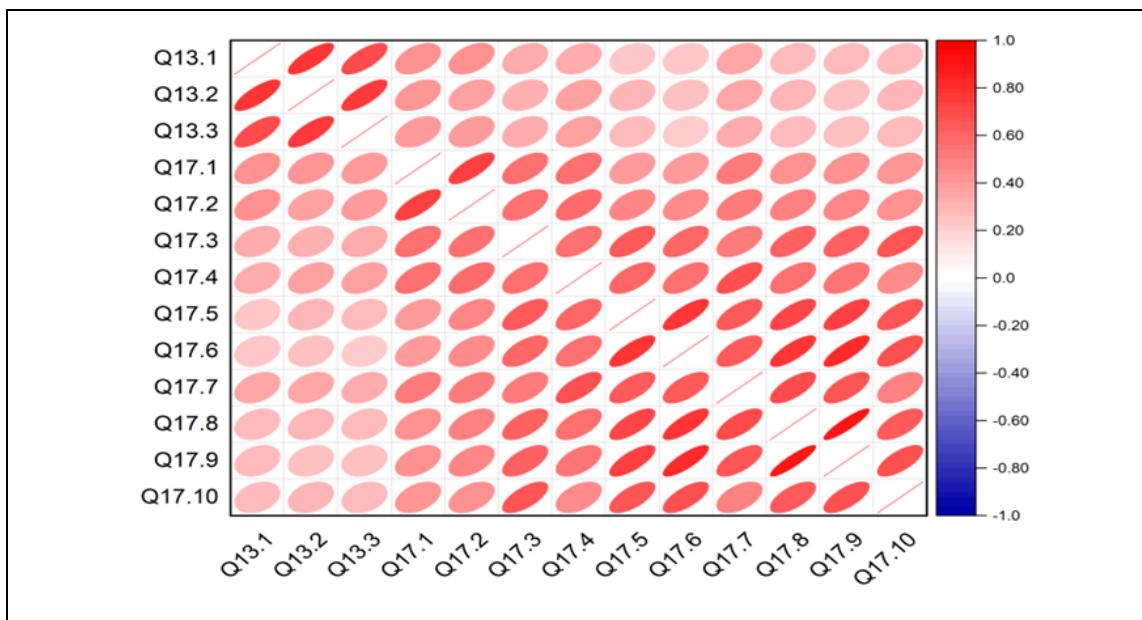
variáveis analisadas estão nos Grupos II, III e IV. Iniciou-se testando a normalidade dos dados estimando as métricas de simetria das curvas de distribuição juntamente com o teste de normalidade de Shapiro wilk (Ghasemi & Zahedias, 2012).

Os dados não seguiram normalidade para a maioria das variáveis, assim optou-se por métodos não paramétricos na inferência da significância estatística. Foi utilizada a análise de correlação de Spearman para avaliar os pares de variáveis contínuas.

Para as comparações de médias de opiniões em escala Likert foi utilizado o teste t com o p estatístico estimado via método não paramétrico de bootstrapping com 1000 aleatorizações, sendo que a homogeneidade de variância foi verificada através dos testes de Levene (os dados tiveram variâncias homogêneas para todas as comparações de médias (Krzywinski & Altman, 2013; Langenberg et al. 2023).

A Figura 12 representa o Padrão de correlação entre as variáveis em Likert do Grupo 2 (Correlações de Spearman).

Figura 12 – Padrão de correlação entre as variáveis em Likert do Grupo 2



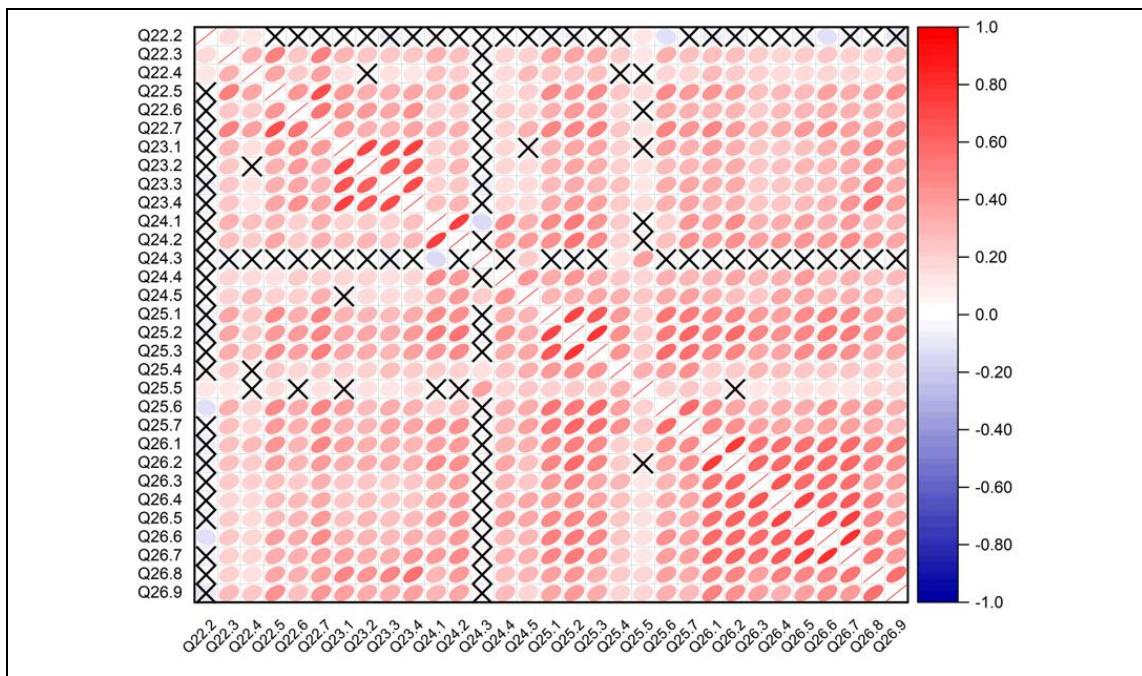
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Todas as questões têm correlação positiva e significativa ($p < 0.05$ para todos os pares), ou seja, os professores tendem a responder parecido as questões, se muito concordam com uma, muito concordam com todas, se pouco concordam em uma, pouco concordam em todas também.

Nota-se o padrão mais forte de concordância entre as questões Q17.8 e Q17.9, ou seja, quando concordam que a coordenação pedagógica acompanha o desempenho, os professores concordam que a direção também acompanha.

A Figura 13 sintetiza todo o padrão de correlação entre as questões do grupo 3. As correlações com X não são estatisticamente significativas (isto é, $p>0.05$, portanto devem ser desconsideradas), vermelho quer dizer correlação positiva, quanto mais forte a cor, mais intensa é a correlação, e azul quer dizer correlação negativa, quanto mais intensa a cor, mais forte a correlação.

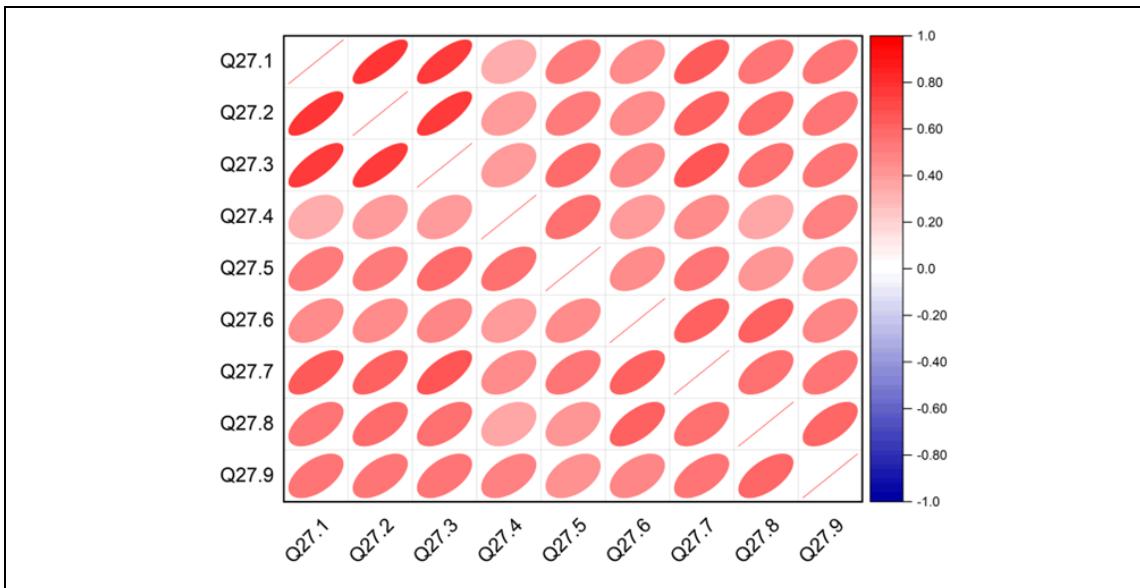
Figura 13 – Padrão de correlações entre as questões do Grupo 3



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A maioria das variáveis demonstra correlação positiva. Note que temos 3 pares de correlação negativa, Q24.3 e Q24.1, e entre Q22.2 e Q25.6, e Q22.2 com Q26.6, ou seja, se os professores deram valores alto na escala para uma das variáveis destes pares, deram valores baixos para a outra. O coeficiente usado é o coeficiente de correlação de Spearman (que varia de -1 a 1, -1 máximo de correlação negativa, +1 máximo de correlação positiva, e quanto mais próximo de 0, mais fraca é a correlação).

Figura 14 – Padrão de correlações entre as questões do grupo 4



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Todas as questões do grupo 4 têm correlação positiva e significativa entre si.

A partir deste ponto, primeiramente trabalhou-se com as médias das questões. Ou seja, para questões como Q13, Q17, Q18 etc... que são várias perguntas diferentes, mensurando uma mesma questão, criou-se uma variável só, que é a média do valor respondido para todas as questões do grupo. Assim, em todas as comparações abaixo, Q13, é uma variável que é a média de todas as perguntas feitas em Q13, Q17 é a variável que é a média de todas as perguntas feitas em Q17 e assim sucessivamente.

Utilizou-se as seguintes características dos entrevistados como variáveis preditoras: Idade, sexo, matéria que leciona, situação (contratado ou efetivado), anos de trabalho e formação, e se investigou se alguma destas características faz com que os professores tenham opiniões diferentes para as questões Q13, Q17, Q18 etc.

Agrupou-se algumas características em condições binárias, de modo a aumentar as chances de capturar diferenças, como por exemplo, anos de trabalho, agrupou-se em mais de 15 anos de trabalho, e 15 anos ou menos. O teste estatístico utilizado para inferir diferenças foi o teste t, bicaudal e significância estimada via algoritmo de monte Carlo, com 1000 aleatorizações. A homogeneidade de variâncias foi checada antes com teste F de Levene, e as variâncias foram homogêneas para todas as comparações. Os resultados são apresentados na Tabela 36.

Tabela 36 – Influência da idade sobre as opiniões

Variável	Média 30 anos ou mais	Média menos de 30 anos	t	GL	p
Q13	3,461	3,261	1,09	259	0,276
Q17	3,772	3,552	1,22	259	0,223
Q18	3,878	3,797	0,39	259	0,697
Q23	3,249	3,370	-0,67	259	0,502
Q24	3,524	3,783	-1,77	259	0,035
Q25	3,430	3,565	-0,80	259	0,423
Q26	3,692	3,903	-1,33	259	0,186
Q27	3,316	3,130	0,99	259	0,323

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Há diferenças significativas para a questão Q24 (Tendo em consideração a Avaliação Diagnóstica de Rede-ADR, qual a sua opinião relativa aos itens que a seguir se apresentam.) Quem tem idade menor que 30 anos tende a concordar mais com a questão Q24 do que quem tem idade maior ($p=0,035$).

A Tabela 37 representa a Influência do sexo sobre as opiniões.

Tabela 37 – Influência do sexo sobre as opiniões

Teste t comparando as opiniões para sexo					
Variável	Média M	Média F	t	GL	p
Q13	3,444	3,442	0,019	259	0,985
Q17	3,823	3,709	1,084	259	0,280
Q18	3,953	3,821	1,087	259	0,278
Q23	3,366	3,194	1,647	259	0,101
Q24	3,693	3,458	2,786	259	0,006
Q25	3,476	3,422	0,556	259	0,579
Q26	3,811	3,650	1,745	259	0,082
Q27	3,379	3,251	1,171	259	0,242

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Há diferenças estatísticas significativas para a variável Q24, quem é do sexo masculino, tende a concordar mais com a questão Q24 ($p=0,006$).

A Tabela 38 compara opiniões de acordo com a matéria lecionada.

Tabela 38 – Influência da matéria que leciona sobre as opiniões

T Teste t comparando opiniões de acordo com a matéria lecionada					
Variável	Média MAT	Média LP	t	GL	p
Q13	3,540	3,344	1,902	259	0,058
Q17	3,792	3,712	0,776	259	0,439
Q18	3,861	3,881	-0,170	259	0,865
Q23	3,405	3,110	2,947	259	0,004
Q24	3,621	3,471	1,817	259	0,070
Q25	3,529	3,353	1,856	259	0,065
Q26	3,790	3,630	1,767	259	0,078
Q27	3,325	3,274	0,479	259	0,632

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Há diferenças significativas para a questão Q23 (Com relação ao nível de planejamento e operacionalização da aplicação das Avaliações Diagnósticas de Rede, pessoas que lecionam matemática tendem a concordar mais com esta questão ($p=0.004$).

A Tabela 39 refere-se à Influência da situação sobre as opiniões.

Tabela 39 – Influência da situação sobre as opiniões

Teste t comparando opiniões para as diferentes situações					
Variável	Média Contratado	Média Efetivo	t	GL	p
Q13	3,369	3,484	-1,06	259	0,29
Q17	3,813	3,719	0,88	259	0,38
Q18	3,921	3,843	0,63	259	0,527
Q23	3,336	3,217	1,12	259	0,263
Q24	3,578	3,53	0,56	259	0,574
Q25	3,438	3,445	-0,07	259	0,945
Q26	3,836	3,642	2,08	259	0,039
Q27	3,305	3,297	0,07	259	0,945

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Há diferenças significativas, pessoas contratadas tendem a ter escores mais elevados para a questão Q26 (Com relação a sua opinião pessoal sobre os efeitos das avaliações diagnósticas de rede-ADR para o trabalho docente) que pessoas efetivas ($p=0.039$).

A Tabela 40 compara a influência do tempo de trabalho sobre as opiniões.

Tabela 40 – Influência do tempo de trabalho sobre as opiniões

Teste t comparando a influência do tempo de trabalho sobre as opiniões					
Variável	Média Menos de 15 anos	Média 15 anos ou mais	t	GL	p
Q13	3.406	3.495	-0.85	259	0.396
Q17	3.703	3.822	-1.15	259	0.250
Q18	3.829	3.930	-0.84	259	0.400
Q23	3.204	3.337	-1.30	259	0.196
Q24	3.564	3.523	0.49	259	0.622
Q25	3.414	3.481	-0.69	259	0.492
Q26	3.699	3.728	-0.32	259	0.752
Q27	3.219	3.413	-1.81	259	0.034

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Há diferenças significativas, quem tem mais tempo de trabalho, tende a ter escores mais altos na questão 27 (com relação ao sucesso escolar dos estudantes e de suas turmas nas ADR, responda aos itens que se seguem) ($p=0.034$).

Os resultados sobre a Influência do tempo de trabalho sobre as opiniões estão representados na Tabela 41.

Tabela 41 – Influência da área de formação sobre as opiniões

Teste t comparando a influência da área de formação sobre as opiniões					
Variável	Média Área específica	Média Área pedagógica	t	GL	p
Q13	3,393	3,695	-2,23	229	0.027
Q17	3,743	3,743	0,01	229	0,995
Q18	3,813	3,986	-1,12	229	0,264
Q23	3,254	3,346	-0,68	229	0,500
Q24	3,562	3,481	0,73	229	0,467
Q25	3,449	3,544	-0,76	229	0,447
Q26	3,720	3,785	-0,54	229	0,592
Q27	3,358	3,225	0,97	229	0,333

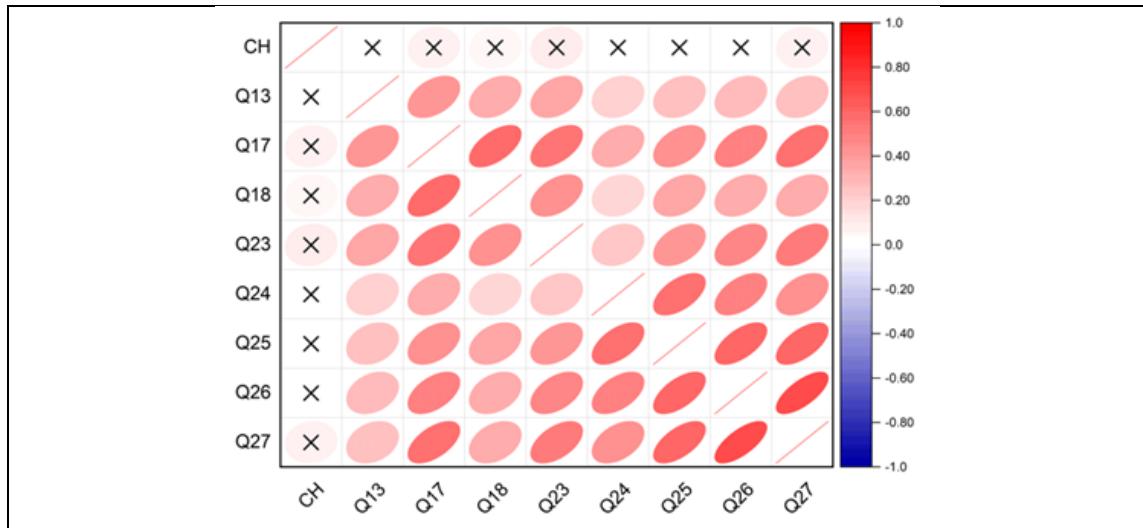
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Há diferenças significativas, pessoas da área pedagógica, tendem a concordar mais com a questão 13 (Indique o seu grau de conhecimento sobre os Sistemas de Avaliação), em comparação com pessoas com formação em área específica ($p=0.027$).

Quanto a Influência da carga horária sobre as opiniões: Não é absurdo presumir que professor com menor carga horária possa ter uma percepção distinta em comparação com professores de maior carga horária em relação as questões levantadas. Para testar isto, usamos

a análise de correlação de Spearman para investigar se havia alguma correlação significativa entre a carga horária mensal e as opiniões dos entrevistados (cf. Figura 15).

Figura 15 – Correlação entre a carga horária mensal e as opiniões.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise dos dados revelou que não há correlação significativa entre a carga horária (CH) e nenhuma das questões avaliadas. Isso indica que a quantidade de horas dedicadas aos estudos ou ao trabalho não impacta diretamente as respostas obtidas, sugerindo que outros fatores podem estar influenciando os resultados.

De modo geral pode se inferir que os resultados quantitativos sobre Avaliação Diagnóstica (ADR) revelaram informações e percepções importantes para essa pesquisa, sendo possível uma análise detalhada dos aspectos e objetivos investigados.

As informações obtidas são valiosas para entender certos padrões e tendências, ainda que com limitações in loco.

Com a conclusão da análise quantitativa, avança-se para a fase qualitativa da pesquisa, baseada na análise de conteúdo de (Bardin, 2016; Esteves, 2006).

5.3 Resultados da pesquisa qualitativa

A partir de análise das entrevistas e relatos, essa seção buscou compreender em profundidade as experiências e opiniões dos participantes, proporcionando um panorama mais completo e rico sobre o tema estudado, explorando os principais achados qualitativos elencados

nessa seção.

5.3.1 Caracterização e perfil dos participantes da entrevista

Os participantes da pesquisa são todos do grupo do magistério das escolas dos anos finais do ensino fundamental pertencentes ao grupo do magistério. Alguns desses, no momento, respondem pela direção e coordenação das escolas. Assim, nas Escolas ALFA e BETA, os diretores(as) e coordenadores(as) foram os respondentes das entrevistas, a síntese sobre o perfil desses respondentes estão sumarizados na Tabela 42.

Tabela 42 – Características do Perfil dos Entrevistados

Entrevistado(a)	Idade	Anos de experiência docente	Formação Acadêmica	Pós-graduação	Experiência na atual função
Diretor(a) ALFA	37	Entre 5 e 10 anos	Licenciatura em Matemática	Especialização	Até 2 anos
Coordenador(a) ALFA	45	Entre 15 e 20 anos	Licenciatura em Geografia	Especialização	Mais de 5 anos
Diretor(a) BETA	50	Entre 20 e 25 anos	Pedagogia	Mestrado	Mais de 8 anos
Coordenador(a) BETA	38	Entre 5 e 10 anos	Licenciatura em Matemática	Especialização	Mais de 5 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A Tabela 42 apresenta um panorama das características demográficas e profissionais dos diretores e coordenadores entrevistados no estudo. Observa-se uma diversidade de idades e anos de experiência docente, abrangendo desde profissionais com entre 5 a 10 anos de experiência até aqueles com mais de 20 anos.

Em termos de formação acadêmica, a maioria possui licenciatura, e todos têm pelo menos uma especialização, destacando-se um diretor com mestrado em Pedagogia. A experiência na função atual varia, com alguns atuando na posição há até 2 anos, enquanto outros possuem mais de 8 anos de experiência. Esses dados são essenciais para compreender o contexto das respostas fornecidas nas entrevistas e para avaliar como diferentes níveis de experiência e formação podem influenciar a percepção e utilização dos resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) nas práticas de liderança e pedagógicas.

5.3.2 Análise de Conteúdo Categorial – Entrevista com Diretores e Coordenadores

Nesta seção, apresentamos a análise de conteúdo categorial baseada nas entrevistas realizadas com diretores e coordenadores das escolas participantes do estudo. A abordagem categorial, conforme descrita por Bardin (2016) e Esteves (2006), permite uma análise detalhada e sistemática dos dados qualitativos, garantindo que as informações obtidas sejam organizadas em categorias bem definidas e interpretadas de maneira coerente.

As entrevistas foram conduzidas com o objetivo de compreender como os resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) são utilizados pelos líderes escolares e seus impactos na prática pedagógica e nos resultados escolares. Para isso, as respostas foram categorizadas em temas principais, subcategorias, unidades de registro (UR) e unidades de contexto (UC), conforme descrito na tabela de categorização apresentada anteriormente.

Ao longo desta análise, serão explorados aspectos como a percepção sobre avaliação educacional, o conhecimento sobre o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), a divulgação dos resultados das avaliações, o impacto das ADR durante a pandemia, e os usos e reflexos desses resultados no contexto escolar. Comentários, críticas e sugestões dos diretores e coordenadores também serão abordados, oferecendo uma visão ampla e detalhada das práticas e percepções dos líderes educacionais frente às avaliações. Os entrevistados receberam nomes fictícios como E-RIC; E-LEO; E-GUI e; E-LILI.

A Tabela 43 apresenta uma síntese da Análise de Conteúdo entrevistas com Diretores e Coordenadores e sua categorização.

Tabela 43 – Síntese da Análise de Conteúdo entrevistas com Diretores e Coordenadores

Tema	Categorias	Unidade de Registro (UR)	Subcategorias	Unidade de Contexto (UC)
Uso dos Resultados das ADR na Prática Docente	Percepção sobre Avaliação Educacional	01	O que é Avaliação educacional	UC1
			Como a avaliação educacional é tratada na formação	UC2
		03	Conhecimento sobre avaliação de sistemas educacionais	UC3
			Opinião sobre avaliações em larga escala	UC4
		05	Finalidade das avaliações realizadas pelo governo	UC5
			Opinião sobre avaliações promovidas pelo	UC6

			Estado e União?	
		07	Confronto dos resultados das avaliações externas na escola?	UC7
Tema	Categorias	Unidade de Registro (UR)	Subcategorias	Unidade de Contexto (UC)
Efeitos das ADR na Liderança das Escolas	Conhecimento do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental - SAEF – ADR	08	Conhecimento sobre o SAEF	UC8
		09	Quando e como tomou conhecimento do SAEF?	UC9
		10	Aplicação dos testes na escola?	UC10
Reflexos das ADR nos Resultados Escolares	Divulgação dos Resultados do SAEF	11	Veiculação dos resultados do SAEF em 2017, 2018 e 2019?	UC11
		12	Desempenho da escola nessas avaliações?	UC12
		13	Socialização dos resultados?	UC13
		16	Resultados satisfatórios?	UC14
Impactos das ADR na Pandemia	Dados na Pandemia	17	Discussão dos resultados na escola?	UC15
		18	Entendimento dos resultados da aplicação do SAEF na pandemia?	UC16
Uso e Reflexos dos Resultados do SAEF Uso e Reflexos dos Resultados do SAEF	Uso dos Resultados do SAEF Uso dos Resultados do SAEF	19	Contribuição para a melhoria do sistema educacional?	UC17
		20	Ações ou projetos desencadeados desde 2017?	UC18
		21	Menção aos resultados no PPP ou PDE?	UC19
		22	Mudança no currículo a partir dos resultados do SAEF?	UC20
		23	Outras formas de uso dos resultados do SAEF?	UC21
		24	Mudança na prática docente?	UC22
		25	Reflexos positivos no desempenho dos estudantes?	UC23
		26	Dificuldades na	UC24

			utilização dos resultados do SAEF?	
		27	Críticas às Avaliações Diagnósticas do SAEF?	UC25
		28	Mudança nas Políticas de Avaliação?	UC26
Comentários e Sugestões	Comentários, Críticas e Sugestões para o SAEF	29	Sugestões para melhoria do SAEF?	UC27
		30	Descrições do sistema de gestão	UC28
		31	Métodos de tratamento dos dados	UC29
Sistema de Gestão Pedagógica	Caracterizar o sistema de gestão pedagógica municipal de Fortaleza	30	Descrições do sistema de gestão	UC30
Tratamento dos Dados nas Escolas	Verificar o tratamento dos dados nas escolas			UC31
Repercussões das ADR nas Práticas Pedagógicas	Identificar repercussões das ADR nas práticas pedagógicas	34	Dados de evolução	
Efeitos das ADR nas Práticas de Liderança Pedagógica	Conhecer os efeitos das ADR nas práticas de liderança pedagógica	33	Percepções e entendimentos dos líderes	
Evolução das Taxas de Aprovação e Desempenho Escolar	Verificar evolução das taxas de aprovação e desempenho escolar	34	Dados de evolução	

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise de conteúdo das entrevistas com diretores e coordenadores por meio categorias e subcategorias analisadas permitiram identificar percepções, práticas e impactos das ADR na prática docente, na liderança escolar e nos resultados educacionais.

5.3.2.1 Categoría: Percepção sobre Avaliação educacional

Subcategoria – o que é avaliação educacional

Percepção sobre o que é Avaliação Educacional é documentada nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem a avaliação educacional, conforme registrado nas Unidades de Contexto (UC1)

É assim, a gente tem aqui, agora não porque a gente está de reforma, de forma eu não diria nem on-line, mas a distância a parte **diversificada**, né? Que é o **projeto** de vida, **protagonismo**, **estudo** orientado, **formação** cidadã. [...] Eu não digo nem só do governo, não... Mas até para o sistema mesmo. O sistema de ensino para realmente [E-RIC].

Destaca-se a importância do papel do governo e do sistema de ensino na educação. E, apesar da distância e da modalidade de ensino online, a escola continua a promover uma educação diversificada. Os projetos de vida, protagonismo, estudo orientado e formação cidadã são elementos fundamentais e valorizados, indicando a preocupação com uma formação ampla e integral dos estudantes.

A avaliação é muito importante, porque ela norteia as ações que a gente vai tomar para frente. Eu acho muito importante, principalmente para a prefeitura, para trabalhar com **políticas públicas**, né? Voltadas a essa questão da **educação**. Políticas públicas... Fazer **políticas públicas**. Por exemplo, na pandemia, agora, a gente teve uma perda de aprendizado muito grande, né? [E-GUI].

Enfatiza-se a relevância da avaliação educacional como um guia fundamental para a tomada de decisões futuras. Existe ainda uma preocupação em alinhar as ações educativas com as necessidades e diretrizes estabelecidas pelas políticas governamentais. Além disso o impacto da pandemia na educação, resultou em uma significativa perda de aprendizado, o que reforça a importância de avaliações contínuas para identificar e mitigar esses desafios.

Então, na minha concepção, a **avaliação** é **processual** e não pode ser apenas no final de bimestre ou etapa. Ao longo da minha formação, a **avaliação** era vista como medição do desempenho do estudante, mas percebi que as **avaliações** externas também avaliam as instituições [...] Entendo que a **avaliação** de aprendizado orienta o professor. No final, a **avaliação** é das instituições, mesmo o SPAECE, porque não são os nomes das crianças que aparecem. [E-LEO].

A **avaliação** é **importante** para o nosso município, também para a nossa escola, para as escolas, aliás, da rede municipal. [E-LILI].

Destaca-se a importância da avaliação processual e contínua, evoluindo de uma medida do desempenho estudantil para uma ferramenta de avaliação das instituições e de orientação pedagógica. Reforçando assim o conceito de que avaliação mede o desempenho das instituições. Essa relevância incide tanto para o município quanto para as escolas individuais da rede municipal. Observa-se ainda a abrangência e relevância da avaliação para diferentes níveis educacionais e administrativos.

Subcategoria – Como a avaliação educacional é tratada na formação.

O tratamento na formação é documentado nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem a avaliação educacional, conforme registrado nas Unidades de Contexto (UC2).

A **formação** inicial, eu tenho uma **formação tradicional**, né? **Tradicional** na época. É algumas vezes a **avaliação**, ela... Porque a gente tem a visão como aluno, né? A minha visão como aluno. Às vezes eu achava que era **punitiva**, né? Muito **celetista**, né. [E-RIC].

A formação inicial é descrita como tradicional. A avaliação é vista como punitiva e celetista, sendo um mecanismo de punição e seleção. Isso sugere uma experiência formativa rígida e potencialmente excludente.

Então, eu entendo isso. Ao longo da minha **formação**, eu tive essa possibilidade, né? De conhecer uma visão que eu não concordava, mas que era aquela que na minha época, inclusive como estudante, mas que eu já tinha essa queda pela **educação**. A **avaliação** era isso, o aluno é **avaliado**. [E-LEO].

A formação proporcionou o contato com uma visão tradicional da avaliação, centrada no desempenho do aluno e refletindo uma perspectiva crítica desse processo.

A importância da abordagem avaliativa dos professores e do processo contínuo para entender e apoiar os diferentes modos de aprendizagem dos alunos também é discutida no trecho que segue;

E tem mais, tinha **professor** que o **aluno** era avaliado até o **9**, porque **10** só eu", só o professor. Então **10** aqui só eu... eu tive professor desse tipo. E aí, graças a Deus, ao longo da minha **formação continuada**, eu pude ver e experenciar e adotar para mim, inclusive, essa visão de que a **avaliação** só faz sentido se for **processual**, né? Porque quando você pensa em construção de **aprendizado**, você não pode esperar que você avalie tudo num tempo só. E pronto! Você precisa assumir o **processo de aprendizado** dessa criança, entender como que aprende, inclusive assistindo aos diversos **modos de aprendizagem** que você tem na sala de aula, né? [...] "É... Vai determinar essa **nota** da escola. Então é a escola que está sendo avaliada. E eu não vejo nada demais não viu. [E-LEO].

O trecho destaca a evolução da percepção de avaliação por parte do professor, passando de uma visão rígida e limitada (em que apenas o professor poderia obter a nota máxima) para uma abordagem processual e contínua. Ao longo da formação continuada, comprehende-se que a avaliação deve ser um acompanhamento constante do aprendizado dos alunos, considerando os diversos modos de aprendizagem presentes na sala de aula. Essa abordagem visa entender e apoiar o processo de construção do conhecimento, reconhecendo

que a avaliação isolada em um único momento não é suficiente para medir o desenvolvimento dos estudantes. A responsabilidade da escola em relação à nota final também é abordada, ressaltando a importância de um sistema avaliativo justo e comprehensivo.

Subcategoria – Conhecimento sobre avaliação de sistemas educacionais

O conhecimento sobre a avaliação de sistemas educacionais é documentado nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem a avaliação educacional, conforme registrado nas Unidades de Contexto (UC3).

Tanto que aqui na **escola**, e você sabe disso, a gente fala muito com os meninos sobre esse **processo avaliativo**. Sobre o que é **avaliação**, quando se trata de uma **prova**, na verdade vai dizer o quanto ele está aprendendo do que está sendo trabalhado. Então dá pra gente também uma sinalização do quanto o **conhecimento** está sendo adquirido, assimilado por ele. [E-LEO].

Na escola, há um foco significativo no processo avaliativo e na compreensão do que é a avaliação. A prova é usada como um indicador do aprendizado do aluno e da assimilação do conhecimento. Isso ressalta a importância da avaliação contínua no processo educacional.

E aí, a **avaliação** interna da **rede**, a **ADR**, ela dá uma pista para a gente. [...] Inclusive, a gente hoje, o primeiro resultado que a gente tem deles é da primeira **ADR**. Então, nos ajuda muito. [...] Então, ela sendo aplicada [...] para as férias do meio do ano [...] entre terceira e quarta etapa, é ótimo. Porque todas elas vão servir para a gente trabalhar o processo. [...] Mas se não for [...] aplicada meio que com desordem de tempo, acaba não servindo muito. [...] agora está sendo a mesma [...] matrizes. [...] Mas para esse processo de aprendizado, eu acho que se for diferente, não tem muito sentido. Eu acho que realmente tem que ser **prova** que tem os mesmos estilos de questões. Para quem eles de fato se acostumem com o tipo de argumentação, de como é que faz para tratar de um texto [...] Tem todas as planilhas [...] E esse ano foi ótimo. Porque aconteceu tudo dentro do tempo que deu para a gente usar bem direitinho. Para saber, para compreender [E-LEO].

As ADRs desempenham um papel fundamental na avaliação interna da rede. A aplicação dessas provas em momentos específicos do ano letivo é considerada benéfica, enquanto a desordem no tempo de aplicação compromete sua eficácia. A uniformidade nas matrizes das provas é necessária para facilitar o aprendizado dos alunos.

A gente, tratando dos alunos, tem o **SPACE**, tem o **SAEB**, né? Nesse ano foi dia dos dois, né? Ano dos dois, nas duas **avaliações**, né? **SAEB** e **SPACE**. Fora isso, a gente tem também as **avaliações diagnósticas** na rede, as **ADR**. [E-GUI].

As avaliações SAEB e SPAECE ocorreram no mesmo ano. Além delas, existem as avaliações diagnósticas na rede, chamadas ADR. Isso demonstra o uso de diversas ferramentas para medir o desempenho dos alunos

Subcategoria – Opinião sobre avaliações em larga escala

A opinião sobre Avaliações em Larga Escala é documentada nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem a avaliação educacional, conforme registrado nas Unidades de Contexto (UC4).

[...] Eu sei que é feito em muitas **escolas**. Aqui também a gente faz, agora a gente não consegue, é a **adesão** de todo mundo. Nem todo **professor** tem essa **compreensão**. [E-LEO].

A prática adotada em muitas escolas enfrenta desafios de adesão total. Nem todo professor possui a mesma compreensão, indicando a necessidade de um entendimento mais uniforme.

[...] Toda **avaliação externa** eu acho muito válida, por conta disso, porque ela mostra como é que a gente está se saindo, nas nossas práticas. E assim como as **avaliações externas**, a gente consolida todos esses dados com os **professores**...[E-GUI].

As avaliações externas são consideradas válidas e úteis, pois permitem verificar o desempenho nas práticas educacionais. Além disso, os dados obtidos dessas avaliações são consolidados com os professores, promovendo uma análise conjunta e colaborativa dos resultados.

Nesse contexto a avaliação educacional desempenha um papel crucial tanto para escolas quanto para sistemas educacionais em larga escala. Relatos mostram que, embora a prática de avaliação seja adotada por muitas instituições, ainda enfrenta desafios na adesão e compreensão uniforme entre os professores. As avaliações diagnósticas são vistas como ferramentas essenciais para medir e melhorar a qualidade do ensino, servindo como um termômetro do progresso educacional dos alunos.

Além disso, há uma percepção crítica sobre a natureza tradicional e, por vezes, punitiva das avaliações, destacando a necessidade de um enfoque mais formativo e inclusivo. As informações documentadas nas Unidades de Registro fornecem uma visão detalhada de

como os educadores e líderes escolares entendem, aplicam e percebem as avaliações, tanto em termos de processos avaliativos individuais quanto de sistemas educacionais governamentais.

Subcategoria – Finalidade das avaliações realizadas pelo governo

A finalidade das avaliações realizadas pelo governo é documentada nas Unidades de Registro. Essa opinião dos diretores e coordenadores acerca das avaliações externas aplicadas podem ser constatadas conforme registrada nas Unidades de Contexto (UC-5).

[...] é claro que o governo precisa avaliar para posteriormente direcionar os investimentos, o **problema** é que as escolas que têm melhores resultados são beneficiadas com mais verbas, deveria ser o contrário [E-LILI].

[...] o governo, tanto Federal quanto o Estadual necessitam de um instrumento de avaliação. É necessário conhecer para pensar como investir e como melhorar [E-RIC]

Pelas respostas dadas a questão, entende-se que há certo conhecimento, mesmo que superficial, sobre a finalidade das avaliações externas realizadas pelo governo.

Subcategoria – Opinião sobre avaliações promovidas pelo Estado e União.

A opinião dos líderes sobre as avaliações promovidas pelo Estado e pela União é documentada nas Unidades de Registro nas Unidades de Contexto. (UC-6)

[...] são avaliações bem elaboradas, com cronograma de aplicação e correção...Chegam lacradas e que mostra a seriedade que deve ser tratada [E-LEO]

[...] a escola fica um pouco **sobre carregada**. Embora as matrizes de referência sejam equivalentes, a gente não deixa de se preocupar com os resultados...[E-LEO]

Percebe-se que os líderes escolares elogiam as avaliações com relação a elaboração dos testes e a organização. No entanto, nas entrevistas não foram encontradas opiniões mais reflexivas ou críticas.

Subcategoria – Confronto dos resultados das avaliações externas na escola

O conhecimento sobre o confronto entre as avaliações externas é documentado nas Unidades de Registro. Nas entrevistas é possível entender como as avaliações externas, de fato,

interferem no cotidiano da escola e estão documentadas na Unidade de Contexto. (UC-7).

[...] nós reunimos todas as informações de **resultados** e verificamos se uma avaliação é possível de comparar com outra [...] é possível a gente **anticipar** o que podemos esperar na próxima e trabalhar melhor aquele item. [E-GUI]

[...] quando a gente pega o resultado não dá para fazer muito...porque chegam muito tempo depois. Às vezes o aluno não está mais nem na escola, como é o caso dos alunos do 9º ano. Para mim o SAEB e o SPAECE mostram a situação da escola, mas pouco ajuda com relação ao **rendimento escolar** em si. **Demora muito** e na escola as coisas são rápidas. [E-LILI]

Observa-se que quando os resultados das avaliações externas chegam a escola, o ano letivo já tem sido finalizado. Sendo assim, os estudantes avaliados já saíram para cursar o ensino médio em outra unidade escolar e esses resultados não irão servir para aquilo que importa, o processo.

5.3.2.2 Categoría: Conhecimento do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental - SAEF – ADR

Subcategoria – Conhecimento sobre o SAEF

O conhecimento sobre o SAEF é documentado nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem os Efeitos das ADR na Liderança das Escolas, conforme registrado nas Unidades de Contexto (UC8).

[...] Mas o que é que eu vejo? Que vêm **provas** diferentes. Tanto que, às vezes até o **professor** pergunta, mas essa **prova** aqui é de 2019? Não sei o quê... Será que foi feita mesmo... Não é, como foi feito? Parece até que sobrou essa questão das **provas**. [E-RIC].

[...] chegam algumas **avaliações repetidas** de aplicações anteriores. Também acontece de cobrar na inicial ou na intermediária um conteúdo que só está previsto no currículo para ser ministrado na última etapa. [E-LILI].

O SAEF e suas avaliações diagnósticas incluem provas iniciais, intermediárias e finais. Há uma preocupação com a chegada de provas diferentes, gerando dúvidas entre os professores sobre a origem e a data dessas provas. Isso aponta para a necessidade de maior consistência e clareza no processo de elaboração da avaliação.

Subcategoria – Quando e como tomou conhecimento da elaboração do SAEF

O tempo e como ocorreu o Conhecimento sobre a elaboração das avaliações do SAEF é documentado nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem os Efeitos das ADR na Liderança das Escolas, conforme registrado nas Unidades de Contexto (UC9).

Aqui não... Mas na outra **escola** teve alguns **professores** que foram convidados para ir. Foi? Não sei. Mas aqui não. [E-GUI].

Não, conheço, nunca participei e não conheço alguém que tenha participado. [...] Eu estou em dúvida, mas assim... já ouvi falar que era pelo **Estado** também, essas **avaliações**, mas não tenho de fato de certeza. [E-LILI].

Ouvi dizer uma vez que eram montadas na própria SME com apoio de bancos de questões do PAIC e de outros sites [...] não sei de ninguém que tenha participado desse processo de elaboração e não houve, que eu saiba, consulta pública aos professores [E-RIC].

Constata-se a falta da participação dos professores no processo de construção do Sistema e na elaboração das ADR. Sequer houve uma consulta aos docentes quando o processo se iniciou.

Nota-se uma preocupação com a inconsistência e clareza das provas, que variam entre iniciais, intermediárias e finais. A participação dos professores nas avaliações municipais revela falta de uniformidade, com alguns desconhecendo ou nunca tendo participado. A aplicação das ADR ocorre em três momentos anuais, com apoio logístico do DE, da gestão escolar e dos professores que aplicam as avaliações.

No caso do uso de máscaras para antecipação da correção e inserção de dados no sistema do SAEF, possibilita uma resposta rápida às necessidades educacionais. Pode-se dizer um *Feedback* eficiente. A validação dos dados pelo Distrito de Educação (DE) e a entrega antecipada de gabaritos aos professores facilitam a criação de estratégias antes dos relatórios oficiais, refletindo uma abordagem proativa e organizada.

Subcategoria – Aplicação dos testes na escola

O conhecimento sobre a aplicação dos testes na escola é documentado nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem os Efeitos das ADR na Liderança das Escolas, conforme registrado nas Unidades de Contexto (UC10).

A ADR ainda é mais especial, porque acontece em **três vezes**. Tem a **inicial**, no começo do ano, a **intermediária**, em **junho**. Nesse ano... eu acredito, foi em **agosto**. Normalmente é em junho. Varia, depende do **calendário da prefeitura**. E outra agora no **final do ano**, que nesse ano em especial, por conta do **SAEB** e do **SPAECE**, [...]. Aconteceu no começo de **outubro**. Então a gente, quando faz... Porque as ADRs, ela é mais **direcionada para o professor**, para a **turma**, para o **aluno**. Então a gente puxa os **dados** lá da... a **aplicação na rede** é sempre no mesmo dia. [...]. Os dias da **prova**, os **alunos** do **9º ano** foram submetidos à **avaliação de português e matemática**. E... foi muito **positivo**. [...] O SAEB e o SPAECE é como se fosse um **concurso** mesmo. É um sistema **concurso**, né? Aí a gente prepara e entrega **kits** para os alunos, né? Com **chocolate**, com **água**, com **lápis, borracha e caneta**. A gente orienta, questão de **celular**, questão de **localização**, né? Porque eles ficam lá **enfileirados** conforme a **frequência**. [...] Tem um **cronograma montado** e naquele dia, naquela hora... Aí vêm os **avaliadores externos**, que não são os **professores**; ninguém na escola se envolve, a gente só dá apoio. [E-GUI].

Acontece no período que é da **prefeitura**, enviado pela **prefeitura**, e acontecem durante as aulas dos professores, tanto de **matemática** como de **língua portuguesa** também. Já o SPAECE é o calendário do Estado, da SEDUC e o SAEB é o INEP, eu acho...[E-LILI].

Eu entendo que a única forma de saber o desempenho dos alunos... só se conhece por meio das **avaliações externas**. [E-RIC].

Observa-se a importância das avaliações externas, como SAEB e SPAECE, como ferramentas de conhecimento e compreensão, destacando sua eficácia no processo de aplicação, que demanda tempo para impressão, discussão e revisão com os alunos. Mesmo organizadas pela prefeitura e aplicadas durante as aulas de matemática e língua portuguesa, essas avaliações integram-se ao contexto escolar.

A análise desse conteúdo revela a estrutura e periodicidade das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR's), que ocorrem três vezes ao ano, com variações de calendário conforme as orientações da prefeitura. Essas avaliações são direcionadas aos professores, turmas e alunos, com dados aplicados em toda a rede no mesmo dia. O processo envolveu apoio logístico sem a interferência direta dos professores, e os resultados das avaliações são usados para traçar estratégias educacionais e discutir a evolução dos alunos durante as aulas.

Detectou-se uma forma de flexibilidade no processo avaliativo, com base no calendário fornecido pela prefeitura, a escola consegue estrategicamente se organizar para que o processo seja equânime, conforme o trecho a seguir demonstra,

[...] **Então** eles dão um **período** para que a gente faça. Aí a gente vai... Aí com esse **intervalo** a gente consegue **contemplar todos os alunos**... **O aluno** que não veio, **o aluno** que porventura está de **atestado**... Aí a gente faz a **avaliação**... Aqui na nossa **escola**, para a gente não esperar o **SAEF**, a gente faz a **correção das provas** aqui. Certo. Uma **máscara**. A gente faz uma **mascarazinha** e já faz a **correção** para a gente já **anticipar**. Tá? [E-GUI].

O conteúdo destaca a flexibilidade e organização da escola para contemplar todos

os alunos durante as avaliações, mesmo aqueles ausentes ou com atestado. A escola corrige as provas localmente, antecipando-se aos resultados oficiais do SAEF, permitindo uma resposta rápida às necessidades educacionais dos alunos. A prática inclui o uso de máscaras para garantir a uniformidade e imparcialidade do processo.

Outra importante estratégia da escola é a de se antecipar na inserção e validação dos dados no sistema, como mencionado a seguir:

Aí as **provas** a gente entra no sistema do **SAEF**, faz a **inserção dos dados**, do **gabarito** de cada **aluno** individualmente. Hoje... Na nossa **escola** contamos com **409 alunos**. [...] 409 alunos distribuídos em **11 turmas**. **3 do 6º, 3 do 7º, 3 do 8º e 2 do 9º**. Então a gente, depois desse período para **executar a prova**, a gente tem outro período para inserir os dados no sistema.

Detectou-se também a validação dos relatórios, pelo Distrito de Educação (DE), uma forma de se antecipar, inclusive na entrega dos gabaritos aos professores, a intenção da escola é sempre sair na frente, como demonstra o trecho a seguir,

Depois de inseridos os **dados no sistema**, o **Distrito de Educação (DE)** valida, já foi tudo... Tudo posto, né? E a gente espera gerar esse **relatório** no **SAEF**. Mas, como eu falei, a gente aqui... Se **antecipa** a gente pega um **gabarito** e entrega aos **professores** e eles vão para a gente já para adiantar... [...] A gente espera gerar, a gente imprime as **planilhas** e a gente já faz a questão das **estratégias** que a gente vai adotar..., né? [E-GUI].

Esse contexto caracteriza a validação dos dados pelo Distrito de Educação (DE) no sistema do SAEF. Após a inserção, o (DE) valida e a escola gera o relatório. A escola antecipa-se entregando o gabarito aos professores, possibilitando a criação de estratégias antes dos relatórios oficiais. As planilhas são impressas para definir as estratégias adotadas. Entre a aplicação e a inserção dos gabaritos decorrem aproximadamente duas semanas. Depois o Sistema fecha e os dados são congelados. Só abre novamente na ADR seguinte.

5.3.2.3 Categoría: Divulgação dos Resultados do SAEF

Subcategoria – Veiculação dos resultados do SAEF

O conhecimento sobre a veiculação dos resultados do SAEF é documentado nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem os Reflexos das ADR nos Resultados Escolares (UC11).

Sim, a gente **imprime**, aqui você sabe que eu tenho aquela **história do sistema das**

cores, né? [...] Então eu coloco o mesmo sistema pra **facilitar** que eles compreendam mais fácil, só **visualmente** ele já olha, já tem uma ideia, né? [...] E aí a gente usa, inclusive hoje, para ir **mexendo** com os meninos, desde o 6º ano... **Olha vocês foram avaliados** no 2º ano, **vocês foram avaliados** no 5º ano, né? [E-LEO].

O conteúdo descreve uma abordagem prática e visual para o ensino e a avaliação, utilizando a impressão de materiais e um sistema de cores para facilitar o entendimento dos alunos. A ênfase está na visualização, permitindo uma compreensão rápida. Destaca também a continuidade e o acompanhamento do desempenho dos alunos ao longo dos anos, mencionando avaliações específicas em diferentes etapas escolares.

Como os **resultados chegam aos estudantes, quanto na gestão**, nós **chamamos** cada um, mostramos os **resultados** deles, **individuais**, qual foi o **percentual de acerto**, o que não conseguiu acertar, mostrar **descritores**, quais são eles. Os resultados são **publicizados individualmente** com cada estudante. [E-LILI].

Observa-se um processo em que a gestão escolar comunica individualmente aos alunos seus resultados, detalhando o percentual de acertos, erros e descritores. Essa abordagem garante que os alunos compreendam claramente seu desempenho e áreas de melhoria.

Imprime [...] Aí eu coloco, tanto lá na sala dos **professores**, tem lá todo o **resultado**, e os professores vão **trabalhar**, vão fazer **estratégia**, a gente vai fazer estratégia para trabalhar essa **dificuldade do aluno**. Principalmente, na **matemática**. [E-LILI].

A utilização dos resultados das avaliações pelos professores para desenvolver estratégias de ensino direcionadas às dificuldades dos alunos, com ênfase especial na disciplina de matemática emergiu dos resultados, os quais ficam disponíveis na sala dos professores, facilitando o planejamento e a execução de ações pedagógicas específicas para melhorar o desempenho dos estudantes.

Subcategoria – Desempenho da escola nessas avaliações

O desempenho da escola nessas avaliações é documentado nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem os Reflexos das ADR nos Resultados Escolares (UC12).

Tenho. Aqui a **escola** é uma das... a escola aqui é uma das que tem melhor **proficiência** aqui em **Fortaleza** [...] **2017... 2019...** Se não me falha a memória, **Escola de Tempo Integral ALFA** teve o melhor... O rendimento de proficiência em Fortaleza. [...] Em Ambos em ambos... Isso... Exato. **2017** a [...] veio até aqui... A [...],

nossa atual... Ainda era a vigente, né? E 2017 ainda está no cargo de **secretária de educação...** Ela veio aqui na escola, fizeram entrevista, né? Com todos... [E-GUI].

Constatou-se a alta proficiência de uma escola em Fortaleza entre 2017 e 2019, cujos resultados específicos rendeu visitas de autoridades educacionais. A escola se sobressaiu em rendimento e foi reconhecida pela SME.

Porque o que aparece no final, inclusive todo ranqueado, é o nome da escola. Então, até mesmo o **IDEB** a gente já sabe que é **avaliação institucional** também, porque o que vai gerar junto com o **resultado da criança**, com o resultado é da... com o... Eu esqueci o nome agora, com o resultado da... **Aprovação, reprovação...** As **taxas**, né? [E-LEO].

Enfatiza-se a valorização dada ao ranqueamento das escolas, inclusive pela própria liderança. O nome da escola aparece no resultado final, com destaque ao IDEB que trata da proficiência do SAEB e dos dados do Censo Escolar, sendo: a aprovação, reprovação e taxas associadas a cada escola.

Subcategoria – Socialização dos resultados

A socialização dos resultados é documentada nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem os Reflexos das ADR nos Resultados Escolares (UC13).

Fica, fica **sabendo** e assim às vezes para não **constranger** a gente **chama** de forma **particular** e o **professor** até quando vai falar mantém a **privacidade do estudante...** [...] Como eu **falei** anteriormente... Se **prepara** muito para isso, né? Se **prepara...** [E-RIC].

Mas a gente tem uma **ideia**, né? Quando eles **chegam** aqui, a gente tem uma ideia, mas o **resultado** em si a gente não tem. Então assim, esse resultado **ajuda** a gente no 2º ano, no 5º ano, pra você ter uma ideia do que ir fazendo, porque de toda forma você tem o resultado **individual** deles, né? [...] Porque a gente já tem uma ideia, inclusive, desses que estão **chegando**, né?" [E-LEO].

O **professor** também **recebe**, recebe as **avaliações** com eles, **corrigem**, eles **observam** também o que **errou**, o que **acertou**, né? [E-LILI].

Durante todo o seu período dos anos finais, do 6º ao 9º ano, ocorre a consolidação do aprendizado do aluno. O **SAEB** também faz parte desse processo, mas numa dimensão maior, em nível **Brasil**. Já o **SPAECE** tem a mesma finalidade, mas em nível **Ceará**. O objetivo é verificar o aprendizado que os alunos adquiriram nesses anos, tanto em **português** quanto em **matemática**. O **SAEB** é mais abrangente, enquanto o **SPAECE** tem o mesmo intuito, mas é focado no Ceará. [E-GUI].

Constata-se a consolidação do aprendizado dos alunos durante os anos finais, do 6º

ao 9º ano, utilizando o SAEB e o SPAECE. O SAEB atua em nível nacional (Brasil) e o SPAECE em nível estadual (Ceará), ambos com o objetivo de verificar o aprendizado dos alunos em português e matemática é amplamente divulgado na comunidade acadêmica. Além disso os professores são discretos na abordagem desses alunos e seus resultados e também são corretores de prova facilitando a disseminação desses resultados junto ao corpo estudantil.

Subcategoria – Materiais impressos recebidos pela escola

Os materiais impressos recebidos pela escola são documentados nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem os Reflexos das ADR nos Resultados Escolares (UC14).

A gente recebe as **ADRs** que foram todas distribuídas pelo quantitativo por **escola** lá do distrito. Eles dão um calendário para a gente fazer um intervalo, do dia tal ao dia tal para a gente estar fazendo. A gente conversa com os **professores**... É um intervalo! Não é um dia fixo. [...] Porque o intuito é que todos os alunos façam. Se por um acaso a gente estipular um dia e aquele aluno porventura não venha a vir... Então a gente vai ficar sem aquela **avaliação** daquele aluno [E-LEO].

O DE envia o cronograma de aplicação e inserção dos gabaritos. Eles separam as provas de acordo com o número de alunos no Censo. Às vezes não conferem com a realidade e a escola providencia xerox. As avaliações chegam em caixas abertas. Não há um cuidado como no SPAECE. [E-RIC].

O conteúdo descreve o processo de recebimento e distribuição das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR's) pelas escolas do distrito, com um calendário flexível para a realização das mesmas. É enfatizada a importância de garantir que todos os alunos participem das avaliações, considerando eventuais ausências. Nota-se que as ADR ainda não são encaradas com seriedade pela própria SME e DE que enviam as provas sem um lacre ou empacotadas.

De modo geral constatou-se transparência e da clareza na comunicação com alunos e professores. Os resultados são veiculados de maneira prática e visual, utilizando sistemas de cores e impressão de materiais para facilitar a compreensão. A gestão escolar se dedica a comunicar individualmente aos alunos seus desempenhos, garantindo que entendam claramente seus pontos fortes e fracos.

Os professores utilizam esses dados para desenvolver estratégias pedagógicas direcionadas, especialmente em matemática. As escolas de Fortaleza, reconhecidas por sua alta proficiência, destacam-se nos resultados, recebendo visitas de autoridades educacionais. A socialização dos resultados é feita de forma discreta para evitar constrangimentos e permite

ajustes nas práticas pedagógicas.

Além disso, o recebimento e a distribuição flexível das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) garantem que todos os alunos sejam avaliados, mesmo em caso de ausências, assegurando a continuidade do processo educativo.

5.3.2.4 Categoria: Dados na Pandemia

Subcategoria – Aplicação do SAEF nos anos de 2020 e 2021

A Aplicação do SAEF nos anos de 2020 e 2021 é documentado nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem os Impactos das ADR na Pandemia (UC15).

Quando a gente retornou, a **prefeitura**, junto com os **técnicos**, né? E outras **avaliações** de fora, né? houve [...] uma recomposição, né? Da **aprendizagem**. Aí, **inseriram** nas escolas o **auxiliar pedagógico**, que é para ficar na **turma de primeiro e segundo ano**. [...] Isso foi uma **política pública** proveniente dessas **avaliações externas** pós-pandemia, que revelou um grande decaimento no aprendizado, especialmente no primeiro e segundo ano. Entendeu? [...] Aí foi um auxiliar para dentro da sala de aula, para ajudar o professor. [E-GUI].

Quando a gente **fez** em **2021**, a gente **perdeu** praticamente os mesmos **pontos** que a gente tinha **crescido**. Em **2021**, a gente **caiu**. [E-LEO].

Observa-se que em 2021, houve uma perda significativa dos pontos previamente ganhos. Essa queda representou praticamente a mesma quantidade de progresso que havia sido alcançada anteriormente, indicando um retrocesso naquele ano. Além disso, após o retorno das atividades, a prefeitura, com a ajuda de técnicos e outras avaliações externas, identificou a necessidade de recomposição da aprendizagem. Como medida, inseriu auxiliares pedagógicos nas turmas de primeiro e segundo ano.

Subcategoria – Resultados satisfatórios

Os resultados satisfatórios são documentados nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem os Impactos das ADR na Pandemia (UC16).

Então, sim, a gente conseguiu recuperar a **queda** e voltou para um nível de **crescimento** que a gente estava em **2019**. Claro que esse crescimento não vai ser tão

grande quanto a gente imaginava, porque em **2020** ganhamos um **prêmio**. [...] No período de **pandemia**, fomos avaliados no final de **2021**, e conseguimos recuperar alguma coisa. Em 2021, caímos. De **2022** para **2023**, crescemos um pouco, mas só para não dizer que caímos ou que nos mantivemos. Quando fizemos a **avaliação** de **2023**, cujos resultados tivemos acesso neste ano, quase alcançamos os mesmos **20** em **português** e chegamos perto, embora não ao mesmo número, mas perto com **19** ponto alguma coisa e **16** ponto alguma coisa. [...] De **2023** para **2024**, conseguimos crescer novamente quase o que crescemos em 2019. Penso que, após uma queda, voltamos ao mesmo nível, mas não com a mesma qualidade. [E-LEO].

A instituição enfrentou uma queda de desempenho no SPAECE devido à pandemia, mas conseguiu se recuperar gradualmente. De 2022 a 2024, os resultados quase alcançaram os níveis de 2019, especialmente em português. A instituição continuou a crescer, mas ainda busca recuperar totalmente a qualidade anterior.

Então, pode ser que nem seja essa caminhada tão lenta, que a gente consiga realmente já, já ganhar **prêmio**, falando na linguagem das premiações. Mas aqui para gente, por exemplo, nós temos a **avaliação** do 9º ano. E aí os **meninos** são avaliados e vão embora, quando o **resultado** sai, eles já estão em outra **escola**. Porque todas elas vão servir para a gente trabalhar o **processo**. [E-LEO].

Com relação aos dados do SPAECE, a entrevistada ressalta que nada pode ser feito tendo em vista que os alunos saem para cursar o Ensino Médio em outras escolas e se perde o contato com eles. Os resultados só são publicizados no ano seguinte ao certame.

De modo geral a pandemia trouxe desafios significativos para a educação, necessitando de ajustes e intervenções. A aplicação do SAEF em 2020 e 2021 revelou a importância de recompor a aprendizagem, resultando na inserção de auxiliares pedagógicos nas turmas de primeiro e segundo ano. Observou-se uma melhora no final de 2021, mas também perdas significativas, evidenciando a complexidade do impacto da pandemia.

Os resultados enfatizam a necessidade contínua de avaliar e ajustar estratégias educativas para garantir a recuperação e o progresso dos alunos. Além disso a importância do uso contínuo dos resultados das avaliações no aprimoramento do processo educativo é evidente. Mesmo com as dificuldades e a transição dos alunos para outras escolas os resultados continuam ocupando um lugar central no Plano de Ação da escola.

5.3.2.5 Categoría: Uso dos Resultados do SAEF

Subcategoria – Discussão dos resultados na escola

A discussão dos resultados na escola é documentada nas Unidades de Registro.

Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem o Uso e Reflexos dos Resultados do SAEF (UC17).

Do SAEF... Consolidado, os **acertos** pelos **alunos**, a questão dos **gráficos de acerto por descritor**, a gente mostra ao **professor**. Com base nisso, o professor vai **traçar as estratégias** para reverter aquela **situação que não está tão boa**. Aquele descritor que não teve tanto acerto. Então isso serve muito para **orientar o professor nas práticas diárias**... Então a gente, como é que a gente fala com eles na **ADR inicial**? A gente pede para que o professor elenque aqueles **descritores** que ele contemplou no **plano anual** dele para aquela **primeira etapa**. [E-GUI].

Então, a menos que a escola faça o que a gente está pensando, pegar **resultados** de cada **ADR** e se sentar com as **crianças**. [...] A **professora** fazia “coloridinhos” para **entender quais estudantes** precisavam de **atividades** diferentes. [...] Ela fazia isso com base no **nível** de cada **estudante**, voltando para **conhecimento do 5º ano** quando necessário.

[...] As três foram **aplicadas** com tempo para imprimir, discutir e refazer a caminhada com as **crianças**. **Então**, assim, quando o **professor** tem essa **compreensão** de que está aqui para fazer a **criança** realmente **aprender**, encontrar **meios** para fazer com que o **estudante** aprenda, a gente geralmente **consegue**... [...] Mas a gente só vai saber pelo **resultado interno** mesmo da **escola**. Porque aqui a gente faz esse **acompanhamento**. [E-LEO].

[...] Tem um plano... Que o **Distrito** até nos envia... Que é um... Um instrumental de intervenção, né? A gente coloca nele as estratégias e ações. [E-RIC].

O conteúdo destaca a importância de analisar os resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) para personalizar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Professores utilizam estratégias como a criação de materiais visuais diferenciados para identificar e adaptar suas atividades às diferentes habilidades dos estudantes, promovendo uma aprendizagem contínua. Quando o professor comprehende o papel da avaliação e utiliza seus resultados para reorientação das suas práticas, é mais provável que se alcance êxito.

Subcategoria – Entendimento dos resultados da aplicação do SAEF na pandemia

O entendimento dos resultados da aplicação do SAEF na pandemia é documentado nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem o Uso e Reflexos dos Resultados do SAEF (UC18).

Quando a gente fez em 2021, a gente **perdeu** praticamente os mesmos **pontos** que a gente tinha **crescido**. Então, sim, a gente conseguiu **recuperar** a **queda** e voltou para um **nível de crescimento** que a gente estava em **2019**. [E-LEO].

Subcategoria – Contribuição para a melhoria do sistema educacional

A contribuição para a melhoria do sistema educacional é documentada nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem o Uso e Reflexos dos Resultados do SAEF (UC19).

Agora, o que eu acho é que a **prova**, as **ADRs**, elas não são... Elas não têm o mesmo **perfil de questão** que estão no **SPAECE**, ou que estão na **Prova Brasil**. E aí a gente **prepara, prepara, prepara**. Mas chegando na hora da **aplicação**, eles não veem muita **coerência** do que foi **treinado**, né? Do que eles tiveram como **experiência**. Melhorou a qualidade... Essa é a leitura que eu faço. [E-LEO].

Eu vejo que houve uma **melhoria nos resultados**, um **avanço**, quer dizer, tanto no **SAEF**, como também no **SPAECE**. Sim, tem contribuído para a **melhoria do desempenho** deles. [E-LILI].

O conteúdo dessas entrevistas revela preocupações com a coerência e a aplicabilidade das avaliações do SAEF, SPAECE e SAEB, bem como a necessidade de alinhamento entre o que é ensinado e o que é avaliado. Além disso, destaca-se uma melhoria geral nos resultados educacionais, atribuindo essa melhoria às práticas e às estratégias pedagógicas empregadas.

Subcategoria – Ações ou projetos desencadeados desde 2017

As ações ou projetos desencadeados desde 2017, data em que o SAEF passou a avaliar todas as turmas do ensino fundamental, estão documentadas nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem o Uso e Reflexos dos Resultados do SAEF (UC20).

Então ele vai trabalhar com mais afinco **aqueles** descriptores **que os** meninos tiveram **mais** dificuldades ... Aí ele faz a projeção para as outras etapas, né? **Então ele vai fazendo** esse acompanhamento. [...] Na intermediária ele vê se **realmente consolidou** **aquele** trabalho que **ele fez** na **primeira** e vai **modificando** as ações e os métodos até que a gente **consiga** ir **melhorando**. [E-GUI].

Na **escola**, muitos **professores** pedem para ficar com as **cópias** dos **resultados** e os discutem durante os **planejamentos**. Mesmo os professores cujas **disciplinas** não são avaliadas colaboram, encontrando **interseções** entre **matemática** e **português** para ajudar uns aos outros. Por exemplo [...], de outra área, integra a **língua portuguesa**

em suas aulas. No ano passado, os **alunos** estudavam conhecendo os **descritores** que estavam sendo trabalhados. Foi o ano com maior **adesão**, em parte devido à **professora** [...], que tem esse **perfil** e conseguiu ampliar o trabalho com outros. Ainda não conseguimos acessar os resultados das **turmas** vindas da escola que cursaram os anos iniciais, mas isso é importante para alinhar os esforços e preparar os alunos para **avaliações futuras**. Embora eu não seja muito **estudiosa**, sei que você conhece as **matrizes de referência** do SPAECE e das ADRs, e já fiz o **pedido** para obter mais informações. [E-LEO].

Eu não estava nesse período na **escola**, mas ações voltadas para **hoje**, pelo tempo, nós realizamos agora com o uso das **tecnologias**, temos os “**Chrome books**”, **avaliações digitais**, **sites** para **estudos**, **slides** também com **questões**, estão sendo trabalhados **periodicamente** em sala de aula mesmo, nos **planejamentos** dos **professores**, né? Dessa forma. [E-LILI].

Constata-se nos trechos das entrevistas um processo contínuo e colaborativo de adaptação e aplicação dos resultados das avaliações diagnósticas na prática docente. Professores utilizam estratégias específicas para focar nos descritores nos quais os alunos enfrentam mais dificuldades e ajustam métodos ao longo do tempo para garantir o avanço do aprendizado. A integração e discussão dos resultados entre disciplinas, mesmo as não avaliadas, promovem uma abordagem interdisciplinar e colaborativa. Essa adaptação contínua e a utilização eficaz dos dados são essenciais para melhorar o desempenho e alinhar os esforços.

Subcategoria – Outras formas de uso dos resultados do SAEF

Outras formas de uso dos resultados do SAEF são documentadas nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem o Uso e Reflexos dos Resultados do SAEF (UC23).

[...] Esse **SAEF** deveria não servir somente para os **alunos**, mas para o **alinhamento de professores** nas formações. Entendeu? Deveria se trocar **informações** em relação a isso. E fazer um alinhamento não só porque o nome está dizendo de **rede**, sim. [...] Principalmente na questão do... Como eu te falei, do **professor de matemática**. A própria **professora de português** também. Ele tem que também dar atenção nessa parte que ela está em **prejuízo**, vamos dizer assim, na questão. [E-RIC].

Esse trecho demonstra a importância de utilizar o SAEF não apenas para os alunos, mas também para alinhar os professores em suas formações. Sugere a troca de informações e o alinhamento entre docentes para desencadeamento de novas práticas, destacando a necessidade de atenção especial às áreas de matemática e de português, em que há deficiências a serem corrigidas.

Subcategoria – Mudança na prática docente

As mudanças na prática docente são documentadas nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem o Uso e Reflexos dos Resultados do SAEF (UC24).

A gente vê o que deu **certo**, o que não deu certo, a gente **muda a metodologia**, muda a **forma de se fazer**, da prática, para a gente ficar **alterando**. [...] A **avaliação** realmente é um **norte** que a gente vai dar das nossas **ações**, para servir, para fazer com que a gente **mude**, para a gente **continue**, e serve para isso. [E-GUI].

Esse conteúdo enfatiza a importância de adaptar metodologias e práticas com base nos resultados das avaliações. Utiliza a avaliação como um guia para ajustar ações, aprimorar metodologias e identificar áreas que precisam de melhorias. A avaliação serve como um norte para direcionar mudanças e assegurar a continuidade das estratégias traçadas, promovendo discussões entre os professores sobre os pontos nos quais precisam melhorar.

A análise dos resultados das Avaliações Diagnóstica de Rede (ADRs), ajuda a escola na identificação das áreas do conhecimento em que é possível promover melhorias. Esse processo permite a adaptação contínua das metodologias de ensino, conforme ilustrado na entrevista a seguir:

Ela acaba fomentando, porque o **professor** já tem o seu **plano diário**, mas com as **ADRs** que ele vê que realmente teve **sucesso** em um quesito e teve um sucesso não tão grande em outro, então ele acaba **mudando**, né? Ele acaba mudando, inserindo... Como é que eu posso dizer? Como a gente fez aqui... Aqui não, perdão, na outra escola, **sólidos geométricos**. Os meninos estavam com muita **dificuldade** em abstrair **geometria**. [...] Aí o que foi que a gente fez? A gente trabalhou com a **cultura make**, né? De fazer... Aí a gente fez a **planificação** de alguns sólidos geométricos, aí eles tinham umas perfurações segurando com barbante, a gente puxa e... Ele monta o **sólido**. Então tem a planificação no cubo, aí a gente puxa a cordinha... [...] Se não tiver o **material concreto**, aí eles penam demais para abstrair. Trabalhos com **jujuba** e **palito**, eles também conseguem. Entendeu? É muito interessante. Então a gente acaba fazendo... Assim...[E-GUI].

Então eu comprehendo que a **avaliação** ela inclui a avaliação do **aprendizado** da criança ou do estudante, mas também é uma possibilidade de **autoavaliação** para o **professor** [E-LEO].

Averiguou-se que os professores adaptam suas práticas pedagógicas baseando-se nos resultados das avaliações. Identificando áreas de maior dificuldade, eles implementam novas abordagens para facilitar a compreensão dos alunos. Um exemplo mencionado é o uso de materiais concretos para trabalhar conceitos abstratos, apontando uma metodologia prática

e compreensível que aprimora o aprendizado de tópicos complexos.

A proposta de uma reflexão sobre a responsabilidade compartilhada entre escola e pais na garantia da presença dos alunos nas avaliações e a cobrança de resultados ilustra-se no trecho a seguir,

[...] Mas não dá pra botar todas as responsabilidades nas costas da **escola**. Porque hoje a gente assume a tarefa de obrigar a **criança** a estar na escola quando essa **obrigação** é dos **pais**. Então eu acho que precisa ser repensada essa **cobrança**... Entendeu? "Quem tem que ser obrigado a botar a **criança** na **escola** são os **pais**. Então o que tá acontecendo muito é que os pais chegam aqui cobrando coisas que não são obrigação da escola. Hoje uma mãe chegou cobrando que o menino saiu do **sistema**. Como pode? Porque a escola não queria mais. E o Sistema exige a participação de 100% nas avaliações. Se não for a escola perde ponto.[E-LEO].

[...] No caso do SPAECE, eu tive que ir buscar dois alunos em casa. Estavam dormindo. Na minha cabeça isso não é papel da escola...é da família. [E-RIC].

Esse conteúdo mostra a necessidade de haver responsabilidade mútua entre a escola e os pais na garantia da presença dos alunos nas avaliações. Destaca a dificuldade da escola em assumir essa obrigação, que deveria recair sobre os pais. Critica a pressão excessiva sobre a escola e sugere, a necessidade de reavaliar essa cobrança para que a responsabilidade dos pais seja devidamente reconhecida.

Assim, a ponderação sobre a autoavaliação dos professores em relação ao desempenho dos alunos é um destaque na entrevista a seguir,

Se eu tenho... Se eu sou **professor** de uma determinada **turma**, ou de uma determinada **disciplina**, e a grande maioria dos **estudantes** estão reprovando, não estão atingindo o nível de **aprendizado** que eu estabeleci para eles... Não pode ser só os estudantes que estão cometendo alguma falha no aprendizado. Talvez eu precise rever a minha forma de **trabalhar** com essa turma, com essas crianças, ou com esses adultos, né? O meu jeito de trabalhar talvez também não esteja atingindo. Então, eu preciso, o tempo todo, cada vez que eu avalio o meu estudante, eu preciso também me **autoavaliar**. [E-LEO].

Ressalta-se a relevância da autoavaliação contínua dos professores no intuito de aperfeiçoar sua prática pedagógica e consequentemente o aprendizado dos alunos. Se a maioria dos estudantes não está acompanhando o conteúdo como deveria, o professor deve reconsiderar sua metodologia de ensino e muitas vezes precisa reconhecer que a falha não está somente no estudante. A prática da autoavaliação por parte dos professores e lideranças é fundamental .

Subcategoria – Reflexos positivos no desempenho dos estudantes

Os reflexos positivos no desempenho dos estudantes são documentados nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem o Uso e Reflexos dos Resultados do SAEF (UC25).

Ah.. Muito positivo... Muito positivo porque só **melhora**, né? Só melhora a questão da **educação** e do **comprometimento** a prefeitura está... em relação ao assunto, né? [E-GUI].

Nós, enquanto **gestão**, avaliamos os nossos **resultados** de acordo com as **planilhas** que nós recebemos. Nós vamos ver aluno por aluno, primeiro... Ver quais os **descritores** de menor acerto, de maior acerto, depois é repassado a cada **professor** da área de **português**, da área de **matemática**, entre seu planejamento. Cada um recebe também essa planilha, e vamos estudando a melhor **estratégia**, para que aquele aluno, aquele estudante, consiga entender, né? compreender o descritor de menor acerto. Então, através de **jogos**, **atividades direcionadas**, **trabalhos direcionados** também, a esses descritores de menor acerto. [E-LILI].

O conteúdo mostra o compromisso e a dedicação da gestão escolar em utilizar dados das avaliações para aprimorar o processo educativo. A análise dos resultados individuais permite identificar descritores com menor acerto, e estratégias específicas são desenvolvidas para abordar essas áreas, empregando metodologias variadas como jogos e atividades direcionadas. Isso indica uma abordagem sistemática e proativa na melhoria do aprendizado dos alunos e na capacitação contínua dos professores, evidenciando uma gestão focada na qualidade e eficácia do ensino.

Subcategoria – Dificuldades na utilização dos resultados do SAEF

As dificuldades na utilização dos resultados do SAEF são documentadas nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem o Uso e Reflexos dos Resultados do SAEF (UC26).

[...] Esses são os **descritores** que os alunos tiveram mais **dificuldade**, por exemplo, no sétimo B. Eu vou trabalhar assim, dessa forma, com um prazo definido. É um **instrumental** para facilitar o trabalho do **professor**. É **obrigatório** fazer esse instrumental, mas se o professor tiver uma nova forma, pode fazer, pode ficar à vontade. [...] O SAEF é só a questão da **matrícula**, porque a gente mudou com **PNLD**, com a **BNCC**, agora para **habilidades**, né? [...] Era só mesmo unificar, porque hoje ainda trabalhamos com descritores, apesar de ter a correlação. [...] Então seria interessante que a **matriz do das nossas avaliações** contemplasse isso para unificar realmente a matriz curricular. [...] [E-GUI].

Essas do **SPAECE**, **SAEB** e **SAEF**... Assim, vou falar uma coisa em particular. Elas focam muito num determinado **tempo**. Por exemplo, depois que passa o **SAEF**, depois

que passa o SPAECE, parece que as coisas mudam, entendeu? O caminhar das coisas...[E-RIC].

A análise do conteúdo revela um foco na utilização de instrumentos e descritores para facilitar o trabalho dos professores e identificar áreas de dificuldade dos alunos. A obrigatoriedade desses instrumentos visa padronizar o trabalho na Rede e melhorar o ensino, embora haja flexibilidade para métodos alternativos. As mudanças trazidas pelo PNLD e a BNCC enfatizam habilidades, e há uma preocupação com a unificação das matrizes curriculares para melhor alinhamento. As avaliações SPAECE, SAEB e SAEF são mencionadas por seu foco temporal, com mudanças perceptíveis após suas realizações, afetando a continuidade do processo educacional.

Nesse contexto o uso dos resultados do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) nas instituições escolares é decisivo para se alcançar a personalização do ensino e a orientação das práticas pedagógicas. A análise das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADRs) possibilita a identificação de áreas de êxito e aspectos que demandam aprimoramento. Com base nesses resultados, os docentes adaptam suas metodologias, incorporando abordagens inovadoras, como o uso de materiais concretos, visando facilitar a compreensão dos discentes. A responsabilidade compartilhada entre escola e pais na garantia da participação dos alunos nas avaliações é essencial, bem como a contínua autoavaliação dos professores para o ajuste de suas estratégias de ensino.

A implementação de modificações nas práticas docentes, fundamentadas nos resultados do SAEF, garante a aplicação de estratégias pedagógicas eficazes. A flexibilidade nos métodos de ensino permite que os professores ajustem suas abordagens de acordo com as necessidades específicas dos alunos. A reflexão acerca da responsabilidade dos pais, a coerência entre os conteúdos ensinados e as avaliações, bem como a unificação das matrizes curriculares, são aspectos críticos para assegurar a aplicabilidade das avaliações e a continuidade do processo educacional. Ademais, a utilização de tecnologias modernas e a troca de informações entre os docentes são vitais para um alinhamento eficaz das formações, promovendo melhorias no desempenho educacional e fomentando uma abordagem colaborativa.

5.3.2.6 Categoría: Comentários, Críticas e Sugestões para o SAEF

Subcategoria – Críticas às Avaliações Diagnósticas do SAEF

As críticas às Avaliações Diagnósticas do SAEF são documentadas nas Unidades de Registro. Essas informações detalham os Comentários e Sugestões dos diretores e coordenadores (UC27).

[...] Porque o que é que acontece? O ideal é que **cem por cento seja avaliado**? Só acho que não precisava ser essa coisa **medonha** que tem que ser cem por cento... [...]. Porque se não estiver **alinhado**, a gente está claro... eles estão aprendendo, claro, a participar de **avaliações**, seja ela qual for. Porque é o que na **vida** da gente a gente vai enfrentar mesmo. É o tipo de **prova** que a gente vai ter por aí mesmo na vida adiante. [E-LEO].

[...] Alguns pontos a serem **melhorados**, como o período de **aplicação**, em relação também às **matrizes**. Nós não temos uma matriz voltada realmente para esse tipo de **avaliação**, né? Então, são pontos que eu acho que precisam ser avaliados pela **rede municipal**. [...] E... Também na **elaboração**, né? Das **questões**, as questões repetidas, é... Não tão bem elaboradas na pergunta, né? Nas alternativas. Então, algumas **falhas** que visualizo... [E-LILI].

Nota-se que, embora as avaliações sejam necessárias, elas não precisam ser excessivamente rigorosas ou inflexíveis. Há uma ênfase na importância do alinhamento das matrizes e da melhoria na elaboração das questões para refletir melhor as habilidades dos alunos. Além disso, é mencionado o papel crucial das avaliações na preparação dos alunos para desafios futuros, mesmo que a implementação atual apresente algumas falhas a serem corrigidas.

Subcategoria – Sugestões para melhoria do SAEF

As sugestões para melhoria do SAEF são documentadas nas Unidades de Registro. Essas informações detalham os Comentários e Sugestões dos diretores e coordenadores (UC29).

[...] Com relação ao **SAEF**, que faz as **ADRs**, a **professora** divide lá... [...] A turma daqueles que tem uma **proficiência** de leitura boa e aqueles que não tem. Esse **auxiliar** fica trabalhando com esses alunos que têm um melhor desempenho, tá certo? Com **leitura**, fazendo acompanhamento de texto. E a professora, né? Que já é formada, que tem o seu currículo, vai trabalhar com aqueles alunos que estão precisando recompor, entendeu? É um outro paralelo a ele... infelizmente esse **auxiliar** só existe nos anos iniciais...nos anos finais se supõe que estão todos letrados...embora não seja nossa realidade[E-GUI].

Rapaz... E o que eu acho assim mesmo, que hoje, que a gente percebeu nesse ano, é que é muito mais... Tem muito mais utilidade para a escola quando ela é aplicada com esse tempo, bem no início, bem no início mesmo... Ser tipo assim, as atividades de diagnóstico que a gente faz na primeira semana, já serem baseadas nisso... [...] E as outras duas que sejam aplicadas também com o tempo de a gente usar dentro do ano

letivo. Usar como instrumento de indicação de caminho para a gente seguir, né? Porque o que a gente pode continuar fazendo... O que é que a gente tem que repensar. Então eu penso que é isso. Eu acho que são válidas. Acho que só tinha que ser mais pedagógico e menos ranking. A determinação de ranking. E... Que a gente tenha rápido o resultado. Aplicando logo nos primeiros dias de aula, a gente bota no sistema rapidinho, a gente tem esse resultado. Então dá para trabalhar já Português... Matemática... [E-LEO].

Quando as ADR's são aplicadas bem no começo do ano letivo a gente detecta logo um número significativo de alunos que não estão alfabetizados e entraram para o sexto ano... isso é tão complicado. As salas são numerosas e no sexto, sétimo, oitavo e nono como é que consegue alfabetizar?... [E-RIC].

A análise das críticas e sugestões às Avaliações Diagnósticas do SAEF destaca a necessidade de aprimorar o sistema, tornando as avaliações menos rigorosas e inflexíveis. Alinhamento das matrizes e melhorias na elaboração das questões são cruciais para melhor refletir as habilidades dos alunos. As avaliações preparam os estudantes para futuros desafios, apesar de falhas na implementação atual. Sugestões enfatizam aplicar avaliações no início do ano letivo e obter rapidamente os resultados para uso pedagógico ao longo do ano.

A divisão dos alunos por proficiência, com apoio de auxiliares, é valorizada, e propõe-se um caráter mais pedagógico e menos focado em rankings. As críticas ressaltam ajustes no período de aplicação e na elaboração das questões, enquanto as sugestões destacam a importância de uma abordagem flexível e pedagógica, com rápida disponibilização dos resultados para uso efetivo na prática educacional.

5.3.2.7 Categorias Não Contempladas pela Entrevista

No decorrer desta investigação, duas situações principais emergiram, necessitando de uma abordagem distinta para garantir a abrangência e profundidade da análise. Primeiramente, algumas categorias de interesse não foram totalmente contempladas pelas entrevistas realizadas com os líderes, exigindo uma complementação por meio da análise documental. Em segundo lugar, foram criadas categorias específicas a partir dos objetivos da pesquisa, que requerem uma correlação entre os resultados das entrevistas e os dados documentais para uma compreensão mais completa dos impactos das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR).

Para discutir as categorias que não foram totalmente abordadas nas entrevistas, a análise documental desempenhou um papel essencial ao fornecer informações adicionais. As seguintes categorias foram aprofundadas com base na pesquisa documental:

Subcategoria – Menção aos resultados no PPP ou PDE

A menção aos resultados no PPP ou PDE é documentada nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem o Uso e Reflexos dos Resultados do SAEF (UC21).

Na análise dos documentos do **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)** para os anos de **2017 a 2023**, observa-se que os resultados de desempenho foram consistentemente incorporados no planejamento escolar das instituições analisadas. As tabelas de desempenho, como as Tabelas 11 e 12 que apresentam os resultados de proficiência em **Língua Portuguesa e Matemática**, demonstram que os resultados são utilizados para identificar padrões de aprendizagem e necessidades de melhoria.

Esses resultados são frequentemente mencionados e utilizados nos **Projetos Político-Pedagógicos (PPP)** e no **Plano Anual da Gestão Escolar** que também integra o **PPP**. Por exemplo, a **EMTI ALFA** e a **EM BETA** utilizam os dados de proficiência para planejar intervenções pedagógicas específicas, como indicado nas tabelas mencionadas. O desempenho crítico ou intermediário observado nas avaliações de Matemática e Língua Portuguesa, particularmente pós-pandemia, é um indicador chave que orienta a elaboração de estratégias no **PPP** para enfrentar as áreas de dificuldade e promover a melhoria contínua do ensino.

Os resultados das **ADRs** são utilizados para adaptar o currículo e as práticas pedagógicas, conforme destacado na subseção 4.1.2 sobre Dados a partir das Leituras das **ADRs**. A categorização dos padrões de desempenho (Tabela 13) também é incorporada no Plano Anual de Gestão Escolar e em consequência no **PPP** no intuito de contribuir ao estabelecer metas claras e ações específicas para cada nível de proficiência, garantindo que os alunos recebam o apoio necessário para alcançar os objetivos educacionais.

Subcategoria – Mudança no currículo a partir dos resultados do SAEF

As mudanças no currículo a partir dos resultados do SAEF são documentadas nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem o Uso e Reflexos dos Resultados do SAEF (UC22).

Para a subcategoria "**Mudança no currículo a partir dos resultados do SAEF**", a **análise documental** revela que essas mudanças são frequentemente registradas nas **Unidades de Registro**. Esses documentos oferecem uma visão detalhada de como os **diretores e coordenadores** entendem e percebem o **uso e os reflexos dos resultados do SAEF** na

elaboração e adaptação do currículo escolar.

Detalhes Encontrados nos Documentos:

- Unidades de Registro:

As **Unidades de Registro** documentam as **reuniões e discussões** entre diretores e coordenadores sobre a utilização dos resultados das **avaliações diagnósticas (SAEF)**. Nesses documentos, são registradas as percepções dos líderes educacionais sobre como os dados do SAEF informam a necessidade de mudanças curriculares.

As anotações destacam a importância de alinhar o **currículo escolar** às **áreas de maior dificuldade** identificadas nas avaliações, garantindo que os conteúdos e as práticas pedagógicas sejam adaptados para atender as necessidades dos alunos.

- Adaptação Curricular:

Os resultados do **SAEF** são analisados para identificar **descritores e habilidades** que apresentam baixo desempenho. Com base nessa análise, são propostas mudanças no currículo, como a inclusão de **atividades complementares, reforço escolar** e ajustes nos **planos de aula**.

As mudanças curriculares são discutidas em **reuniões pedagógicas**, nas quais os professores recebem orientações sobre como integrar essas adaptações em suas práticas de ensino diário.

- Planos de Ação:

As **Unidades de Registro** incluem **planos de ação** desenvolvidos para implementar as mudanças curriculares. Esses planos detalham as estratégias a serem adotadas para melhorar o desempenho dos alunos nas áreas identificadas como críticas pelo SAEF.

Exemplos de intervenções incluem a **revisão de materiais didáticos**, a criação de **grupos de estudo** focados em habilidades específicas e a organização de **workshops de desenvolvimento profissional** para os professores.

- *Feedback* dos Educadores:

Os documentos também registram o **feedback contínuo** dos educadores sobre a efetividade das mudanças curriculares implementadas. Esse *feedback* é essencial para ajustar e aprimorar continuamente o currículo, garantindo que ele permaneça responsável às necessidades dos alunos.

Essas informações fornecem uma base sólida para entender como as mudanças no currículo, impulsionadas pelos **resultados do SAEF**, são documentadas e percebidas pelos diretores e coordenadores educacionais. As **Unidades de Registro** desempenham um papel

fundamental nesse processo, garantindo que as adaptações curriculares sejam bem fundamentadas e decisivas.

Subcategoria – Mudança nas Políticas de Avaliação

As mudanças nas políticas de avaliação são documentadas nas Unidades de Registro. Essas informações detalham os Comentários e Sugestões dos diretores e coordenadores (UC28).

As mudanças nas políticas de avaliação foram amplamente documentadas nas Unidades de Registro, destacando os comentários e sugestões dos diretores e coordenadores. Detalhes encontrados nos documentos:

- Unidades de Registro:

As Unidades de Registro documentam as reuniões e discussões entre diretores e coordenadores sobre a utilização dos resultados das avaliações diagnósticas (SAEF). Nesses documentos, são registradas as percepções dos líderes educacionais sobre como os dados do SAEF informam a necessidade de mudanças nas políticas de avaliação.

As anotações destacam a importância de alinhar as políticas de avaliação com as áreas de maior dificuldade identificadas nas avaliações, garantindo que os processos de avaliação sejam adaptados para atender as necessidades dos alunos.

- Comentários e Sugestões dos Diretores e Coordenadores:

Os documentos incluem comentários e sugestões dos diretores e coordenadores sobre como as políticas de avaliação podem ser melhoradas com base nos resultados do SAEF. Essas sugestões incluem a necessidade de revisões periódicas das políticas de avaliação para garantir sua relevância e competência.

As reuniões pedagógicas são um espaço em que essas sugestões são discutidas e documentadas, permitindo que as políticas de avaliação sejam continuamente aprimoradas com base no *feedback* dos educadores.

As informações fornecem uma base sólida para entender como as mudanças nas políticas de avaliação, impulsionadas pelos resultados do SAEF, são documentadas e percebidas pelos diretores e coordenadores pedagógicos. As Unidades de Registro desempenham um papel fundamental nesse processo, garantindo que as políticas de avaliação sejam bem fundamentadas e competentes.

5.3.2.8 Categorias criadas a partir dos Objetivos Específicos da Pesquisa

Subcategoria – Caracterizar o sistema de gestão pedagógica municipal de Fortaleza: Descrições do sistema de gestão

A Caracterização do sistema de gestão pedagógica municipal de Fortaleza é documentado nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem o Sistema de Gestão Pedagógica (UC30)

A análise documental detalha como o **Sistema de Gestão Pedagógica Municipal de Fortaleza (SGPMF)** é estruturado e organizado, com base em diversos documentos regulatórios e de orientação, conforme listado na **Tabela 14**. Os documentos incluem o **Projeto Político Pedagógico das Escolas**, leis e portarias publicadas no **Diário Oficial do Município** que regulam a gestão educacional e programas específicos como o "**Programa Estudante de Excelência**" e o "**Programa Escola com Excelência em Desempenho**" (PMED). Também estão presentes diretrizes sobre a sistemática de avaliação da **Secretaria Municipal de Educação (SME)** e guias informativos para a rotina pedagógica nas **Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI)**.

A leitura dos **Projetos Político-Pedagógicos** das escolas investigadas revelou diferenças na organização e funcionamento entre escolas de tempo integral e escolas regulares. A **EMTI ALFA**, por exemplo, funciona em tempo integral e segue um modelo pedagógico e de gestão interdependentes, contemplando componentes diversificados e atividades complementares, além dos previstos na **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**.

A **Secretaria Municipal de Educação** demonstra uma preocupação diferenciada com as escolas integrais, provendo instrumentos específicos para o planejamento pedagógico e destacando a importância do modelo de gestão e pedagógico que, juntos, transformam o plano estratégico em ações efetivas. A análise documental destaca como a **Gestão por Resultados (GpR)** foi implementada na SME de Fortaleza e como essa abordagem influenciou o funcionamento das unidades escolares. Os documentos analisados, como leis, portarias e guias informativos, detalham o desenvolvimento das políticas educacionais, a estrutura de funcionamento da gestão pedagógica e a importância da cultura dos resultados no contexto educacional.

Os elementos centrais da **Gestão por Resultados**, como o foco em metas, monitoramento e avaliação, responsabilização, tomada de decisões baseada em dados e a criação do **Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF)**, são evidenciados como pilares fundamentais que orientam o trabalho das escolas e da SME. A descrição dos programas e ações implementados, como o "**Programa Escola com Excelência em Desempenho**

(PMED)", também reforça a importância dessa abordagem para alcançar a qualidade da educação nas escolas municipais.

Subcategoria – Verificar o tratamento dos dados nas escolas: Métodos de tratamento dos dados

A verificação do tratamento dos dados nas escolas é documentada nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem o Tratamento dos Dados nas Escolas (UC31).

A análise documental descreve como os dados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) são tratados pelas escolas, particularmente nas reuniões pedagógicas e no planejamento das intervenções educativas. Os métodos utilizados incluem:

Coleta e análise de dados: Utilização de planilhas de resultados e matrizes de referência para avaliar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

Planejamento pedagógico: Construção de planos de trabalho focados nos descriptores de maior dificuldade, baseados nas análises dos gráficos de desempenho, relatórios de acertos por aluno e porcentagem de acerto por questão.

Reuniões pedagógicas: Reuniões entre lideranças e docentes para discutir os resultados das ADR e desenvolver **estratégias de intervenção específicas**.

Intervenções individualizadas: Análises individuais dos desempenhos dos estudantes, seguidas de reuniões para reflexão e ajuste dos planos de intervenção.

Monitoramento contínuo: Registro do desempenho dos estudantes bimestralmente e acompanhamento por meio do Instrumental de Avaliação da Aprendizagem e Relatório Descritivo Anual.

O documento "**Orientações sobre a sistemática de avaliação da aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**" é frequentemente consultado para guiar essas práticas, destacando **diretrizes metodológicas** e ações de intervenção. Esses procedimentos garantem que os **dados das ADR** sejam efetivamente utilizados para melhorar a **qualidade do ensino**, adaptando as **práticas pedagógicas** conforme necessário para atender as necessidades específicas dos alunos.

Subcategoria – Identificar repercussões das ADR nas práticas pedagógicas: Exemplos de repercussões dados

As repercussões das ADR nas práticas pedagógicas são documentadas nas Unidades

de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem as Repercussões das ADR nas Práticas Pedagógicas (UC32).

A **análise documental** e as **observações** realizadas durante as visitas às escolas revelam exemplos claros das repercussões das **Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR)** nas práticas pedagógicas. Os **dados coletados** a partir das ADR são tratados com rigor e utilizados de maneira estratégica para aprimorar o processo de ensino aprendizagem.

Nas **reuniões pedagógicas**, os resultados das ADR são discutidos em detalhes. **Professores e lideranças escolares** utilizam planilhas de resultados e matrizes de referência para identificar descritores e habilidades em que os alunos apresentam maior dificuldade. Com base nessa análise, são construídos **planos de trabalho** focados nessas áreas de necessidade. As reuniões permitem que os professores de **Língua Portuguesa e Matemática** planejem suas intervenções de forma específica e direcionada.

Um exemplo destacado é a prática de **receber individualmente cada aluno** para discutir seu desempenho. Os **coordenadores pedagógicos**, juntamente com os professores, analisam os gráficos de desempenho e os relatórios de porcentagem de acertos por aluno e por questão. Essa análise individualizada permite que os estudantes reflitam sobre suas áreas de melhoria, promovendo um envolvimento mais ativo no processo de aprendizagem.

Além disso, os professores utilizam as **porcentagens de acertos** nas capas das avaliações para corrigir e refazer os planos de intervenção. Esse método garante que as necessidades de cada aluno sejam contempladas, resultando em uma abordagem pedagógica mais personalizada e eficaz.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) fornece orientações metodológicas e diretrizes claras, que são frequentemente consultadas pelas escolas. O documento "**Orientações sobre a sistemática de avaliação da aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**" descreve procedimentos operacionais e metodológicos para as avaliações, regulamentando o registro de desempenho dos estudantes e sugerindo ações de intervenção pedagógica.

Essas práticas exemplificam como os **dados das ADR** são utilizados de forma estruturada e intencional para aprimorar a qualidade da educação. As intervenções pedagógicas, desenvolvidas a partir dos resultados das ADR, demonstram um esforço contínuo para atender as necessidades dos alunos e promover a aprendizagem.

Subcategoria – Conhecer os efeitos das ADR nas práticas de liderança pedagógica: Percepções e entendimentos dos líderes

O conhecimento dos efeitos das ADR nas práticas de liderança pedagógica é documentado nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e coordenadores entendem e percebem os Efeitos das ADR nas Práticas de Liderança Pedagógica (UC33).

Esta categoria/subcategoria também obteve respostas significativas nas entrevistas, reforçando a validade das informações coletadas. As entrevistas forneceram informações adicionais sobre como os líderes educacionais percebem e implementam as mudanças impulsionadas pelos resultados das ADR, corroborando os dados documentados nas Unidades de Registro. Essa abordagem integrada permite uma compreensão mais aprofundada e abrangente dos impactos das ADR nas práticas de liderança pedagógica, garantindo que as percepções e entendimentos dos líderes sejam devidamente considerados e analisados.

[...] com os resultados a gente sabe que a escola está sendo avaliada. Vai para o ranking dos Distritos de Educação, mas eu não vejo problema nisso. Temos consciência do nosso trabalho[E-LEO].

Nas reuniões de gestores quando os resultados das escolas são divulgados...dá um mal estar sim...tem diretor e coordenador que sai com a cabeça baixa. Eu não acho que deveria ser exposto assim... mas eu sei que na nossa escola estamos fazendo o máximo [E-RIC].

Os trechos demonstram certa insatisfação com a exposição do ranking das escolas nas reuniões distritais, causando constrangimento em alguns líderes. Destaca-se que a avaliação precisa ser processual, focando na construção contínua do aprendizado é possível perceber na fala dos entrevistados a segurança de que em suas unidades escolares estão executando todas as diretrizes.

Discutir individualmente o desempenho dos alunos e ajustar processo demonstra compromisso com a melhoria contínua. As diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SME) orientam as práticas avaliativas, assegurando que as políticas sejam seguidas. Esses pontos mostram uma abordagem estruturada no uso das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) para melhorar a qualidade da educação.

Subcategoria – Verificar evolução das taxas de aprovação e desempenho escolar: Dados de evolução

O conhecimento dos efeitos das ADR nas práticas de liderança pedagógica é documentado nas Unidades de Registro. Essas informações detalham como os diretores e

coordenadores entendem e percebem a Evolução das Taxas de Aprovação e Desempenho Escolar (UC34).

A **análise dos dados de desempenho** dos alunos nas **avaliações SPAECE** entre 2017 e 2023 revela uma evolução significativa nas taxas de **aprovação e desempenho escolar** nas escolas **EMTI ALFA** e **EM BETA**. Os resultados mostram que, entre 2017 e 2019, os alunos da EMTI ALFA mantiveram uma **proficiência intermediária** em **Língua Portuguesa e Matemática**, com um desempenho destacado em Matemática no ano de 2019. No entanto, a **pandemia de Covid-19** teve um impacto negativo, resultando em uma queda acentuada no desempenho em Matemática nos anos de 2022 e 2023. Por outro lado, os alunos da EM BETA apresentaram consistentemente um **desempenho crítico** em ambas as disciplinas, com uma ligeira melhora em 2019, mas permanecendo na faixa crítica nos anos subsequentes.

Esse desempenho evidencia a necessidade urgente de **intervenções pedagógicas estratégicas**, especialmente em Matemática, para mitigar os efeitos adversos da pandemia e promover um progresso contínuo. O **monitoramento contínuo** desses indicadores é essencial para garantir melhorias na **qualidade da educação** e no desempenho dos alunos ao longo do tempo.

Essas análises destacam a importância de intervenções pedagógicas estratégicas e do monitoramento contínuo para garantir a melhoria na qualidade da educação. A atenção dedicada às áreas de necessidade e ao impacto da pandemia é crucial para promover o progresso contínuo dos alunos.

5.4 Discussão dos Resultados

Nesta seção, apresenta-se uma análise crítica e interpretativa dos principais achados da pesquisa, relacionando-os aos objetivos estabelecidos, bem como ao contexto mais amplo da literatura existente e das políticas educacionais vigentes. A discussão dos resultados é fundamentada nas evidências coletadas durante a pesquisa, abrangendo dados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR), do questionário, das entrevistas, as notas de campo e observações documentais. Ao confrontar os resultados obtidos com a problematização e as expectativas iniciais, buscamos identificar implicações práticas, teóricas e metodológicas, bem como apontar caminhos para futuras pesquisas. Este exercício de reflexão tem como objetivo proporcionar uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados e oferecer subsídios para a tomada de decisões informadas no âmbito educacional.

Sobre o primeiro objetivo específico: Caracterizar o sistema de gestão pedagógica

municipal de Fortaleza, a análise documental revela a estrutura e a organização do Sistema de Gestão Pedagógica Municipal de Fortaleza (SGPMF), fundamentado em documentos regulatórios e de orientação, como o Projeto Político Pedagógico das Escolas, leis e portarias publicadas no Diário Oficial do Município, e programas específicos, como o "Programa Estudante de Excelência" e o "Programa Escola com Excelência em Desempenho" (PMED). As diretrizes sobre a sistemática de avaliação da Secretaria Municipal de Educação (SME) e guias informativos para a rotina pedagógica nas Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI) reforçam essa estrutura.

Ao longo da investigação e com apoio na literatura consultada, observa-se que existe uma forte relação entre a criação dos Sistemas Municipais de Educação e as Avaliações externas. Com a extrema valorização dada aos resultados, tornou-se necessário a organização das redes públicas em Sistemas, fortalecendo o poder local e consequentemente a gestão democrática nas escolas. Ainda é possível afirmar que a adoção das avaliações externas como mecanismo de apoio as políticas educacionais são entendidas, nesse sentido, como fomento a qualidade do ensino.

Depois dos anos 2000, observa-se uma crescente priorização dos resultados cognitivos, "medidos" pela Prova Brasil. No estado do Ceará esse movimento contribui com a consolidação do SPAECE e impulsiona a criação de Sistemas de Avaliações próprios dos municípios. Há a necessidade de atender-se as exigências tanto do SAEB quanto do SPAECE.

Bauer *et al.* (2015) realizou uma pesquisa abrangente em 4.309 municípios, revelando que 37% deles possuem um sistema de avaliação externa próprio, enquanto 21% manifestaram a intenção de implementá-lo. Esses dados evidenciam uma tendência clara entre os municípios em adotar a lógica das avaliações externas em larga escala, que se torna um elemento impulsionador das políticas públicas educacionais.

O ano de 2007 marca um ponto de inflexão significativo na trajetória das mudanças educacionais, com a criação do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza (SMEF). Essa iniciativa possibilitou a organização da rede pública municipal e conferiu uma maior autonomia em relação ao Sistema Estadual.

Naquele período, apesar da infraestrutura ainda ser considerada fragilizada, caracterizada por poucas escolas e instituições em condições precárias, a Rede começou a implementar um controle mais rigoroso sobre suas escolas, visando fortalecer o SMEF. Desde então, a gestão dos recursos educacionais de Fortaleza passou a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME), que trabalha incessantemente para consolidar o Sistema como uma Rede coesa e eficaz.

Com a criação e expansão do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), a Secretaria Municipal de Educação (SME) estabeleceu suas primeiras avaliações diagnósticas voltadas para as séries de alfabetização, abrangendo do 1º ao 3º ano do ensino fundamental – anos iniciais. É inegável que o PAIC teve um impacto significativo nos primeiros anos do ensino fundamental no Ceará, promovendo a implementação de uma estrutura organizacional nos órgãos responsáveis pela educação, com foco na busca por resultados efetivos.

Inspirados pelo SISPAIC a equipe técnica da SME inicia a construção de um Sistema próprio de Avaliação do ensino fundamental, o SAEF. O Manual do SAEF (2021) traz o ano de 2009 como sendo a data de criação do Sistema, mas Lopes et al. (2017) se refere ao ano de 2013, como aquele de implementação. No entanto, em acesso ao Sistema, observa-se que a alimentação dos dados data de 2015 e o Manual do Sistema foi publicizado somente em 2021.

Ressalta-se que o período destacado no parágrafo anterior, assinala a saída da prefeita Luizianne Lins e marca o início, em 2013, da Gestão Municipal do prefeito Roberto Cláudio de partidos políticos opostos, e, portanto, ideários divergentes. Assim, a Gestão por Resultados chega ao município de Fortaleza trazendo todas as características e marcas do governo Estadual.

O foco em metas está claramente refletido nas orientações transmitidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) aos Distritos de Educação e, posteriormente, à gestão das escolas. Há um prazo estipulado para a elaboração do Plano de Gestão Escolar, que deve incluir elementos essenciais, como um diagnóstico da escola baseado em um levantamento sobre o fluxo escolar, dados do SPAECE e do IDEB, além da identidade institucional da escola, conforme delineado no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A SME implementou uma gestão orientada para resultados e, ao longo do tempo, tem aprimorado os mecanismos de controle sobre as escolas, utilizando os Distritos de Educação e o Plano de Gestão de cada instituição como ferramentas de monitoramento e supervisão. É possível observar, de forma prática, a existência de numerosos grupos de WhatsApp que discutem diferentes eixos, pastas criadas em drives compartilhados, além de reuniões e formações de lideranças (diretores) realizadas quinzenalmente, que divulgam rankings das escolas, reforçando a responsabilização. Todas as decisões são fundamentadas em dados.

Por fim, mesmo que sejam insuficientes na pesquisa bibliográfica e na revisão da literatura trabalhos que tratem tanto do SMEF quanto do SAEF, os materiais encontrados complementaram a caracterização do sistema de gestão pedagógica da Secretaria Municipal de

Educação (SME), respondendo ao objetivo traçado.

O segundo objetivo específico consiste em verificar, junto às escolas e nas reuniões pedagógicas, como é realizado o tratamento dos dados fornecidos pelos boletins das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) e seus desdobramentos. Essa análise revela como as ADR são abordadas nas escolas da rede municipal de Fortaleza. Com base na análise dos documentos e nas notas de campo geradas a partir das observações, constata-se que o Ciclo de Processamento do Sistema de Avaliação da Educação Fundamental (SAEF) é rigorosamente seguido. Os relatórios são analisados minuciosamente por professores e lideranças, que, a partir dessas informações, elaboram um plano de intervenção que aborda os descritores com menor desempenho, integrando-os ao planejamento docente para promover a recuperação da aprendizagem.

Os diversos relatórios fornecidos pelo SAEF permitem uma interpretação sob diferentes perspectivas, possibilitando discussões e análises detalhadas do desempenho em níveis individual, de turma, escola, distrito e município. Isso viabiliza a construção de intervenções alinhadas às diretrizes metodológicas e instrumentais estabelecidas pela SME.

Durante o período da pesquisa de campo, 2022 a 2024, as ADRs foram aplicadas anualmente, nos três momentos previstos: inicial, intermediário e final. Em todos os momentos os relatórios, gráficos e planilhas foram verificados nas reuniões pedagógicas das escolas ALFA e BETA.

Para contemplar o terceiro objetivo específico, Identificar como os docentes de Língua Portuguesa e Matemática entendem as repercussões das ADR nas suas práticas pedagógicas e nos resultados dos estudantes, é possível por meio dos instrumentos de coleta de dados utilizados (entrevistas e questionários) inferir que os docentes dessas disciplinas consideram as Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) uma ferramenta importante para identificação dos pontos a serem redimensionados com vistas a melhoria do desempenho. Isso reorienta a prática pedagógica do professor. Portanto, fica claro que o tratamento dos dados das ADR's influencia e repercute diretamente na prática e em consequência, no desempenho do estudante.

No entanto, na opinião das lideranças (entrevistas) e dos professores (questionários) é possível destacar alguns elementos frágeis em relação aos impactos na prática cotidiana geradas a partir dos relatórios do SAEF. A fragilidade aqui pontuada não diz respeito ao Sistema informacional. O que se destaca nas opiniões é a falta de transparência sobre sua implementação, em que, por quem e como as ADR's são elaboradas, seus objetivos, uma fundamentação teórica consistente, na qual estejam explicitadas o que a própria SME

argumenta em favor do Sistema.

Cabe aqui ressaltar que não houve consulta aos professores quando da implantação do Sistema. De acordo com Fernandes (2006a) o professor deve participar da elaboração e construção do projeto para sentir-se parte e assim aproximar prática, investigação e investigação.

Ao recorrer a Schneider e Nardi (2014) estes destacam que focar apenas em dados pode resultar em estratégias que modifiquem os resultados educacionais sem implementar mudanças pedagógicas relevantes. Os estudos devem seguir rumo a enfatizar a importância das condições de aprendizagem. Por essa razão, a metodologia de construção desta Tese optou pelo “ecletismo metodológico” (Amado 2017, p.127), agregando elementos quantitativos com o uso dos questionários e aos elementos qualitativos, necessários a análise do fenômeno, explicitados pelos estudos de caso, pelas entrevistas, notas de campo e observações.

As intervenções pedagógicas, desenvolvidas a partir dos resultados das ADR, apontam para um caminho formativo, uma vez que almeja melhorar o percurso escolar (Fernandes, 2006). No entanto, é fundamental o estímulo a formação continua dos professores e a pesquisa e investigação das morfologias da avaliação educacional, principalmente na interpretação do caráter diagnóstico e formativo que a SME pretende dar ao SAEF.

Para investigar o quarto, foi necessário compreender como os diretores e coordenadores pedagógicos de duas escolas em Fortaleza, uma com os melhores resultados e outra com resultados menos positivos, entendem os efeitos das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) em suas práticas de liderança pedagógica. Como já esclarecido no capítulo III – Metodologia, e Capítulo IV- Da Apresentação e Análise dos Resultados, as respostas ao objetivo foram coletadas das entrevistas das lideranças interpretadas à luz da análise de conteúdo categorial.

As entrevistas revelaram que os participantes possuem um ótimo conhecimento do Sistema, inclusive concordando que as discussões e análises baseadas nos relatórios de resultados têm sido amplamente utilizadas pelos professores e pela liderança.

Observa-se, entretanto, que mesmo com a intencionalidade educativa do SAEF, há uma forte preocupação e incômodo gerados pelas constantes tabelas, planilhas e planos resultantes dessas análises. A cobrança excessiva por parte dos Distritos chega a situações inaceitáveis, como envio de mensagens via WhatsApp à noite, nos finais de semana e feriados. A pressão para a melhoria dos resultados ignora realidades como a falta de professores, especialmente nas disciplinas avaliadas. A frequência e a indisciplina dos alunos são outros pontos frágeis que deveriam ser mais bem observados.

Embora o sistema tenha objetivos educativos, a ênfase excessiva nos resultados e a forma de cobrança têm gerado estresse e desconforto entre os profissionais envolvidos. É necessário reconsiderar a abordagem, buscando um equilíbrio entre os aspectos avaliativos e as condições reais enfrentadas pelas escolas.

Mesmo em tempos de “mensuração” Biesta (2012, p. 811) afirma que as desigualdades sociais se refletem diretamente na escola. Quando se fala de igualdade de acesso e oportunidade a mesma educação, destacada aqui pelo bordão “educação para todos”, ignoram-se as questões infraestruturais das escolas e os problemas familiares impossíveis de serem controlados pela escola. No entanto, a responsabilidade sobre o baixo rendimento escolar sempre recai sobre as escolas, as lideranças e os professores.

As lideranças concordam entre si que os rankings não contribuem para a superação das dificuldades. Pelo contrário, na maioria das vezes provoca desânimo e desentendimentos fortalecendo a culpabilização por parte do grupo. Com essa discussão abordada nas entrevistas, recorda-se Afonso (2009) quando esse diz que os rankings podem induzir a sociedade a perder a crença na escola pública. O discurso em defesa dos rankings integra elementos de responsabilização e de escolha, apresentando um argumento de justiça social ao afirmar que todos devem ter acesso à educação de mesma qualidade.

Constata-se assim a necessidade de que o ranking não seja utilizado para constranger a escola, os professores e as lideranças. Esse deve ser encarado e suscitar reflexões no sentido de buscar os elementos necessários a superação das dificuldades. A excessiva cobrança por parte dos Distritos e SME fortalecem a cultura da culpa.

Conforme o plano estabelecido nesta tese, o quinto objetivo específico foi *verificar, nas duas escolas observadas, a evolução das taxas de aprovação do Censo Escolar, dos resultados do SPAECE, e o desempenho dos estudantes desde o início das Avaliações Diagnósticas da Rede (ADR)*, este objetivo foi respondido por meio da análise de boletins e planilhas coletadas nos bancos de dados do Censo Escolar, do SPAECE e do SAEF.

Ao iniciar a busca pelos boletins do SPAECE surgiu uma questão. Os dados das avaliações só estão disponíveis no ano seguinte a aplicação. Nesse sentido, ao analisar-se uma escola de ensino fundamental anos finais, quando os resultados ficam disponíveis, os estudantes já deixaram a escola e migraram para diferentes escolas do ensino médio da rede pública estadual ou mesmo da rede privada.

Com relação aos dados do Censo escolar no período de 2017 -2023, pode-se afirmar que a taxas de reprovação da EMTI ALFA com exceção do ano de 2017 com 4 alunos reprovados, os anos seguintes apresentam a mesma taxa zerada. Ou seja, 100 % dos alunos

aprovados. Sobre a EM BETA os dados mostram o ano de 2017 com 31 reprovados, 2018 com 32, 2019 com 8 e de 2020 a 2023 nenhum aluno foi reprovado. As escolas apresentam dados extremamente diferentes o que levanta uma nova questão especialmente no que se refere a EM BETA. A escola deixa de reprovar os estudantes após a Pandemia de Covid-19, entre os anos de 2020 a 2023.

Sem intenção de compará-las nota-se a EMTI ALFA com 6,1 no IDEB de 2023 e EM BETA com 4,8 no Ideb. Consciente de que o Índice é calculado de acordo com a proficiência do estudante em língua portuguesa e matemática + a taxa de aprovação, pode-se afirmar que tendo uma taxa de aprovação de 100 %, o cálculo do IDEB tende a subir. Sendo assim, é possível inferir que ambas as escolas estão desenvolvendo o trabalho pedagógico com o objetivo de obter a aprovação de todos os estudantes.

Sobre os dados do SAEF é possível perceber que entre a avaliação inicial até a avaliação intermediária, os resultados se apresentam crescentes. O mesmo acontece da intermediária para avaliação final. Acredita-se que esse crescimento esteja relacionado com a sistemática de análise dos relatórios do SAEF e a reorientação do planejamento por parte do professor. Não é possível apontar as relações existentes entre SPAECE, Censo Escolar e SAEF.

Com os objetivos específicos respondidos, chega-se ao objetivo geral, sobre o qual se discute a seguir nas considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os objetivos específicos clarificados chegou-se ao objetivo geral desta investigação, que foi analisar o uso dos resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR), seus efeitos nas práticas dos docentes de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais do ensino fundamental, na liderança das escolas e seus reflexos nos resultados escolares, o qual foi respondido em sua “quase” totalidade.

O termo destacado foi utilizado pelas inúmeras respostas e caminhos que foram abertos para que novas pesquisas sejam iniciadas a partir dessa trajetória. Mesmo que se corra o risco de ser redundante, é preciso trazer, mais uma vez os objetivos específicos, suas limitações e apontar os percursos direcionados a partir desses.

Nas análises e discussões que conduziram a caracterização do SMEF como uma Gestão por Resultados, diferentemente daquilo que é comum nesse tipo de GpR, não se encontram referências que permitam afirmar com segurança essa característica. Essa característica se infere apoiada na análise documental e nos poucos trabalhos encontrados.

A questão que se impõe trata da fundamentação teórica e dos estudos realizados pela SME os quais conduziram a criação do Sistema. Dada a dimensão do Universo da pesquisa, não foi possível ouvir a nível de SME, os coordenadores e gerentes do Sistema, bem como conhecer a opinião dos membros do Conselho Municipal de Educação. Que essas sejam questões para novos estudos.

Os objetivos segundo verificar junto as escolas e nas reuniões pedagógicas como é realizado o tratamento dos dados fornecidos pelos boletins das ADR e seus desdobramentos e quanto, conhecer como os diretores e os coordenadores pedagógicos entendem os efeitos das ADR nas suas práticas pedagógicas, foram respondidos com uma amostra muito limitada, os estudos de casos que coletaram somente quatro entrevistas e cinco notas de campo, fruto das observações nas visitas.

Mesmo consciente que a pesquisa qualitativa não tem como meta a extração dos resultados, pois estuda caso a caso, aponta-se e sugere-se em novos estudos o alargamento da amostra, talvez uma escola por regional, a fim de detectar as influências das área geográfica e das condições socioeconômicas nas práticas das lideranças e dos professores.

O terceiro objetivo identificar como os docentes língua portuguesa e matemática entendem as repercussões das ADR nas suas práticas pedagógicas e nos resultados dos estudantes foi alcançado com segurança conforme o indicado no início desta Tese. O instrumental elaborado seguiu todas as etapas para a construção, pré-teste, confiabilidade,

correlação entre as questões, número de respondentes acima do recomendado, o que possibilitou realizar diferentes inferências e generalizar os resultados. Muitos outros estudos podem suscitar das correlações inferidas nos questionários, os quais ficam disponíveis a comunidade acadêmica.

O quinto e último objetivo específico, verificar nas duas escolas observadas a evolução das taxas de aprovação do Censo escolar, dos resultados do Spaece e o desempenho dos estudantes desde início das ADR, sugerem a realização de estudos longitudinais específicos para acompanhar a evolução e tendências no desempenho dos estudantes no SAEF. Com relação ao SPAECE, espera-se que sejam desenvolvidas pesquisas que possam acompanhar os estudantes na transição para o ensino médio.

Não se pode esquecer que as escolas pesquisadas, assim como as demais, tiveram impactos negativos com os anos da pandemia da Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais, fato que impactou nos anos seguintes e provocou uma queda assustadora do desempenho escolar que, somente a longo prazo poderá ser recuperado.

A investigação foi conduzida em três frentes. Os efeitos do uso dos resultados na prática dos docentes, da liderança das escolas e a repercussão no desempenho dos estudantes. A partir daqui, coloca-se cada um desses pontos separadamente no intuito de descrevê-los integralmente e contemplar o objetivo geral do Trabalho.

As implicações a prática pedagógica dos docentes indicaram que a reflexão gerada a partir das análises dos boletins e relatórios, suscitam a reorientação do planejamento do professor, com vistas a atender as orientações da SME. É possível inferir que a estruturação das ações que fazem parte do plano de intervenção é interpretado pelos docentes como um elemento burocrático e de prestação de contas.

Observa-se que a avaliação formativa tem como propósitos servir de guia para uma tomada de decisão consciente, focada nos objetivos da aprendizagem, com feedback voltado para a melhoria do desempenho do estudante fato que requer estudos direcionados ao assunto e uma discussão participativa dos professores. Porém, no desenvolvimento do Estudo, percebe-se que, embora a SME denomine suas avaliações como diagnósticas e pretenda que estas sejam também tratadas como formativas, esse papel fica comprometido pelas constantes cobranças de planilhas, portfólios, preenchimento de drivers. O mecanismo da responsabilização com a apresentação dos rankings, e que são divulgados durante as reuniões distritais em nada acrescentam ao fortalecimento do caráter diagnóstico e formativo dessas avaliações.

A SME, ao mesmo tempo em que denomina o SAEF como um diagnóstico, classifica-o como avaliação externa (tabela 18 pág. 128). Diante disso, e pela falta da

fundamentação teórica e de uma comissão que trate da elaboração, nota-se que a própria Secretaria ainda desenvolve o trabalho sem a certeza de que atende as necessidades verdadeiramente formativas. Deve resultar de uma avaliação cuidadosa e criteriosa especialmente na abordagem metodológica e técnica. Sem a garantia de uma Avaliação que seja resultado de estudos e pesquisas e não sendo possível de ser também analisada, essa fica comprometida. Esse movimento deve anteceder a prestação de contas.

Constata-se ainda que com a supervalorização dada aos resultados os professores passaram a ser menos cobrados nas ações do fazer pedagógico e passaram a se preocupar com a prestação de contas manifestadas pelo constante uso dos resultados. A escola ainda vive envolta aos inúmeros projetos impostos pela Secretaria e a produção de portifólios para justificar as atividades realizadas, as quais a SME denomina como evidências.

Recorre-se a Stake (2011) para esclarecer que as verdadeiras evidências vão muito além da comprovação material para julgamento da escola. As evidências de como as coisas funcionam em determinados contextos é importante. No entanto, para ser válida e relevante no contexto escolar, precisa ser realmente desenvolvida com empenho e estudada no como se dar o processamento em cada contexto escolar. As necessidades devem emergir dos professores e estudantes e não de uma imposição da Secretaria.

A pesquisadora possui profundo conhecimento da rotina escolar e do trabalho das lideranças, pois faz parte desse sistema. Por exemplo, destaca-se que as escolas pesquisadas têm cerca de 400 estudantes, contando apenas com 1 diretor e 1 coordenador, quantidade claramente insuficiente para lidar com tantas demandas. O cotidiano escolar é intenso e desgastante.

Raramente as lideranças conseguem se reunir para elaborar suas ações e, ao mesmo tempo, atender as inúmeras exigências da Secretaria Municipal de Educação (SME). Essa realidade reflete-se diretamente naquilo que deveria ser o foco principal: a aprendizagem dos alunos. O trabalho desenvolvido, especialmente pela coordenação pedagógica, deveria concentrar-se diretamente nos elementos do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, observa-se que as lideranças se envolvem em diferentes situações, comprometendo a dedicação àquilo que realmente importa.

As políticas educacionais e de formação impostas pela SME repercutem, impulsionando a gestão escolar a direcionar e obrigar procedimentos e práticas que resultem em visibilidade e mensuração, em detrimento da verdadeira função da escola. Essas orientações, além de sobrecarregarem as lideranças, refletem-se de modo significativo no trabalho dos professores, que muitas vezes confundem a responsabilidade com a culpa, o que resulta em

problemas de relacionamento dentro do grupo e até mesmo comprometimento da saúde mental.

É evidente a necessidade de repensar a estrutura de gestão escolar, de modo a fornecer condições adequadas para que as lideranças possam se dedicar à essência do processo educativo, em vez de se envolver excessivamente em demandas burocráticas e mensuráveis. Dessa forma, seria possível promover um ambiente escolar verdadeiramente voltado para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Segundo (Afonso, 2012) os professores e escolas estão submetidas a múltiplas prestações de contas. Deve se buscar uma distinção entre responsabilidade e culpa. O processo de ensino aprendizagem envolve muitos outros fatores externos a escola como por exemplo os fatores econômicos, a sociedade e seus preconceitos, as desigualdades acentuadas e o mais importante, a família.

Essa responsabilidade precisa ser partilhada igualmente. Os pais criam expectativas sobre o progresso escolar de seus filhos e o papel da escola. No entanto, mesmo que sejam legítimas essas possibilidades, os professores também esperam que os pais reforcem os cuidados com o processo de aprendizagem dos filhos.

Nos últimos anos, observa-se que no Estado do Ceará, a fim de atender aos indicadores e contribuir para que rede pública seja vista como “uma das melhores do Brasil”, a aproximação da rede municipal de Fortaleza e o alinhamento com a Gestão por Resultados, tem levado o trabalho da escola a caminhos divergentes, resultando num esvaziamento do currículo e em consequência da verdadeira missão da escola, ensinar.

Um exemplo disso é o papel da escola em mediação de conflitos, em campanhas de vacinação, em formações direcionadas aos pais, em grupos de terapia com adolescentes. Não que sejamos contra o desenvolvimento dessas atividades. No entanto, passa-se o tempo e o ano letivo e o foco na aprendizagem do estudante fica comprometido. O papel assistência deveria ser delegado a Assistência Social e a Saúde.

Embora a pesquisa tenha alcançado seus objetivos, é importante esclarecer suas limitações. Os achados são específicos ao contexto educacional da rede pública de ensino de Fortaleza, podendo não refletir a realidade de outras regiões.

Este estudo trouxe importantes reflexões sobre a implementação e uso das ADR's em Fortaleza e pretende fazer recomendações a Secretaria Municipal de Educação visando a implantação e consolidação de um Sistema de Avaliação que de fato contribuirá e muito com as práticas realizadas pelos atores das escolas.

Em primeiro lugar, é perceptível que há grande interesse em consolidar as ADRs e realmente tratá-las como diagnósticas e formativas. No entanto, a avaliação formativa requer

que os instrumentos e procedimentos utilizados possam garantir a validade e a confiabilidade das informações obtidas com o intuito de promover a melhoria da aprendizagem. A compreensão e divulgação dos objetivos da aprendizagem e o envolvimento dos professores na elaboração dos testes é fundamental para que o SAEF conquiste a credibilidade junto as escolas e seus atores.

Ressalta-se ainda que, segundo o questionário da pesquisa, mais 41, 8% dos respondentes possuem mais de 15 anos de experiência docente e 57,1 % destes profissionais do grupo do magistério municipal tem formação acadêmica em nível de pós-graduação e portanto, capazes de eles próprios assumirem os processos avaliativos da própria Rede.

Em segundo lugar e não menos importante, que o modelo utilizado para a cobrança direcionada as escolas levem em conta os inúmeros problemas enfrentados no cotidiano e a necessidade de uma reestruturação nas diversas funções delegadas erroneamente as escolas. Cabe sugerir a contratação de equipes multiprofissionais para a realização do trabalho de assistência social, psicológica e de mediação de conflitos. É importante que as lideranças e professores dediquem-se integralmente ao processo de ensino aprendizagem.

Um terceiro ponto é admitir a importância das ADR na prática pedagógica. Essas tem impulsionado docentes e líderes a desenvolverem as práticas de reflexão sobre os resultados e construírem ações que busquem solucionar os déficits apontados. Observa-se que docentes e líderes, apesar de direcionarem seus esforços para as ações de superação das dificuldades, tem o seu tempo tomado por problemas do cotidiano que impedem que as ações pensadas sejam efetivamente aplicadas.

Não se pode esquecer que um dos requisitos da avaliação formativa é providenciar ao estudante, feedback imediato, claro, conciso possibilitando que cada um deles compreenda os resultados como possibilidade para sua transformação e auto regulação da própria aprendizagem. Do ponto de vista do estudante, o aprender a se auto avaliar é um exercício de autonomia que deve ser estimulado desde a educação infantil.

Mais uma vez destaca-se aqui o trabalho realizado pela diretora da EM BETA e que foi possível verificar in loco. O fato de conversar individualmente com cada estudante, o conduz a tomada de consciência e reflexão sobre a própria aprendizagem. No entanto, nem sempre a gestora consegue atender a todos tendo em vista os inúmeros contratemplos direcionados ao cotidiano da escola.

Esse é o verdadeiro *feedback*, característica central da autorregularão e necessária ao desenvolvimento da consciência crítica do estudante, capaz de transformar as ADRs em verdadeiras avaliações formativas voltadas para a promoção e melhoria da aprendizagem. Nesse

sentido, esta investigação deixa sua contribuição à comunidade acadêmica, na expectativa de subsidiar novos estudos e ampliar o debate sobre o tema proposto.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO JÚNIOR, I. T. **Avaliação das políticas públicas de educação no Brasil: Uma análise comparativa com as recomendações da OCDE**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2013.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: Regulação e emancipação** (3a ed.). São Paulo: Cortez, 2005.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação ou emancipação? Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas** (4^a ed.). São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educação e Sociedade**, 33(119), 471–484, 2012.
- ALAVARSE, O. M.; CHAPPAZ, R. O.; FREITAS, P. F. Avaliações da aprendizagem externas em larga escala e gestores escolares: características, controvérsias e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, 28(1), 250-275, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15392>. Acesso em: 15 out. 2023.
- AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação** (3a ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Manual_de_Investiga%C3%A7%C3%A3o_Qualitativa_em.html?id=-LktDwAAQBAJ. Acesso em: 15 out. 2023.
- ANDRADE, E. F. Gestão do sistema municipal de educação: a experiência de Fortaleza em foco. **Educação em Revista**, 33(1), 53-74, 2017.
- ARARIPE, Milena Soares Bezerra Alencar. **Avaliação das ações de gestão associadas ao trabalho pedagógico das turmas de 3.º ano de escolas do município de Fortaleza no período pandêmico**. 2023. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/74137>. Acesso em: 17 out. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARREIRA, C. M. **Concepções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2019.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação & Sociedade**, 26(92), 3-22, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2024.
- BAUER, A.; SOUSA, S. Z. L. Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 23(86), 259-284, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Sf5HBLhJqyJdVHWxQBF9ydq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2024.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, 41, 1367-1382, 2015.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, 42(147), 808–825, 2012.

BIESTA, G. What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. **European Journal of Education**, 50(1), 75–87, 2015.

BIESTA, G., & Picoli, B. A. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, 41(1), 21, 2018.

BOGDAN, R. C., & Biklen, S. K. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BORRALHO, A.; CID, M.; FIALHO, I. Avaliação das (para as) aprendizagens: Das questões teóricas às práticas de sala de aula. In: I. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.), **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal**. Curitiba: CRV, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/27101>. Acesso em: 22 out. 2024.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação Educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, A. C.; SOUSA, S. M. Z. L. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, 38(2), 373-388, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2024.

CEARÁ. Governo do Estado. **Programa Alfabetização na Idade Certa é referência para o Governo Federal. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2013. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2013/06/21/programa-alfabetizacao-na-idade-certa-e-referencia-para-o-governo-federal/>. Acesso em: 23 out. 2024.

COSTA, A. G, Vidal, E. M & Vieira, S.L. Avaliação em larga escala no Brasil: entre a coordenação federativa e o ethos do Estado-avaliador. **Revista Educação em Questão**, (51), 1-29, 2019.

COSTA, A. G & Vidal, E. M. **Spaece história, memórias, atores e políticas (1992 – 2022)**. Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto (3a ed.)**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CRONBACH, L. J.; RAJARATNAM, N.; GLESER, G. C. Theory of generalizability: A liberalization of reliability theory. **British Journal of Statistical Psychology**, 16(2), 137-163, 1963.

CRUZ, V. M. R.; RIBEIRO, P. R. K.; BATISTA, C. Equidade educacional e vulnerabilidade social nos territórios: os casos das redes municipais do Ceará e de Fortaleza. **Educação &**

Realidade, 47(4), 153-172, 2022.

DANTAS, Marta Maria dos Santos. **Sistema de avaliação do ensino fundamental (SAEF) como política educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza (CE)**. 2018. 84f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado:** sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, 13(1), 193-207, 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/display/26347280>. Acesso em: 27 nov. 2024.

ESTEVES, M. Análise de Conteúdo. In: LIMA, J. A.; PACHECO, J.A (ORGs). **Fazer Investigação: Contributos para elaboração de dissertações e teses**. Porto: Porto Editora, 2006.

FERNANDES, C. DE O.; NAZARETH, H. D. G. Resultados de pesquisas sobre as políticas de avaliação em larga escala em educação e seus impactos na escola. **Revista Educação Especial**, 31(63), 893–906, 2018.

FERNANDES, D. Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. **Formação de Educadores: Artes e Técnicas – Ciências e Políticas**, 1, 15–36, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5528>. Acesso em: 27 out. 2024.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 19(2), 21–50, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/5495>. Acesso em: 27 out. 2024.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, 19(41), 347–372, 2008.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Orgs.), **Olhares e Interfaces: Reflexões Críticas sobre a Avaliação** (pp. 15–44). São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/5788>. Acesso em: 28 out. 2024.

FERNANDES, D. Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. **Linhos Críticas**, (25), 644–660, 2019.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001441352>. Acesso em: 06 nov. 2024.

FORTALEZA. **Fases do projeto 2024**. 2024. Disponível em: <https://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/site/fortaleza-2040/fases-do-projeto>. Acesso em: 05 nov. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 0659/2018. Regulamenta o Programa Escola com Excelência em Desempenho no âmbito da Secretaria Municipal da Educação. Fortaleza: **Diário Oficial do Município**, 2018.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. **Fortaleza é a capital com maior cobertura de atendimento em tempo integral no Ensino Fundamental, diz Censo Escolar 2022**. 2023. Disponível em:

https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8576&catid=79&Itemid=509. Acesso em: 19 out. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Guia Informativo para o Desenvolvimento da Rotina Pedagógica nas Escolas Municipais de Tempo integral de Fortaleza**. 2023. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/875965760/Guia-informativo-ETI>. Acesso em: 19 nov. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. (2022). **Relatórios SAEF**. Disponível em:

<https://saef.sme.fortaleza.ce.gov.br/saef/relatorios/relatorios.jsf;jsessionid=FB3FAF758D0B8F799D9CBF68DE02A1EE>. Acesso em: 05 Set. 2024.

GASPAR, I. de A.; SHIMOYA, A. **Avaliação de confiabilidade de uma pesquisa utilizando o coeficiente alfa de cronbach**. In: Simpósio de Engenharia de Produção, Catalão, 2009. Disponível em:

https://sienpro.catalao.ufg.br/up/1012/o/ISAAC_DE_ABREU_GASPAR_2_-email.pdf. Acesso em: 17 out. 2024.

GHASEMI, A.; ZAHEDIASL S. Normalitytests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. **Int J Endocrinol Metab.** Spring, 10(2), 486-489, 2012.

GATTI, B. A. Avaliação: Contexto, história e perspectivas. **Olhares**, 2(1), 8–26, 2014.

GUSMÃO, J. B. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 21(79), 299–322, 2013.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAMMOND, J. S. Better decisions with preference theory. **Harvard Business Review**, 45(6), 123-141, 1967. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1968-16243-00>. Acesso em: 28 nov. 2024.

HOLANDA, Regia Helvis Ribeiro de. **O sistema de avaliação do ensino fundamental/SAEF e sua contribuição na gestão escolar pública municipal de Fortaleza**. 2024. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2024. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/77264>. Acesso em: 08 Dez. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório Nacional SAEB 2003**. 2003. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-nacional-SAEB-2003>.

Acesso em: 17 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). (2008). **Censo da Educação Superior 2008:** Dados Preliminares. 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-nacional-SAEB-2003>. Acesso em: 08 Dez. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados nacionais – Pisa 2006:** Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Brasília: O Instituto, 2008. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Relatorio_PISA2006.pdf. Acesso em: 08 Nov. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados do Pisa 2018:** Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-brasil-no-pisa-2018>. Acesso em: 08 Nov. 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - 2019:** resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resultados-do-indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-2019-resumo-tecnico>. Acesso em: 08 Nov. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2023:** Dados Preliminares. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 08 Nov. 2024.

KRZYWINSKI, M.; ALTMAN, N. Significance, P values and t-tests. **Nature Methods** 10, 1041–1042, 2013.

LANGENBERG, B.; HELM, J. L.; GÜNTHER, T.; MAYER, A. Understanding, Testing, and Relaxing Sphericity of Repeated Measures ANOVA with Manifest and Latent Variables Using SEM. **Methodology**, 19(1), 60-95, 2023.

LIBANORI, Guilherme Andolfatto. **Melhores políticas para melhores vidas: um estudo crítico das concepções que embasam o Programme For International Student Assessment (PISA) no período 1997-2012.** 2015. 161 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/2360>. Acesso em: 08 Dez. 2024.

Lima, D. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECe) e sua influência sobre a gestão pedagógica de uma escola de ensino médio situada no município de Tauá – Ceará.** 2015. 146 f. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://www.uece.br/wp->

content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_DIVA-LIMA.pdf. Acesso em: 08 Dez. 2024.

LOPES, A. F. N.; VIEIRA, L. M. N.; RAMOS, J. F. P. O SAEF como instrumento de avaliação educacional. **Revista Brasileira de Educação Básica**, 2(6), 1-14, 2017. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/2017/11/29/o-saef-como-instrumento-de-avaliacao-educacional/>. Acesso em: 03 Dez. 2024.

LUCKESI, C. C. **Avaliação educacional**: Pressupostos conceituais. São Paulo: Cortez, 1978.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Psy, 1986.

LUDKE, M.; MEDIANO, Z. **Avaliação na Escola de 1º Grau**: uma Análise Sociológica. Campinas: Papirus, 2001.

MACEDO, F. M. F.; BOAVA, D. L. T.; ANTONIALLI, L. M. A fenomenologia social na pesquisa em estratégia. **Revista de Administração Mackenzie**, 17(6), 129-155, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/QHM3s5H4zCwv4kms5dN8RfP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 Dez. 2024.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, 5(1): 70-82, 2012. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf. Acesso em: 03 Dez. 2024.

MACHADO, C. Impactos da avaliação externa nas políticas de gestão educativa. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 11(1), 40-55, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55125665004.pdf>. Acesso em: 08 Nov. 2024.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, 39(2), 413–436, 2014.

MACIEL, A. *et al.* **Manual do sistema de Avaliação do Ensino Fundamental**. Fortaleza: SME Fortaleza. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341879016_Manual_do_sistema_de_Avaliacao_do_Ensino_Fundamental_-_SME_Fortaleza. Acesso em: 08 Nov. 2024.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; FARIAS, M. A. SPAECE: Uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal. **Revista de Humanidades**, 31(2), 525-547, 2016.

- MAIA, I. B.; PACHECO, J. A. Globalização e políticas de accountability: as perspectivas de professores no contexto da AEE em Portugal. **Anais [...] Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía**, 15. Coruña, Espanha, 2019. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63145>. Acesso em: 18 Dez. 2024.
- MARQUES, C. A.; RIBEIRO, A. P. DE M.; CIASCA, M. I. F. L. Paic: O pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. **Estudos Em Avaliação Educacional**, 19(41), 433, 2008.
- METFESSEL, N. S.; MICHAEL, W. B. A paradigm for developing valid measurable objectives in the evaluation of educational programs in colleges and universities. **Educational and Psychological Measurement**, 27(2), 373-383, 1967.
- MORGADO, M. G. A. Contaminação química de ecossistemas aquáticos e (in)sustentabilidade ambiental na Amazônia: Estudo de caso na região metropolitana de Santarém, Pará. **Revista de Administração Mackenzie**, 20(6), 129-155, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/QHM3s5H4zCwv4kms5dN8RfP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 Nov. 2024.
- MOTA, B.; GIBAJA, C. **Ceará lidera ranking nacional do IDEB 2019**. 2020. Disponível em: Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/09/15/ceara-lidera-ranking-nacional-do-ideb-2019/>. Acesso em: 18 Out. 2024.
- MOTA JUNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, 39(4), 1137-1152, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/40923>. Acesso em: 05 Nov. 2024.
- NARDI, E. L.; R. BEARZI, A. E. Regulação por resultados e reconfigurações em arranjos institucionais endereçados ao governo democrático da educação. **Educação em Revista**, (3)9, 1-23, 2023.
- PINTO, J. A avaliação em educação: Da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In AMANTE, L.; I. C. OLIVEIRA, I. C. (Orgs.). **Avaliação das aprendizagens, perspectivas, contextos e práticas**. Lisboa: Universidade Aberta, 2016.
- PINTO, J. **A avaliação formal no 1º ciclo do Ensino Básico**: Uma construção social. 2002. 900 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1675>. Acesso em: 05 Nov. 2024.
- PROVUS, M. M. **Discrepancy Evaluation for Educational Program Improvement and Assessment**. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation, 1971.
- RAMOS, J. F. P.; COSTA, A. G.; CAMARÃO, V. D. C. Da colaboração à gestão por resultados na educação do Ceará. **Conhecer: Debate entre o público e o privado**, 13(30), 1-20, 2023.
- RISCAL, J. R.; LUIZ, M. C. **Gestão democrática e a análise de avaliações em larga escala**: o desempenho de escolas públicas no Brasil. São Carlos: Pixel, 2016. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Gestao_Democratica_e_a_Analise_de_A

valiacoes_em_Larga_Escala_-_UFSCAR.pdf. Acesso em: 05 Set. 2024.

ROSISTOLATO, R.; VIANA, A. P. P. Avaliação externa e em larga escala: o entendimento de professores que ensinam matemática na educação básica. **Educação e Pesquisa**, 49(2), 213-228, 2013.

SCRIVEN, M. The Methodology of Evaluation. In: TYLER, R. W.; R. M. GAGNÉ, R.; SCRIVEN, M. (Orgs.), **Perspectives of Curriculum Evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. (2014). O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, 27(1), 07, 2014.

SILVA, K. N. P.; RAMOS, M. Integrated high school in the context of evaluation by results. **Educação e Sociedade**, 39(144), 567–583, 2018.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educação & Sociedade**, 34(124), 903-923, 2013.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P.; ALAVARSE, O. M. **Políticas educacionais municipais e qualidade do ensino: o IDEB como mecanismo de monitoramento da educação fundamental**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002288906>. Acesso em: 05 Set. 2024.

SOUSA, C. P.; FERREIRA, S. L. Large-Scale Assessment Classroom and School: a Necessary Dialogue. **Revista Psicologia da Educação**, 1(48), 13–23, 2019.

SOUSA, E. J.; VIDAL, E. O peculiar efeito accountability na rede pública municipal de Fortaleza: questões desafiadoras e emblemáticas do conselho escolar. In: **Política Educacional, Gestão e Aprendizagem**: resultados de pesquisas. Editora: ANPAE, 2021.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, Campinas, 19(2), 407–420, 2014.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: Estudando Como as Coisas Funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

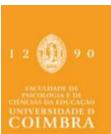
STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Systematic Evaluation: A Self-Instructional Guide to Theory and Practice**. Dordrecht: Springer, 1985.

TUCKMAN, B. Developmental sequence in small groups. **Psychological Bulletin**, (63), 384-399, 2012.

VIEIRA, E. M; VIEIRA, S. L. Construindo uma História de Colaboração na educação: A experiência do Ceará. **Educação e Sociedade**, 34 (125), 1075-1093, 2013. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 08 Out. 2024.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

 	 Universidade Federal do Ceará Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação	Apêndice – A Termo De Informação Ao Participante
--	--	---

APÊNDICE A – PROJETO DE INFORMAÇÃO: INFORMAÇÃO O PARTICIPANTE

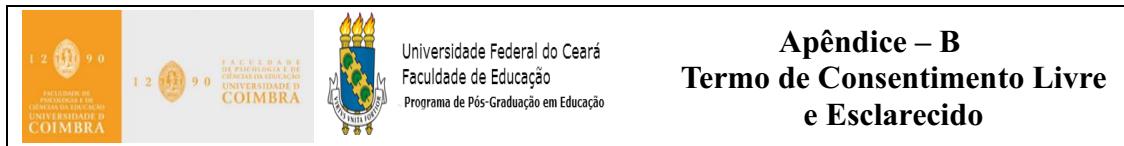
O presente estudo, intitulado **Sistema Municipal de Educação de Fortaleza: Um estudo sobre os efeitos das avaliações diagnósticas da rede pública nas práticas pedagógicas e de liderança nas escolas e seus reflexos nos resultados dos estudantes**, corresponde ao projeto de doutoramento da investigadora Adriana Antero Leite, em desenvolvimento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira.

Este projeto tem como objetivo geral **analisar o uso dos resultados das ADR, seus efeitos na prática dos docentes de Língua Portuguesa e Matemática, na liderança das escolas e seus reflexos nos resultados escolares**. A investigação tem como contexto as escolas de ensino fundamental – anos finais, da Rede pública do Município de Fortaleza, Ceará, Brasil e pretende mapear os efeitos decorrentes das avaliações diagnósticas criadas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e de seu próprio Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental.

O estudo tem caráter voluntário. Os dados recolhidos são confidenciais e serão manipulados somente pelos investigadores responsáveis. Os registos serão efetuados de forma a não identificar nominalmente os participantes, reforçando o seu anonimato. A gravação em áudio (quando autorizada) das entrevistas/dinâmicas, e sua posterior transcrição, serão recursos importantes para esta investigação. Os dados serão destruídos 3 anos após a finalização do estudo. Durante este período de tempo será garantida a proteção da confidencialidade do arquivo com os áudios.

A sua participação será fundamental para a realização desta investigação, pelo que agradecemos, desde já, o seu contributo. Em caso de necessidade de informações adicionais ou clarificação de dúvidas, poderá contatar a investigadora principal do projeto de investigação:

Adriana Antero Leite Investigadora Principal	email: adrianaantero33@gmail.com , Telefone (whatsapp) (85)99917-5224
--	---



APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Sistema Municipal de Educação de Fortaleza: Um estudo sobre os efeitos das avaliações diagnósticas da rede pública nas práticas pedagógicas e de liderança nas escolas e seus reflexos nos resultados dos estudantes.

Instituição: FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE DE COIMBRA **Especialidade:** ORGANIZAÇÃO DO ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pesquisadores responsáveis: • Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira (orientador) (cabarreira@fpce.uc.pt); e Doutoranda Adriana Antero Leite (adrianaantero33@gmail.com); telefone: (85)99917-5224.

Explicação do estudo: A investigação consiste em conhecer, identificar, compreender, verificar e analisar os efeitos das avaliações diagnósticas de rede na prática pedagógica dos professores, na liderança das escolas e nos resultados dos estudantes. Por tratar-se de pesquisa de métodos mistos, esta deve seguir a seguinte ordem:

- Aplicação de questionários aos professores de língua portuguesa e matemática das escolas;
- Análise documental: tabelas, planilhas de resultados, evolução no Spaece (quando a escola tiver 9º ano), taxas de aprovação do Censo Escolar, planejamentos, atas de reuniões pedagógicas entre outras que se fizerem importantes durante o processo.
- Estudos de caso em duas escolas com resultados diferentes no Spaece, sendo a EMTI ALFA de Siqueira- Distrito IV e EM BETA – Distrito II.
- Observação do espaço escolar e da reunião pedagógica (quando e se a gestão e professores autorizarem).
- Entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores pedagógicos e professores de língua portuguesa e matemática das escolas dos estudos de caso.
- Gravação das entrevistas: A gravação em áudio das entrevistas (quando autorizada), e sua posterior transcrição, serão recursos importantes para esta pesquisa. Os áudios não serão identificados e nem divulgados, garantindo o anonimato da informação.
- Confidencialidade e anonimato: Os dados recolhidos nesta investigação serão utilizados somente pelos investigadores responsáveis. Os registos serão feitos de forma a não identificar nominalmente os participantes, reforçando o anonimato. Os dados serão destruídos 3 anos após a finalização do estudo; desde a recolha até a destruição, os dados serão armazenados em lugar protegido. Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pelo(s) pesquisador(es). Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar-me a participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão

utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo(a) investigador(a).

Nome:

Assinatura: **Data:** / /

Este documento é composto de 1 página e feito em duplicado: uma via para o investigador e outra para a pessoa que consente.



Apêndice – C Questionário aos Professores

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

06/03/2022 17:02

Questionário sobre percepção de professores acerca das Avaliações Externas e Avaliações Diagnósticas de Rede

3. 3- Disciplina que leciona: *

Marcar apenas uma oval.

- Língua Portuguesa
 Matemática

4. 4- Distrito de educação de sua lotação com maior carga horária: *

Marcar apenas uma oval.

- Distrito 1
 Distrito 2
 Distrito 3
 Distrito 4
 Distrito 5
 Distrito 6

5. 5- Situação profissional em 2021: *

Marcar apenas uma oval.

- Efetivo
 Contratado

6. 6-Há quantos anos você trabalha em educação:(todas as experiências) *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 2 anos
 De 2 a 4 anos
 De 5 a 10 anos
 De 11 a 15 anos
 Mais de 15 anos

7. 7- Qual a sua carga horária mensal na rede municipal: *

8. 8- Em qual ou quais turmas você leciona em 2021: (Marque mais de uma, se for o caso) *

Marque todas que se aplicam.

- 6º ano
- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano

9. 9- Formação acadêmica *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino superior - Pedagogia
- Ensino Superior- Área específica
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

10. 10- Em caso de pós-graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorando) em qual área desenvolveu pesquisa e se especializou ? *

Marcar apenas uma oval.

- Área pedagógica
- Área específica

06/03/2022 17:02

Questionário sobre percepção de professores acerca das Avaliações Externas e Avaliações Diagnósticas de Rede

11. 11 - Há quantos anos você obteve o nível mais alto de sua escolaridade? *

Marcar apenas uma oval.

- Há 2 anos ou menos
- De 3 a 7 anos
- De 8 a 14 anos
- De 15 a 20 anos
- Há mais de 20 anos

GRUPO II -CONHECIMENTO SOBRE OS SISTEMAS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS

Solicitamos que responda as questões seguintes acerca das Avaliações Externas.

12. 12- Os professores usam os resultados das avaliações externas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Às vezes

13. 13. Indique o seu grau de conhecimento sobre os Sistemas de avaliação abaixo indicados utilizando a seguinte escala: Nenhum, Pouco, Bom, Muito bom, Excelente. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum	Pouco	Bom	Muito bom	Excelente
Sistema Brasileiro da Avaliação Básica - Saeb/ Prova Brasil	<input type="radio"/>				
Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará- Spaece	<input type="radio"/>				
Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental - Saef ou Avaliação Diagnóstica de Rede - ADR	<input type="radio"/>				

06/03/2022 17:02

Questionário sobre percepção de professores acerca das Avaliações Externas e Avaliações Diagnósticas de Rede

14. 14- Qual ou quais dos sistemas de avaliações apresentados mais influenciam o trabalho cotidiano desenvolvido na escola? (Marque mais de um, se for o caso)

Marque todas que se aplicam.

- Sistema Brasileiro da Avaliação Básica - Saeb/ Prova Brasil
- Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará- Spaec
- Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental - Saef ou Avaliação Diagnóstica de Rede - ADR

15. 15-Você utiliza alguma das matrizes de referência das avaliações externas em seu planejamento? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

16. 16- Por qual meio você toma conhecimento dos resultados das Avaliações Externas?

Marque todas que se aplicam.

- Portal do MEC/Inep ou da Secretaria
- Mídia (jornal, revista, rádio, Tv, etc)
- Reunião pedagógica
- Pela coordenação pedagógica
- Outros professores
- Não tomo conhecimento

17. 17-Tendo em conta as características das avaliações externas, marque utilizando a seguinte escala: Nunca, Raramente, Às vezes, Muitas vezes, Sempre.

*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Utiliza descritores para construir suas provas	<input type="radio"/>				
Utiliza as avaliações externas para elaboração de seus instrumentos	<input type="radio"/>				
A liderança/gestão da escola estimula o uso das avaliações externas para elaboração de instrumentos de avaliação	<input type="radio"/>				
Analisa os boletins de resultados para observar o desempenho individual do estudante	<input type="radio"/>				
A liderança/gestão da escola reúne os professores para elaboração de ações com base nos desempenhos das turmas	<input type="radio"/>				
O corpo docente e a gestão de escola analisam juntos os boletins de resultados	<input type="radio"/>				
O professor acompanha o desempenho de cada turma	<input type="radio"/>				
A coordenação pedagógica da escola acompanha junto ao corpo docente o desempenho das turmas	<input type="radio"/>				
A direção da escola acompanha junto ao corpo docente o desempenho das turmas	<input type="radio"/>				
O corpo docente é estimulado a utilizar banco de questões para elaboração de atividades pedagógicas	<input type="radio"/>				

18. 18- Em relação as Avaliações Externas, responda com que frequência a gestão da escola partilha com os professores os boletins dos diferentes Sistemas de avaliação apresentados, utilizando a seguinte escala ; Nunca, Raramente, Às vezes, Muitas vezes, Sempre. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Sistema Brasileiro da Avaliação Básica - Saeb/ Prova Brasil	<input type="radio"/>				
Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará- Spaece	<input type="radio"/>				
Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental - Saef ou Avaliação Diagnóstica de Rede - ADR	<input type="radio"/>				

19. 19- Você considera que o uso dos resultados das avaliações externas pelos professores pode ser melhorado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

20. 20- Se respondeu sim, como? (Marque mais de uma opção, se for o caso)

Marque todas que se aplicam.

- Mais tempo para discussão/ reflexão dos resultados
- Simplificação dos materiais de divulgação dos resultados
- Formação para interpretação dos resultados
- Apoio especializado da Secretaria Municipal de Educação- SME.
- Agilidade na divulgação dos resultados das avaliações
- Maior envolvimento da liderança da escola(equipe gestora)

GRUPO III - CONHECIMENTO SOBRE AS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DE REDE

A Secretaria Municipal de Educação implantou o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental - Saef denominado Avaliação Diagnóstica de Rede - ADR e expandiu-o a partir de 2017.a todos os anos do ensino fundamental.

21. 21- Na sua opinião, quem considera que elabora as Avaliações Diagnósticas de Rede? (Marque mais de uma opção, se for o caso)

Marque todas que se aplicam.

- Professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática
- Equipe técnica da SME
- Consultoria contratada
- Os professores formadores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática
- Não sei/ Desconheço

06/03/2022 17:02

Questionário sobre percepção de professores acerca das Avaliações Externas e Avaliações Diagnósticas de Rede

22. 22-Ainda com relação a elaboração das ADR, responda utilizando a seguinte escala (Discordo totalmente, Discordo, Não concordo, nem discordo, Concordo, Concordo totalmente): *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Não conheço o processo de elaboração das Avaliações Diagnósticas de Rede	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As Avaliações Diagnósticas de Rede abordam conteúdos de conhecimento prévio do estudante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ADR são elaboradas a partir de banco de questões de outras avaliações externas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As Avaliações Diagnósticas de Rede são bem elaboradas e estão dentro do esperado para a série	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores estão preparados para trabalhar com os dados das Avaliações Diagnósticas de Rede.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os testes (questões) das Avaliações Diagnósticas de Rede abordam os conteúdos de acordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

06/03/2022 17:02

Questionário sobre percepção de professores acerca das Avaliações Externas e Avaliações Diagnósticas de Rede

com o programa da
disciplina

23. 23- Com relação ao nível de planejamento e operacionalização da aplicação das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR), indique o grau de organização em relação aos itens utilizando a seguinte escala (Nenhum, Pouco, Bom, Muito Bom, Excelente): *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum	Pouco	Bom	Muito Bom	Excelente
Preparação da escola para aplicação dos testes	<input type="radio"/>				
Envolvimento dos professores no processo de aplicação	<input type="radio"/>				
Lançamento dos gabaritos no Sistema	<input type="radio"/>				
Análise das planilhas de resultados	<input type="radio"/>				

24. 24-Tendo em consideração a Avaliação Diagnóstica de Rede - ADR, qual a sua opinião relativa aos itens que a seguir se apresentam. Responda de acordo com a seguinte escala (Discordo totalmente, Discordo, Não concordo, nem discordo, Concordo, Concordo totalmente): *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
A ADR é um importante instrumento diagnóstico de auxílio para a escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A ADR é um instrumento que ajuda na melhoria da educação a partir da comparação entre os resultados de outras escolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A ADR é uma ação externa que interfere no cotidiano escolar causando transtornos e alterações na rotina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A ADR é um instrumento que agrupa outras intencionalidades, além de avaliar o aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O objetivo das ADR é preparar para outras avaliações externas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

06/03/2022 17:02

Questionário sobre percepção de professores acerca das Avaliações Externas e Avaliações Diagnósticas de Rede

25. 25-Na sua opinião, quais os efeitos das ADR na organização do trabalho na escola . Responda de acordo com a seguinte escala (Discordo totalmente, Discordo, Não concordo, nem discordo, Concordo, Concordo totalmente): *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
As ADR contribuem com o planejamento das atividades da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ADR estimulam o aprimoramento de políticas em prol da qualidade do ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ADR contribuem com a discussão sobre as taxas de aprovação e reaprovação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ADR são utilizadas para comparação entre as turmas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ADR alteram a rotina da escola em dias de aplicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ADR motivam o envolvimento de alunos e pais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ADR estimulam a preparação para as provas através de simulados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

06/03/2022 17:02

Questionário sobre percepção de professores acerca das Avaliações Externas e Avaliações Diagnósticas de Rede

26. 26-Com relação a sua opinião pessoal sobre os efeitos das avaliações diagnósticas de rede -ADR para o trabalho docente, responda aos itens que se seguem de acordo com a seguinte escala: Discordo totalmente, Discordo, Não concordo, nem discordo, Concordo, Concordo totalmente.*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
A qualidade do meu trabalho tem melhorado nas atividades relacionadas ao conteúdo da disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permite-me verificar de forma específica aspectos da minha prática possíveis de melhorar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meus esforços tem sido direcionados em torno do desempenho de cada turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho planejado aulas mais dinâmicas e dialógicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encoraja-me a experimentar novas metodologias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem proporcionado um planejamento mais inclusivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estimula-me a implementar ações que contemplam todos os estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

06/03/2022 17:02

Questionário sobre percepção de professores acerca das Avaliações Externas e Avaliações Diagnósticas de Rede

A liderança/gestão
da escola tem
apoiado e colaborado
com o trabalho de
sala de aula

A Secretaria
Municipal de
Educação- SME tem
apoiado o trabalho
docente
proporcionando
Formações
Continuadas

GRUPO IV - SUCESSO ESCOLAR

Este grupo visa conhecer a opinião acerca das Avaliações Diagnósticas de rede - ADR , suas influências e seus efeitos sobre o sucesso escolar dos estudantes.

06/03/2022 17:02

Questionário sobre percepção de professores acerca das Avaliações Externas e Avaliações Diagnósticas de Rede

27. 27- Com relação ao sucesso escolar dos estudantes e de suas turmas nas ADR, responda aos itens que se seguem de acordo com a seguinte escala :Discordo totalmente, Discordo, Não concordo, nem discordo, Concordo, Concorde totalmente. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Os estudantes ficam mais dedicados na realização das ADR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os estudantes conhecem melhor seus resultados e se preocupam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ADR têm proporcionado uma melhoria no sucesso escolar dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho conversado/partilhado com os meus alunos sobre o desempenho destes nas ADR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As atividades pedagógicas desenvolvidas na classe têm sido influenciadas pelo desempenho dos alunos nas ADR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escola tem dado a conhecer à comunidade escolar os resultados dos alunos nas ADR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O desempenho dos alunos nas avaliações internas tem vindo a melhorar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

06/03/2022 17:02

Questionário sobre percepção de professores acerca das Avaliações Externas e Avaliações Diagnósticas de Rede

Os pais/responsáveis
pela educação têm
conhecimento dos
resultados dos
estudantes nas ADR.



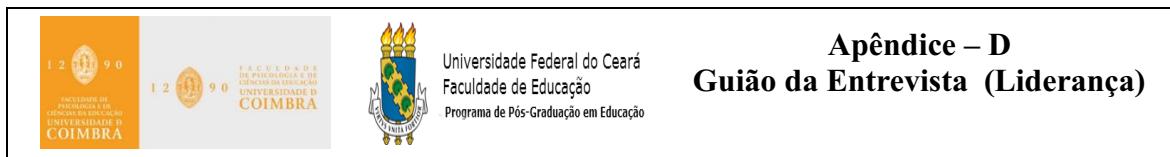
Os estudantes
conhecem os objetivos
das ADR.



OBRIGADA PELA ATENÇÃO!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários



Apêndice – D Guião da Entrevista (Liderança)

APÊNDICE D – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS DIRETORES E COORDENADORES

Percepção sobre Avaliação Educacional

1. Para você, o que é Avaliação educacional e como esse tema foi tratado ao longo de sua formação inicial e continuada?
2. Você tem conhecimento sobre alguma forma de avaliação de sistemas educacionais? Quais?
3. Qual a sua opinião sobre essas avaliações em larga escala dos sistemas educacionais?
4. Qual seria a finalidade desse tipo de avaliações realizadas pelo governo?
5. O que você pensa sobre o fato de a escola submeter-se regularmente a processos de avaliação promovidos pelo Estado?

Conhecimento, divulgação e uso dos resultados do Spaece.

1. O que você sabe sobre o Spaece?
2. No período de 2017 a 2019, os alunos desta escola responderam aos testes realizados pelo Spaece? Com que periodicidade?
3. Como aconteceu a aplicação destes testes nesta escola?
4. De que forma foram veiculados os resultados das Avaliações de Rendimento Escolar realizadas pelo Spaece no período 2017 a 2019?
5. Como foi o desempenho desta escola nessas avaliações?
6. De que forma foram socializados os resultados do Spaece neste período?
7. O que revelou os relatórios do Spaece desta escola?
8. Você considera que essas avaliações têm contribuído para melhoria do sistema educacional?
9. Que ações ou projetos foram desencadeados na escola, neste período, a partir dos resultados do Spaece?

Conhecimento, divulgação e uso dos resultados do Saef – ADR - Avaliação Diagnóstica de rede

1. Qual sua opinião sobre o Saef? Como você avalia o seu grau de satisfação e conhecimento.
2. Você sabe como são elaboradas as avaliações diagnósticas de rede?

Você já participou ou algum professor da escola do processo de elaboração?
Como acontecem as aplicações das ADR nesta escola?

De que forma os resultados destas avaliações são tratados pela gestão e o corpo docente?

Você considera que essas avaliações têm contribuído para melhoria do desempenho dos estudantes?

Na sua visão, há mudança nas práticas pedagógicas dos professores a partir do uso dos resultados das ADR?

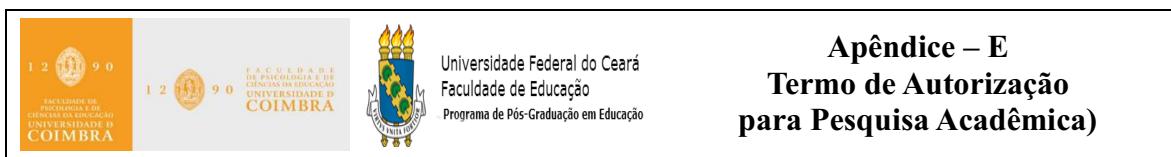
Como os resultados chegam aos estudantes? Os resultados são publicizados?

Que ações ou projetos foram desencadeados na escola, neste período (2017 a 2019), a partir dos resultados do Saef?

Que relação você estabelece entre os resultados do Saef e o desempenho desta escola no Spaece?

Comentários, Críticas e Sugestões para o Saef.

1. De modo geral, quais são suas críticas a Avaliação Diagnóstica de Rede promovidas pelo Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental no período de 2017 a 2019?
2. Você percebe alguma mudança em relação às Políticas de Avaliação realizadas neste período para o momento atual? Caso afirmativo, em que sentido?
3. Que sugestões você apresentaria para a melhoria do Saef?



APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA



Pelo presente **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA** que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por seu Secretária, **Antonia Dalila Saldanha de Freitas**, brasileira, casada, portadora da Cédula de Identidade nº 205903390, SSP - CE, e CPF/MF nº 510.472.503-06, residente e domiciliada nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o(a) pesquisador(a) **Adriana Antero Leite**, aluno(a) da Universidade de Coimbra, Curso Mestrado em Ciências da Educação – C.H., devidamente autorizado(a) pela Instituição de Estudo, consoante os termos do processo administrativo P453145/2023, o(a) qual pretende pesquisa acadêmica, intitulada: **“Sistema Municipal de Educação de Fortaleza: Um estudo sobre os efeitos das avaliações diagnósticas da rede pública nas práticas pedagógicas e de liderança nas escolas e seus reflexos nos resultados dos estudantes”** – fica estabelecido:

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) pesquisador(a) a realizar a coleta de dados, nas Unidades Escolares: EMTI ALFA e EM BETA.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O(a) pesquisador(a) deve apresentar ao (à) professor (a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a (s) criança (s)

durante o seu trabalho acadêmico, se for o caso.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material, sendo de responsabilidade do(a) pesquisador(a) adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para o(a) pesquisador(a), sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA. O(a) pesquisador(a) deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O(a) pesquisador(a) deverá estar vestido adequadamente, e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos das unidades escolares.

CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do aluno acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, data da última assinatura digital.

Antônia Dalila Saldanha de Freitas
Secretaria Municipal de Educação

Germânia Kelly Ferreira de Medeiros
Coordenadora da Academia do

Professora
Adriana Antero Leite
CPF nº 262.260.653-20



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número G1B5WXZZ
Para conferir o original, acesse o site
<https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 2892659 e
código G1B5WXZZ

ASSINADO POR:

Assinado por: GERMANIA KELLY FERREIRA DE MEDEIROS:46232338391 em
14/12/2023.

Assinado por: ANTONIA DALILA SALDANHA DE FREITAS:51047250306 em
15/12/2023.

APÊNDICE F – OFÍCIO RESPOSTA DE INFORMAÇÃO SOBRE DOCENTES

Fortaleza, 23 de janeiro de 2023.



Ofício nº 5/2023

Prezado(a),

Cumprimentando-o(a), cordialmente, em resposta à manifestação constante no **processo N° P352716/2022**, quanto à solicitação de informações para elaboração de tese em Doutorado em Ciências da Educação, apresentamos os seguintes esclarecimentos, a partir de dados obtidos da Coordenadoria de Gestão de Pessoas (COGEP) e da Coordenadoria de Planejamento e Orçamento (COPLAN), referente às unidades escolares de Ensino Fundamental - anos finais: N° de escolas com Fundamental II: 147 escolas, em 2022; Quantidade de professores de Português lotados no Fundamental II, no ano de 2022: 387; Quantidade de professores de Matemática lotados no Fundamental II, no ano de 2022: 307.

Continuamos à disposição, para quaisquer outros esclarecimentos.

Atenciosamente,

Joelson de Souza Moura

Coordenador de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar

Fortaleza, 23 de janeiro de 2023.

À Adriana Antero Leite - Servidora municipal, Nesta.



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número NXUIJMKN

Para conferir o original, acesse o site

<https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 1999832 e
código NXUIJMKN

ASSINADO POR:

Assinado por: JOELSON DE SOUZA MOURA:46442073300 em 23/01/2023.