



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

EMANUELE LOIOLA RODRIGUES

DA AVALIAÇÃO À INTERVENÇÃO:
A OFICINA *CONHECER PARA INTERVIR* E OS RESULTADOS DO SAEF
COMO FERRAMENTAS PARA ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO

FORTALEZA

2025

EMANUELE LOIOLA RODRIGUES

DA AVALIAÇÃO À INTERVENÇÃO:
A OFICINA *CONHECER PARA INTERVIR* E OS RESULTADOS DO SAEF
COMO FERRAMENTAS PARA ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Camila Gonçalves De Mario

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)

- R612a Rodrigues, Emanuele Loiola.
 Da avaliação à intervenção : A oficina Conhecer Para Intervir e os resultados do SAEF Como ferramentas para alfabetização no 1º ano / Emanuele Loiola Rodrigues. – 2025.
 145 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
 Orientação: Profa. Dra. Camila Gonçalves De Mario.
1. Avaliação da aprendizagem. 2. Alfabetização. 3. Formação continuada. 4. Políticas públicas. 5. Ensino Fundamental. I. Título.

CDD 320.6

EMANUELE LOIOLA RODRIGUES

DA AVALIAÇÃO À INTERVENÇÃO:
A OFICINA *CONHECER PARA INTERVIR* E OS RESULTADOS DO SAEF
COMO FERRAMENTAS PARA ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em: 17/06/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Camila Gonçalves De Mario (Orientadora)
Universidade Cândido Mendes (UCAM)

Prof. Dr. Breynner Ricardo de Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Prof^ª. Dra. Silvana Mendes Sabino Soares (Examinador Externo)
SME Fortaleza

A Deus, Nossa Senhora e Santa Terezinha.

À minha mãe, Valda e ao meu esposo, Eudes.

AGRADECIMENTOS

Acredito naquela máxima de que tudo tem sua hora, seu momento certo, e que cada um trilha sua própria trajetória. É com esse sentimento e maturidade que dou mais um passo na minha vida acadêmica e profissional. Essa frase me guia e fortalece minha fé nos propósitos e nos tempos que Deus, com sabedoria, nos concede para viver cada conquista, avanço e crescimento.

Com essa certeza no coração, meu primeiro agradecimento é a Ele, que me formou e me conduziu até aqui. Este passo é Teu, Senhor. Sou imensamente grata por não ter me permitido desistir nem falhar nesta caminhada de aprendizado e descobertas.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe, Dona Valda, meu exemplo de força, resiliência e fé. Não seria nem metade do que sou hoje sem o seu apoio constante, sua torcida e sua presença ao meu lado.

Minha gratidão também vai para meu esposo, Eudes — meu fã, meu amor, meu companheiro. Obrigada por suportar minhas ausências, mas incentivar e perseverar comigo. Seguimos juntos, conquistando e subindo mais um degrau.

À minha orientadora, professora doutora Camila Gonçalves De Mario, meu sincero agradecimento por sua dedicação, disponibilidade e por sempre me oferecer caminhos, soluções e questionamentos preciosos que enriqueceram esta pesquisa.

Aos professores doutores Breyner Ricardo de Oliveira e Silvana Mendes Sabino Soares, agradeço gentilmente por aceitarem compor a banca de defesa, contribuindo com seus olhares e saberes.

Às queridas amigas da vida e companheiras de jornada profissional — Waldiana Jucá, Sandra Tavares, Lidiana Maciel, Adriana Tavares e Ana Maria Crispim —, obrigada por tornarem a caminhada mais leve com seu apoio e cuidado.

Aos estudantes e docentes do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC), especialmente à turma Assembleia, agradeço por compartilharem comigo essa rica e desafiadora jornada.

À Prefeitura Municipal de Fortaleza, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME), expresso minha gratidão pelo apoio que possibilitou a realização deste curso.

Por fim, agradeço a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização deste trabalho.

“É justo que muito custe, o que muito vale.”

Tereza d’Ávila

RESUMO

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido foco de políticas públicas voltadas à melhoria dos índices de aprendizagem e ao fortalecimento da formação continuada de professores. Neste contexto, esta pesquisa tem como objetivo avaliar como os resultados do Sistema de Avaliação de Ensino Fundamental (SAEF), articulados à formação continuada promovida pela Oficina *Conhecer para Intervir*, atuam como instrumentos de intervenção pedagógica no âmbito da política pública de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza. Os objetivos específicos envolvem compreender a trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil, no Ceará e em Fortaleza, com ênfase nas estratégias de alfabetização, avaliação e formação docente; analisar os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao uso dos resultados do SAEF; e investigar como a formação continuada em contexto contribui para o fortalecimento das ações docentes. A fundamentação teórica baseia-se em três eixos: avaliação da aprendizagem, alfabetização e formação continuada. No campo da avaliação escolar, a pesquisa adota uma abordagem formativa e emancipadora, inspirada nos estudos de Hoffmann, Luckesi e Libâneo. A alfabetização é compreendida como prática sociocultural e cognitiva, ancorada em autores como Soares, Moraes, Ferreiro e Teberosky. A formação docente é concebida como processo contínuo, coletivo e situado, com base nas contribuições de Nóvoa e Tardif. A metodologia adotada é qualitativa, de natureza interpretativa, orientada pela Avaliação em Profundidade e pela Metodologia Experiencial. A produção dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, observações não participantes e análise documental. A análise se deu a partir da hermenêutica dialética, com apoio na análise de conteúdo e na triangulação metodológica. Os resultados evidenciam que o SAEF, articulado à formação em contexto, favorece intervenções pedagógicas mais eficazes, promovendo a apropriação crítica dos dados pelos professores e contribuindo para práticas alfabetizadoras mais sensíveis e situadas. Espera-se que os resultados contribuam para a construção de políticas públicas mais sensíveis ao cotidiano escolar e mais comprometidas com a aprendizagem dos estudantes e o protagonismo dos professores.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; alfabetização; formação continuada; políticas públicas; ensino fundamental.

ABSTRACT

Literacy in the early years of elementary school has been the focus of public policies aimed at improving learning outcomes and strengthening the continuing education of teachers. In this context, this research aims to analyze how the results of the Elementary Education Assessment System (SAEF), articulated with the continuing education promoted by the *Conhecer para Intervir* Workshop, act as instruments of pedagogical intervention within the scope of the public literacy policy in the 1st year of elementary education in Fortaleza's municipal school system. The specific objectives include: understanding the trajectory of public education policies in Brazil, in the state of Ceará and in Fortaleza, with emphasis on strategies related to literacy, evaluation, and teacher training; analyzing the meanings attributed by educational agents to the use of SAEF results; and investigating how continuing education in context contributes to the strengthening of teaching practices. The theoretical foundation is structured around three axes: learning assessment, literacy, and continuing teacher education. In the field of assessment, the research adopts a formative and emancipatory approach, inspired by the works of Hoffmann, Luckesi, and Libâneo. Literacy is understood as a sociocultural and cognitive practice, based on authors such as Soares, Morais, Ferreiro, and Teberosky. Teacher education is conceived as a continuous, collective, and situated process, drawing on contributions from Nóvoa and Tardif. The methodology is qualitative, interpretive in nature, and guided by the frameworks of In-Depth Evaluation and Experiential Methodology. Data were collected through semi-structured interviews, non-participant observations, and document analysis. The results show that the SAEF, when integrated with context-based teacher training, supports more effective pedagogical interventions by fostering teachers' critical appropriation of assessment data and contributing to more responsive and contextually grounded literacy practices. It is expected that these findings will contribute to the development of public policies that are more attuned to everyday school life and more committed to student learning and teacher empowerment.

Keywords: learning assessment; literacy; continuing education; public policies; elementary education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Régua dos níveis de desempenho com os seus devidos intervalos na escola de Proficiência.....	61
Figura 2	- Organograma da Secretaria Municipal da Educação – 2023	65
Figura 3	- Produção de Resultado.....	71
Figura 4	- Fluxo das ações relacionadas às análises dos resultados.....	72
Figura 5	- Mapa de Fortaleza com a divisão por distritos de educação.....	100
Figura 6	- Meta projetada para a Leitura (LTS e LTCF) – 1º ano – 2023.....	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	- Comparativo Meta Projetada x IDEB Alcançado nos Anos Iniciais – Brasil (2007 – 2023)	52
Gráfico 02	- IDEB – Meta Projetada para o Ceará, resultados obtidos pelo Ceará e pelo Brasil.....	55
Gráfico 03	- Série Histórica da Proficiência no SPAECE Alfa – Ceará (2021/2023)...	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- As dimensões da Avaliação em Profundidade, seus conceitos e aplicação dentro da pesquisa.....	24
Quadro 2	- Modelo Experiencial.....	27
Quadro 3	- Síntese das teses e dissertações pesquisadas.....	34
Quadro 4	- Trajetória institucional das três políticas analisadas.....	36
Quadro 5	- Neoliberalismo e suas influências nas políticas educacionais.....	43
Quadro 6	- Presidentes do Brasil de 1988 até os dias atuais e suas principais políticas educacionais.....	47
Quadro 7	- Governadores e principais políticas educacionais do Estado do Ceará (1988 – 2023).....	53
Quadro 8	- Prefeitos e principais políticas educacionais do município de Fortaleza (1988 – 2023).....	63
Quadro 9	- Características do SAEF e da ADR mensal.....	69
Quadro 10	- Síntese da análise crítica dos modelos Avaliação como Controle e Avaliação como Emancipação.....	84
Quadro 11	- Síntese do processo analítico.....	95
Quadro 12	- Divisão de Fortaleza em regionais, distritos de educação e bairros	98
Quadro 13	- Critérios para escolha das escolas pesquisadas.....	101
Quadro 14	- Síntese das percepções das formadoras sobre a Oficina <i>Conhecer para Intervir</i>	116
Quadro 15	- Síntese das percepções por escola sobre a Oficina <i>Conhecer para Intervir</i>	118
Quadro 16	- Síntese das percepções docentes por escola sobre os principais elementos da política de alfabetização.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR	Avaliação Diagnóstica de Rede
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
AP	Avaliação em Profundidade
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAVA	Célula de Avaliação da Aprendizagem
CFE	Curso de Formação de Professores de 1º Grau
CHS	Ciências Humanas e Sociais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COEF	Coordenadoria de Ensino Fundamental
COPLAN	Coordenadoria de Planejamento
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EA	Estado da Arte
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPP	Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
ME	Metodologia Experiencial
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa

ADR	Avaliação Diagnóstica de Rede
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEF	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEGER	Secretaria Municipal de Gestão Regional
SERs	Secretarias Executivas Regionais
SGE	Sistema de Gerenciamento Educacional
SME	Secretaria Municipal da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFABC	Universidade Federal do ABC
UECE	Universidade Estadual do Ceará
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO: AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE, METODOLOGIA EXPERIENCIAL E OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	20
2.1	Avaliação em Profundidade: fundamentos críticos para a leitura das políticas.....	22
2.1.1	A crítica à tecnocratização da avaliação.....	23
2.1.2	Princípios estruturantes da Avaliação em Profundidade.....	24
2.2	Metodologia Experiencial: escutar os sentidos construídos na prática.....	26
2.3	Articulação entre Avaliação em Profundidade e Metodologia Experiencial.....	29
2.4	Caminhos metodológicos da pesquisa.....	32
2.4.1	Tipo de pesquisa.....	32
2.4.2	Participantes.....	39
2.4.3	Procedimentos de análise.....	39
2.4.4	Aspectos éticos.....	39
3	UM PANORAMA DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE 1988 A 2023: BRASIL, CEARÁ E FORTALEZA.....	42
3.1	As políticas Educacionais da Constituição de 1988 aos dias atuais...	45
3.1.1	O objetivo do SAEB no Brasil: embasamento teórico.....	49
3.1.2	O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).....	50
3.2	Política Educacional no Ceará (1988 - 2023).....	53
3.2.1	O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC).....	57
3.2.2	Implementação do SPAECE (1992 - 2023) e a Avaliação em larga escala.....	58
3.2.2.1	Níveis de desempenho SPAECE Alfa.....	59
3.3	Política Educacional em Fortaleza (1988 - 2023).....	61
3.3.1	Governança Educacional em Fortaleza (2017-2023): caminhos, desafios e inovações na gestão da Secretaria Municipal de Educação.....	64
3.3.2	O SAEF de Fortaleza/CE: Potencialidades e limites de um sistema de avaliação municipal.....	66
3.3.3	A Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR) Mensal de Leitura e Escrita: um instrumento de gestão e formação na Alfabetização.....	68
3.3.4	A Oficina <i>Conhecer para Intervir</i>	70
3.3.5	Comitê de Aprendizagem na rede municipal de Fortaleza: análise e ação a partir das Avaliações Diagnósticas de Leitura e Escrita.....	73
3.3.6	A formação continuada de professores na Prefeitura de Fortaleza (2017-2023).....	75
4	FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ALFABETIZAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	80
4.1	Avaliação Educacional no Brasil (1930-2023): um panorama histórico, perspectivas e contradições.....	81
4.1.1	O percurso da Avaliação Educacional no Brasil (1930-2023).....	83
4.1.2	A análise histórica e teórica da avaliação educacional no Brasil: Avaliação como controle e Avaliação como emancipação.....	84
4.1.3	Os caminhos para uma avaliação mais democrática e pedagógica.....	85

4.2	Alfabetização no Brasil (1930-2023): caminhos históricos, perspectivas teóricas e desafios contemporâneos.....	86
4.2.1	Contexto histórico da alfabetização no Brasil (1930-2023).....	87
4.2.2	Perspectivas críticas sobre as políticas de alfabetização no Brasil.....	88
4.2.3	Caminhos e aprendizados na trajetória da alfabetização.....	89
4.3	Formação de professores no Brasil (1930-2023): caminhos históricos, legislação e desafios contemporâneos.....	89
4.3.1	Contexto histórico e legislação educacional (1930-2023).....	90
5	CAMINHOS DA ESCUTA E DO SENTINDO: ANÁLISE DE CONTEÚDO E TRIANGULAÇÃO NA LEITURA DE DADOS.....	94
5.1	A escolha pela análise de conteúdos.....	95
5.2	A triangulação metodológica como estratégia de aprofundamento analítico.....	96
5.2.1	O universo empírico da pesquisa – situando o leitor cidade-regional-distritos educacionais.....	98
5.3	Critérios para a escolha das quatro escolas pesquisadas.....	101
5.3.1	A escola 2.....	105
5.3.2	A escola 3.....	107
5.3.3	A escola 4.....	109
5.4	Sentidos atribuídos ao SAEF como subsídio para práticas pedagógicas.....	111
5.5	Contribuições da Oficina <i>Conhecer para Intervir</i> para a formação docente.....	115
5.5.1	Percepções sobre a contribuição da Oficina <i>Conhecer para Intervir</i> para a prática docente.....	116
5.5.2	Comentário crítico sobre a participação e apropriação.....	122
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS.....	127
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	131
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE 1º ANO.....	134
	ANEXO A - ADR ESCRITA 1º ANO ALUNO.....	137
	ANEXO B - CADERNO DO APLICADOR ADR MENSAL DE SETEMBRO.....	138
	ANEXO C - ADR DE LEITURA 1º ANO DE SETEMBRO.....	139
	ANEXO D - CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO ADR MENSAL DE SETEMBRO.....	140
	ANEXO E - CHAVE DE CORREÇÃO ESCRITA E LEITURA ADR MENSAL DE SETEMBRO.....	141
	ANEXO F - LEGENDA ADR MENSAL 2024.....	144

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais, especialmente no campo da alfabetização, têm assumido papel central nos debates sobre a qualidade da educação básica no Brasil. A crescente valorização dos processos avaliativos, associada à ênfase em resultados, tem tensionado a prática docente, ao mesmo tempo em que abre espaços para a construção de estratégias formativas mais sensíveis aos contextos escolares.

Nesse cenário, compreender como as avaliações externas podem ser apropriadas pelos professores como instrumentos de reflexão e intervenção pedagógica torna-se fundamental para qualificar as práticas educacionais e promover avanços no processo de ensino e aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa tem como objeto da avaliação a articulação entre os resultados do Sistema de Avaliação de Ensino Fundamental (SAEF) e a formação continuada oferecida pela Oficina *Conhecer para Intervir*, com foco na alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza. Parte-se do pressuposto de que políticas públicas só ganham efetividade quando apropriadas pelos sujeitos que as vivenciam — no caso desta pesquisa, professores alfabetizadores, gestores escolares e formadores pedagógicos — e que a escuta das suas experiências, saberes e práticas é essencial para compreender as formas como a política se concretiza no cotidiano escolar.

A escolha por esse tema está diretamente relacionada à trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, cuja vivência prática em diferentes espaços da rede municipal de Fortaleza subsidia o olhar crítico e sensível lançado sobre a política de alfabetização. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) desde 2007 e pós-graduada em Gestão e Coordenação Escolar pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) em 2013, ingressei na rede municipal de Fortaleza por concurso público em 2009, assumindo o cargo de professora em maio de 2010. Atuei em escola situada em uma área periférica e carente da capital até 2014, período marcado por intensos desafios pedagógicos e sociais.

Entre 2015 e 2022, fui lotada no então Núcleo de Avaliação da Aprendizagem — posteriormente denominado Célula de Avaliação da Aprendizagem — de um dos Distritos de Educação da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Nesse contexto, tive a oportunidade de acompanhar diretamente o uso pedagógico dos dados do SAEF, participar da construção da cultura avaliativa distrital, organizar estudos, socializar boas práticas e promover ações de intervenção pedagógica em parceria com as escolas. Essa vivência permitiu perceber que a avaliação não se resume à coleta de dados e à geração de planilhas: trata-se de um trabalho de

escuta e de interpretação da realidade escolar. O SAEF revelou-se uma ferramenta potente na medida em que possibilitou leituras micro e macro — do aluno à rede —, favorecendo intervenções pedagógicas mais precisas e contextualizadas.

Em 2022, ingressei no Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (MAPP/UFC), motivada por inquietações acumuladas ao longo da trajetória profissional e pelo desejo de compreender com mais profundidade os impactos e sentidos das políticas educacionais nas escolas públicas, especialmente aquelas voltadas à população em situação de vulnerabilidade. Em 2023, passei a integrar a equipe da Célula de Avaliação da Aprendizagem (CEAVA), da Coordenadoria do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação (SME), ampliando meu envolvimento com a análise de dados, com as formações docentes e com a mediação entre avaliação e prática pedagógica.

Com base nesse percurso, definiu-se como objetivo geral desta dissertação avaliar de que modo os resultados do SAEF, articulados à formação continuada promovida pela Oficina *Conhecer para Intervir*, atuam como instrumentos de intervenção pedagógica no âmbito da política pública de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza, considerando a escuta dos sujeitos e os contextos históricos, institucionais e simbólicos que atravessam essa política.

A investigação se organiza a partir dos seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender a trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil, no Ceará e em Fortaleza, entre 1988 e 2023, com ênfase nas estratégias de alfabetização, de avaliação e de formação continuada;
- b) Analisar, à luz da Avaliação em Profundidade, os sentidos atribuídos por professores, gestores e formadores à utilização dos resultados do SAEF, como subsídio para práticas pedagógicas e intervenções no processo de alfabetização;
- c) Investigar, com base na Metodologia Experiencial, como a Oficina *Conhecer para Intervir* contribui para a formação em contexto e para o fortalecimento das ações docentes voltadas ao avanço da alfabetização no 1º ano.

A Oficina *Conhecer para Intervir* é uma iniciativa formativa da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza que tem como foco fortalecer a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Realizada periodicamente, essa ação é construída a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEF) e busca criar um espaço coletivo de escuta, de análise e de reflexão entre professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e formadores da rede. Mais do que apresentar dados, a Oficina tem como propósito

apoiar os docentes na compreensão dos resultados de aprendizagem dos estudantes, estimulando uma leitura crítica e sensível desses indicadores.

A partir dos resultados obtidos com as Avaliações Diagnósticas de Rede - ADRs, as Oficinas fomentam a elaboração de estratégias didáticas mais contextualizadas, eficazes e alinhadas às reais necessidades das turmas. Ao integrar avaliação e formação continuada, a *Oficina Conhecer para Intervir* se propõe a transformar os dados educacionais em instrumentos de planejamento e aprimoramento das práticas de alfabetização, valorizando a experiência docente e o cotidiano escolar.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, orientada por duas metodologias complementares: a Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008; Gussi, 2017) e a Metodologia Experiencial (Lejano et al., 2013). A coleta e análise de dados foram realizadas por meio de entrevistas semiestruturadas, observações não participantes e análise documental. A análise dos dados se orientou pela hermenêutica dialética, com apoio na análise de conteúdo (Bardin, 2011) e triangulação metodológica (Minayo, 2010), respeitando a complexidade simbólica e social do fenômeno investigado.

Além da dimensão metodológica, esta pesquisa se ancora em um embasamento teórico que dialoga com três eixos fundamentais: avaliação da aprendizagem, alfabetização e formação continuada de professores. Compreender esses campos é essencial para analisar como a política pública em questão se materializa nas práticas escolares e quais sentidos ela assume para os sujeitos envolvidos.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, adota-se uma concepção que ultrapassa o viés classificatório e técnico, reconhecendo-a como parte integrante do processo pedagógico e instrumento de mediação da prática docente. Como destaca Hoffmann (2011), avaliar é uma prática que deve estar comprometida com a escuta do estudante, com a compreensão dos seus processos de aprendizagem e com o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam avanços significativos. A avaliação, nesse sentido, não é fim, mas meio para construir caminhos mais humanos, contextualizados e formativos.

No campo da alfabetização, parte-se da perspectiva de que o processo de aquisição da leitura e da escrita deve ser compreendido em sua complexidade, envolvendo dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas. Autores como Soares (2004) e Moraes (2012) defendem que alfabetizar com qualidade exige o reconhecimento das experiências prévias das crianças, o respeito ao seu ritmo e a valorização do letramento como prática social. Nesse contexto,

políticas de alfabetização devem garantir condições pedagógicas, materiais e formativas para que o trabalho do professor seja significativo e eficaz.

Quanto à formação continuada de professores, a pesquisa dialoga com a concepção de formação em contexto, comprometida com a valorização da experiência docente, da construção coletiva do saber e da escuta ativa das necessidades formativas que emergem do chão da escola. Nóvoa (1992) enfatiza que “a profissionalização do magistério depende do reconhecimento da complexidade da prática docente e da construção coletiva do saber pedagógico”. A formação continuada, portanto, deve ser pensada como um processo permanente, situado e dialógico, capaz de mobilizar os professores como protagonistas da transformação das suas próprias práticas.

Esses três pilares — avaliação, alfabetização e formação docente — constituem a base conceitual a partir da qual esta pesquisa busca compreender como a articulação entre dados avaliativos e ações formativas pode, de fato, fortalecer a política pública de alfabetização nas escolas da rede municipal de Fortaleza.

Na seção 2, apresento os referenciais metodológicos que fundamentam o estudo — a Avaliação em Profundidade e a Metodologia Experiencial — que me ajudam a olhar para a política pública não apenas como norma, mas como experiência vivida pelos sujeitos da escola. Essas abordagens oferecem caminhos para escutar, interpretar e compreender os sentidos que professores, gestores e formadores atribuem às práticas avaliativas e formativas no seu dia a dia.

A seção 3 faz um retorno ao contexto histórico, político e institucional das políticas públicas educacionais no Brasil, no Ceará e em Fortaleza, entre os anos de 1988 e 2023. Ao revisitar essa trajetória, buscaremos entender como as políticas de alfabetização, de avaliação e de formação continuada foram sendo construídas, disputadas e apropriadas ao longo do tempo — o que ajuda a situar a política analisada neste trabalho em um cenário mais amplo de transformações e tensões.

A seção 4 mergulha no embasamento teórico do objeto empírico da pesquisa. É aqui que discutiremos mais de perto os conceitos de avaliação da aprendizagem, de alfabetização e de formação continuada de professores, que são os eixos centrais da política pública analisada. Essa seção ajuda a compreender como esses elementos se articulam na prática e quais desafios se colocam quando se busca transformar dados em caminhos de aprendizagem, e de formação em escuta qualificada.

Na seção 5, apresento o campo da pesquisa e a análise dos dados produzidos a partir da escuta dos sujeitos envolvidos: professores alfabetizadores, gestores escolares e formadores pedagógicos. Ao longo desta seção, trago à tona as narrativas construídas com base nas entrevistas, nas observações e nos documentos analisados, buscando compreender como a política é vivida, reinterpretada e, por vezes, reinventada no cotidiano escolar.

Por fim, a seção 6 reúne as considerações finais do estudo. Nele, retomo os principais achados da pesquisa, reconheço seus limites e aponto possíveis caminhos para outras investigações e para o fortalecimento de políticas públicas que estejam, de fato, comprometidas com a aprendizagem dos estudantes e com o protagonismo dos educadores. Mais do que fechar um ciclo, esta seção representa a continuidade de uma busca por políticas mais sensíveis, por escolas mais humanas e por práticas mais significativas.

A partir da delimitação do objeto, da apresentação da trajetória investigativa e do detalhamento dos objetivos e procedimentos metodológicos, é possível avançar para a construção do referencial teórico-metodológico que sustentará as análises deste estudo.

A próxima seção é dedicada à fundamentação conceitual e metodológica da pesquisa, apresentando os aportes da Avaliação em Profundidade e da Metodologia Experiencial como chaves interpretativas centrais para compreender os sentidos atribuídos às práticas avaliativas e formativas no cotidiano escolar.

Além de discutir os fundamentos críticos dessas abordagens, a seção também explicita os caminhos percorridos na pesquisa de campo, alinhando teoria e prática na escuta dos sujeitos e na análise da política pública de alfabetização vivida nas escolas da rede municipal de Fortaleza.

2 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO: AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE, METODOLOGIA EXPERENCIAL E OS CAMINHOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa, articulando a Avaliação em Profundidade (AP) e a Metodologia Experiencial (ME) como aportes centrais para a análise dos dados. Ao compreender que as políticas públicas educacionais são vividas e reinterpretadas pelos sujeitos em contextos históricos, sociais e afetivos, esta investigação opta por um referencial que concilie análise crítica e escuta sensível da experiência. Nesta seção, serão discutidas as bases teóricas da abordagem da AP e, na segunda parte da seção, os procedimentos metodológicos adotados na realização da pesquisa.

A Avaliação em Profundidade (AP) emerge como contraponto às abordagens tecnocráticas e quantitativas de avaliação positivista, frequentemente associadas a lógicas performativas e de controle. Em vez de tomar a avaliação como instrumento meramente técnico de mensuração, a AP propõe uma leitura crítica, dialética e situada das práticas avaliativas e de seus efeitos sobre os sujeitos e os processos pedagógicos. Para Gussi (2017, p. 42), avaliar em profundidade significa "ler a realidade educacional em sua totalidade e complexidade, compreendendo-a como expressão de projetos de sociedade em disputa".

Nesse sentido, a AP parte de uma matriz teórico-crítica inspirada no materialismo histórico-dialético, reconhecendo a historicidade, as contradições, as mediações e a práxis como categorias fundamentais de análise.

Rodrigues (2015), por sua vez, ressalta que avaliar é um ato político e ético, que envolve interpretação, diálogo e produção de sentidos. Segundo a autora,

“A avaliação, mais do que mensurar, deve ser compreendida como um processo capaz de desvelar as condições nas quais o sujeito aprende e ensina, considerando sua trajetória, o contexto e as singularidades que o constituem. Nessa perspectiva, uma avaliação comprometida com a compreensão ampla e densa do fenômeno educativo não se limita a verificar resultados previamente estipulados, mas busca interpretar significados, captar sentidos atribuídos pelos envolvidos e analisar as relações entre políticas, práticas e realidades concretas. Tal abordagem demanda olhar atento para os percursos formativos, as especificidades culturais e institucionais, e para a complexidade das interações que influenciam a aprendizagem, assumindo caráter multidimensional, processual e contextualizado, em oposição às análises lineares e restritas aos paradigmas mensurativos”. (Rodrigues, 2008, p. 11).

Na perspectiva da AP, o foco da avaliação é deslocado para a escuta do sujeito e para a análise das condições estruturais e simbólicas que atravessam o processo pedagógico, o que dialoga diretamente com os objetivos desta pesquisa — especialmente no que se refere à compreensão dos sentidos atribuídos pelos professores, gestores e formadores à utilização dos

resultados do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) e à vivência na formação em contexto: a Oficina *Conhecer para Intervir*.

Entretanto, para além de uma leitura crítica das políticas e seus efeitos, esta pesquisa também se propõe a compreender como os sujeitos vivem, interpretam e narram suas experiências no interior dessas políticas.

Para contribuir com essa perspectiva, a Metodologia Experiencial (ME), proposta por Lejano et al. (2013), oferece uma abordagem inovadora ao compreender a política pública não apenas como um conjunto de normas ou diretrizes, mas como uma experiência vivida e compartilhada entre os sujeitos envolvidos. Essa metodologia permite acessar dimensões simbólicas, afetivas e subjetivas da ação pedagógica, frequentemente negligenciadas por abordagens mais estruturais e tecnocráticas. Como afirmam os autores, "*policy is experienced as a narrative*", sendo essa narrativa construída a partir de interações, sentidos e valores compartilhados entre os diversos atores (Lejano *et al.*, 2013, p. 60).

Nesse marco teórico, a política deixa de ser tratada como um objeto exterior ao sujeito e passa a ser entendida como parte constituinte de sua experiência cotidiana, sendo reinterpretada a partir das histórias de vida, das práticas profissionais e das relações estabelecidas no interior da escola. A escuta das narrativas dos docentes sobre a Oficina *Conhecer para Intervir*, nesse sentido, é essencial para compreender como a formação em contexto pode se tornar espaço de práxis e de ressignificação crítica da política de alfabetização.

Partindo desse pressuposto do objeto como construção do sujeito, e tendo em vista as palavras de Carvalho (2004, p. 4), de que "[...] o pesquisador como sujeito, encarna uma dimensão histórica e teórica a exigir uma vigilância permanente, no sentido de aprimorar uma consciência das suas possibilidades e limites e dos desafios a enfrentar e das opções cotidianas no exercício do ofício", embora tenha percorrido caminhos distintos, esta pesquisa acabou direcionando-se para um mesmo objetivo: construir uma metodologia que contemplasse plenamente os objetivos propostos e os questionamentos que nortearam o estudo.

Ao articular a Avaliação em Profundidade com a Metodologia Experiencial, esta pesquisa propõe uma abordagem que conjuga rigor analítico e sensibilidade interpretativa. A primeira fornece as ferramentas para compreender as estruturas históricas, políticas e institucionais que moldam as práticas avaliativas e formativas; a segunda, por sua vez, permite acessar os sentidos e afetos que mobilizam os sujeitos em suas ações pedagógicas. Essa conjugação é estratégica para responder aos objetivos empíricos da pesquisa, que buscam compreender, respectivamente, os sentidos atribuídos ao SAEF (objetivo 2) e suas repercussões

formativas na Oficina *Conhecer para Intervir* (objetivo 3), a partir das falas, experiências e práticas dos sujeitos da escola.

Assim, esta seção está estruturada em duas partes centrais. A primeira abordará os fundamentos e as categorias analíticas da Avaliação em Profundidade, destacando sua contribuição para a análise crítica das políticas educacionais e das práticas de avaliação. A segunda parte apresentará a Metodologia Experiencial como aporte metodológico complementar, voltado à compreensão da experiência vivida e narrada pelos docentes. Ambas as abordagens serão retomadas na seção de análise de dados, servindo de base para a interpretação das vozes e práticas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

2.1 Avaliação em Profundidade: fundamentos críticos para a leitura das políticas

A Avaliação em Profundidade (AP) emerge como uma proposta contra hegemônica frente à lógica tecnocrática que tem historicamente marcado os modelos de avaliação educacional, especialmente a partir das reformas neoliberais dos anos 1990. Tais modelos reduzem a avaliação a processos de mensuração, ranqueamento e controle, frequentemente desconsiderando os contextos, sujeitos e sentidos implicados na prática pedagógica.

Inspirada no materialismo histórico-dialético, a AP propõe uma leitura crítica e totalizante da realidade educacional. Ela parte da premissa de que toda prática pedagógica é socialmente situada, historicamente constituída e politicamente orientada. Para Gussi (2017, p.78), “avaliar em profundidade é ler a realidade escolar e os processos educacionais como expressões de relações sociais contraditórias, mediadas por sujeitos históricos, situados e intencionais”.

Rodrigues (2008, 2015) aprofunda esse referencial ao propor que a avaliação crítica deve ser sensível às dimensões do conteúdo das políticas, do contexto sociopolítico de sua formulação, da trajetória institucional dos programas e das particularidades do tempo e do território onde se inscrevem. Para a autora, “A avaliação, mais do que mensurar, deve desvelar as condições em que o sujeito aprende e ensina, considerando sua trajetória, contexto e singularidade” (Rodrigues, 2008, p. 11). Essas dimensões convocam o avaliador a uma escuta atenta, uma análise crítica e um compromisso ético com os sujeitos da política. Como reforça a própria autora,

“A construção do sentido da avaliação depende do reconhecimento da experiência do outro como legítima, como fonte de conhecimento e como parte essencial do processo pedagógico. Essa perspectiva desloca a avaliação de um procedimento meramente técnico para um processo ético e dialógico, no qual a escuta e a valorização das vivências dos sujeitos tornam-se elementos centrais. Ao reconhecer a experiência do outro como saber válido, cria-se um ambiente pedagógico mais inclusivo e

democrático, que não apenas mede resultados, mas compreende as histórias, contextos e significados que sustentam a aprendizagem. Trata-se de uma avaliação que, além de formativa, é transformadora, pois promove a coautoria do conhecimento e fortalece o vínculo entre educadores e educandos, favorecendo práticas pedagógicas mais humanizadas e contextualizadas” (Rodrigues, 2015, p. 93).

Ao fazer isso, a AP recusa a neutralidade metodológica e afirma a avaliação como prática política, formativa e dialógica — o que a torna especialmente pertinente para compreender, com profundidade, os processos educacionais que envolvem sujeitos, instituições e territórios.

2.1.1 A crítica à tecnocratização da avaliação

Um dos principais méritos da Avaliação em Profundidade (AP) está em reposicionar o debate avaliativo no campo do simbólico, do político e do ético. Ao rejeitar a ideia de neutralidade na avaliação educacional, a AP rompe com as abordagens tecnocráticas e orientadas por resultados, que tendem a transformar os sujeitos escolares em operadores de metas e indicadores de desempenho. Segundo Gussi (2017), os processos avaliativos não são neutros, pois estão atrelados a projetos político-sociais específicos. Assim, é fundamental questionar as finalidades da avaliação, os sujeitos envolvidos e as consequências que ela produz.

Essa concepção se opõe radicalmente à lógica das avaliações em larga escala que, como denuncia o autor, muitas vezes se convertem em instrumentos de controle social, ranqueamento institucional e padronização pedagógica. A AP, por sua vez, assume que a avaliação deve ser compreendida como prática social e histórica, situada em contextos ideológicos e disputas de sentido.

Rodrigues (2008, p. 52) compartilha dessa crítica ao afirmar que “avaliar não é julgar, mas compreender e construir”. Para a autora, uma avaliação crítica precisa ser dialógica, processual e ética, comprometida com a escuta ativa dos sujeitos e com a construção coletiva do conhecimento. Essa escuta, aliás, não é passiva, mas ativa e engajada, permitindo que a avaliação seja espaço de reconhecimento da singularidade dos percursos formativos dos educadores e estudantes.

No mesmo caminho, Hoffmann (2021) defende uma avaliação que reconheça o estudante como protagonista de sua aprendizagem, sugerindo que avaliar é intervir de maneira sensível e responsável, e não classificar ou punir. Ambas as autoras, ainda que atuem em frentes distintas — Rodrigues no campo da análise de políticas públicas e Hoffmann na avaliação do

processo de ensino-aprendizagem — convergem na afirmação da avaliação como prática comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Assim, os sujeitos da escola não devem ser vistos como meros executores de políticas, mas como intérpretes ativos, capazes de ressignificar, tensionar e até resistir aos dispositivos avaliativos que os atravessam.

Como aponta Gussi (2017), a análise dos sentidos atribuídos à avaliação precisa considerar as contradições vividas pelos professores, as tensões institucionais e os contextos históricos que configuram a prática docente.

Essa crítica à tecnocratização da avaliação é especialmente relevante quando se analisa o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), cujo uso pelos órgãos gestores pode implicar tanto apropriações criativas quanto imposições normativas. Nesse cenário, a AP se constitui como ferramenta para recuperar a dimensão humana da avaliação, posicionando-a como prática social, formativa e transformadora.

2.1.2 Princípios estruturantes da Avaliação em Profundidade

A partir do referencial proposto por Rodrigues (2008, 2015) e Gussi (2017), a Avaliação em Profundidade se estrutura em quatro dimensões analíticas interdependentes, que possibilitam uma leitura mais densa e situada das políticas públicas. Essas dimensões — conteúdo, contexto, trajetória institucional e espectro temporal/territorial — formam a base metodológica da presente pesquisa e orientam o percurso de análise dos dados.

Essas categorias de análise, como destaca Rodrigues (2015), não se apresentam de forma isolada, mas interligadas numa abordagem multidimensional, que leva em conta os entrelaçamentos entre os discursos oficiais, as práticas institucionais e as experiências narradas pelos sujeitos.

Apresentamos a seguir uma síntese dos princípios estruturantes da AP e sua aplicação concreta nesta investigação:

Quadro 01: As dimensões da AP, seus conceitos e aplicação dentro da pesquisa

Dimensão Analítica	Descrição	Objetivo(s) Específico(s)	Aplicação dentro da pesquisa
Análise do Conteúdo	Investigação dos elementos centrais da política (formação, avaliação, alfabetização),	2. Analisar os sentidos atribuídos por professores, gestores e formadores	Etapa de análise qualitativa dos dados empíricos (entrevistas e/ou observações).

	com foco nos sentidos atribuídos pelos sujeitos.	à utilização dos resultados do SAEF.	
Análise de Contexto	Consideração das condições sociopolíticas, econômicas e culturais que influenciam a política pública.	1. Compreender a trajetória das políticas públicas educacionais (1988–2023).	Fundamentação teórica e contextualização histórica da política de alfabetização no Brasil, Ceará e Fortaleza.
Análise da Trajetória Institucional	Estudo do percurso das instituições envolvidas (Secretarias, escolas, programas de formação), e das continuidades e rupturas nas ações.	1 e 3. Compreender a trajetória das políticas + Investigar a contribuição da Oficina <i>Conhecer para Intervir</i> .	Discussão dos resultados e análise do percurso institucional das ações de formação e avaliação.
Espectro Temporal e Territorial	Investigação do alcance temporal (1988–2023) e espacial (do nacional ao municipal) da política avaliada.	1. Compreender a trajetória das políticas públicas.	Análise documental, revisão de literatura e delimitação do recorte geopolítico da política.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Rodrigues (2008, 2015) e Gussi (2017).

Essas quatro dimensões são particularmente potentes para desvelar as contradições, mediações e disputas que atravessam a política de alfabetização em Fortaleza. Ao articular leitura crítica das estruturas políticas com escuta sensível da experiência docente, a AP permite compreender os efeitos concretos da política na vida dos sujeitos, sem reduzir suas ações à lógica da eficácia ou da eficiência.

Como bem afirma Libâneo (2004, p. 106), “a avaliação precisa deixar de ser um mecanismo de punição e exclusão para assumir uma função formativa, orientadora da aprendizagem e promotora de autonomia intelectual”. Esse princípio é retomado aqui como eixo ético e político da pesquisa: compreender a avaliação como prática viva, situada e transformadora — uma ferramenta de diálogo e não de opressão.

Nesse sentido, a Avaliação em Profundidade não é apenas uma metodologia, mas uma postura diante do real: escutar, interpretar e intervir, com rigor crítico e compromisso com a emancipação dos sujeitos.

2.2 Metodologia Experiencial: escutar os sentidos construídos na prática

Nesta seção, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam o uso da Metodologia Experiencial (ME) nesta pesquisa, bem como os procedimentos e técnicas que orientarão a coleta e análise dos dados no campo. Em sintonia com a Avaliação em Profundidade, a ME é mobilizada para compreender a política pública como vivência, como experiência sensível e situada, e não apenas como diretriz normativa.

O Modelo Experiencial, desenvolvido por Lejano, Ingram e White (2013), propõe uma inversão epistêmica ao deslocar o foco da análise das políticas públicas do plano técnico-instrumental para a dimensão da experiência vivida. Em vez de avaliar a política com base apenas nos seus produtos ou resultados esperados, a ME busca compreender os sentidos que os sujeitos constroem ao interagir com a política em seu cotidiano, assim “A política é vivenciada como uma narrativa, uma história por meio da qual os indivíduos interpretam seus papéis, atribuem sentido às suas ações e constroem justificativas morais para suas escolhas.” (Lejano; Ingram; White, 2013, p. 60).

Ao romper com o paradigma positivista — centrado na objetividade, na mensuração e no distanciamento do pesquisador —, a ME propõe uma aproximação sensível da realidade. Para Lejano (2012), os métodos clássicos limitam a análise à linearidade causal e impedem que se compreenda a política tal como ela é experienciada por quem a vive, visto que

“As narrativas incorporam uma lógica da experiência; são relatos morais e políticos sobre o que é real, desejável e possível no mundo das políticas públicas. Ao articular percepções, valores e expectativas, essas narrativas não apenas descrevem situações, mas constroem interpretações compartilhadas que moldam o entendimento coletivo sobre problemas e soluções. Dessa forma, elas orientam a formulação e a implementação das políticas, influenciam a distribuição de poder e legitimam determinadas ações, funcionando como instrumentos discursivos capazes de definir prioridades e estabelecer fronteiras entre o que é considerado aceitável ou inaceitável no campo político” (Lejano, 2012, p. 220).

Essa perspectiva é especialmente fértil no campo da educação, onde professores, gestores e formadores não apenas executam políticas, mas as ressignificam e, muitas vezes, resistem a elas. Escutar suas experiências é, portanto, um gesto político, que reconhece a centralidade da subjetividade na produção de sentidos sobre o que se faz na escola.

Como enfatiza Yanow (2000), compreender uma política pública requer interpretar os símbolos, discursos e rotinas que circulam no cotidiano institucional. Quando um professor

fala sobre a pressão do SAEF ou sobre o valor formativo da *Oficina Conhecer para Intervir*, está revelando mais do que fatos: está compartilhando sentidos, afetos, valores e tensões que merecem ser escutados com rigor e empatia.

Segundo Rodrigues (2016), o ato de avaliar envolve também a interpretação das experiências vividas, considerando os sentidos que emergem nas interações, nos afetos e nos conflitos presentes no contexto investigado. A ME, nesse sentido, não apenas coleta dados, mas se deixa afetar por eles, permitindo que a política seja narrada *desde dentro*, como história encarnada, densa e simbólica.

Quadro 02 — Modelo Experiencial

Dimensão	Modelo Experiencial
Lógica	-Não linear; -Interação pesquisador/empíria; -Teoria emerge da prática.
Natureza do conhecimento alcançado	-Multidimensional: diferentes tipos de dados e informações.
Análise	-Hermenêutica-holística; -Integração das diferentes dimensões contempladas; -Critérios: autenticidade da descrição da política como experiência.
Objetivos	-Compreensão ampla e processual da dinâmica da política; -Possibilidade de ação.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Lejano (2012, 2013)

No contexto desta pesquisa, a ME foi utilizada para compreender como os professores da rede municipal de Fortaleza experienciam a *Oficina Conhecer para Intervir*, como ressignificam os dados produzidos pelo SAEF e de que maneira essas vivências impactam sua prática pedagógica. A escuta de suas narrativas — em entrevistas, rodas de conversa e observações — foi tratada como campo legítimo de produção de conhecimento, revelando elementos que não cabem nos relatórios oficiais: o cansaço diante das cobranças, a esperança

depositada na formação, os gestos cotidianos de invenção pedagógica e resistência à padronização.

É nesse espaço entre o prescrito e o vivido que a Metodologia Experiencial encontra sua potência crítica e transformadora.

Inspirada nos aportes fenomenológicos e hermenêuticos da experiência subjetiva, a ME reconhece a centralidade das narrativas na construção do sentido. Escutar o outro, nesse campo, é mais do que uma técnica: é um posicionamento ético, político e epistêmico. A política, para além de seu texto legal ou prescritivo, é percebida, sentida e interpretada.

Lejano (2012) argumenta que as narrativas revelam não apenas o que os sujeitos fazem, mas *como* justificam, racionalizam e atribuem valor moral ao que fazem. Quando um professor fala sobre a utilização dos dados da avaliação externa, está também produzindo conhecimento sobre o lugar da política em sua prática, sobre as tensões que enfrenta e os valores que sustenta, pois

“As narrativas incorporam uma lógica da experiência; elas são relatos morais e políticos sobre o que é real, desejável e possível no mundo das políticas públicas. Essa dimensão narrativa não apenas descreve eventos, mas também molda percepções e legitima determinadas ações ou políticas, orientando decisões e definindo prioridades. Ao expressar valores, expectativas e interpretações compartilhadas, as narrativas atuam como instrumentos de poder simbólico, capazes de influenciar tanto a formulação quanto a implementação das políticas” (Lejano; Ingram; White, 2013, p. 65).

Assim, narrativa e experiência constituem categorias centrais de análise nesta pesquisa, pois são por meio delas que os sujeitos atribuem sentido à política e, muitas vezes, elaboram formas de resistir ou reinventar suas práticas.

Um dos diferenciais da ME está em seu compromisso com a política como prática situada. Em vez de buscar padrões abstratos e generalizações, essa abordagem reconhece que toda experiência é marcada por condições históricas, culturais, institucionais e subjetivas. A política, nesse sentido, não é um modelo a ser replicado, mas uma trama de significados construída em contextos específicos.

Escutar um professor que atua em uma escola da periferia de Fortaleza é compreender a política “desde dentro”: a partir dos desafios, das mediações e das criações que emergem na prática cotidiana. Esse deslocamento é essencial para esta pesquisa, já que a *Oficina Conhecer para Intervir* se configura como um espaço de formação em contexto, no qual os professores elaboram, coletivamente, leituras dos dados do SAEF e desenvolvem estratégias pedagógicas situadas.

É nesse espaço de encontro, escuta e criação pedagógica que emergem os sentidos que esta pesquisa captou.

A Metodologia Experiencial, ao lado da Avaliação em Profundidade, contribui para uma leitura ampliada e sensível das políticas públicas educacionais. Enquanto a AP oferece as ferramentas para uma leitura crítica das estruturas e intencionalidades da política, a ME permite acessar os significados que os sujeitos constroem a partir de sua vivência. Ambas as abordagens se encontram ao valorizarem a práxis como categoria central de análise.

Gussi (2017), ao refletir sobre o trabalho docente, argumenta que ele deve ser compreendido como um espaço de tensão, resistência e reinterpretação das políticas. A ME reforça essa leitura ao reconhecer a experiência dos professores como forma legítima de conhecimento. Ao adotar essas metodologias, esta pesquisa reafirma a escuta como gesto ético e político. Compreender os relatos docentes não é apenas uma forma de “coletar dados”, mas de reconhecer o saber da prática como fundamento para a análise crítica da política educacional.

Nesse sentido, a ME foi aplicada diretamente na análise do terceiro objetivo específico da pesquisa, que busca compreender como a Oficina *Conhecer para Intervir* contribui para a formação docente e o fortalecimento das ações de alfabetização. Ao articular a escuta narrativa à crítica estrutural, o estudo pretendeu revelar os sentidos construídos — e disputados — pelos sujeitos da política no cotidiano escolar.

2.3 Articulação entre Avaliação em Profundidade e Metodologia Experiencial

Ao construir os caminhos metodológicos desta pesquisa, optou-se por articular duas abordagens que, embora partam de fundamentos distintos, convergem em um ponto essencial: o compromisso ético, político e situado com os sujeitos das políticas públicas e com a compreensão da escola como espaço de disputas, contradições e reinvenções.

A Avaliação em Profundidade (AP) e a Metodologia Experiencial (ME) oferecem, quando articuladas, um alicerce teórico-metodológico potente para analisar tanto os elementos estruturais das políticas educacionais quanto os sentidos que emergem da prática vivida pelos professores.

A Avaliação em Profundidade, formulada por Rodrigues (2008, 2015) e desenvolvida por Gussi (2017), se ancora no materialismo histórico-dialético e parte da premissa de que a avaliação é uma prática social situada e carregada de intencionalidade política.

Ao propor quatro dimensões analíticas — conteúdo, contexto, trajetória institucional e espectro temporal-territorial —, a AP possibilita uma leitura crítica e totalizante das políticas públicas, permitindo desvelar seus fundamentos ideológicos, interesses em disputa e efeitos sobre o cotidiano escolar. Segundo Gussi (2017), é necessário compreender que “toda

avaliação carrega um projeto de sociedade” — o que exige do pesquisador uma postura crítica diante da naturalização dos dispositivos avaliativos.

Já a Metodologia Experiencial, desenvolvida por Lejano, Ingram e White (2013), propõe uma inversão epistemológica ao considerar que as políticas públicas não são apenas textos normativos ou marcos legais, mas narrativas vividas e interpretadas por sujeitos em contextos concretos. Para os autores,

“A política é vivenciada como uma narrativa, uma história por meio da qual os indivíduos interpretam seus papéis, atribuem sentido às suas ações e constroem justificativas morais para suas escolhas. Essa dimensão narrativa ultrapassa a simples comunicação de fatos ou decisões, constituindo-se como um espaço simbólico onde valores, identidades e interesses são entrelaçados. Ao moldar a forma como as pessoas percebem sua atuação no mundo político, as narrativas orientam comportamentos, legitimam práticas e influenciam a aceitação ou resistência a determinadas políticas públicas, estabelecendo, assim, um campo de disputa de significados” (Lejano; Ingram; White, 2013, p. 60).

A ME rompe com o modelo de análise centrado apenas em metas e resultados, ao reconhecer nas experiências, memórias, afetos e resistências dos sujeitos elementos fundamentais para compreender a política como prática encarnada e situada.

A articulação entre crítica e escuta, entre estrutura e experiência, permite construir uma abordagem capaz de alcançar as múltiplas camadas da realidade educacional. Enquanto a AP oferece ferramentas para desvelar os efeitos das políticas avaliativas sobre a escola — como padronização, controle e responsabilização —, a ME possibilita acessar os sentidos que os sujeitos constroem ao reinterpretar essas políticas a partir de seus contextos, trajetórias e práticas.

No contexto desta pesquisa, essa articulação é especialmente fecunda para compreender como os professores da rede pública municipal de Fortaleza vivenciam a Oficina *Conhecer para Intervir*, um espaço de formação que parte da análise dos dados do SAEF para a elaboração coletiva de estratégias pedagógicas. Mais do que um objeto a ser descrito, essa oficina é compreendida aqui como um território de escuta, criação e mediação, cuja política se desdobra, se tensiona e, por vezes, se reinventa.

Ao integrar a crítica estrutural oferecida pela AP com a escuta das experiências promovida pela ME, esta pesquisa assume uma postura metodológica dialógica e complementar. Não se trata de escolher entre macro análise ou subjetividade, mas de tecer uma análise capaz de compreender como as estruturas impactam a prática — e como a prática, por sua vez, reinterpreta e tensiona essas estruturas.

A Avaliação em Profundidade permite, por exemplo, analisar os efeitos das políticas avaliativas — como o SAEF — nas práticas docentes e nos modos de organização da

escola, apontando como tais dispositivos operam como mecanismos de regulação, homogeneização e controle (GUSSI, 2017).

A Metodologia Experiencial, por outro lado, possibilita captar os sentidos atribuídos a esses dispositivos pelos sujeitos que os vivenciam, revelando como professores, mesmo sob pressão, elaboram estratégias críticas para reposicionar sua prática.

Essa tensão está presente, por exemplo, quando um professor expressa, ao mesmo tempo, desconforto com os usos institucionalizados dos dados do SAEF e entusiasmo com a possibilidade de transformar esses dados em uma leitura formativa de sua turma. Essa ambivalência, longe de ser contradição, é a própria expressão da complexidade que a articulação metodológica pretende dar conta.

Rodrigues (2015, p.93) reforça esse horizonte ao afirmar que “a construção do sentido da avaliação depende do reconhecimento da experiência do outro como legítima, como fonte de conhecimento e como parte essencial do processo pedagógico”. Escutar, portanto, é reconhecer — e reconhecer é um ato político.

A articulação entre AP e ME tem implicações diretas sobre os procedimentos de análise adotados nesta pesquisa. Do ponto de vista prático, isso significa que os dados produzidos nas entrevistas e nas observações realizadas na Oficina *Conhecer para Intervir* foram analisados em duas direções complementares:

- **Pela via da AP**, os relatos dos professores e formadores foram interpretados com base nas categorias analíticas da política pública: análise do conteúdo das ações formativas e avaliativas, da trajetória institucional da SME e da política de alfabetização em Fortaleza;
- **Pela via da ME**, foram considerados os modos como os sujeitos narram suas experiências, os afetos mobilizados em suas falas, os silêncios, os gestos, as formas como interpretam e se posicionam diante das exigências e possibilidades da política.

A análise não buscou apenas responder ao que foi dito, mas compreender como, em que contexto e com quais sentidos cada enunciação foi construída. Esse esforço interpretativo, coerente com os referenciais teóricos aqui mobilizados, revelou também as frestas por onde emergem resistências, criações e reinvenções pedagógicas, mesmo em cenários marcados por políticas prescritivas.

Com essa abordagem permite-se compreender, por exemplo, de que maneira a Oficina se constitui como espaço potencial de elaboração coletiva e crítica dos dados do SAEF, contribuindo para a autonomia docente e para a construção de práticas mais contextualizadas

de alfabetização, com planos de ação estratégicos e pontuais para cada turma e também para cada estudante.

A articulação entre a Avaliação em Profundidade e a Metodologia Experiencial representa, nesta dissertação, um gesto metodológico e ético: recusar a falsa dicotomia entre estrutura e sujeito, entre análise crítica e escuta sensível. Em vez disso, foi sugerido o encontro entre essas perspectivas, sustentado pelo compromisso com a valorização da prática docente como lugar legítimo de conhecimento e intervenção política.

Esse movimento foi fundamental para compreender como os professores envolvidos na Oficina *Conhecer para Intervir* reinterpretam os dados do SAEF, constroem estratégias pedagógicas e elaboram sentidos sobre seu fazer docente. Ao unir crítica e escuta, a pesquisa busca produzir uma análise profunda, situada e humanizada — uma avaliação que não apenas observa, mas dialoga; que não apenas analisa, mas escuta; que não apenas descreve, mas também transforma.

2.4 Caminhos metodológicos da pesquisa

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, orientada pelos aportes da AP e da ME. O estudo tem como objetivo investigar os sentidos atribuídos pelos sujeitos à política de alfabetização e avaliação em Fortaleza, especialmente por meio da experiência da Oficina *Conhecer para Intervir*, articulada ao uso dos dados do SAEF.

2.4.1 Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório e analítico, desenvolvida com base em procedimentos de análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações não participantes. Adota-se o método qualitativo-compreensivo, voltado à interpretação de significados e sentidos atribuídos às práticas pedagógicas.

Para fundamentação teórica desta pesquisa, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, tendo em vista que esse tipo de investigação é pré-requisito para aprofundamentos em quaisquer outras modalidades de investigações acadêmicas (Gil, 2019). Além disso, a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador o acesso ao conhecimento já produzido anteriormente sobre seu objeto de investigação, oferecendo melhores condições para analisar e interpretar as informações coletadas.

Segundo Souza (2015, p. 30), “[...] o estudo apurado deste material possibilita ao pesquisador obter uma visão panorâmica sobre o pensamento dos diversos autores, ampliando

assim o nosso olhar como pesquisador”. Tal compreensão não apenas favorece a construção de uma base teórica sólida, como também permite ao pesquisador identificar tensões, convergências e lacunas no campo investigado, contribuindo para o desenvolvimento de análises mais críticas e contextualizadas.

A escolha pela pesquisa bibliográfica, como um dos procedimentos de coleta de dados neste estudo, se deu pela necessidade da pesquisadora de obter embasamento teórico em relação às categorias analíticas selecionadas. O levantamento bibliográfico, realizado por meio de livros, artigos científicos, revistas e sites especializados, funcionou como indutor de reflexões sobre o tema. À medida que os materiais eram lidos, a pesquisadora se familiarizava cada vez mais com o objeto de estudo.

Independentemente do delineamento adotado, que tem por base os procedimentos utilizados na coleta de dados (Gil, 2008), a pesquisa científica oferece uma multiplicidade de tipos, técnicas e instrumentos adequados às necessidades do pesquisador e de seu objeto de análise. Entre essas possibilidades, destaca-se a pesquisa bibliográfica, caracterizada pela elaboração de conhecimento a partir de materiais já produzidos.

No escopo deste trabalho, a técnica do Estado da Arte (EA) se apresenta como um tipo específico de pesquisa bibliográfica, com critérios próprios de elaboração e desenvolvimento. Essa técnica visa mapear e sistematizar o conhecimento acumulado sobre determinado tema.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica tem por finalidade

“[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. Ao lançar mão dessa estratégia, o pesquisador consegue mapear o estado da arte do tema investigado, identificar as principais correntes teóricas, além de reconhecer lacunas e controvérsias ainda não resolvidas. Essa etapa é fundamental para fundamentar a pesquisa empírica e orientar o delineamento metodológico do estudo” (Lakatos; Marconi, 2003, p.182).

Para os autores, o objetivo não é a simples repetição ou cópia do que já foi produzido, mas sim permitir um exame aprofundado de determinado assunto sob novas perspectivas.

De forma geral, a busca por materiais previamente elaborados e publicados foi fundamental desde os primeiros momentos do desenvolvimento desta pesquisa. Ainda na fase inicial, quando o estudo era apenas uma ideia, a pesquisa bibliográfica teve papel essencial: as leituras preliminares possibilitaram ampliar o entendimento sobre o tema, refinar os objetivos, escolher o método adequado e evitar redundância em relação a estudos já realizados.

Para a busca por materiais, utilizamos bases acadêmicas, como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Repositório do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP/UFC), bibliotecas virtuais de programas de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC), da Universidade de São Paulo (USP), além de revistas científicas, como a Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL/UFC) e coletâneas de livros especializados.

Esse levantamento permitiu mapear processos, trajetórias, atores envolvidos e as bases legais relacionadas ao tema da pesquisa. A seleção dos materiais considerou descritores como: “políticas públicas educacionais”, “formação de professores”, “avaliação da aprendizagem” e “alfabetização”. Inicialmente, cada descritor foi buscado de forma isolada. Devido ao grande volume de resultados, a triagem considerou título, resumo e introdução dos trabalhos.

Posteriormente, realizamos o cruzamento dos descritores, refinando ainda mais a busca com termos como “rede de ensino” e “educação básica”. Priorizamos publicações recentes que discutem a formação de professores no contexto das avaliações da aprendizagem na rede pública de ensino, especialmente nas redes municipais.

A seguir, apresentamos quatro teses e dissertações selecionadas, sintetizadas no Quadro 03.

Quadro 03 – Síntese das teses e dissertações pesquisadas

SITE	TESES E DISSERTAÇÕES	ANO
UFC	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) como política educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza.	2018
USP	Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios.	2019
MAPP/UFC	O Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental/SAEF e sua contribuição na gestão escolar pública municipal de Fortaleza.	2024
MAPP/UFC	Tecnologias Digitais no ciclo de alfabetização: uma avaliação sobre a formação de professores na rede municipal de Fortaleza.	2024

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Na busca realizada, não encontramos publicações que tratassem especificamente do objeto deste estudo, que envolve o ciclo de alfabetização, a formação em contexto da Oficina *Conhecer para Intervir* (formação continuada de professores da rede municipal de Fortaleza), nem referências diretas à rede municipal de Fortaleza ou de outro município. Diante dessa lacuna, consideramos esta pesquisa relevante e capaz de oferecer contribuições acadêmicas significativas.

Dando continuidade à construção metodológica, a pesquisa bibliográfica foi complementada pela pesquisa documental, sobretudo no que se refere ao eixo analítico 3 – Trajetória Institucional, adotado na abordagem da avaliação em profundidade.

A escolha da pesquisa documental justifica-se pela necessidade de conhecer e analisar documentos legais, normativos e orientadores de abrangência municipal, além dos de âmbito nacional e estadual. O objetivo é compreender a trajetória da política nacional de formação de professores para o uso de tecnologias digitais no contexto específico do município de Fortaleza, conforme previsto nos objetivos específicos da pesquisa.

À luz disso, Gussi (2008) destaca que a avaliação de um programa gestado na esfera federal requer a reconstrução de sua trajetória. Esse processo exige que o pesquisador compreenda as mudanças nos significados atribuídos aos objetivos da política ao longo de sua implementação nos diferentes níveis institucionais, até o momento em que ela alcança a base — o contato entre o agente institucional e o sujeito destinatário da política.

Embora próximas em alguns aspectos, a principal diferença entre pesquisa bibliográfica e documental está na natureza das fontes: a bibliográfica baseia-se em materiais publicados, enquanto a documental recorre a documentos originais, que ainda não passaram por tratamento analítico, mas que podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa (GIL, 2002).

Godoy (1995) aponta que os documentos são fontes naturais de dados, por estarem inseridos em um contexto histórico, social e econômico específico, refletindo e fornecendo informações valiosas sobre esse contexto. Já Rodrigues (2008) enfatiza que o levantamento e análise do material institucional subsidiam diretamente os eixos da avaliação em profundidade.

A seguir, apresentamos os documentos que foram analisados para atender ao objetivo específico 1, que é compreender a trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil, no Ceará e em Fortaleza, entre 1988 e 2023, com ênfase nas estratégias de alfabetização, avaliação e formação continuada.

Quadro 04 - Trajetória Institucional das três políticas analisadas

Documentos Federais	Documentos Municipais
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996); - Base Nacional Comum Curricular (2018); - Base Nacional Comum para Formação Continuada (2020); - Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024; - Política Nacional de Alfabetização (PNA) 2019.	- Portaria 204/2014; - Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025; - Documento Curricular Referencial do Ceará (2019); - Orientações sobre a Sistemática de Avaliação da Aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2024); - Manual do SAEF.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Para atender ao Eixo Analítico 4 – Espectro temporal, no escopo da abordagem metodológica da avaliação em profundidade, e aos objetivos específicos deste estudo — avaliar as percepções dos formadores e professores sobre as ações formativas oferecidas pela SME, bem como identificar e analisar como essas formações refletem na aprendizagem das crianças na escola —, adotamos o estudo de caso como estratégia de pesquisa.

Essa seção tem como objetivo contextualizar e caracterizar o campo empírico e a instituição em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa, compreendendo que a coleta de dados exige o conhecimento prévio da realidade institucional.

Como informado anteriormente, o trabalho foi desenvolvido a partir de um estudo de caso. Essa estratégia metodológica nos permitiu observar in loco os impactos das formações em contexto, especialmente aquelas realizadas no formato de oficinas voltadas para o uso dos relatórios gerados pelo SAEF em sala de aula, com foco no ciclo de alfabetização.

O campo da pesquisa foi compreendido aqui como o espaço onde foram aplicadas as técnicas de investigação escolhidas para aprofundar o conhecimento sobre o objeto de estudo e responder às questões propostas.

Partimos do pressuposto de que o conhecimento científico busca articular teoria e realidade (Minayo; Sanches, 1993). É com base nessa articulação que se constrói a prática investigativa, entendendo que o fundamento da ciência reside no esforço humano de compreender o mundo que o cerca (Gil, 2008). Nesse processo, o expressivo volume de

produções acadêmicas revela o interesse em analisar e avaliar os fenômenos sociais de forma reflexiva e crítica.

Uma vez definida a natureza da pesquisa e sua abordagem metodológica, o passo seguinte foi a definição do recorte empírico, ou seja, onde e como os dados serão coletados na realidade concreta.

Optamos, portanto, pelo estudo de caso, por entendermos, com base em Gil (2002), que essa modalidade de pesquisa é amplamente utilizada nas ciências sociais por possibilitar o estudo aprofundado e detalhado de um objeto específico — o que, segundo o autor, seria praticamente inviável em outros delineamentos.

Para Yin (2001), o estudo de caso, outrora criticado por sua suposta falta de rigor, é hoje considerado o delineamento mais adequado para investigar fenômenos contemporâneos em contextos reais, especialmente quando os limites entre fenômeno e contexto não são claramente delimitados (Yin Apud GIL, 2002).

Essa perspectiva é reforçada por Deslandes (2012), ao destacar que a abordagem qualitativa não depende de critérios numéricos para garantir sua representatividade, uma vez que seu foco está em explorar as situações vivenciadas pelos sujeitos — neste caso, os atores que experienciam diretamente a política pública avaliada.

Para dar conta da complexidade do objeto de estudo, optamos por uma abordagem qualitativa e quantitativa articulada, considerando que os dados quantitativos, por si só, não revelam os significados necessários à compreensão do fenômeno. Como defende Lejano (2012), é possível transitar entre as duas vertentes no campo da avaliação, pois os dados numéricos exigem uma leitura qualitativa que os contextualiza e os interpreta criticamente.

Essa articulação metodológica é justificada, ainda, pela concepção de Minayo (2005), que propõe uma integração entre hermenêutica e dialética como caminho promissor para se produzir uma avaliação compreensiva e crítica, capaz de captar tanto as dimensões objetivas quanto os sentidos subjetivos das práticas educacionais e formativas.

Diante disso, a opção pelo estudo de caso e pela combinação de abordagens qualitativa e quantitativa permite atender, de maneira mais robusta, aos objetivos desta pesquisa, assegurando uma análise crítica e situada das formações em contexto ofertadas pela SME, e de seus impactos no processo de alfabetização das crianças da rede municipal de Fortaleza. Nesse sentido, a estratégia metodológica adotada nesta pesquisa articula de maneira complementar três procedimentos centrais que permitem uma compreensão aprofundada do objeto investigado.

A análise documental das diretrizes da política local de alfabetização e do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) que fornecem os fundamentos legais e institucionais que estruturam a política pública em foco, revelando sua trajetória e os marcos que orientam sua implementação.

As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, possibilitam acessar as percepções e os sentidos atribuídos à avaliação e às ações formativas, tanto pelos formadores quanto pelos professores participantes, revelando as subjetividades e interpretações construídas a partir da vivência concreta dessas políticas.

Por fim, a observação não participante da Oficina *Conhecer para Intervir*, registrada por meio de diário de campo, permite captar, em tempo real, as interações, práticas e experiências dos sujeitos envolvidos, contribuindo para uma análise situada e crítica dos impactos da formação em contexto.

A triangulação desses procedimentos sustenta uma abordagem analítica capaz de articular os planos normativo, simbólico e experiencial da política, em consonância com os princípios da avaliação em profundidade.

Segundo estudos de Godoy (1995) e Yin (2010), a utilização das técnicas de observação e entrevistas se constituem nas estratégias mais utilizadas e mais eficazes para a coleta de informações. Dessa forma, a entrevista semiestruturada foi outra técnica de coleta de dados que utilizamos no nosso estudo para darmos conta dos objetivos nele contidos, sendo acompanhada e complementada com as informações coletadas através da observação não participante, técnica que também foi utilizada e que foi mencionada no tópico anterior.

A escolha desse método se deu por seu caráter de interação com os sujeitos e pelo fato de ser possível detalhar as questões e formular de maneira precisa os conceitos relacionados, permitindo ainda correções, esclarecimentos e adaptações das informações desejadas.

Na sua estrutura, o pesquisador combina perguntas fechadas e abertas, possibilitando ao entrevistado discorrer sobre o tema, que no nosso caso é a formação. Uma das vantagens dessa técnica é possibilitar ao pesquisador fazer perguntas adicionais com base nas respostas do entrevistado, permitindo assim, uma abordagem mais flexível e dinâmica, cujo objetivo é aprofundar as reflexões sobre o tema pesquisado.

Alguns autores conceituam essa técnica de coleta de informações, discorrendo sobre quando ela deve ser escolhida, sobre as considerações práticas de sua aplicação e sobre a importância de suas contribuições para o trabalho de natureza qualitativa. Entre esses autores, podemos citar Gil (2002) que conceitua a entrevista como uma forma de interação social, sendo

uma forma de diálogo onde o entrevistador busca coletar informações, dados e o entrevistado é a fonte dessas informações. Nessa mesma perspectiva, Minayo et al. (2021, p.58-60), descreve a entrevista como:

[...] uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizadas por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade. Ela tem como objetivo construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo pesquisador, de temas igualmente pertinentes com vistas a esse objetivo. [...] a entrevista é uma forma privilegiada de interação social (MINAYO et al., 2021, p.58 – 60).

A autora ainda caracteriza essa técnica por sua forma de organização, seja sondagem de opinião, semiestruturada, aberta, focalizada, projetiva, narrativas de vida ou grupo focal; em qualquer destas possibilidades, o material primordial é a fala, em consonância com os autores acima citados. As autoras Ludke & André (1986, p. 33-34) conceituam a entrevista como “geradora de uma relação de interação, gerando também um ambiente de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, tendo como vantagem sobre outras técnicas a captação imediata e corrente da informação desejada.”

Nesse sentido, a escolha dessa técnica para o nosso estudo se explica, porque nela o que importa é o ponto de vista do sujeito, sua compreensão sobre um determinado assunto, que na pesquisa em questão é a formação docente ofertada pela SME para seus professores.

2.4.2 Participantes

Participaram da pesquisa 06 (seis) professores alfabetizadores do 1º ano do Ensino Fundamental, 03 (três) formadores pedagógicos e (03) gestores escolares da rede municipal de Fortaleza, todos envolvidos nas ações da Oficina *Conhecer para Intervir*. A seleção das escolas foi realizada com base em um estudo prévio dos resultados obtidos nas avaliações externas aplicadas pela rede, atividade já integrada à rotina profissional da pesquisadora.

A partir dessa análise, optou-se por uma amostragem intencional, contemplando duas escolas com desempenho mais elevado e duas com resultados menos expressivos nessas avaliações. Essa estratégia permitiu observar, de forma comparativa, como a Oficina tem contribuído para o planejamento pedagógico e as ações voltadas à melhoria da aprendizagem nas turmas de 1º ano, considerando diferentes contextos escolares.

2.4.3 Procedimentos de análise

A análise dos dados foi orientada pela perspectiva da hermenêutica dialética, considerando as categorias da Avaliação em Profundidade e os princípios da Metodologia Experiencial, como narrativa, experiência vivida e construção de sentido. As falas dos sujeitos

foram organizadas em núcleos de sentido, construídos por meio de uma leitura interpretativa e dialógica com os referenciais teóricos.

Como técnica principal, adotou-se a análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), articulada à triangulação metodológica, conforme Minayo (2010). O objetivo foi captar os sentidos atribuídos pelos sujeitos à articulação entre avaliação e formação no processo de alfabetização, respeitando a complexidade do fenômeno investigado.

O processo analítico seguiu três etapas: pré-análise (organização do corpus e leitura flutuante), exploração do material (codificação e categorização temática) e tratamento dos resultados. As categorias emergiram de unidades de registro significativas, ou seja, dos “núcleos de sentido cuja presença ou frequência signifiquem algo para o objetivo analítico” (Bardin, 2011, p. 141).

Para ampliar a densidade interpretativa, foi aplicada a triangulação de fontes, métodos e teorias, permitindo o cruzamento entre diferentes perspectivas e a valorização da pluralidade de vozes presentes no campo. Como destaca Minayo (2010, p. 79), “a triangulação, além de permitir a complementaridade e a validação dos dados, constitui uma estratégia de aprofundamento da análise e de superação das limitações de um único método”.

Essa integração entre análise de conteúdo e triangulação possibilitou uma leitura crítica, situada e sensível às experiências dos sujeitos envolvidos na política de alfabetização investigada.

2.4.4 Aspectos éticos

Esse trabalho respeitou os ditames éticos previstos na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Essa Resolução estabelece normas para a realização de pesquisas envolvendo seres humanos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais (CHS), com o objetivo de garantir a proteção dos direitos e interesses dos participantes da pesquisa. Dessa forma, será garantido o anonimato das instituições e sujeitos participantes. Além do mais, todos deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como requisito indispensável para participação nesta pesquisa.

Esta seção apresentou os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a presente pesquisa, articulando a Avaliação em Profundidade e a Metodologia Experiencial como eixos complementares de análise e escuta da política educacional vivida no contexto da alfabetização e da avaliação em Fortaleza. A partir dessas duas abordagens, construiu-se uma perspectiva que valoriza, ao mesmo tempo, a leitura crítica das políticas públicas e a

compreensão sensível dos sentidos produzidos pelos sujeitos que vivem, interpretam e ressignificam tais políticas em sua prática cotidiana.

A Avaliação em Profundidade, conforme desenvolvida por Gussi (2017) e Rodrigues (2015), fornece os fundamentos para compreender a avaliação como prática histórica, contraditória, mediada e intencional, permitindo interpretar os processos educativos como expressões de disputas por projetos de sociedade.

Já a Metodologia Experiencial, conforme Lejano et al. (2013), oferece as ferramentas necessárias para acessar as narrativas e as vivências dos sujeitos da política, reconhecendo que os significados da avaliação e da formação não estão prontos ou prescritos, mas são constantemente reconstruídos na interação entre sujeitos, contextos e práticas.

A convergência entre esses dois aportes fundamenta o compromisso desta pesquisa com uma abordagem ética, crítica e situada. Ética, por considerar a escuta do outro como gesto político e pedagógico; crítica, por problematizar as lógicas de regulação e funcionamento que transitam os sistemas avaliativos em larga escala; e situada, por reconhecer a experiência docente como lugar legítimo de produção de conhecimento e transformação.

Para além da discussão teórica, esta seção também delineou os caminhos metodológicos da pesquisa, destacando os procedimentos de coleta e análise dos dados empíricos. A partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa, o estudo foi organizado em torno de entrevistas, observações e análise documental, com foco nos sentidos atribuídos ao SAEF e à Oficina *Conhecer para Intervir*. As categorias analíticas da AP (análise do conteúdo, do contexto, da trajetória institucional e espectro temporal e territorial) e os princípios da ME (narrativa, experiência vivida, construção de sentido) nortearão a leitura dos dados, respeitando sua complexidade e densidade simbólica.

Desse modo, a seção 2 estabeleceu as bases teóricas e metodológicas que sustentam a análise dos objetivos específicos da pesquisa, que será desenvolvida nas seções seguintes. Ao conjugar crítica e experiência, estrutura e narrativa, a presente investigação buscou compreender como os sujeitos da escola — em especial os professores alfabetizadores — constroem sentidos sobre a avaliação e a formação em um cenário tensionado por políticas públicas que ora impõem, ora mobilizam possibilidades de transformação.

3 UM PANORAMA DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE 1988 A 2023: BRASIL, CEARÁ E FORTALEZA

Esta seção traz o panorama das políticas educacionais no Brasil, no Ceará e em Fortaleza entre 1988 e 2023 e reflete um período de grandes transformações, intrinsecamente ligado aos contextos político, econômico e social do país e do mundo.

Nesta seção, apresentamos uma visão geral desses processos, enfatizando as políticas públicas voltadas para a Educação, organizando-as por períodos e destacando algumas das principais ações e diretrizes implementadas ao longo desse tempo nos âmbitos nacional, estadual (Ceará) e municipal (Fortaleza).

Como Saviani bem afirmou:

"A política educacional no Brasil apresenta um movimento pendular entre períodos de centralização e descentralização, acompanhando as mudanças políticas e econômicas que configuram o contexto histórico do país. As reformas educacionais refletem, assim, as tensões entre uma educação voltada para a formação crítica e cidadã e uma educação subordinada às demandas do mercado"(Saviani, 2008, p. 53).

Saviani (2008) destaca a dualidade presente nas políticas educacionais brasileiras, especialmente em períodos de reformas influenciadas por contextos políticos e econômicos distintos.

O neoliberalismo é uma doutrina econômica e política que ganhou força a partir dos anos 1970, com autores como Milton Friedman e Friedrich Hayek, e se consolidou como uma política de Estado nas décadas seguintes. No Brasil, esse paradigma foi adotado especialmente durante os governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso.

Segundo David Harvey (2005), o neoliberalismo busca reorganizar o Estado para priorizar o livre mercado, promovendo privatizações e desregulamentação. Na educação, isso se traduz em políticas que tratam o ensino como mercadoria e incentivam a gestão por resultados. O movimento de descentralização e municipalização no Brasil ocorreu principalmente após a Constituição Federal de 1988 e foi consolidado com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério, Fundef (1996), priorizando a gestão local do ensino fundamental.

Para Gentili (1996), essa descentralização, embora apresentada como democratização da gestão, pode resultar em precarização e desigualdade. A responsabilidade financeira e administrativa das escolas, antes centralizada, passa a ser responsabilidade dos municípios, que muitas vezes não têm estrutura adequada.

A implementação de sistemas de avaliação em larga escala, como o SAEB e o ENEM, reforça a lógica de gestão por resultados. Para Oliveira (2003), essas políticas buscam quantificar o desempenho escolar para justificar políticas meritocráticas, desconsiderando as desigualdades socioeconômicas que influenciam os resultados.

Além disso, segundo Freitas (2005), os índices de avaliação, ao promoverem uma competição entre escolas, podem intensificar desigualdades e fomentar práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para o cumprimento de metas.

A adoção de parcerias público-privadas e a valorização do setor privado na gestão educacional refletem um processo de mercantilização. Para Bourdieu (1998), a educação, sob o neoliberalismo, transforma-se em um produto comercializável, acessível conforme a capacidade de consumo.

Silva (2009) critica essa lógica, apontando que, ao focar na eficiência e na competitividade, o Estado abre espaço para iniciativas privadas que frequentemente priorizam o lucro em detrimento da qualidade educacional pública. A lógica de mercado aplicada à educação é discutida por Apple (2000), que considera que a competição escolar e a gestão baseada em resultados fragmentam o sentido público da educação. No contexto brasileiro, isso se reflete no crescimento de instituições privadas e no tratamento da educação superior como um negócio.

Segundo Ball (2004), o discurso de modernização e eficiência esconde uma redução da responsabilidade estatal e coloca em risco a democratização do acesso à educação.

O impacto do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras foi significativo, promovendo a descentralização, a privatização e a gestão por resultados, mas também acentuando desigualdades e precarizando o ensino público. A visão crítica de autores como Harvey, Gentili, Freitas, Bourdieu, Apple e Ball permite compreender que o enfoque mercadológico, embora promova eficiência em certos aspectos, compromete a função social da educação, transformando-a em um serviço em vez de um direito. No quadro 05, abaixo, traz um recorte das influências do Neoliberalismo nas Políticas Educacionais.

Quadro 05— Neoliberalismo e suas influências nas Políticas Educacionais

Neoliberalismo	Influências nas Políticas Educacionais
Descentralização e Municipalização	A gestão da educação passou a ser mais descentralizada, com maior responsabilidade para estados e municípios. A Lei de Diretrizes e

	Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reforçou essa tendência, promovendo a autonomia local na gestão educacional.
Parcerias Público-Privadas	O incentivo a parcerias com o setor privado se intensificou, resultando na presença de Organizações Sociais (OS) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) na gestão escolar.
Avaliação e Controle de Resultados	Surgiram políticas de avaliação de desempenho, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), visando medir a eficiência educacional, inspiradas na lógica de produtividade e competitividade do neoliberalismo.
Financiamento da Educação	Apesar do princípio constitucional de gratuidade, o financiamento da educação passou a contar com mecanismos que incentivam a eficiência e a gestão financeira, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).
Formação de Mão de Obra	Houve uma crescente ênfase na formação técnica e profissional, visando adequar a educação às demandas do mercado de trabalho, refletindo a lógica neoliberal de empregabilidade.
Privatização e Expansão do Setor Privado	A partir dos anos 2000, especialmente no ensino superior, houve um crescimento significativo das universidades e faculdades privadas, muitas vezes, subsidiadas por programas como o FIES e o PROUNI.

Fonte: Elaborado pela autora em 2025.

Assim, podemos perceber que o neoliberalismo impregnou a política educacional brasileira ao promover uma lógica mercadológica, que, embora tenha ampliado o acesso em algumas áreas, comprometeu a qualidade e a equidade na educação pública. O desafio

contemporâneo reside na construção de um modelo educacional que efetivamente democratize o ensino, valorizando a formação cidadã e reduzindo as desigualdades sociais.

3.1 As Políticas Educacionais da Constituição Federal de 1988 aos dias atuais.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um divisor de águas na política educacional brasileira. Com forte inspiração nos princípios democráticos e sociais, estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do Estado, buscando garantir a universalização do ensino básico.

Para Saviani (2008), a Carta de 1988 consolidou uma concepção democrática e inclusiva da educação, rompendo com a perspectiva elitista que historicamente dominava o sistema educacional brasileiro. Como afirma o autor, “a Constituição de 1988 rompe com o modelo excludente da educação brasileira, instituindo a universalização do acesso e a gestão democrática como princípios fundamentais” (Saviani, 2008, p. 32). Esse marco legal representou não apenas a ampliação do direito à educação, mas também uma inflexão na lógica de organização e financiamento da escola pública, na medida em que passou a garantir, em termos constitucionais, a educação como direito subjetivo e dever do Estado.

A década de 1990 foi marcada pela influência neoliberal, especialmente durante os governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. Houve um movimento de descentralização e municipalização da gestão educacional, consolidado pela criação do Fundef (1996), que redistribuiu recursos para o ensino fundamental.

Conforme observa Gentili (1996, p. 45), “as reformas dos anos 1990, sob a bandeira da descentralização, transferiram a responsabilidade da educação para os municípios, sem garantir a infraestrutura necessária para efetivar a qualidade no ensino”. Essa lógica se insere em um projeto mais amplo de reconfiguração do papel do Estado, típico do ideário neoliberal, que prega a redução da intervenção estatal direta, mesmo em áreas sociais estratégicas como a educação. Na prática, essa descentralização operou como uma forma de desresponsabilização do governo central, comprometendo a efetivação da equidade educacional no país.

Com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve um aumento significativo do investimento em políticas educacionais inclusivas. A criação do Fundeb (2007) ampliou o financiamento da educação básica, englobando também a educação infantil e o ensino médio.

Cury (2002) aponta que “a criação do Fundeb simboliza um avanço ao reconhecer a necessidade de financiamento para todas as etapas da educação básica, fortalecendo a equidade no acesso” (p. 56). A proposta do fundo vai além de uma simples mudança na forma

de repasse de recursos: ela busca corrigir desigualdades históricas, redistribuindo recursos públicos de forma mais justa entre estados e municípios, sobretudo aqueles com menor capacidade arrecadatória. Nesse sentido, o Fundeb consolida-se como uma política de justiça social voltada à efetivação do direito à educação para todos, independentemente do local de origem ou condição socioeconômica.

O governo Dilma Rousseff (2011-2016) deu continuidade às políticas de inclusão, com destaque para programas como o Prouni, o Fies e a expansão das universidades federais. Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo metas ambiciosas para a próxima década.

De acordo com Santos (2015), “o PNE de 2014 reflete o compromisso com a democratização do ensino, embora a implementação das metas enfrente barreiras estruturais” (p. 80). Entre essas barreiras, destaca-se a dificuldade em garantir condições materiais que possibilitem não apenas o acesso, mas sobretudo a permanência dos estudantes no ensino superior, em especial nas universidades públicas. O autor observa que a universalização proposta no plano esbarra em entraves históricos, como a precariedade da infraestrutura, a insuficiência de financiamento e a baixa articulação entre os entes federativos.

O governo Jair Bolsonaro (2019-2022) adotou um discurso conservador, promovendo cortes no orçamento da educação e propondo reformas que enfatizavam valores tradicionais e questionavam abordagens críticas, como a Escola sem Partido.

Durante o governo Lula (2023), houve uma tentativa de reverter os cortes e ampliar políticas de inclusão, com foco na valorização do ensino público e na garantia de recursos para universidades federais. “As políticas educacionais de 2019 a 2022 refletem um retrocesso no compromisso com a educação pública, ameaçando conquistas democráticas das últimas décadas” (Freitas, 2020, p. 101). O autor destaca que esse período foi marcado por cortes orçamentários severos, desmonte de políticas de inclusão e ataques às universidades públicas, configurando um movimento contrário aos princípios constitucionais de gratuidade, laicidade e gestão democrática do ensino.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil deu um passo significativo rumo à democratização, garantindo diversos direitos sociais, incluindo o direito à educação pública, gratuita e de qualidade. No entanto, na década de 1990, com o governo de Fernando Collor (1990-1992) e, principalmente, de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), as políticas neoliberais ganharam maior protagonismo.

O Neoliberalismo e a Educação nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Michel Temer, destacam-se políticas de avaliação e gestão voltadas para resultados e eficiência,

características da influência neoliberal. Nos governos Lula e Dilma Rousseff priorizaram o acesso à educação superior e técnica com programas, como ProUni, FIES, Reuni e Pronatec. No governo Temer, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, por muitos considerado um golpe em 2016, foi sancionada e implementada por Jair Bolsonaro, alterou a estrutura curricular, privilegiando itinerários formativos e flexibilização do currículo. O governo Bolsonaro deu maior ênfase à militarização de escolas e ao fortalecimento do setor privado via programas como o Novo FIES.

A trajetória da política educacional no Brasil entre 1988 e 2023 revela um movimento pendular entre avanços democráticos e retrocessos, influenciado tanto por políticas neoliberais quanto por iniciativas inclusivas. O embate entre concepções progressistas e conservadoras reflete a disputa pelo controle ideológico da educação, evidenciando a educação como um campo político dinâmico e em constante transformação.

Podemos perceber que a lógica de mercado aplicada à educação leva à precarização do ensino público, ao aumento da desigualdade educacional e à mercantilização do conhecimento. Além disso, a busca por resultados quantitativos pode desconsiderar a qualidade efetiva do aprendizado.

O neoliberalismo influenciou fortemente as políticas educacionais brasileiras desde a redemocratização, especialmente nos anos 1990 e 2000. Essa influência persiste até hoje, gerando debates sobre o equilíbrio entre eficiência econômica e garantia do direito à educação pública e igualitária.

Quadro 06 - Presidentes do Brasil de 1988 até os dias atuais e suas principais Políticas Educacionais

Presidente	Período	Políticas Educacionais
José Sarney	1985 - 1990	- Convocação da Constituinte de 1988, que estabeleceu a Educação como direito social e definiu os percentuais mínimos de investimento em educação pública; - Criação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993, ainda no final do mandato).
Fernando Collor	1990 - 1992	- Início das reformas neoliberais. - Tentativa de modernização e privatização no setor educacional; - Criação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)

Itamar Franco	1992 - 1995	- Implementação de políticas de recuperação econômica que impactaram indiretamente a educação. - Apoio à LDB.
Fernando Henrique Cardoso (FHC)	1995 - 2002	- Aprovação da LDB nº 9.394/96; - Criação do Fundef (1996) – financiamento da educação básica, com foco nos anos iniciais; - Reestruturação e fortalecimento do SAEB (criado em 1990), integrando-o ao sistema nacional de avaliação educacional; - Criação do ENEM (1998); - Implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); - Expansão do ensino superior privado e incentivo à avaliação institucional.
Luiz Inácio Lula da Silva	2003 - 2010	- Substituição do Fundef pelo Fundeb (2007), abrangendo toda a educação básica; - Criação do Prouni (2005) – acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda; - Expansão dos IFs (Institutos Federais) e do ensino técnico profissionalizante; - Lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); - Valorização do piso salarial docente (Lei do Piso, 2008).
Dilma Rousseff	2011 - 2016	- Continuidade da expansão dos IFs; - Lei nº 12.858/2013: vincula royalties do pré-sal à educação e saúde; - Aprovação do PNE 2014–2024, com 20 metas educacionais; - Fortalecimento do SISU, FIES reformulado e ampliação do Prouni; - Políticas de alfabetização e formação docente.
Michel Temer	2016 - 2018	- Aprovação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para o ensino infantil e fundamental; - Aprovação da reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017); - Congelamento de gastos públicos com a EC 95/2016, afetando investimentos em educação.
Jair Bolsonaro	2019 - 2022	- Ênfase em educação “não ideológica” e críticas à universidade pública; - Contingenciamento de verbas federais; - Implementação da BNCC para o ensino médio; - Incentivo à militarização de escolas (Escolas Cívico-Militares); - Críticas à atuação do MEC durante a pandemia (falta de coordenação).

Luiz Inácio Lula da Silva	2023 - Presente	- Retomada do papel do Estado na educação pública; - Recriação do Novo PAC Educação; - Valorização da carreira docente e promessas de atualização do PNE 2024–2034; -Ações voltadas à reconstrução do sistema educacional pós-pandemia, com foco em equidade, alfabetização e infraestrutura.
---------------------------	-----------------	--

Fonte: Elaborado pela autora em 2025.

O quadro 06 destaca como as políticas educacionais refletem as prioridades econômicas e ideológicas de cada governo, especialmente em relação às demandas sociais e ao papel do Estado na educação.

A trajetória das políticas educacionais no Brasil, de 1988 a 2023, é marcada por avanços importantes, como a universalização do acesso à educação, mas também por retrocessos e desafios relacionados ao financiamento, à qualidade do ensino e à desigualdade social. O debate sobre a educação continua central na agenda política do Brasil, e seu futuro dependerá de como serão enfrentados os problemas históricos e estruturais da área.

3.1.1 O Objetivo do SAEB no Brasil: Embasamento Teórico

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado no Brasil com o intuito de mensurar e monitorar a qualidade da educação básica, proporcionando subsídios para a formulação de políticas educacionais. A avaliação em larga escala, como proposta pelo SAEB, visa fornecer um diagnóstico detalhado das competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes ao longo da trajetória escolar. A seguir, exploraremos o objetivo do SAEB com fundamentação teórica e referências acadêmicas.

O principal objetivo do SAEB é avaliar a qualidade da educação básica brasileira, identificando desigualdades no desempenho dos estudantes e subsidiando a criação de políticas públicas que promovam a equidade educacional. Segundo Sousa e Oliveira (2020), o SAEB representa um instrumento fundamental para a gestão educacional, pois possibilita o acompanhamento contínuo do desempenho escolar e a identificação de lacunas pedagógicas, oferecendo dados concretos que subsidiam intervenções.

Para Fernandes (2018), as avaliações em larga escala, como o SAEB, têm um papel estratégico no processo de melhoria educacional ao oferecerem "indicadores que permitem o planejamento de ações pedagógicas mais eficazes, baseadas em evidências empíricas". Dessa forma, o SAEB não apenas mede o desempenho escolar, mas também orienta políticas públicas.

O conceito de avaliação em larga escala é amplamente discutido por autores como Freitas (2013), que aponta que a avaliação sistemática e abrangente da educação básica é essencial para compreender os fatores que influenciam a aprendizagem. Ainda segundo o autor, a utilização de testes padronizados permite comparações temporais e regionais, promovendo a construção de estratégias pedagógicas contextualizadas.

Outro ponto relevante é destacado por Gatti (2016), que enfatiza que o SAEB, ao gerar dados quantitativos sobre o desempenho estudantil, contribui para a formulação de indicadores educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para a autora, "a análise longitudinal possibilita a verificação de tendências de aprendizagem, o que é fundamental para o planejamento educacional de longo prazo"(Gatti, 2016, p. 979).

Nesse sentido, os resultados do SAEB têm evidenciado importantes avanços, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), o IDEB — indicador construído com base nas avaliações do SAEB — passou de 3,8 em 2005 para 5,9 em 2019 nos anos iniciais, refletindo uma melhoria significativa nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio apresentaram crescimento mais lento e desigual, evidenciando os desafios persistentes em termos de equidade e qualidade educacional. Esses resultados têm influenciado a formulação de políticas públicas como o novo Fundeb, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e iniciativas voltadas à recomposição das aprendizagens, especialmente no contexto pós-pandemia.

3.1.2 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi instituído em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para avaliar a qualidade da educação básica no Brasil. O IDEB é calculado a cada dois anos, combinando dados de desempenho dos estudantes em avaliações nacionais, como o SAEB, com taxas de aprovação escolar.

As metas projetadas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no Brasil foram estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC).

O IDEB foi criado para medir a qualidade da educação básica no Brasil, combinando indicadores de desempenho dos estudantes em provas padronizadas (como a Prova Brasil e o SAEB) e a taxa de aprovação escolar.

As metas do IDEB foram definidas para serem alcançadas em intervalos regulares, com o objetivo de:

- Atingir a média 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental até 2022, equivalente à qualidade da educação em países desenvolvidos;
- Melhorar gradualmente os índices dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Desde a criação, as metas são revisadas e acompanhadas a cada dois anos, coincidindo com os anos de aplicação das avaliações nacionais (SAEB e Prova Brasil). As metas também podem ser ajustadas com base em políticas educacionais ou mudanças nos resultados obtidos.

Segundo Gatti (2016), o IDEB é resultado de um esforço para combinar dados de desempenho e fluxo escolar em um indicador que seja de fácil compreensão tanto para os gestores quanto para a sociedade. Essa combinação permite identificar tanto a eficiência na aprendizagem quanto na progressão escolar.

Para Fernandes (2018), o IDEB teve impacto significativo ao se tornar referência na formulação de políticas públicas, promovendo metas claras e monitoramento contínuo. No entanto, Freitas (2013) alerta que o foco excessivo no índice pode levar a práticas de "ensino voltado para o teste", prejudicando a formação integral dos estudantes.

Ainda de acordo com Dourado (2015), embora o IDEB tenha impulsionado avanços no monitoramento da educação, ele também reforça uma lógica gerencial que nem sempre considera as diversidades regionais e contextuais do Brasil. Dessa forma, é essencial utilizar o índice como uma ferramenta de diagnóstico e não como único parâmetro de qualidade educacional.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para avaliar a qualidade da educação básica no Brasil. As metas projetadas para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) foram estabelecidas com o objetivo de alcançar um IDEB de 6,0 até 2021, meta considerada equivalente à qualidade educacional de países desenvolvidos.

A seguir, apresentamos, no gráfico 01, a evolução histórica dos resultados do IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, desde 2007 até 2023.

Gráfico 1: Comparativo Meta Projetada X IDEB alcançado nos Anos Iniciais Brasil de 2007 –



Fonte: Elaborado pela autora em 2025.

Em 2023, o Brasil atingiu a meta nacional estabelecida para os anos iniciais do ensino fundamental, alcançando um IDEB de 6,0. Esses dados evidenciam uma tendência geral de melhoria na qualidade da educação nos anos iniciais do ensino fundamental ao longo dos anos. Contudo, é importante notar que, em 2021, houve uma leve queda no índice, possivelmente refletindo os impactos da pandemia de COVID-19 na educação. A meta estabelecida pelo governo federal é alcançar um IDEB de 6,0, nível comparável ao desempenho médio dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Brasil atingiu essa meta nos anos iniciais em 2023, conforme os dados apresentados.

Embora o SAEB seja amplamente reconhecido como uma ferramenta importante para a gestão educacional, também enfrenta críticas significativas. Segundo Freitas (2013), a principal limitação do SAEB está em sua abordagem quantitativa, que tende a desconsiderar as especificidades locais e as diferenças contextuais entre escolas e regiões. Para o autor, a padronização dos testes acaba não contemplando a diversidade cultural e social existente no sistema educacional brasileiro.

Dourado (2015) também critica o caráter meritocrático das avaliações em larga escala, destacando que os resultados podem ser utilizados para justificar políticas de responsabilização docente, sem considerar os desafios estruturais enfrentados pelas escolas públicas. Nesse sentido, a avaliação pode reforçar desigualdades, em vez de solucioná-las.

Ainda segundo Souza (2017), há o risco de "ensino para o teste", em que as escolas priorizam conteúdos cobrados pelo SAEB, em detrimento de um currículo mais amplo e significativo. Isso pode comprometer a formação integral dos estudantes.

Portanto, o SAEB foi instituído com o objetivo de aprimorar a gestão da educação básica no Brasil, por meio de avaliações sistemáticas que oferecem um panorama detalhado do

desempenho escolar. No entanto, as críticas apontam para os riscos de padronização excessiva e uso inadequado dos resultados na formulação de políticas públicas. Da mesma forma, o IDEB deve ser interpretado com cautela, considerando suas limitações como indicador único da qualidade educacional.

3.2 Política Educacional no Ceará (1988 – 2023)

A trajetória da política educacional no Ceará, de 1988 a 2023, pode ser compreendida a partir de um conjunto de transformações significativas que consolidaram o estado como uma referência nacional em educação básica. Nesta seção, vamos abordar os principais momentos e iniciativas ao longo desse período

Com a Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser um direito social fundamental, o que impulsionou reformas em todo o Brasil. No Ceará, os desafios incluíam altos índices de analfabetismo, evasão escolar e precariedade nas infraestruturas educacionais.

O quadro 07 traz os governadores, os períodos históricos de governo de cada um e suas principais políticas educacionais para o estado do Ceará.

Quadro 07– Governador e Principais Políticas Educacionais do estado do Ceará (1988 – 2023)

Período	Governador	Principais Políticas Educacionais
1987 - 1991	Tasso Jereissati	Modernização da gestão pública, com foco na infraestrutura escolar e na descentralização administrativa.
1991 - 1994	Ciro Gomes	Implementação de programas de alfabetização e expansão da rede estadual, com destaque para a melhoria de escolas no interior.
1995 - 2002	Tasso Jereissati (2º e 3º mandatos)	Reforma administrativa que impactou a gestão educacional, com criação de programas voltados à eficiência. Fortalecimento da rede pública estadual e investimentos em capacitação docente.
2003 - 2006	Lúcio Alcântara	Criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), voltado à alfabetização de crianças até os 7 anos. Início da política de valorização docente.
2007 - 2014	Cid Gomes	Consolidação e expansão do PAIC, implementação do Programa de Educação em Tempo Integral, criação das

		Escolas Profissionalizantes e fortalecimento da gestão por resultados.
2015 - 2022	Camilo Santana	Ampliação das Escolas de Tempo Integral, investimento em formação docente, programa Ceará Científico, fortalecimento do IDE-ALFA e apoio à infraestrutura escolar.
2023 - Atual	Elmano de Freitas	Continuidade das políticas de tempo integral, foco na educação inclusiva, ampliação de programas tecnológicos e fortalecimento da parceria com municípios para manter a alfabetização na idade certa.

Fonte: Elaborada pela a autora em 2025.

Em meio a trajetória das Políticas Educacionais do estado do Ceará, uma cidade interiorana começou a se destacar em políticas públicas educacionais alavancados índices e diminuindo o analfabetismo infantil, Sobral¹ desponta como um caso de sucesso devido à implementação de políticas educacionais inovadoras e à gestão eficiente dos recursos públicos. A partir de 2001, com o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), o município iniciou uma revolução educacional baseada na formação continuada de professores, na adoção de métodos pedagógicos eficazes e na criação de um sistema de monitoramento de aprendizagem.

De acordo com Saviani (2008), a gestão democrática e a valorização do professor são pilares fundamentais para o avanço educacional. Em Sobral, esses princípios foram aplicados de forma consistente, promovendo uma cultura de responsabilidade e engajamento entre gestores, professores e a comunidade escolar.

Embora os resultados de Sobral sejam amplamente positivos, algumas críticas precisam ser analisadas, como Araújo (2020), que analisou os efeitos da política de responsabilização escolar para a excessiva padronização das práticas pedagógicas, o que pode limitar a autonomia docente e a contextualização curricular, e Villas-Boas (2018), em seu artigo Intitulado "A verdade sobre o IDEB e a educação de Sobral", que discute possíveis manipulações nos índices educacionais de Sobral, incluindo relatos de que alunos com melhor desempenho realizavam provas em nome de colegas com dificuldades. Para avançar, é necessário equilibrar a eficiência dos métodos adotados com a flexibilidade necessária para

¹ O município de Sobral, localizado no estado do Ceará, tornou-se referência nacional em qualidade da educação básica, especialmente no ensino fundamental. A transformação teve início nos anos 2000, com a implementação de uma política educacional baseada em gestão eficiente, formação docente continuada, avaliação constante e meritocracia.

atender às diversidades locais. Os professores Fernando Cássio² (UFABC) e o professor Idevaldo da Silva Bodião³ (UFC) ressaltam o cuidado em se avaliar apenas por obtenção de performance apenas por meio de indicadores de desempenho que muitas vezes não refletem necessariamente a qualidade educacional, reduzindo o currículo escolar a um treinamento para obtenção de altas performances.

A experiência de Sobral demonstra que políticas educacionais bem estruturadas e continuamente avaliadas podem transformar significativamente a qualidade da educação. O desafio permanece na disseminação dessas práticas para outras regiões, respeitando as especificidades locais.

O Ceará se destacou nas últimas décadas por políticas educacionais inovadoras, especialmente voltadas para a alfabetização na idade certa e a formação profissional dos jovens. O regime de colaboração entre estado e municípios fortaleceu a gestão educacional, garantindo resultados significativos no IDEB e consolidando o estado como referência em políticas públicas de educação.

O paralelo dos resultados obtidos na avaliação de larga escala, SAEB, IDEB anos Iniciais do estado do Ceará e Brasil, podemos perceber que mesmo sendo um dos estados com mais necessidade de investimento em políticas públicas em assistência social o estado do Ceará se destaca, muitas vezes ficando com resultados acima da média nacional.

Gráfico 02 - IDEB -Meta projetada para o Ceará, resultados obtidos pelo Ceará e pelo Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora em 2025 com dados retirados do Inep.

² Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP) e professor da área de políticas educacionais. Atuou na Universidade Federal do ABC (UFABC) e atualmente integra a Faculdade de Educação da USP. É membro da Rede Escola Pública e Universidade (REPU) e do comitê diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com destaque em pesquisas sobre gestão educacional e direito à educação.

³ Doutor em Educação (Didática) pela Universidade de São Paulo (1999). Foi professor da Universidade Federal do Ceará entre 1992 e 2012.

Os programas iniciais com foco na universalização do ensino fundamental, combate ao analfabetismo e expansão de matrículas. O Fundef (1996), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério foi um marco para garantir recursos, mas ainda com limitações de gestão local.

Nos anos 2000, com a consolidação de Políticas Públicas, o Ceará começou a desenvolver políticas estruturadas para melhorar a qualidade da educação. O PAIC (2007): O Programa de Alfabetização na Idade Certa, voltado para a alfabetização até os 7 anos, foi um divisor de águas. Inspirou o PNAIC nacional e consolidou a gestão pedagógica mais eficiente; o Prêmio Escola Nota 10 que incentiva o desempenho educacional, premiando escolas com bons resultados, o desenvolvimento profissional, com o fortalecimento da formação continuada para professores.

A partir de 2010, com avanços na Qualidade e Equidade, o Ceará tornou-se referência nacional ao melhorar indicadores como o IDEB e a alfabetização, e ações como o ensino médio em tempo integral e a ampliação das escolas de tempo integral, focando na redução da evasão; escolas profissionais e expansão da educação profissional e técnica em parceria com o Governo Federal; o regime de colaboração e o fortalecimento da cooperação entre estados e municípios para melhorar o ensino fundamental. Nos resultados do IDEB, o Ceará destacou-se com vários municípios entre os melhores índices do país.

Em 2020, com a pandemia de COVID-19 houve impactos significativos na educação, com o estado do Ceará implementando nesse período o ensino remoto e posteriormente o ensino híbrido, com o auxílio tecnológico de plataformas digitais e de capacitação de professores para o ensino à distância; o plano de recuperação com foco na busca ativa de estudantes e recuperação das aprendizagens perdidas; ampliação da educação conectada, com a expansão do acesso à internet e a tecnologias digitais nas escolas e o fortalecimento da educação infantil com parcerias para ampliar creches e pré-escolas.

Os avanços pós-Pandemia com a continuidade de políticas de alfabetização e programas como o "Ceará Educa Mais", visando mitigar os impactos da pandemia. O Ceará consolidou um modelo educacional de gestão integrada e foco nos resultados, sendo um exemplo de políticas eficazes no Brasil. O desafio para os próximos anos inclui manter os avanços, lidar com desigualdades regionais e aprimorar o ensino médio, garantindo a continuidade do sucesso educacional no estado.

3.2.1 O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)

O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi implementado no estado do Ceará em 2007, com o objetivo de garantir a alfabetização das crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental. Desenvolvido pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), o PAIC surgiu como resposta às dificuldades enfrentadas na alfabetização, especialmente em regiões mais vulneráveis do estado.

O PAIC se fundamenta na concepção de alfabetização que transcende a decodificação de letras, incorporando a compreensão e o uso funcional da linguagem escrita. Essa perspectiva está alinhada com os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), que destacam que a alfabetização não se restringe à memorização de letras e palavras, mas envolve a compreensão do sistema de escrita como um processo significativo.

Conforme Soares (2004), a alfabetização deve ser compreendida como um processo que abrange tanto a aquisição da habilidade de ler e escrever quanto a inserção no mundo letrado. O PAIC adota essa visão ao priorizar atividades que desenvolvem tanto a consciência fonológica quanto a compreensão leitora.

Desde sua implementação, o PAIC tem mostrado resultados significativos no Ceará, refletidos nos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Ceará saiu de uma posição intermediária para ocupar um dos primeiros lugares no Brasil no desempenho dos anos iniciais do ensino fundamental.

Como destaca Souza (2017), o sucesso do PAIC reside na articulação entre governo estadual e municípios, com capacitação contínua de professores e produção de materiais didáticos específicos. Esse esforço conjunto possibilitou que o Ceará se tornasse uma referência nacional em alfabetização na idade certa.

Ao considerar a alfabetização como prática social, Ferreiro e Teberosky (1985) destacam que o processo vai além da aprendizagem técnica do código escrito, pois envolve experiências de leitura e escrita vinculadas ao contexto social. Nesse mesmo horizonte, Soares (2004) ressalta que formar cidadãos letrados implica não apenas inserir os sujeitos no universo da escrita, mas garantir que compreendam seus usos sociais e políticos, condição essencial para a cidadania plena.

Partindo dessa base teórica, observa-se que tais concepções ganham materialidade em políticas públicas voltadas para a alfabetização. Nesse sentido, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) se destaca como uma experiência concreta que, conforme Souza (2017),

revelou que a gestão colaborativa entre estado e municípios foi decisiva para a promoção de práticas integradas. Tal iniciativa evidencia o papel do poder público na efetivação de uma alfabetização comprometida com a inclusão e a justiça social.

O PAIC tem se consolidado como um modelo exitoso de política pública educacional, impactando diretamente nos índices de alfabetização e inspirando outros estados a adotarem estratégias semelhantes. Seu êxito comprova a importância de políticas educacionais contínuas e integradas, fundamentadas em teorias que valorizam a alfabetização como prática social.

3.2.2 Implementação do SPAECE (1992-2023) e a Avaliação em larga escala

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) foi instituído em 1992, com o objetivo de diagnosticar o desempenho dos estudantes da rede pública estadual. Ao longo de três décadas, o SPAECE evoluiu de uma avaliação voltada apenas para o ensino fundamental para um instrumento abrangente que inclui também o ensino médio. Desde 2007, o programa passou a se integrar às políticas públicas de incentivo à melhoria da qualidade da educação, especialmente com o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e a política de incentivos às escolas com melhores resultados.

Nos últimos anos, o SPAECE consolidou-se como um instrumento de referência para a formulação de políticas educacionais no Ceará, contribuindo para elevar os índices de alfabetização e aprendizagem nas escolas públicas. A partir de 2011, com a implementação de bonificações para os profissionais das escolas com melhor desempenho, o programa intensificou o vínculo entre avaliação e políticas de valorização profissional.

As avaliações em larga escala, como o SPAECE, são fundamentadas em teorias da gestão educacional e da mensuração de resultados. A teoria da responsabilização (accountability) e a gestão por resultados são eixos centrais que orientam a aplicação dessas políticas, defendendo que a transparência nos resultados impulsiona a melhoria contínua.

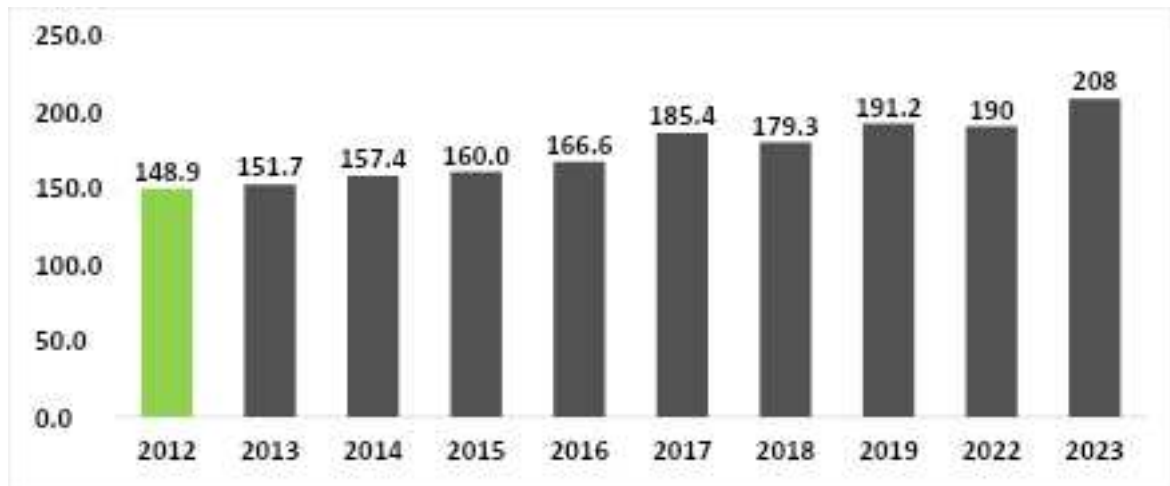
Segundo Freitas (2012), a lógica da avaliação em larga escala está pautada na ideia de que a mensuração periódica pode orientar políticas públicas e práticas pedagógicas mais eficazes. Contudo, autores críticos, como Afonso (2013), apontam que tais avaliações podem induzir práticas pedagógicas reducionistas, focadas apenas no desempenho medido.

Embora o SPAECE tenha proporcionado avanços significativos na gestão educacional cearense, sua lógica de responsabilização tem sido alvo de críticas. Muitos educadores apontam que a pressão por resultados pode levar à 'ensinagem para o teste', pois conteúdos relevantes, mas não cobrados na avaliação, acabam negligenciados. Além disso, a

premiação baseada exclusivamente em resultados pode desconsiderar contextos sociais e estruturais adversos enfrentados por algumas escolas.

Abaixo o gráfico 3, com a série histórica do SPAECE/Alfa no estado do Ceará de 2012-2023.

Gráfico 3 – Série Histórica Proficiência SPAECE Alfa Ceará 2012-2023



Fonte: Elaborada pela autora em 2025 com dados retirados do planilhão da Seduc/CE.

Como destaca Soares (2019), a avaliação em larga escala corre o risco de transformar a educação em um processo mecânico e fragmentado, desconsiderando as particularidades de cada contexto educacional. Dessa forma, é fundamental equilibrar a busca por resultados com uma visão pedagógica ampla, que contemple o desenvolvimento integral dos estudantes.

3.2.2.1 Níveis de desempenho SPAECE Alfa

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) utiliza uma escala de proficiência para avaliar o nível de alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (SPAECE-Alfa). Essa escala é dividida em cinco níveis de desempenho, cada um associado a uma cor específica e a uma faixa de pontuação que reflete as habilidades de leitura dos estudantes.

- a) **Nível 1 (Não alfabetizado)** - Cor vermelha: Os alunos que se encontram nesse Padrão de Desempenho apresentam dificuldades em realizar as atividades propostas no teste, o que indica que seus conhecimentos sobre a escrita são mínimos. Esses alunos ainda não reconhecem, por exemplo, como as letras podem ser utilizadas na escrita. Esse grupo necessita de intervenções

pedagógicas que favoreçam sua familiaridade com situações nas quais a escrita seja utilizada com funções comunicativas reais para que possam se familiarizar com essa forma de representação.

- b) **Nível 2 (Alfabetização Incompleta)** - Cor laranja: Os alunos que apresentam este Padrão de Desempenho demonstram ter iniciado um processo de domínio e sistematização de habilidades consideradas básicas e essenciais à alfabetização. Já sabem que as letras são utilizadas para escrever e sabem como a escrita se organiza na página. Além disso, leem, com compreensão, palavras formadas por sílabas no padrão consoante/vogal. As intervenções pedagógicas para esse grupo de alunos devem favorecer a ampliação de suas capacidades leitoras, especialmente a capacidade de ler, com compreensão, palavras formadas por padrões silábicos diversos
- c) **Nível 3 (Intermediário)** - Cor Amarela: Os alunos que apresentam este Padrão de Desempenho demonstram um salto qualitativo em sua formação como leitores, pois conseguem ler com autonomia palavras que apresentam padrões silábicos mais complexos e, também, localizar informações em textos curtos, de vocabulário simples. Além disso, demonstram uma maior familiaridade com textos escritos, pois conseguem reconhecer a finalidade de alguns gêneros textuais de maior circulação. Para esses alunos, são necessárias atividades que favoreçam sua percepção do texto como um todo, ou seja, de como as partes de um texto se relacionam na construção do todo
- d) **Nível 4 (Suficiente)** - Cor Verde claro: Os alunos que apresentam este Padrão de Desempenho conseguem realizar tarefas que exigem habilidades de leitura mais sofisticadas, pois começam a desenvolver habilidades de compreensão global do texto. Esses alunos podem ser considerados alfabetizados, embora, ainda apresentem dificuldades para fazer leituras mais extensas. As intervenções pedagógicas para esse grupo de alunos devem favorecer a familiaridade com textos de gêneros variados e com situações sociais nas quais esses textos são utilizados.
- e) **Nível 5 (Desejável)** – Cor verde-escuro: Alunos com este Padrão de Desempenho conseguem identificar o assunto de um texto, o que indica que já estabelecem ligações entre as suas partes para chegar ao sentido global. Esses alunos, provavelmente, apresentam uma leitura mais autônoma, o que é importante para o prosseguimento de sua trajetória escolar

Abaixo a régua com os níveis de desempenho e os intervalos de proficiência do SPAECE Alfa utilizada pela a Seduc até 2023, pois a escala de proficiência a partir de 2023 começou a passar por uma transição para se adequar a escala do SAEB.

Figura 1 - Régua dos níveis de desempenho com os seus devidos intervalos na escala de Proficiência



Fonte: Seduc 2023.

A alfabetização, segundo Emília Ferreira (1985), deve ser compreendida como um processo contínuo e interativo no qual a criança constrói seu conhecimento sobre a língua escrita por meio da experimentação e reflexão. O SPAECE Alfa, ao categorizar os níveis de desempenho, parece partir de uma perspectiva que enfatiza o resultado imediato, em detrimento do acompanhamento contínuo do processo de alfabetização.

A categorização rígida em cinco níveis pode gerar um efeito de rotulação precoce e não considerar as especificidades do processo de aprendizagem. Ao focar no desempenho em provas padronizadas, o SPAECE Alfa pode negligenciar contextos sociais, emocionais e pedagógicos que influenciam o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Além disso, há uma tensão entre a política de responsabilização escolar e o direito à educação de qualidade, pois o foco em resultados pode pressionar professores e alunos, promovendo práticas pedagógicas direcionadas apenas à obtenção de melhores índices, em vez de promover uma alfabetização significativa e crítica.

Embora o SPAECE Alfa desempenhe um papel importante no monitoramento da alfabetização no Ceará, é fundamental refletir sobre suas limitações e os impactos dessa abordagem na prática pedagógica. A busca por indicadores de qualidade não deve ofuscar a compreensão ampla e contextualizada do processo de alfabetização, que vai além dos resultados numéricos.

3.3 Política Educacional em Fortaleza (1988 – 2023)

Esta subseção aborda a trajetória da política educacional de Fortaleza no período de 1988 a 2023, destacando as principais mudanças, desafios e avanços ocorridos ao longo desse tempo. Utilizando como base teórica os estudos de Saviani (2008), Freire (1996) e Ball (2011), a análise considera os contextos político e social que influenciaram as políticas implementadas,

além de oferecer uma visão crítica sobre as práticas de responsabilização adotadas especialmente nos últimos anos.

A trajetória da política educacional de Fortaleza entre 1988 e 2023 reflete mudanças significativas, influenciadas por transformações políticas, econômicas e sociais. Ao longo desse período, a educação pública na capital cearense passou por avanços e retrocessos, com políticas que ora priorizam a gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação, ora reforçaram práticas de responsabilização e meritocracia.

Ao analisarmos a trajetória da política educacional de Fortaleza, foram utilizados como base teórica autores como Saviani (2008), que discute a relação entre políticas públicas e contexto social, e Freire (1996), que destaca a importância da gestão democrática e da valorização dos educadores para a efetividade da prática pedagógica. Além disso, utiliza-se Ball (2011) para compreender como políticas de responsabilização impactam a prática educativa.

O período de 1988 a 1996 foi marcado pela redemocratização e pela busca de uma gestão mais participativa, influenciada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Nessa fase, Fortaleza implantou programas voltados para a universalização do ensino fundamental e a valorização dos professores. No entanto, segundo Saviani (2008), a carência de recursos e o contexto socioeconômico desfavorável limitaram os avanços pretendidos.

Já no período de 1997 a 2004, o foco principal foi a expansão e capacitação da gestão educacional com o aumento da cobertura escolar, muito embora os desafios em termos de qualidade do ensino estivessem também entrando no radar do município. Foi um período marcado pela expansão das escolas municipais e pela adoção de políticas de capacitação continuada. Freire (1996) alerta que a simples expansão quantitativa sem um fortalecimento da gestão democrática pode não garantir avanços na aprendizagem.

No período de 2005 a 2023, as políticas educacionais de Fortaleza adotaram a avaliação por desempenho e meritocracia como práticas mais voltadas para a avaliação de resultados, alinhando-se a tendências nacionais de responsabilização. Ball (2011) destaca que essas políticas, embora promovam eficiência, podem desconsiderar as especificidades locais e as demandas pedagógicas dos contextos vulneráveis.

Apesar dos avanços quantitativos, como o aumento do IDEB, a política educacional de Fortaleza enfrenta críticas por priorizar resultados numéricos em detrimento da formação integral do estudante. Villas-Bôas (2018) aponta a falta de continuidade em políticas estruturantes como um fator de fragilidade.

A trajetória da política educacional de Fortaleza entre 1988 e 2023 reflete um movimento de avanços e recuos, marcado por influências de contextos nacionais e locais. A adoção de práticas meritocráticas e a busca por eficiência contrastam com a necessidade de gestão democrática e formação integral.

Abaixo o quadro 08 traz os períodos, os prefeitos e as principais políticas educacionais no município de Fortaleza:

Quadro 8– Prefeitos e Principais Políticas Educacionais do município de Fortaleza (1988 – 2023)

Período	Prefeito	Principais Políticas Educacionais
1989 - 1990	Maria Luíza Fontenele	Tentativa de ampliação do acesso à educação, porém com dificuldades financeiras e administrativas.
1990 - 1993	Juraci Magalhães (1º mandato)	Foco na infraestrutura escolar, ampliação de escolas públicas e início da municipalização de unidades de ensino.
1993 - 1997	Antônio Cambraia	Continuidade na expansão de escolas e reformas estruturais. Implementação de programas de merenda escolar e transporte.
1997 - 2004	Juraci Magalhães (2º mandato)	Criação de novos Centros de Educação Infantil (CEIs) e reformas de escolas. Foco no combate ao analfabetismo e fortalecimento da rede municipal de ensino.
2005 - 2012	Luizianne Lins	Criação do Programa de Educação Infantil (PEI), valorização do magistério, ampliação de CEIs e fortalecimento da educação inclusiva e de jovens e adultos (EJA).
2013 - 2020	Roberto Cláudio	Expansão das Escolas de Tempo Integral, criação de novos CEIs, programa de formação continuada para professores e fortalecimento da gestão pedagógica e administrativa.
2021 -2024	Sarto Nogueira	Ampliação de escolas de tempo integral, investimentos na formação digital dos professores, criação do Projeto

		Aprender Mais para recuperação da aprendizagem pós-pandemia.
--	--	--

Fonte: Elaborada pela a autora em 2025.

3.3.1 Governança Educacional em Fortaleza (2017 – 2023): Caminhos, Desafios e Inovações na Gestão da Secretaria Municipal da Educação

Nas últimas décadas, a noção de governança tem se consolidado como eixo estruturante da gestão pública contemporânea, pautada na articulação entre diferentes atores institucionais e sociais, na transparência, na responsabilização e na eficiência administrativa (Peters, 2012). No campo da educação, a governança envolve o conjunto de mecanismos institucionais, técnicos e políticos que coordenam e orientam as ações do sistema educacional, visando garantir o direito à aprendizagem com qualidade social (Curi, 2019).

A cidade de Fortaleza tem sido protagonista de experiências inovadoras na gestão educacional, com destaque para o aprimoramento de processos de planejamento, avaliação e controle social. Neste contexto, este artigo analisa a governança da Secretaria Municipal da Educação (SME) entre 2017 e 2023, investigando suas estruturas, práticas e resultados à luz do referencial teórico da governança pública.

A governança, diferentemente da gestão tradicional, compreende um processo que articula atores estatais e não estatais na formulação e implementação de políticas públicas, valorizando a horizontalidade, a negociação e o controle social (Kluge; Moraes, 2015). No campo da educação, a governança exige sistemas integrados de informação, planejamento estratégico, participação e avaliação contínua, sendo essencial para o fortalecimento da autonomia escolar e da gestão democrática.

Segundo Curi (2019), a governança educacional pode ser compreendida como a capacidade de articular e coordenar diferentes níveis e setores do sistema educativo, com o objetivo de assegurar o direito à educação de forma equitativa e com qualidade.

A SME Fortaleza possui uma estrutura organizacional composta por assessorias técnicas, núcleos especializados e distritos de educação. Entre 2017 e 2023, essa estrutura foi fortalecida com a criação de comissões, sistemas de monitoramento e ações integradas entre setores administrativos e pedagógicos ([SME Fortaleza, 2023](#)).

Nesse período, destacam-se três eixos principais:

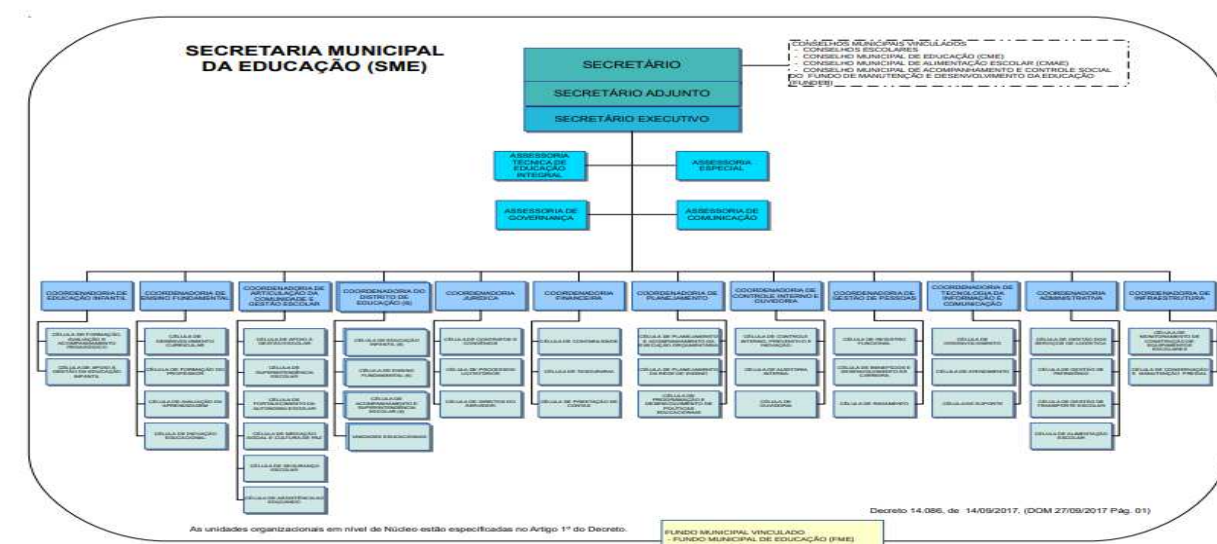
- a) Planejamento estratégico e territorializado, com foco em metas de aprendizagem e indicadores sociais;

- b) Gestão por resultados, apoiada pelo Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF);
- c) Formação continuada e uso pedagógico dos dados a partir de espaços, como a *Oficina Conhecer para Intervir*.

A articulação entre esses eixos configura um modelo de governança orientada por dados, característica central da gestão educacional contemporânea (Meier, 2009).

Em 2023, a Prefeitura de Fortaleza lançou a Matriz de Governança, uma ferramenta voltada para o mapeamento das estruturas de gestão e o alinhamento estratégico das políticas públicas. A SME foi uma das secretarias envolvidas no processo, consolidando-se como referência na institucionalização de práticas de planejamento e monitoramento ([Prefeitura de Fortaleza, 2023](https://planejamento.fortaleza.ce.gov.br/images/Gestao/Organogramas/SME.pdf)), conforme figura 2, abaixo.

Figura 2 - Organograma Secretaria Municipal da Educação 2023



Fonte: <https://planejamento.fortaleza.ce.gov.br/images/Gestao/Organogramas/SME.pdf>

A Matriz de Governança visa:

- a) Estabelecer diretrizes claras de coordenação entre os setores;
- b) Ampliar a transparência administrativa;
- c) Qualificar a relação entre controle interno, auditoria e gestão pedagógica.

A experiência da SME Fortaleza no período analisado representa um avanço no que se refere à racionalização da gestão, ao uso estratégico de dados educacionais e à criação de espaços colegiados de decisão. No entanto, a consolidação de uma governança educacional eficaz depende da superação de desafios estruturais, como:

- a) A efetiva participação das comunidades escolares na tomada de decisão;
- b) A redução da fragmentação entre setores técnicos e pedagógicos;

c) O equilíbrio entre controle institucional e autonomia docente.

Como ressalta Dourado (2017, p.15), “não basta sofisticar os instrumentos de gestão: é necessário que a governança esteja comprometida com a equidade e com a qualidade social da educação”.

A análise da governança da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza entre 2017 e 2024 evidencia importantes inovações administrativas, com destaque para a institucionalização de processos participativos, o uso intensivo de dados e a qualificação da estrutura organizacional. Tais avanços, entretanto, não podem ser desvinculados da dimensão política da gestão educacional, que exige o fortalecimento da gestão democrática, o respeito à diversidade e o engajamento dos sujeitos escolares na construção das políticas públicas.

3.3.2 O SAEF de Fortaleza/CE: Potencialidades e Limites de um Sistema de Avaliação Municipal

O Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE, discute suas contribuições e limitações no processo de ensino-aprendizagem. Por meio de revisão bibliográfica e análise documental, busca-se compreender o papel do SAEF como instrumento de gestão pedagógica e política pública educacional.

A avaliação educacional tem assumido papel central na formulação de políticas públicas e na gestão pedagógica nas redes de ensino. Em Fortaleza, o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), instituído pela Secretaria Municipal da Educação (SME) em 2009, foi concebido com o objetivo de acompanhar o desempenho dos alunos e subsidiar ações de melhoria da qualidade educacional na rede pública municipal. Este estudo busca compreender as contribuições e os limites desse sistema de avaliação, a partir de uma abordagem teórica crítica e de análise documental.

A avaliação educacional, segundo Luckesi (2002), deve ser compreendida como parte integrante do processo pedagógico, funcionando como uma prática voltada à compreensão e superação das dificuldades de aprendizagem; para Fernandes (2007), os sistemas de avaliação em larga escala tornaram-se instrumentos de regulação e accountability nos sistemas educacionais. Para finalizar, Libâneo (2008) reforça que "A avaliação precisa deixar de ser um fim em si mesma, para se tornar um instrumento de diagnóstico e transformação do processo de ensino-aprendizagem" (Libâneo, 2008, p. 95).

Esse entendimento está alinhado com a visão de Bonamino (2002), que alerta para os riscos de padronização curricular e a necessidade de considerar as desigualdades educacionais ao interpretar os resultados das avaliações.

O SAEF foi implantado em 2009, com foco inicial nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao longo dos anos, expandiu-se para atender outras etapas da educação básica. Um dos principais instrumentos do SAEF é a Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR), aplicada mensalmente nos primeiros anos do ensino fundamental e de forma periódica nos demais anos.

Segundo o Manual do SAEF (SME-Fortaleza, 2020), o sistema tem como objetivos principais: (a) acompanhar o desempenho dos alunos; (b) subsidiar o planejamento pedagógico; (c) fornecer informações para a formação continuada dos professores; e (d) apoiar a gestão educacional com base em evidências.

Entre as principais contribuições do SAEF está a possibilidade de monitoramento contínuo da aprendizagem, permitindo intervenções pedagógicas fundamentadas. Dantas (2018) aponta que "O SAEF apresenta-se como uma ferramenta estratégica para o planejamento pedagógico, uma vez que permite à gestão escolar acesso a dados sistematizados sobre o desempenho dos estudantes" (Dantas, 2018, p. 68).

Contudo, há desafios significativos. Holanda (2024) destaca que "Apesar dos avanços, o SAEF ainda enfrenta entraves relacionados à apropriação dos dados pelos professores, que muitas vezes não conseguem interpretar ou aplicar os resultados de forma pedagógica" (Holanda, 2024, p. 112).

Também se observa a tendência de ensino voltado às habilidades cobradas nas provas, o que pode empobrecer o currículo. Bonamino (2002) alerta para esse risco nos sistemas de avaliação externos, ao afirmar que "A introdução de sistemas de avaliação pode induzir a práticas pedagógicas centradas exclusivamente nos conteúdos mensuráveis, em detrimento de uma formação mais ampla" (Bonamino, 2002, p. 70).

O SAEF representa um avanço importante na busca por uma educação pública de qualidade em Fortaleza. Seu uso adequado pode fortalecer a gestão escolar e orientar ações pedagógicas mais eficazes. No entanto, é essencial investir na formação dos profissionais da educação para que os dados produzidos sejam efetivamente interpretados e aplicados em sala de aula.

3.3.3 A Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR) Mensal de Leitura e Escrita: Um Instrumento de Gestão e Formação na Alfabetização

Nas últimas décadas, a avaliação da aprendizagem tem assumido um papel central nas políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente como mecanismo de indução de práticas pedagógicas e monitoramento de resultados. No município de Fortaleza, a partir de 2015, foi implementada a Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR) mensal de leitura e escrita, voltada para os alunos em fase de alfabetização. Esta iniciativa integra a estratégia de fortalecimento da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, particularmente no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos), em consonância com as diretrizes do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e as políticas estaduais do Ceará.

A relevância desta avaliação se dá pela sua periodicidade, foco formativo e articulação com práticas docentes. Nesta pesquisa, foi proposta uma análise crítica da ADR mensal, abordando seus fundamentos, seus efeitos pedagógicos e suas implicações para a gestão da aprendizagem em contextos urbanos marcados por desigualdades sociais.

A avaliação diagnóstica é compreendida como um processo sistemático de coleta e análise de informações, com o objetivo de identificar as necessidades de aprendizagem dos estudantes e orientar a ação pedagógica. Para Luckesi (2011), a avaliação diagnóstica deve ter como finalidade identificar a situação real do aluno, de modo a subsidiar ações que contribuam para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, evitando seu uso para fins de classificação ou punição.

Na perspectiva histórica, esse modelo de avaliação se opõe ao modelo tradicional de avaliação somativa e meritocrática que historicamente, tem alimentado a cultura do fracasso escolar. Ao contrário, a avaliação diagnóstica pressupõe uma concepção formativa de educação, na qual o erro é compreendido como ponto de partida para a ação docente, e não como falha a ser penalizada (Hoffmann, 2001).

No campo específico da alfabetização, a avaliação ganha contornos ainda mais sensíveis. Segundo Soares (2016, p. 14), “alfabetizar implica muito mais do que ensinar o código escrito: é propiciar a construção de significados sobre a linguagem escrita em seus usos sociais”. Assim, avaliar esse processo requer instrumentos que respeitem os tempos de aprendizagem das crianças, suas histórias escolares e seus contextos socioculturais.

A Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR) de leitura e escrita foi instituída pela SME Fortaleza como uma ferramenta pedagógica de acompanhamento mensal dos processos de

alfabetização. Direcionada aos alunos do 1º e 2º anos, ela contempla cinco componentes principais:

1. Leitura (fluência e compreensão);
2. Escrita do nome;
3. Escrita de palavras;
4. Escrita de frases;
5. Escrita de textos (apenas no 2º ano).

A aplicação mensal permitia identificar avanços ou retrocessos no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, fornecendo aos professores informações relevantes para o replanejamento das atividades pedagógicas. Os dados eram inseridos no Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), que gerava relatórios por aluno, turma, escola e distrito.

Segundo Mendes *et al.* (2023, p. 21), “a ADR de Fortaleza se destaca pela periodicidade e pela integração com o planejamento pedagógico escolar, representando um modelo de avaliação institucional articulado à formação docente e à gestão da aprendizagem”.

Nesse sentido, o Quadro 9 sintetiza as principais características do SAEF e da ADR mensal, evidenciando sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 9 - Características do SAEF e da ADR mensal

Características	SAEF	ADR mensal
Conceito	É um sistema de dados municipal.	É um instrumento de aplicação de avaliações/teste de alunos.
Objetivo	Monitorar a qualidade do ensino.	Monitorar a qualidade das aprendizagens dos alunos.
Finalidade	Pedagógica	Pedagógica e aprendizagem.
Criação	2009	2015
Dimensão	Macro (municipal)	Micro (unidades escolares)
Metodologia	Clássica	Clássica - formadora
Matriz	Matriz do SAEF é baseada no SAEB e SPAECE	Matriz do SAEF de acordo com os conceitos do processo de aquisição de leitura e escrita
Item		Considerando o estágio em que o estudante se encontra no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Resultados	Relatórios de abrangência (por distritos, escolas, turmas)	Considerando o estágio em que o estudante se encontra no processo de aquisição da leitura e da escrita.
Acesso à informação	Comunidade em geral.	Diretores, coordenadores, professores e alunos.
Periodicidade	Permanente em análise.	7 meses.
Aplicabilidade	Permanente em análise.	fev/abril/jun/ ago/set/out/nov.
Alimentação dos dados	Através das ADRs.	Considerando o estágio em que o estudante se encontra no processo de aquisição da leitura e da escrita.
Inserção e organização dos dados	Técnicos da SME.	Grupo gestor de cada unidade escolar.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SAEF.

3.3.4 A Oficina *Conhecer para Intervir*

A Oficina *Conhecer para Intervir* foi desenvolvida pela SME de Fortaleza como parte da estratégia de consolidação do SAEF. Realizada por técnicos dos Distritos de Educação em conjunto com as equipes gestoras e pedagógicas das escolas, a Oficina tem como objetivo principal o estudo dos dados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR), aplicadas mensalmente em toda a rede, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Mendes et al. (2023), a Oficina

“[...] foi pensada como espaço de reflexão crítica sobre os dados gerados pelo SAEF, articulando formação docente, gestão escolar e planejamento pedagógico com foco na superação das dificuldades de aprendizagem. A proposta da oficina *Conhecer para Intervir* envolve a análise minuciosa dos relatórios pedagógicos gerados pelas Avaliações Diagnósticas de Rede, permitindo que os professores compreendam quais habilidades já foram consolidadas pelos alunos e quais ainda necessitam de atenção. Ao estimular a elaboração de planos de intervenção baseados em dados concretos, a oficina fortalece a prática pedagógica com base na realidade de cada turma, promovendo o direito à aprendizagem de forma contextualizada e participativa” (Mendes et al., 2023, p. 7).

Nessas formações, os profissionais das escolas analisavam os relatórios por estudante, por turma e por habilidade, com base nas proficiências em leitura, escrita e matemática. A partir desse diagnóstico, eram elaboradas estratégias de intervenção pedagógica específicas, como reagrupamentos, roteiros de estudo, reforço escolar e mudanças no tempo didático.

Abaixo, a figura 3 ilustra a produção de resultados de forma cíclica, visto que está sempre em movimento e se transformando, o que torna necessário o dinamismo nas ações para que haja avanços no processo de alfabetização, no caso das ADRs mensais de leitura e escrita.

Figura 3 - Produção do Resultado



Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza 2024

A Oficina *Conhecer para Intervir* representa um avanço no uso pedagógico dos dados de avaliação, rompendo com práticas tradicionais centradas apenas em resultados de larga escala. Seu enfoque colaborativo fortalece o papel da equipe escolar na gestão da aprendizagem e contribui para a consolidação de uma avaliação emancipadora (Luckesi, 2011).

No entanto, a efetividade dessa ação depende de alguns fatores críticos:

- a) A formação continuada dos professores, para que saibam interpretar os dados de forma contextualizada;
- b) O tempo pedagógico disponível para planejamento coletivo;
- c) A autonomia das escolas para decidir sobre intervenções baseadas em suas realidades.

A utilização de dados provenientes de avaliações externas somente se torna efetivamente significativa quando há uma participação ativa dos professores e quando o contexto institucional oferece condições para transformar essas informações em ações concretas. Como afirma Sombra (2021, p. 89), “o uso dos dados só se torna relevante quando os professores se sentem partícipes do processo e quando há condições institucionais para transformar essa informação em ação pedagógica”.

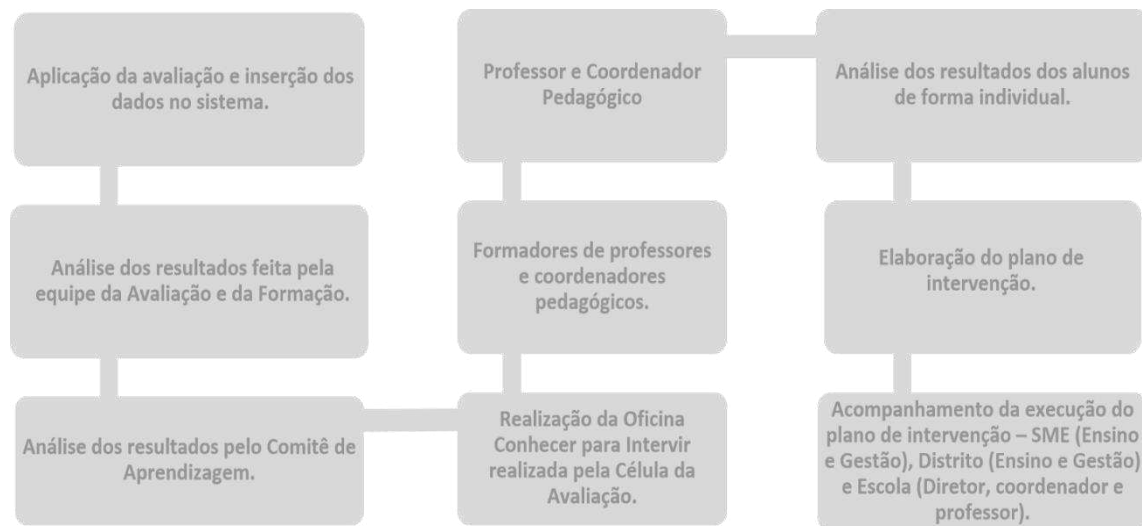
Nesse sentido, a apropriação crítica dos resultados deve vir acompanhada de políticas de formação continuada, espaços para análise coletiva e recursos adequados, de modo

que as informações coletadas não se restrinjam a relatórios técnicos, mas sirvam como subsídio para práticas pedagógicas mais contextualizadas e efetivas.

Além disso, há o risco de que o foco nos dados se sobreponha à escuta pedagógica e à singularidade dos sujeitos. A avaliação, mesmo formativa, não pode ser reduzida à técnica; precisa estar a serviço da justiça social e do desenvolvimento integral (Arroyo, 2012).

Antes de chegar às formações de professores, os resultados da ADRs diagnósticas de rede seguem o fluxo apresentado na Figura 4.

Figura 4: Fluxo das ações relacionadas às análises dos resultados



Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza 2024

A Oficina *Conhecer para Intervir* constituiu-se como uma política pedagógica inovadora no contexto da Rede Municipal de Fortaleza, ao integrar avaliação, formação e planejamento. Sua experiência mostra que o uso inteligente e crítico dos dados pode promover ações mais eficazes de ensino, desde que inserido em um ambiente escolar colaborativo e comprometido com o direito à aprendizagem.

No entanto, é necessário seguir investindo na qualificação dos profissionais, na ampliação do tempo de planejamento coletivo e na valorização da autonomia pedagógica. A construção de uma cultura avaliativa democrática e transformadora exige continuidade, escuta e compromisso político com uma educação de qualidade social.

3.3.5 Comitê de Aprendizagem na Rede Municipal de Fortaleza: Análise e Ação a partir das Avaliações Diagnósticas de Leitura e Escrita.

A crescente valorização dos dados educacionais como suporte à tomada de decisão pedagógica levou à consolidação de espaços técnicos de análise e intervenção no interior das redes de ensino. Na Rede Municipal de Fortaleza, entre 2017 e 2023, iniciativas como a Oficina *Conhecer para Intervir* funcionaram como embriões de um Comitê de Aprendizagem, atuando na leitura crítica dos dados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADRs), especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A avaliação diagnóstica constitui um dos pilares da chamada avaliação formativa, cuja finalidade principal é identificar lacunas de aprendizagem e orientar o processo pedagógico em tempo oportuno. Para Luckesi (2011), a avaliação deve ser vista como um ato pedagógico comprometido com o crescimento do aluno, e não como um instrumento de punição ou classificação.

De acordo com Hoffmann (2001), a avaliação deve ter como finalidade primordial favorecer a aprendizagem, e não apenas classificar ou ranquear os estudantes. Nessa perspectiva, o ato de avaliar é compreendido como um processo contínuo de observação, de análise e de intervenção pedagógica, no qual o professor utiliza os resultados para compreender o percurso de aprendizagem dos alunos e, a partir disso, reorganizar sua prática. Ao adotar uma postura mediadora, o docente assume o compromisso de criar oportunidades para que cada aprendiz avance, respeitando seus tempos, seus ritmos e suas formas de aprender, e transformando a avaliação em um instrumento de diálogo e de construção de conhecimento, em lugar de mera aferição de resultados.

A gestão pedagógica centrada em evidências exige que os dados educacionais sejam compreendidos em sua complexidade e utilizados para retroalimentar o planejamento. Nessa lógica, comitês ou grupos técnicos de aprendizagem atuam como instâncias mediadoras entre os resultados das avaliações e as práticas educativas (Freire, 2016).

Embora o termo “Comitê de Aprendizagem” não tenha sido institucionalizado formalmente nos documentos da SME Fortaleza, apenas no documento de memória ao final da gestão do prefeito José Sarto, com o título de “Memorial da Educação de Fortaleza (2013-2024)”, a prática corresponde, na realidade, à dinâmica criada com a Oficina *Conhecer para Intervir*, que ocorreu de forma sistemática entre 2017 e 2023 (MENDES *et al.*, 2023). Essa Oficina reunia gestores escolares, coordenadores pedagógicos e técnicos distritais para analisar

os dados das ADRs mensais — especialmente as que avaliavam leitura e escrita nos 1º e 2º anos.

A partir da leitura dos relatórios do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), eram discutidas as habilidades com menor domínio, os estudantes em risco de não alfabetização e as estratégias possíveis de replanejamento. Essas discussões resultavam em planos de intervenção pedagógica, alinhando os dados à prática e promovendo ações como reagrupamento de alunos, reforço escolar e atividades específicas por habilidade.

O Comitê de Aprendizagem (ou sua prática equivalente) representou um avanço na cultura avaliativa da rede, ao promover o uso pedagógico dos dados e ao estimular a formação continuada na prática. Segundo Mendes *et al.* “O uso sistemático dos dados gerados pelas ADRs e sua discussão em espaços colaborativos como a Oficina *Conhecer para Intervir* tornaram-se práticas pedagógicas consolidadas na Rede de Fortaleza, com impacto direto no desempenho estudantil” (Mendes *et al.*, 2023, p. 8).

Contudo, desafios importantes persistem, como:

- a) capacitação contínua dos profissionais para leitura e interpretação dos dados;
- b) tempo pedagógico adequado para planejamento e análise coletiva;
- c) risco de sobrecarga burocrática com uso excessivo de relatórios;
- d) pressão por resultados, que pode reduzir a avaliação à lógica tecnocráticas e orientadas por resultados.

Sombra (2021) argumenta que os dados gerados por avaliações externas só se tornam efetivamente úteis quando os professores são inseridos de forma participativa no processo avaliativo e quando as instituições oferecem condições adequadas para que essas informações sejam transformadas em ações pedagógicas concretas. Segundo o autor, não basta disponibilizar os resultados; é necessário criar espaços formativos e colaborativos que permitam aos docentes interpretar criticamente os dados e utilizá-los no planejamento de estratégias voltadas à superação das dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, o uso pedagógico dos resultados depende diretamente do engajamento docente e do compromisso institucional com uma cultura avaliativa reflexiva e emancipadora.

A experiência do Comitê de Aprendizagem na Rede Municipal de Fortaleza — materializada nas práticas da oficina *Conhecer para Intervir* — revela o potencial da avaliação diagnóstica quando articulada à formação docente e ao planejamento pedagógico. Essa prática aponta para uma gestão pedagógica mais democrática, colaborativa e orientada pela equidade.

No entanto, consolidar essa cultura avaliativa requer continuidade política, valorização docente, apoio técnico-pedagógico e respeito ao tempo de maturação das

aprendizagens. A análise de dados deve estar a serviço de uma escola reflexiva, crítica e comprometida com o direito de todos à alfabetização de qualidade.

3.3.6 A Formação Continuada de Professores na Prefeitura de Fortaleza de (2017-2023)

A formação continuada de professores é um elemento estratégico para a qualidade do ensino público, sobretudo em redes municipais que enfrentam múltiplos desafios estruturais e pedagógicos. No caso da cidade de Fortaleza, diversas ações têm sido implementadas desde 2017, com o objetivo de consolidar uma política de valorização profissional baseada em práticas reflexivas, colaborativas e alinhadas às diretrizes nacionais.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira os resultados do Sistema de Avaliação da Educação de Fortaleza (SAEF), articulados à formação continuada promovida pela Oficina *Conhecer para Intervir*, operam como instrumentos de intervenção pedagógica no âmbito da política pública de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza. A análise será conduzida com base na metodologia experiencial e na avaliação em profundidade, visando identificar avanços, desafios e perspectivas futuras no campo da formação docente.

Segundo Nóvoa (1992, p. 25), “não se trata de formar para uma profissão, mas, sim, de formar a profissão”, enfatizando que os professores devem ser protagonistas da sua formação, construindo saberes a partir da prática. Nessa mesma direção, Imbernón (2010) defende que a formação dos professores deve ser contínua, contextualizada e voltada para a transformação do cotidiano escolar.

Tardif (2002, p. 36) argumenta que “os saberes docentes são saberes da experiência”, ou seja, construídos no dia a dia escolar, nas interações com colegas e alunos. Assim, políticas de formação continuada precisam reconhecer o professor como sujeito ativo no processo formativo.

A legislação brasileira também orienta essa construção. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) determina que a formação dos profissionais da educação deve estar articulada com as políticas públicas e com as necessidades das escolas. Já o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) estabelece metas para garantir a formação inicial e a formação continuada de qualidade. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) reforça a necessidade de que os sistemas de ensino formem professores capazes de implementar as novas competências exigidas pela sociedade contemporânea.

Durante o período analisado, Fortaleza investiu em diversas ações formativas voltadas à atualização e valorização dos professores da rede municipal. A formação em serviço e a aproximação entre teoria e prática tornaram-se pilares das políticas públicas da Secretaria Municipal da Educação (SME).

Segundo Rodrigues e Oliveira (2023), embora as formações tenham sido conduzidas sob uma perspectiva crítica e reflexiva, a ausência de participação dos professores na definição dos temas abordados compromete sua efetividade. Os autores destacam que a centralização, por parte da SME, na escolha dos conteúdos e metodologias reduz a autonomia docente e enfraquece o caráter dialógico desses processos formativos.

Todavia, a SME firmou parcerias com universidades, como a Universidade Estadual do Ceará (UECE), para a oferta de cursos de extensão com foco na promoção da saúde nas escolas e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras (Ceará, 2025). Também houve ampliação das formações voltadas ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em consonância com o movimento nacional de digitalização das práticas pedagógicas.

A formação continuada realizada pela SME de Fortaleza apresenta importantes avanços, como a aproximação entre formação e prática docente, o investimento em tecnologias e a diversificação das temáticas. Conforme destaca Imbernón (2010, p. 34), “não se pode formar professores com cursos pontuais e desarticulados da realidade da escola”. Nesse sentido, as ações locais indicam uma tentativa de superação do modelo tradicional.

Entretanto, a formação ainda enfrenta barreiras. A ausência de escuta ativa dos professores na formulação das propostas pedagógicas é um dos principais pontos críticos. Segundo Tardif (2002), a valorização dos saberes docentes requer que o professor seja reconhecido como autor e não apenas receptor de conteúdo.

Outro problema identificado é a sobrecarga de trabalho docente, que compromete a adesão às formações. Muitas vezes, os cursos ocorrem fora da jornada de trabalho, tornando inviável a participação regular de professores que atuam em mais de uma escola (Rodrigues; Oliveira, 2023).

A política de formação continuada da rede municipal de Fortaleza apresenta progressos importantes no período de 2017 a 2023. A formação em serviço, as parcerias institucionais e a incorporação de temáticas contemporâneas representam avanços concretos. Entretanto, a centralização das decisões formativas, a falta de escuta docente, a sobrecarga de trabalho e a escassez de avaliações sistemáticas ainda comprometem a efetividade das ações.

Diante dos desafios enfrentados no cotidiano escolar, é essencial repensar os processos formativos de maneira mais sensível às realidades vividas pelos docentes. Seria mais produtivo, portanto, que os professores assumam um papel mais ativo no planejamento das formações, contribuindo com seus saberes e experiências para que o processo formativo se torne verdadeiramente significativo.

Além disso, é fundamental que as formações estejam conectadas aos desafios concretos da prática pedagógica, promovendo espaços de reflexão crítica e construção coletiva. Além da garantia de condições materiais adequadas e de tempo institucional reservado à formação contínua é outro aspecto indispensável para que esses espaços sejam viáveis e eficazes. Soma-se a isso a necessidade de implementar processos avaliativos mais participativos, que considerem as vozes dos educadores e respeitem a diversidade dos contextos escolares.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) afirma que a profissionalização do magistério passa pelo reconhecimento da complexidade da prática docente e pela valorização da construção coletiva do saber pedagógico, reforçando a importância de se repensar as políticas formativas com base em uma escuta atenta e em relações mais horizontais entre os sujeitos envolvidos.

A trajetória das políticas educacionais no Brasil é marcada por avanços normativos e institucionais, mas também por desafios na implementação, principalmente no que tange à equidade e à qualidade do ensino. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 estruturaram o sistema educacional em um modelo federativo, atribuindo responsabilidades compartilhadas entre União, estados e municípios (Brasil, 1996).

No âmbito estadual, o Ceará destacou-se por adotar políticas inovadoras, como o PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa, considerado referência nacional. Segundo Franco (2015), o êxito do PAIC se deve à combinação entre avaliação sistemática, formação docente e indução financeira aos municípios, promovendo um pacto federativo mais efetivo na prática.

Fortaleza constitui-se como expressão de um arranjo multiescalar. Nesse sentido, Barroso (2013) destaca que os municípios ocupam posição estratégica na política educacional, pois são responsáveis pela execução das diretrizes nacionais e estaduais. Contudo, seu desempenho está condicionado à articulação intergovernamental. Desse modo, as políticas locais, embora vinculadas a orientações superiores, também revelam as demandas sociais urbanas e as prioridades estabelecidas pelos governos municipais.

Ainda que os marcos legais e os programas implementados tenham consolidado uma estrutura educacional mais coesa, o sistema segue permeado por desigualdades. As políticas públicas, segundo Cury (2002), têm atuado de forma compensatória, buscando corrigir distorções históricas, mas sem enfrentar de maneira efetiva as causas estruturais que produzem tais desigualdades.

No Brasil, mesmo com iniciativas como o Fundeb e a BNCC, as disparidades regionais e socioeconômicas persistem. O Ceará, embora destaque positivo no Nordeste, ainda convive com fortes desigualdades internas entre seus municípios. De acordo com Dourado (2017, p.43), “os avanços em determinados territórios do Nordeste não eliminam a necessidade de revisão crítica de seus limites e das tensões presentes na articulação federativa da política educacional”.

Em Fortaleza, os desafios se agravam pelo contexto urbano complexo e por uma histórica exclusão de populações periféricas. Segundo Sousa e Oliveira (2020, p.12), “as políticas educacionais no município ainda enfrentam barreiras no atendimento integral às crianças das áreas mais vulneráveis, exigindo investimentos estruturais e um olhar mais sensível às desigualdades intraurbanas”. As perspectivas educacionais para os três níveis analisados exigem a manutenção de políticas públicas estruturantes, com foco na equidade, na gestão democrática e na territorialização das ações. Para Arroyo (2012, p.307-315), é fundamental “reconhecer que o território importa na formulação de políticas educacionais, e que a escola precisa dialogar com as realidades vividas pelos sujeitos”.

A atuação articulada entre os entes federativos deve ir além da lógica técnica e quantitativa, incorporando práticas participativas e de escuta ativa das comunidades escolares. O desafio, como aponta Veiga (2008, p.18), é “romper com a cultura tecnocrática e orientada por resultados que reduz a educação à produtividade, ignorando sua função social, crítica e emancipadora”.

As escolhas no campo educacional — desde a definição de currículos e métodos de ensino até o financiamento e a gestão escolar — não são neutras, pois carregam intencionalidades que refletem interesses econômicos, ideológicos e culturais. Nesse sentido, Saviani (2008, p. 89) ressalta que “a educação é um ato político e, portanto, um campo de disputa entre projetos societários distintos. Por isso, pensar a política educacional exige também pensar o projeto de sociedade que se quer construir”.

Nesse sentido, a formulação e implementação das políticas educacionais devem ser compreendidas como parte de um processo mais amplo de definição de rumos sociais, no qual

se confrontam visões distintas sobre cidadania, democracia, justiça social e o próprio papel da escola na formação humana.

Portanto, a análise da política educacional nos âmbitos federal, estadual (Ceará) e municipal (Fortaleza) revela avanços institucionais, inovações locais e contradições estruturais. O caminho para uma educação pública de qualidade exige o fortalecimento da cooperação federativa, a valorização do território como espaço de formulação de políticas e o compromisso ético com a justiça social.

4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ALFABETIZAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

A avaliação educacional, a alfabetização e a formação de professores constituem dimensões centrais das políticas educacionais brasileiras, sendo profundamente inter-relacionadas tanto nas diretrizes curriculares quanto nas práticas pedagógicas cotidianas. Compreender essas conexões exige uma abordagem crítica e dialógica, capaz de superar visões tecnicistas que, ainda hoje, permeiam a gestão educacional e os processos de ensino-aprendizagem.

A avaliação educacional tem sido marcada, historicamente, por uma concepção classificatória e excludente, alicerçada em modelos psicométricos e em práticas de mensuração de resultados, sobretudo por meio das avaliações externas em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tais instrumentos, embora relevantes para diagnósticos amplos, muitas vezes reforçam a lógica da responsabilização docente e da padronização curricular, esvaziando o caráter pedagógico da avaliação. Para Luckesi (2011, p. 54), “avaliar é um ato amoroso, e não um gesto de punição”, devendo ser entendida como uma mediação voltada à aprendizagem e à transformação social.

Essas tensões tornam-se ainda mais evidentes no campo da alfabetização. A aplicação de avaliações padronizadas nos anos iniciais do ensino fundamental, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), induz à antecipação de conteúdos e à fragmentação do processo de alfabetização, reduzido, por vezes, à decodificação mecânica de signos. Contudo, a alfabetização não se resume à aquisição do código alfabético. Conforme Soares (2004), ela deve ser concebida como uma articulação entre a aprendizagem do sistema de escrita e as práticas sociais de letramento, sendo, portanto, um processo cultural, histórico e social.

A formação de professores, por sua vez, é um elemento estruturante para a consolidação de políticas educacionais democráticas e inclusivas. Tardif (2002, p. 36) argumenta que “os saberes docentes são saberes da experiência”, e, portanto, a formação inicial e continuada precisa reconhecer e valorizar o conhecimento construído na prática docente. No entanto, observa-se que muitas políticas de formação têm priorizado a preparação dos professores para atender às demandas avaliativas externas, em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e situada.

Dessa forma, esta dissertação parte da premissa de que a avaliação educacional, a alfabetização e a formação de professores não devem ser tratadas como dimensões isoladas, mas como práticas interdependentes, atravessadas por disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas. O objetivo desta seção é introduzir o debate teórico que fundamenta essa articulação, evidenciando os desafios e as possibilidades de uma abordagem mais crítica e emancipatória.

4.1 Avaliação Educacional no Brasil (1930 – 2023): um panorama histórico, perspectivas e contradições

Nesta subseção, temos um panorama do desenvolvimento da avaliação educacional no Brasil entre 1930 e 2023, contextualizando-a no cenário internacional a partir das cinco gerações da avaliação: medida, descrição, julgamento, negociação e social. Com base em revisão bibliográfica e em abordagem crítica, discute-se a evolução da avaliação no Brasil, desde sua origem classificatória até os atuais sistemas de avaliação em larga escala, como o SAEB, a Prova Brasil e o IDEB. A análise aponta tensões entre as abordagens técnico-gerenciais e as concepções emancipadoras. Conclui-se pela necessidade de práticas avaliativas mais democráticas, formativas e comprometidas com a justiça social.

A avaliação educacional é um componente central das políticas públicas de educação, pois influencia diretamente o planejamento, o financiamento e a prática pedagógica. No Brasil, desde os anos 1930 até os dias atuais, a avaliação evoluiu de uma prática classificatória para um instrumento de gestão e controle, sobretudo a partir da implementação de avaliações em larga escala. No entanto, esse percurso não é linear e está permeado por disputas teóricas e políticas.

Esta subseção teve como objetivo analisar a evolução da avaliação educacional no Brasil entre 1930 e 2023, considerando os marcos históricos, a influência das tendências internacionais e as cinco gerações da avaliação educacional. A abordagem adota uma perspectiva crítica, refletindo sobre os limites e as possibilidades da avaliação como instrumento de transformação educacional.

A literatura especializada, especialmente a partir da obra de Guba e Lincoln (1989), reconhece quatro grandes gerações da avaliação educacional: mensuração, descrição, julgamento e negociação. Essas gerações refletem mudanças epistemológicas e contextuais no campo educacional. Em contribuições mais recentes, alguns autores — como Afonso (2009) — propõem uma quinta geração, voltada à avaliação social, ampliando o foco da avaliação para dimensões éticas, políticas e comunitárias, com ênfase na participação e na transformação

social. A trajetória da avaliação educacional pode ser compreendida a partir de diferentes fases, cada uma marcada por concepções teóricas e contextuais específicas. Essas fases, conhecidas como gerações, revelam não apenas mudanças metodológicas, mas também transformações na forma como a educação é entendida e conduzida. São elas:

1. **Geração da Medida (final do século XIX até 1930):** Avaliação centrada na mensuração psicométrica, com forte influência do positivismo. Aplicavam-se testes padronizados (como os de QI) para classificar alunos, baseados em teorias da inteligência e na objetividade dos dados;
2. **Geração da Descrição (1930 a 1960):** Ênfase na verificação do alcance dos objetivos de aprendizagem. O foco era comparar o desempenho dos alunos com metas previamente definidas, como propôs Ralph Tyler, utilizando critérios objetivos;
3. **Geração do Julgamento (décadas de 1960 a 1980):** A avaliação passa a incluir o julgamento de valores sobre programas e políticas. O avaliador assume papel de juiz, utilizando critérios para tomar decisões sobre a qualidade e a eficácia dos processos avaliados (Scriven, Cronbach);
4. **Geração da Negociação (a partir de 1980):** Propõe uma avaliação participativa e dialógica. Diferentes atores (professores, alunos, gestores) constroem coletivamente os significados e critérios da avaliação, dentro de um processo de negociação contextualizado (Guba & Lincoln, 1989);
5. **Geração Social (2000 – atual):** Ampliando as gerações anteriores, a avaliação assume um compromisso com a transformação social. Visa à equidade, justiça e inclusão educacional, dialogando com as demandas do terceiro setor e da economia solidária (Afonso, 2009; Bouchard & Fontan, 2008).

Para Guba e Lincoln (1989), avaliar é um ato valorativo e político. Esses autores criticam a concepção técnica de avaliação, que tende a ocultar os interesses ideológicos presentes no campo educacional. Na sua proposta de quarta geração da avaliação, destacam a importância do diálogo e da negociação entre os sujeitos envolvidos, reconhecendo a avaliação como prática socialmente situada e carregada de valores.

No contexto brasileiro, autores como Cipriano Carlos Luckesi (2011) e Jussara Hoffmann (2001) defendem a avaliação formativa como uma prática contínua, processual e humanizadora, voltada à aprendizagem e não à punição. Para Luckesi (2011, p. 54), “avaliar é um ato amoroso é necessário, que não se resume a classificar, mas a contribuir para o

desenvolvimento humano”. Hoffmann (2001) reforça a ideia de que a avaliação deve ser dialógica e mediadora, centrada na construção de sentido pelo aluno.

Já Luiz Carlos de Freitas (2005; 2012) adverte que a lógica da responsabilização (*accountability*) presente em muitas políticas públicas de avaliação, tende a ampliar as desigualdades educacionais, ao impor metas e padrões descontextualizados às redes de ensino, especialmente aquelas mais vulneráveis. Segundo o autor, a avaliação deveria estar a serviço da redução das desigualdades e da garantia do direito à aprendizagem com qualidade social.

4.1.1 O percurso da Avaliação Educacional no Brasil (1930 – 2023)

No período de 1930 a 1985, a avaliação educacional no Brasil esteve centrada em modelos classificatórios, inspirados pela psicomетria e pelas reformas tecnocráticas. O foco era o rendimento individual, sem preocupação com processos de aprendizagem. A fundação do INEP (1937) foi um marco institucional, mas seu papel era mais estatístico do que pedagógico.

Durante o regime militar, a educação foi instrumentalizada para fins de desenvolvimento econômico. A avaliação era vista como instrumento de controle, e não de diagnóstico. Segundo Saviani (2008), prevalecia a lógica da eficiência, subordinando o direito à educação às demandas do mercado.

Com a redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil passou a construir sistemas de avaliação com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica. Em 1990, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ele representou um passo importante para a produção de dados nacionais, mas também marcou o início da era da *accountability*.

Na década de 2000, surgem novos instrumentos: a Prova Brasil (2005) e o IDEB (2007), que combinaram desempenho e fluxo escolar, e avaliações como o ENEM foram reformuladas. Segundo Bonamino (2002), houve uma expansão quantitativa e qualitativa da cultura avaliativa no Brasil. Contudo, Freitas (2012) critica essa fase por promover um modelo de avaliação centrado na produção de rankings, desconsiderando as desigualdades regionais e institucionais. Para o autor, o risco desse processo é que a avaliação acabe assumindo um caráter de responsabilização punitiva.

Com a homologação da BNCC (2017) e a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), a avaliação se torna ainda mais alinhada ao currículo prescrito. A lógica das competências passa a orientar tanto os conteúdos quanto os instrumentos de avaliação, como o ENEM.

A pandemia da COVID-19 (2020–2022) expôs as fragilidades do sistema avaliativo, com a suspensão temporária de exames e a ampliação das desigualdades educacionais. Em redes como a de Fortaleza, o sistema SAEF, por exemplo, precisou ser reformulado para diagnosticar perdas de aprendizagem (Mendes *et al.*, 2023).

4.1.2 A análise histórica e teórica da avaliação educacional no Brasil: Avaliação como controle e Avaliação como Emancipação

Com base em autores como Afonso (2009), Freitas (2012) e Ball (2004), observa-se que a avaliação vem sendo utilizada para fins de controle, de gestão e de ranqueamento. Isso reflete uma lógica tecnocrática e orientada por resultados da educação, marcada por indicadores, metas e desempenho padronizado. Essa abordagem tem implicações pedagógicas sérias, como o estreitamento curricular, o “ensino para o teste” e o desestímulo à autonomia docente.

Por outro lado, autores como Hoffmann (2001) e Luckesi (2011) defendem uma avaliação comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Suas propostas são dialógicas, formativas e participativas, e se alinham com os princípios da quarta e quinta gerações da avaliação educacional, que enfatizam a negociação e a transformação social.

Nesse modelo, a avaliação torna-se um espaço de escuta, acolhimento e transformação social, especialmente importante no contexto de pós-pandemia. O Quadro 10, apresentado a seguir, traz uma análise comparativa entre os dois modelos de avaliação, destacando suas principais características, aproximações e diferenças. Essa sistematização permite visualizar de forma mais clara os elementos que fundamentam cada perspectiva e suas implicações no contexto educacional.

Quadro 10 - Síntese da Análise Crítica dos modelos Avaliação como controle e Avaliação como Emancipação.

Aspectos	Avaliação como Controle	Avaliação como Emancipação
Finalidade	Controle, ranking, comparação	Aprendizagem, inclusão, desenvolvimento
Base Teórica	Psicometria, <i>accountability</i>	Pedagogia crítica, construtivismo
Principais Autores	Afonso, Freitas, Ball	Hoffmann, Luckesi, Fernandes
Impacto na Escola	Ensino para o teste, estresse, exclusão	Diagnóstico, escuta, adaptação pedagógica

Avaliação em Larga Escala	Central	Instrumento subsidiário e contextual
---------------------------	---------	--------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora em 2025.

A trajetória da avaliação educacional no Brasil entre 1930 e 2023 revela avanços importantes no campo das políticas públicas, especialmente em termos de produção de dados e de diagnóstico nacional. No entanto, também expõe limites e contradições de um modelo técnico e classificatório.

A análise das cinco gerações da avaliação mostra que a educação pode ser entendida como espaço de controle ou de emancipação, e isso depende do modelo avaliativo adotado. É necessário superar a lógica meramente tecnocrática e orientada por resultados e recolocar a avaliação como prática pedagógica e política, centrada na aprendizagem e na equidade.

4.1.3 Os caminhos para uma avaliação mais democrática e pedagógica

Diante da análise realizada ao longo desta pesquisa, reconheceu-se a necessidade de redirecionar as práticas avaliativas no Brasil, afastando-se de modelos tecnicistas e centralizadores e aproximando-as dos valores democráticos e pedagógicos. Como destaca Luckesi (2005, p.172), a avaliação deve ser acolhedora e processual, um “ato amoroso que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é)”. Ainda segundo o autor (p. 174), “a prática do exame [...] conduz à política da reprovação, que tem se manifestado como o mais consistente alibi para o fracasso escolar”, o que reforça a urgência de superar essa lógica classificatória.

No plano da avaliação formativa, Hoffmann (2011, p. 52) reforça que “Todo o processo avaliativo tem por intenção: a) observar o aprendiz; b) analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem; e c) tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo”. Esse ponto evidencia que avaliar não é apenas atribuir nota, mas sim promover intervenções pedagógicas com foco na aprendizagem.

A partir desse escopo teórico, é importante que as políticas públicas analisem e ampliem:

- a) O fortalecimento das práticas avaliativas formativas no cotidiano escolar, valorizando processos de aprendizagem e de devolutiva qualitativa, com foco na progressão contínua e individualizada;
- b) Seja revisitado e analisado o papel das avaliações externas, considerando suas limitações contextuais e assegurando que suas metas subsidiem políticas públicas com equidade e justiça;

- c) Promova a participação ativa de professores, de estudantes, de gestores e da comunidade na construção e na análise das avaliações, ampliando sua legitimidade;
- d) Estabeleça a avaliação como instrumento de justiça social, capaz de combater desigualdades em vez de reproduzi-las por meio de rankings descontextualizados.

A fundamentação teórica sustenta que a avaliação democrática só é possível se abandonarmos sua face punitiva e classificatória. Os autores evidenciam que práticas formativas favorecem a inclusão e o desenvolvimento real do indivíduo, enquanto modelos de exame perpetuam desigualdades. A recomendação central, portanto, é deslocar a avaliação de um instrumento de controle para um meio emancipatório, participativo e comprometido com a justiça social. Tal mudança exige políticas públicas, formação docente contínua e o envolvimento real de toda a comunidade escolar para construir um sistema avaliativo que promova aprendizagem, autonomia e democratização.

4.2 Alfabetização no Brasil (1930–2023): Caminhos Históricos, Perspectivas Teóricas e Desafios Contemporâneos

A alfabetização constitui um dos pilares fundamentais da escolarização no Brasil, sendo, ao longo da história, alvo de diversas reformas, políticas e disputas conceituais. Mais do que um domínio técnico da leitura e escrita, a alfabetização envolve práticas sociais, valores culturais e diferentes visões de mundo sobre o papel da escola na formação dos sujeitos. Desde a década de 1930, o país tem buscado estratégias para enfrentar o desafio do analfabetismo e ampliar o acesso à educação básica, com variados graus de êxito.

Neste tópico, analisamos criticamente a evolução da alfabetização no Brasil entre os anos de 1930 e 2023, com base em uma perspectiva histórica, teórica e crítica. Para isso, percorremos o contexto das políticas públicas, os paradigmas pedagógicos predominantes em cada época e os impactos dessas diretrizes nas práticas docentes e nos resultados educacionais.

A compreensão da alfabetização ultrapassa a simples aquisição do código escrito. De acordo com Soares (2004), é preciso distinguir entre alfabetização e letramento, sendo este último relacionado ao uso social da leitura e da escrita. Essa distinção é fundamental para compreender os limites de práticas pedagógicas centradas apenas na decodificação.

A teoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, sistematizada na obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1985), representa um divisor de águas na concepção de alfabetização. Baseada no construtivismo piagetiano, essa abordagem entende que a criança não aprende a escrever por

repetição, mas por meio de construções cognitivas próprias que envolvem a formulação de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita.

As autoras identificaram cinco níveis de desenvolvimento da escrita infantil: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético. Esses níveis demonstram que o processo de alfabetização é ativo e progressivo, devendo ser respeitado em seu tempo e complexidade.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p. 29), “a criança constrói a língua escrita por meio de hipóteses sucessivas, não como simples aprendiz passiva, mas como sujeito ativo da construção do conhecimento”. Essa perspectiva tem profundas implicações pedagógicas: o erro é visto como parte do processo, e a prática docente deve focar em contextos significativos de leitura e escrita, valorizando o cotidiano da criança e o uso social da linguagem.

Apesar de sua importância, a teoria psicogenética também foi alvo de críticas, especialmente por não destacar com ênfase suficiente o papel do ensino explícito. Em resposta, estudiosos como Soares (2004) defendem uma abordagem que integre o desenvolvimento cognitivo com as práticas sociais de letramento.

A alfabetização, para ser efetiva, exige professores preparados para lidar com as dimensões cognitivas, sociais e culturais do processo. Segundo Tardif (2002), os saberes docentes são construídos na interseção entre a formação inicial, a prática pedagógica e as políticas educacionais. Nesse sentido, a formação de professores deve estar articulada às concepções teóricas que embasam o ensino da leitura e da escrita, garantindo condições de trabalho, materiais adequados e tempo de planejamento. A alfabetização, como ato político e cultural, exige práticas pedagógicas críticas, situadas e intencionais.

4.2.1 Contexto Histórico da Alfabetização no Brasil (1930–2023)

O período entre 1930 e 1960 foi marcado por iniciativas pontuais de combate ao analfabetismo, com forte influência do ideário nacional-desenvolvimentista. Durante o Estado Novo (1937–1945), houve tentativas de centralizar o currículo e expandir o ensino primário, ainda que com foco urbano e elitista. O analfabetismo era visto como "problema de ordem" e não como direito negado (Saviani, 2008, p.29).

Nas décadas de 1960 e 1970, destacam-se as experiências de alfabetização de jovens e adultos, como o Método Paulo Freire, cuja proposta era dialógica e libertadora. Porém, com o golpe de 1964, tais práticas foram interditadas. O regime militar implementou campanhas de alfabetização em massa, como o MOBRAL, que adotavam uma perspectiva tecnicista e conteudista, com baixos índices de eficácia (Arroyo, 2012).

A Constituição de 1988 e a LDB de 1996 trouxeram avanços no reconhecimento do direito à alfabetização. Neste período, cresceu a influência das teorias construtivistas e psicogenéticas, principalmente nas redes municipais e nos anos iniciais do ensino fundamental. A formação docente começou a ganhar mais espaço nos debates educacionais, embora sem articulação sistemática com as políticas de alfabetização.

Com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará e sua expansão nacional como PNAIC, a alfabetização foi pautada por uma política de metas e resultados. Avaliações em larga escala, como a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), passaram a balizar o desempenho escolar.

Embora esses programas tenham ampliado o foco sobre a alfabetização, também trouxeram críticas pela ênfase na "alfabetização em tempo fixo", que desconsidera o tempo e os ritmos das crianças (Freitas, 2012). O risco é a escolarização excessiva na educação infantil e o ensino mecânico da escrita nos primeiros anos do fundamental.

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, redefiniu competências e habilidades esperadas na alfabetização, enfatizando aspectos técnicos e aspectos padronizados. A reforma curricular impactou diretamente a formação de professores, os materiais didáticos e as avaliações nacionais. A pandemia de COVID-19 (2020–2022) expôs desigualdades profundas, com prejuízos significativos no processo de alfabetização, especialmente entre estudantes das redes públicas.

4.2.2 Perspectivas Críticas sobre as Políticas de Alfabetização no Brasil

A trajetória da alfabetização no Brasil revela tensões entre políticas voltadas à universalização do acesso e das práticas escolares que ainda reproduzem exclusões. A centralidade das avaliações em larga escala e a busca por resultados imediatos têm provocado uma padronização que ignora os contextos locais e as subjetividades dos sujeitos da aprendizagem.

Autores como Arroyo (2012) e Freitas (2005) criticam a “pedagogia da eficácia”, que reduz o ensino à lógica do desempenho. Em vez disso, propõem uma alfabetização centrada no sentido, no diálogo e na valorização das culturas escolares. Além disso, a formação docente continua sendo um dos principais gargalos da política de alfabetização. Faltam programas articulados de formação continuada, com base na escuta, na prática reflexiva e na valorização dos saberes dos professores.

Apesar dos avanços legais e programáticos, o Brasil ainda não superou os desafios estruturais que impedem a alfabetização plena de todos os estudantes. Como destaca Soares

(2004), a alfabetização não se resume a ensinar a ler e escrever: trata-se de formar sujeitos capazes de usar a linguagem escrita para participar criticamente da vida social.

4.2.3 Caminhos e Aprendizados da Trajetória da Alfabetização

A alfabetização no Brasil, de 1930 a 2023, percorreu um caminho marcado por avanços, rupturas e permanências. Embora tenham sido implementadas importantes políticas públicas, ainda persistem desafios estruturais e pedagógicos relacionados à desigualdade social, à formação docente e à concepção reducionista de alfabetizar.

É necessário repensar o processo de alfabetização a partir de uma perspectiva crítica e libertadora, que valorize o tempo de aprendizagem, os contextos locais e a centralidade do professor como mediador do conhecimento. A alfabetização deve ser compreendida como um direito fundamental, indissociável da construção de uma educação pública, democrática e de qualidade social.

4.3 Formação de Professores no Brasil (1930 – 2023): Caminhos Históricos, Legislação e Desafios Contemporâneos

Esta seção analisa o percurso histórico da formação de professores no Brasil entre 1930 e 2023, articulando marcos legais, concepções pedagógicas e disputas político-ideológicas em torno da docência. A partir de uma abordagem crítica, discute-se a evolução da formação inicial e continuada dos docentes à luz de documentos oficiais, teorias educacionais e políticas públicas. O texto problematiza as tensões entre modelos tecnocráticos e emancipatórios de formação, destacando os desafios atuais para garantir uma educação de qualidade social.

A formação de professores é um dos eixos estruturantes da qualidade da educação. No Brasil, desde a década de 1930, os processos formativos dos docentes foram sendo moldados por reformas legais, concepções pedagógicas e interesses políticos, refletindo disputas sobre o papel da escola e do professor na sociedade. A análise da formação docente, ao longo do tempo, permite compreender não apenas as mudanças nos cursos e currículos, mas também os embates em torno da profissionalização e valorização do magistério.

A formação de professores é compreendida, nesta pesquisa, a partir de uma perspectiva crítica e histórica. Segundo Tardif (2002, p. 36), “os saberes docentes são saberes da experiência”, construídos na prática e mediadores entre a teoria e a realidade escolar. Assim, a formação não pode ser pensada apenas como preparação técnica, mas como um processo complexo e contínuo de desenvolvimento profissional.

Para Nóvoa (1992), formar professores é formar identidades, o que exige valorização da autonomia docente e do trabalho coletivo. A formação precisa ser articulada à prática e envolver os professores como sujeitos ativos, e não meros executores de políticas educacionais.

Autores como Imbernón (2010) e Marcelo (1999) defendem a ideia de uma formação reflexiva, que promova o desenvolvimento de competências profissionais críticas e comprometidas com a transformação social.

4.3.1 Contexto Histórico e Legislação Educacional (1930-2023)

A década de 1930 inaugurou um período de reorganização do sistema educacional brasileiro, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e as Reformas Francisco Campos (1931) e Capanema (1942), que consolidaram a escola normal como principal espaço de formação docente. Essa formação, voltada para o ensino primário, tinha um viés tecnicista e disciplinador, com baixa valorização do magistério e forte influência de modelos positivistas.

A escola normal destinava-se quase exclusivamente à formação de professoras para o ensino primário, marcando a feminização e precarização do trabalho docente. Segundo Saviani (2008), a formação nesse período era instrumental e pouco reflexiva, voltada à reprodução do conteúdo e da ordem.

Durante o regime militar, a formação de professores foi reorganizada com foco na expansão do ensino e na adequação às diretrizes tecnocráticas do Plano Nacional de Educação. A criação da habilitação de curta duração, como o Curso de Formação de Professores de 1º Grau (CFE), precarizou ainda mais a formação docente.

A Lei nº 5.692/1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus, institucionalizou o ensino técnico, incluindo a formação de professores, mas sem garantir a formação crítica ou humanista. Como afirma Gatti (2008), os cursos formavam técnicos da educação, e não intelectuais do ensino.

Com a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a formação de professores passou a ser reconhecida como estratégica para o desenvolvimento educacional do país. A LDB determinou, em seu artigo 62, que a formação docente deveria ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura plena, e que a formação continuada seria parte integrante da carreira. Essa mudança representou um avanço, ainda que desigual em sua implementação. A formação passou a ser

vinculada também ao princípio da gestão democrática, exigindo profissionais capazes de pensar criticamente sua prática.

Nos anos 2000, a política educacional passou a incorporar diretrizes nacionais específicas para os cursos de formação docente. A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) estabeleceu princípios como interdisciplinaridade, articulação teoria-prática e valorização da experiência docente.

Surgem também programas como o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), e iniciativas de formação continuada vinculadas a avaliações externas, como o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). No entanto, tais programas enfrentaram descontinuidades e desafios de implementação, especialmente em contextos de instabilidade política.

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, impactou fortemente a formação docente, uma vez que os cursos de licenciatura passaram a ser redirecionados para atender às competências e habilidades definidas pelo documento. Em 2019, foi aprovada a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que define os conhecimentos e práticas esperadas dos docentes em nível nacional.

Essas normativas, embora avancem na unificação de parâmetros formativos, são criticadas por diversos autores. Para Saviani (2021), a BNC-Formação representa uma “tecnocratização da formação”, que reduz a autonomia pedagógica dos cursos e impõe um currículo mínimo voltado à lógica de competências.

A pandemia de COVID-19 (2020–2022) agravou os desafios da formação docente, especialmente no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais, à gestão emocional e à adaptação a novos formatos de ensino. A ausência de políticas públicas robustas para apoio à formação em serviço agravou as desigualdades entre as redes públicas.

A trajetória da formação docente no Brasil revela um movimento pendular entre políticas de valorização e tentativas de racionalização técnica da formação. Se, por um lado, houve avanços legais e teóricos importantes — como a exigência de formação superior e o reconhecimento da formação continuada —, por outro, persiste uma tendência à instrumentalização da prática docente.

A crescente influência da lógica da *accountability* e da pedagogia por competências, especialmente após a BNCC, tende a reduzir a formação a um conjunto de habilidades mínimas, descontextualizadas da realidade das escolas. Como alerta Nóvoa (1992, p. 25), “não se trata

de formar para uma profissão, mas de formar a profissão”, o que exige uma construção coletiva e reflexiva da identidade docente.

Além disso, a formação continuada tem sido tratada, muitas vezes, como cumprimento de horas ou adequação a metas externas, e não como processo formativo autêntico. Imbernón (2010) destaca que formar professores implica criar espaços de troca, escuta e reconstrução do saber, com base na prática real.

A análise histórica e crítica da formação de professores no Brasil entre 1930 e 2023 evidencia avanços importantes, mas também revela permanências estruturais que comprometem a qualidade do ensino. A profissionalização docente exige políticas públicas coerentes, formação inicial consistente, valorização salarial e apoio à formação continuada reflexiva e situada.

É urgente superar modelos de formação fragmentados, baseados apenas em competências e resultados, e investir em políticas que reconheçam os professores como intelectuais da educação, como sujeitos de direito e como protagonistas da transformação social.

A presente seção demonstrou que a avaliação educacional, a alfabetização e a formação de professores são dimensões interdependentes, estruturantes da política e da prática educacional no Brasil. A análise realizada, a partir de uma abordagem crítica e histórico-contextual, evidencia que o tratamento fragmentado dessas áreas tende a produzir efeitos limitadores tanto para o desenvolvimento profissional docente quanto para a garantia do direito à aprendizagem com qualidade social.

Ao longo da trajetória analisada, observou-se que a avaliação educacional tem sido amplamente utilizada como mecanismo de controle, padronização e ranqueamento. Sistemas como o SAEB, a Prova Brasil e o IDEB, embora relevantes para diagnósticos macro educacionais, acabam por induzir práticas pedagógicas reducionistas, centradas em resultados e metas. Autores como Freitas (2012) e Ball (2004) denunciam essa lógica tecnocrática e alertam para os riscos da *accountability* punitiva, que esvazia o sentido pedagógico da avaliação. Em contraponto, teóricos como Luckesi (2011) e Hoffmann (2001) defendem uma avaliação formativa, dialógica e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

No campo da alfabetização, as tensões entre políticas de universalização e práticas escolares excludentes são marcantes. A introdução das teorias psicogenéticas por Ferreiro e Teberosky (1985) e a distinção entre alfabetização e letramento proposta por Soares (2004) transformaram a compreensão sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, a ênfase em avaliações padronizadas, como a ANA, e programas de alfabetização baseados em “tempo fixo” revelam contradições entre o discurso de equidade e a prática de

homogeneização. Há, portanto, um desafio persistente: articular práticas alfabetizadoras significativas com políticas públicas que respeitem os contextos socioculturais dos estudantes.

A formação de professores, por fim, foi abordada como condição essencial para a efetivação de práticas avaliativas e alfabetizadoras mais humanas, críticas e contextualizadas. O percurso histórico da formação docente no Brasil — da escola normal às diretrizes contemporâneas da BNC-Formação — evidencia avanços legais importantes, mas também revela um processo contínuo de tensionamento entre formações tecnicistas e formações reflexivas. Conforme argumentam Tardif (2002), Nóvoa (1992) e Imbernón (2010), é fundamental reconhecer os saberes docentes como construções históricas e práticas, que exigem formação crítica, autonomia e valorização profissional.

Como contribuição, esta seção propôs uma articulação teórica e crítica entre os três eixos analisados, sustentando que não é possível discutir avaliação, alfabetização ou formação de forma isolada. Essas dimensões compõem um sistema interativo, em que políticas públicas, cultura institucional e práticas pedagógicas se influenciam mutuamente.

Superar os desafios aqui apontados requer uma visão sistêmica da educação, capaz de integrar a avaliação como ferramenta formativa, a alfabetização como processo social e a formação docente como um direito e um compromisso ético-político. Apenas com essa base será possível consolidar uma educação pública, democrática e inclusiva no Brasil.

5 CAMINHOS DA ESCUTA E DO SENTIDO: ANÁLISE DE CONTEÚDO E TRIANGULAÇÃO NA LEITURA DOS DADOS

Compreender as políticas públicas de alfabetização exige mais do que observar indicadores ou implementar programas. Exige escutar, de forma atenta e ética, os sentidos que professores, gestores e formadores constroem a partir de suas vivências no cotidiano escolar. Neste item, realizamos a análise dos dados da pesquisa partindo da premissa, em que, ler os dados é ler também os sujeitos, suas práticas e suas crenças, em meio às condições históricas, institucionais e políticas que moldam a educação no Brasil, no Ceará e em Fortaleza.

Com essa perspectiva, percebeu-se a opção pela análise de conteúdo, segundo os princípios delineados por Bardin (2011), como a mais interessante para a presente análise. Este método se revela adequado por sua capacidade de acessar significados profundos e implícitos nos discursos, indo além da superfície textual. Como afirma a autora, trata-se de uma técnica que “visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receptividade dessas mensagens” (Bardin, 2011, p. 48).

Juntamente com análise dos dados desta pesquisa — resultante de entrevistas, observações e documentos institucionais —, a análise de conteúdo permite compreender como os sujeitos atribuem sentido à utilização dos resultados do SAEF e à formação continuada promovida pela Oficina *Conhecer para Intervir*. Esses sentidos não são neutros; estão interligados em experiências, valores, alinhamentos institucionais e expectativas pedagógicas.

Para fortalecer essa escuta múltipla e tornar mais densa a compreensão do fenômeno investigado, foi adotada a triangulação metodológica, conforme proposto por Minayo (2010). Para a autora, a triangulação é mais do que uma técnica de validação: é uma estratégia de ampliação epistemológica, que permite “confrontar e articular diferentes fontes de dados, métodos e referenciais, com o objetivo de enriquecer a análise e aprofundar a interpretação dos fenômenos sociais” (Minayo, 2010, p. 79).

No contexto desta pesquisa, a triangulação foi realizada em três dimensões:

- a) pela diversidade das fontes (entrevistas, documentos, observações);
- b) pela articulação entre método (análise de conteúdo) e teoria (Bardin + contexto das políticas públicas);
- c) pela escuta de diferentes sujeitos envolvidos no processo de alfabetização no 1º ano.

Assim, quando associamos a sistematização e o rigor da análise de conteúdo com a abrangência crítica da triangulação proposta por Minayo, esta etapa da pesquisa se orienta por um compromisso com a complexidade e a densidade da realidade educativa. Ambos os referenciais dialogam ao reconhecer que os dados não “falam por si” — é preciso interpretá-los à luz de seus contextos, das relações de poder envolvidas, das histórias que os atravessam e dos sujeitos que os produzem.

Assim, a análise a seguir busca revelar como os resultados do SAEF, em articulação com a formação continuada experienciada na Oficina *Conhecer para Intervir*, vêm sendo apropriados pelos sujeitos como instrumentos de intervenção pedagógica, capazes de fortalecer ações docentes voltadas à alfabetização no 1º ano. Para tanto, são apresentados os procedimentos adotados na construção das categorias analíticas, bem como os caminhos da triangulação que orientaram a leitura e interpretação dos dados.

5.1 A escolha pela Análise de Conteúdos

A análise de conteúdo foi determinada como linha a ser seguida, pois segundo a metodologia sistematizada por Bardin (2011), alinha-se ao objetivo desta pesquisa de compreender os sentidos atribuídos por professores, gestores e formadores aos instrumentos de avaliação e de formação no processo de alfabetização. Trata-se de uma técnica flexível, porém rigorosa, que permite lidar com a complexidade dos dados qualitativos de forma organizada e interpretativa.

O Quadro 11, apresentado a seguir, sintetiza como a análise foi conduzida em três grandes fases, conforme a autora propõe, possibilitando uma visão esquemática do percurso metodológico adotado nesta pesquisa.

Quadro 11 - Síntese do processo analítico

Fases da Análise	Síntese de cada momento vivido
Pré-análise	Nesta etapa inicial, foi realizada a organização do corpus da pesquisa, composto por entrevistas semiestruturadas com professores do 1º ano, gestores escolares e formadores da Oficina <i>Conhecer para Intervir</i> , além de documentos oficiais (relatórios do SAEF, planos de formação) e registros de observação. Houve uma leitura flutuante, com o objetivo de identificar recorrências, expressões significativas e possíveis eixos de sentido, respeitando o contexto de cada fonte.

Exploração do material	A fase seguinte consistiu na codificação e categorização temática, em que os conteúdos foram organizados com base em núcleos de sentido extraídos das falas e documentos. As unidades de registro — palavras, frases ou trechos — foram agrupadas em categorias analíticas construídas indutiva e teoricamente, à luz dos objetivos da pesquisa e do referencial das políticas públicas de alfabetização. Foram utilizadas ferramentas digitais de apoio à codificação (como planilhas analíticas e marcações em software de análise qualitativa), mas a ênfase permaneceu na interpretação cuidadosa dos dados. As categorias não foram fixas desde o início; emergiram e se consolidaram ao longo do processo interpretativo.
Tratamento dos resultados, inferência e interpretação	Nesta última fase, os dados foram agrupados e analisados criticamente, articulando as categorias com os marcos teóricos da pesquisa. A análise buscou interpretar como os sujeitos compreendem e ressignificam o uso dos dados do SAEF e da formação experiencial, revelando estratégias, tensões, apropriações e limitações percebidas nas práticas de alfabetização.

Fonte: Elaborado pela autora em 2025.

As categorias construídas são apresentadas nas seções 5.4 e 5.5, acompanhadas de trechos ilustrativos e comentários interpretativos.

Contudo, antes de aprofundar essa leitura, é necessário apresentar como a triangulação metodológica — segundo Minayo (2010) — complementa e fortalece a análise de conteúdo, oferecendo múltiplas perspectivas sobre os dados e ampliando a validade das interpretações. É o que desenvolvemos a seguir, buscando responder aos objetivos específicos 2 e 3 desta pesquisa.

5.2 A Triangulação Metodológica como Estratégia de Aprofundamento Analítico

Para além da sistematização e da categorização dos dados por meio da análise de conteúdo, esta pesquisa se apoia na triangulação metodológica, conforme proposta por Maria Cecília de Souza Minayo (2010). Em uma perspectiva qualitativa, a triangulação é compreendida como um recurso que amplia o olhar do pesquisador sobre o fenômeno investigado, permitindo integrar diferentes fontes de dados, de métodos e de referenciais teóricos na produção do conhecimento.

Conforme Minayo, “a triangulação não é um simples cruzamento de informações, mas uma forma de assegurar a riqueza e a densidade das interpretações, respeitando a complexidade do objeto estudado” (Minayo, 2010, p. 79). A autora reconhece que a realidade social é múltipla e contraditória, e que a análise qualitativa precisa estar aberta à diversidade de

sentidos, sem a pretensão de capturá-los de forma totalizante. Nesse contexto, a triangulação atua como estratégia epistemológica, e não apenas como técnica de validação.

A escolha por essa abordagem na presente pesquisa se justifica pela natureza do objeto de estudo: a articulação entre avaliação (SAEF) e formação continuada (Oficina *Conhecer para Intervir*), como instrumentos de intervenção pedagógica no contexto das políticas públicas de alfabetização. Ao lidar com múltiplos sujeitos (professores, gestores, formadores), diferentes fontes (entrevistas, documentos, observações) e múltiplas dimensões (pedagógica, política, histórica), a triangulação se impõe como condição para uma leitura mais integrada e dialógica dos dados.

A triangulação aqui se deu em três níveis complementares:

1. Triangulação de fontes: entrevistas com professores, gestores e formadores; documentos oficiais (como relatórios do SAEF, materiais de formação); e registros de observação direta. Cada uma dessas fontes ofereceu perspectivas distintas e, ao mesmo tempo, convergentes sobre o uso pedagógico dos resultados da avaliação e da formação experiencial;
2. Triangulação de métodos: foram utilizadas técnicas de análise de conteúdo para sistematizar os dados discursivos, mas também recursos interpretativos oriundos da análise documental e da observação participante, permitindo uma visão mais ampla do cotidiano escolar e das práticas formativas;
3. Triangulação teórica: o referencial de Bardin sustentou a análise formal dos conteúdos discursivos, enquanto a perspectiva de Minayo ampliou a capacidade interpretativa do estudo, ao integrar diferentes dimensões do fenômeno educacional e reconhecer os sujeitos como produtores ativos de sentidos.

A triangulação, assim, fortalece a validade interna da pesquisa ao permitir a confrontação crítica entre diferentes dados e pontos de vista. Mais do que confirmar achados, ela revela contradições, tensões e nuances que seriam invisíveis em abordagens mais lineares. Ela também contribui para o compromisso ético da pesquisa qualitativa: ouvir o outro em sua complexidade, sem reduzi-lo a categorias pré-fixadas ou interpretações simplificadoras.

Com base nesse percurso teórico-metodológico, as categorias analíticas que emergiram do material empírico serão apresentadas a seguir: o território municipal, Fortaleza, onde as escolas estão situadas dentro deste territórios (Regionais e Distritos Educacionais), o universo de cada escola, o ambiente físico, social, emocional, educacional e os resultados das avaliações externas (SAEB, SPAECE e ADR mensal), trechos que melhor ilustram os sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas de avaliação e de formação no contexto da alfabetização no

1º ano do Ensino Fundamental, e como esses agentes educacionais pensam nos próximos passos para a Educação do município de Fortaleza.

5.2.1 O universo empírico da pesquisa - situando o leitor cidade - regional/distritos educacionais

Conforme o Censo de 2022 do IBGE, Fortaleza, capital do estado do Ceará, é uma das principais metrópoles do Brasil, destacando-se por sua relevância econômica, cultural e educacional. Com uma população de 2.428.708 habitantes, a cidade ocupa a quarta posição entre os municípios mais populosos do país. Além disso, Fortaleza apresenta uma das maiores densidades demográficas nacionais, com aproximadamente 7.775,52 habitantes por quilômetro quadrado (km²).

A administração municipal de Fortaleza é organizada em 12 Secretarias Executivas Regionais (SERs), estabelecidas para descentralizar a gestão e aproximar os serviços públicos da população. Cada SER é responsável por um conjunto de bairros, totalizando 121 bairros distribuídos em toda a cidade.

No âmbito educacional, Fortaleza é subdividida em distritos educacionais, que correspondem às Secretarias Executivas Regionais (SERs). Cada distrito é responsável pela gestão das unidades escolares em sua área de abrangência, incluindo escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio.

A seguir, apresenta-se o quadro 12 que faz a relação entre os Distritos Educacionais, as Secretarias Executivas Regionais (SERs) e os bairros que os compõem:

Quadro 12 - Divisão de Fortaleza em Regionais, Distritos de Educação e bairros

Distrito de Educação	Secretarias Executivas Regionais (SERs)	Bairros
Distrito 1	SER I e SER XII	Álvaro Weyne, Barra do Ceará, Carlito Pamplona, Cristo Redentor, Floresta, Jacarecanga, Jardim Guanabara, Jardim Iracema, Pirambu, Vila Velha, Centro, Moura Brasil, Praia de Iracema.
Distrito 2	SER II e SER VII	Aldeota, Cais do Porto, De Lourdes, Dionísio Torres, Joaquim Távora, Meireles, Mucuripe, Papicu, São João do Tauape, Varjota e Vicente Pinzón, Cidade 2000, Cocó, Edson Queiroz, Guararapes, Engenheiro Luciano

		Cavalcante, Manuel Dias Branco, Praia do Futuro I, Praia do Futuro II, Sabiaguaba, Salinas e Sapiranga/Coité.
Distrito 3	SER III e SER XI	Amadeu Furtado, Antônio Bezerra, Farias Brito, Monte Castelo, Olavo Oliveira, Padre Andrade, Parque Araxá, Parquelândia, Presidente Kennedy, Quintino Cunha, Rodolfo Teófilo, São Gerardo, Vila Ellery, Bela Vista, Couto Fernandes, Demócrito Rocha, Panamericano, Pici, Autran Nunes, Dom Lustosa, Henrique Jorge, João XXIII, Jóquei Clube, Conjunto Ceará I, Conjunto Ceará II, Genibaú.
Distrito 4	SER IV e SER VIII	Benfica, Damas, Parreão, Fátima, Montese, Aeroporto, Itaoca, Bom Futuro, Vila União, Demócrito Rocha, Barroso, Ancuri, Conjunto Palmeiras, Parque Dois Irmãos, Parque Santa Maria, Jangurussu, Curió, Lagoa Redonda e Sítio São João.
Distrito 5	SER V e SER X	Bom Jardim, Bonsucesso, Granja Lisboa, Granja Portugal e Siqueira, Maraponga, Mondubim, Jardim Cearense, Vila Manoel Sátiro, Conjunto Esperança, Canindezinho, Aracapé, Parque Santa Rosa, Parque São José, Presidente Vargas.
Distrito 6	SER VI e SER IX	Aerolândia, Alto da Balança, Cambeba, Cidade dos Funcionários, Messejana, Cajazeiras, Barroso, Conjunto Palmeiras, Jangurussu, Parque Santa Maria, Ancuri, Pedras.

Fonte: Elaborado pela autora em 2025.

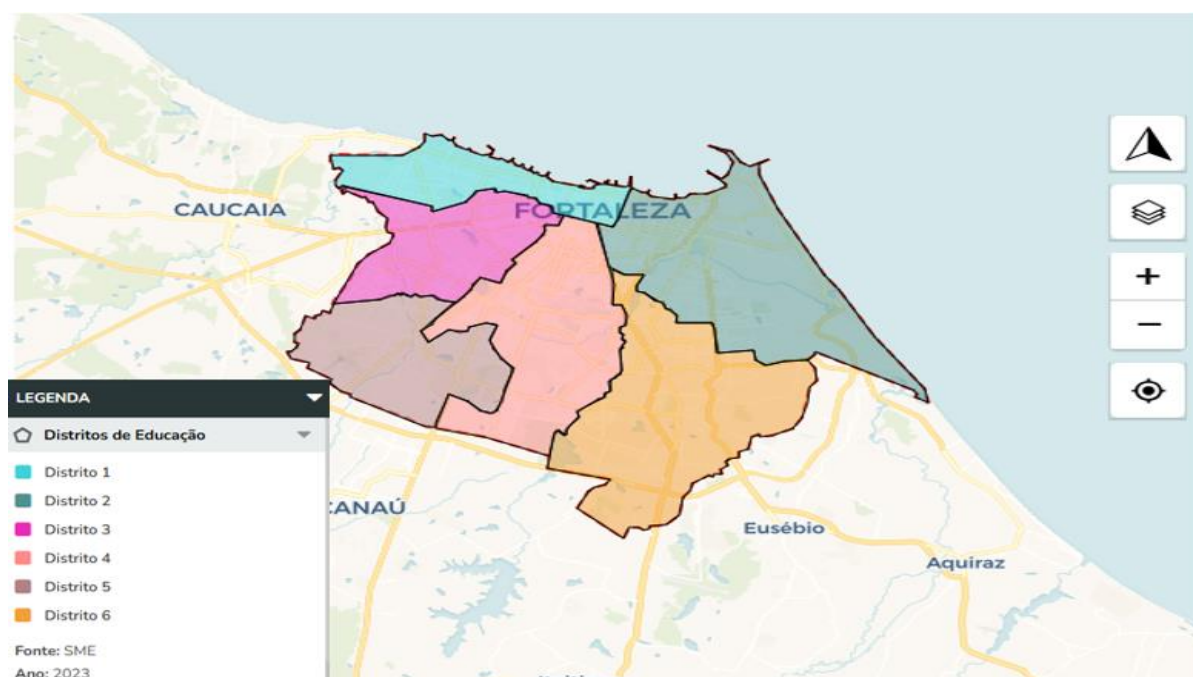
A atual divisão territorial de Fortaleza em 12 Secretarias Executivas Regionais (SERs) foi instituída pelo Decreto nº 14.899, de 31 de dezembro de 2020, publicado durante a gestão do então prefeito Roberto Cláudio. Essa reestruturação faz parte do Plano Fortaleza 2040, que propõe o desenvolvimento de uma cidade policêntrica, com múltiplos centros urbanos interligados. A nova configuração administrativa tem como principal objetivo aproximar o poder público da população, promovendo uma gestão mais eficaz e territorializada.

Com isso, a antiga Coordenadoria Especial de Articulação das Secretarias Regionais foi substituída pela Secretaria Municipal de Gestão Regional (SEGER), responsável por coordenar as ações das regionais. A reorganização também visou agrupar bairros com características socioeconômicas semelhantes, facilitando a articulação intersetorial e o atendimento às demandas comunitárias.

Além disso, os 39 territórios criados dentro das 12 regionais permitem uma atuação mais precisa do poder público em serviços, como limpeza urbana, recapeamento viário e capinação, fortalecendo a lógica de gestão descentralizada e eficiente.

Abaixo uma imagem da divisão por distritos de educação da cidade de Fortaleza, retirada no site oficial do município.

Figura 5 - Mapa de Fortaleza com a divisão por distritos de educação



Fonte: https://mapas.fortaleza.ce.gov.br/mapa/716/distritos-de-educacao?utm_source=chatgpt.com

Diante da análise da estrutura populacional, educacional e administrativa de Fortaleza, evidencia-se uma cidade em constante processo de reorganização e modernização da gestão pública. A divisão territorial em 12 Secretarias Executivas Regionais (SERs), regulamentada pelo Decreto nº 14.899/2020, integra-se ao Plano Fortaleza 2040 como um esforço de descentralização e eficiência na prestação de serviços, especialmente na área da educação.

A implantação dos seis Distritos de Educação fortalece o vínculo entre o poder público e as comunidades escolares, permitindo uma gestão mais próxima das realidades

territoriais. Cada distrito contempla um conjunto diverso de bairros, com dinâmicas sociais e econômicas próprias, o que exige ações educativas contextualizadas e estratégias pedagógicas sensíveis às especificidades locais.

Com base nesse panorama territorial e institucional, a próxima etapa deste estudo se debruça sobre a seleção de quatro escolas públicas municipais, situadas em diferentes Distritos de Educação. A escolha das unidades escolares obedece a critérios metodológicos previamente definidos e visa representar a diversidade sócio territorial da rede de ensino de Fortaleza, permitindo uma análise aprofundada sobre práticas pedagógicas, gestão escolar e indicadores educacionais.

5.3 Critérios para a escolha das quatro escolas pesquisadas

A seleção das quatro escolas públicas municipais que compõem o campo desta pesquisa não foi realizada de forma aleatória, mas sim baseada em critérios metodológicos sólidos e alinhados aos objetivos investigativos deste trabalho. Como pesquisadora da rede municipal de ensino de Fortaleza, a autora tem acesso direto à plataforma SAEF (Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental), o que permite a realização de uma análise prévia dos dados educacionais das unidades escolares da capital. Esse acesso possibilitou uma triangulação de dados, essencial para a seleção criteriosa das escolas.

Os principais fatores que nortearam a escolha foram, em primeiro lugar, o perfil pedagógico similar entre as unidades: todas ofertam exclusivamente os anos iniciais do ensino fundamental, com quatro turmas de 1º ano cada. Esse critério garantiu a comparabilidade dos dados, além de assegurar certa homogeneidade com os contextos escolares analisados.

Em segundo lugar, a escolha também levou em consideração os níveis iniciais de leitura dos alunos, avaliados nas Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR), aplicadas nos meses de fevereiro e setembro de 2024, com base nos dados do SAEF. Essa análise permitiu à pesquisadora verificar a evolução (ou estagnação) dos estudantes das turmas de 1º ano ao longo do tempo — aspecto que será aprofundado no quadro 13, logo abaixo:

Quadro 13 - Critérios para escolha das escolas pesquisadas

Distrito	Escola	Quantitativo de turmas de 1º ano	% de alunos nos níveis mais elementares –	% de alunos nos níveis mais elementares – ADR mensal de Setembro/2024

			ADR mensal de Fevereiro/2024	
D1	Escola 1	04 turmas	97,72%	73,9%
D3	Escola 2	03 turmas	96,77%	65,2%
D3	Escola 3	02 turmas	86,36%	44,2%
D5	Escola 4	04 turmas	95,06%	21,3%

Fonte: Elaborada pela autora (2024), com dados retirados do SAEF.

Outro critério relevante foi de ordem demográfica e logística: todas as escolas selecionadas estão localizadas em bairros periféricos, mas de fácil acesso para a pesquisadora. Essa proximidade física possibilitou maior acompanhamento do cotidiano escolar, facilitando o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Cabe aqui destacar a importância de compreender o percurso alfabetizador em que se inserem essas unidades escolares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reconhece a especificidade do processo de alfabetização e propõe uma abordagem que articula duas linhas: a primeira valoriza as práticas sociais de leitura e escrita com centralidade no texto; a segunda, o planejamento de atividades sistemáticas que levem os alunos a refletirem sobre o sistema de escrita alfabética — incluindo relações entre sons e letras, estrutura das sílabas e posição das letras nas palavras.

Nesse sentido, a BNCC dialoga com a perspectiva construtivista, especialmente com os estudos de Ferreiro e Teberosky, que tratam dos processos mentais envolvidos na aquisição da escrita. Ao mesmo tempo, destaca-se a importância da consciência fonológica e do conhecimento das letras como ferramentas para o avanço nas hipóteses de escrita (BNCC, 2018).

A Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, por sua vez, alinha-se a essas diretrizes, adotando como referência teórica e metodológica os materiais do PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa, incluindo instrumentos e critérios para identificar em qual estágio da aquisição da leitura e escrita os estudantes se encontram (Ceará, 2012).

Os documentos orientadores utilizados pelas escolas para subsidiar a prática docente e a análise dos dados das avaliações incluem:

- Manual de Avaliação da Parte Escrita (Ceará, 2012);

- Orientações para Aplicação da Avaliação Diagnóstica de Rede – Leitura e Escrita (Fortaleza, 2024);
- Legenda da Avaliação Diagnóstica de Rede – 1º e 2º anos (Fortaleza, 2024);
- Chave de Correção Escrita: Orientações para Análise (Fortaleza, 2024);
- Além dos cadernos de teste e do cronograma de aplicação da avaliação.

Dentre os fatores determinantes na escolha das escolas está, também, o desempenho dos alunos ao longo de 2024, observado por meio das Avaliações Diagnósticas de Rede Mensal (ADR) das turmas de 1º ano. A análise dos dados de fevereiro permitiu compreender o ponto de partida dos estudantes, enquanto os resultados de setembro ofereceram uma visão atualizada da trajetória dos mesmos.

A ADR mensal avalia as turmas de 1º ano por meio de quatro questões, conforme sistemática da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME Fortaleza). A questão 1 é focada na análise da leitura e classifica os alunos em níveis: Não Identifica (NI), Apenas Letras (AL) e Apenas Sílabas (AS). A SME considera esses níveis como os mais elementares e, portanto, indicadores de alerta. Quanto menor o percentual de estudantes nesses níveis, maior o avanço no processo de alfabetização.

Comparando os dados de fevereiro e setembro, identificaram-se dois cenários contrastantes:

- a) As Escolas 1 e 2 (bairros Floresta e Monte Castelo, respectivamente) apresentam percentuais superiores a 50% de alunos ainda nos níveis mais elementares, mesmo após sete meses letivos;
- b) Já as Escolas 3 e 4 (bairros Antônio Bezerra e Siqueira) mostram percentuais inferiores a 50%, sinalizando maior avanço dos estudantes no percurso alfabetizador.

Esses dois contextos permitiram uma análise comparativa rica, aprofundada por meio de entrevistas com os professores e gestores dessas unidades. O objetivo foi compreender, sobretudo, se há relação entre o uso do SAEF e seus relatórios e as práticas pedagógicas implementadas, como a Oficina *Conhecer para Intervir*, desenvolvida como parte da formação em contexto promovida pela rede.

A seleção das quatro escolas também se apoia nos estudos de Lejano (2012) e Gussi (2008), que ressaltam a importância de analisar uma mesma política pública em contextos diversos. Ao fazer isso, é possível observar como as políticas são ressignificadas nos espaços institucionais, ampliando a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa, e permitindo uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos fenômenos educacionais em estudo.

Infelizmente, não foi possível realizar a pesquisa de campo na escola localizada no Distrito Educacional 1, identificada nesta pesquisa como Escola 1 (conforme quadro 12 apresentado anteriormente). Apesar dos diversos esforços empreendidos pela pesquisadora para agendar as visitas e dar continuidade à coleta de dados in loco, e mesmo estando devidamente autorizada por todos os órgãos competentes da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, as tentativas não obtiveram êxito. As dificuldades de acesso à escola, somadas a entraves institucionais e à limitação de tempo hábil para a finalização da dissertação, comprometeram a realização da etapa prevista naquela unidade escolar.

Diante desse cenário, a pesquisadora, em diálogo com sua orientadora, avaliou que os dados já coletados nas demais escolas da amostra – localizadas nos Distritos Educacionais 3 e 5 – ofereceram escopo suficiente para responder aos objetivos delineados no projeto de pesquisa.

Assim, a análise seguiu com base nas três escolas efetivamente visitadas, respeitando o rigor metodológico e a integridade da proposta investigativa.

Conhecer os sujeitos desta pesquisa vai além de identificá-los por suas funções. Implica compreender o contexto onde atuam, os desafios que enfrentam e as práticas que desenvolvem cotidianamente. Nesta etapa, buscou-se mergulhar no universo de cada escola, reconhecendo as histórias, trajetórias e experiências que dão sentido à atuação dos profissionais da educação.

Participaram da pesquisa dentro do ambiente escolar, professores e coordenadores pedagógicos das turmas de 1º ano do ensino fundamental das quatro escolas selecionadas. Esses profissionais compõem dois grupos de colaboradores:

- Grupo 1: coordenadores pedagógicos (um por escola);
- Grupo 2: professores das turmas de 1º ano (dois por escola, totalizando oito docentes).

A escuta desses sujeitos é fundamental para compreender o uso pedagógico dos dados do SAEF e sua influência nas formações em contexto, como a Oficina *Conhecer para Intervir*, promovida pela rede municipal de ensino. Suas vivências permitem acessar aspectos mais profundos da implementação das políticas educacionais, a partir da realidade concreta das salas de aula.

Além disso, conhecer o perfil de cada escola – em termos de infraestrutura, localização e características da comunidade atendida – foi essencial para interpretar os dados com sensibilidade e responsabilidade. A seleção dessas escolas se fundamenta, inclusive, nos estudos de Lejano (2012), que destaca a importância de integrar diferentes perspectivas para se

alcançar uma compreensão mais abrangente da realidade. Nesse sentido, ouvir tanto quem aplica quanto quem recebe a formação proporciona uma visão mais completa do processo.

As escolas onde foi realizada a pesquisa de campo foram identificadas a partir de dados obtidos no Sistema de Gerenciamento Educacional (SGE) da Prefeitura de Fortaleza – um sistema interno, acessado apenas por usuários com login e senha institucional. O SGE reúne informações sobre matrículas, turmas, frequência dos alunos, número de salas e capacidade das unidades escolares. Essas informações subsidiaram a caracterização inicial das escolas e servindo de base para os subitens seguintes, nos quais será apresentado o perfil de cada uma delas.

Os dados que fundamentam as análises apresentadas nas próximas seções foram construídos ao longo da pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas com o grupo gestor e com professores das escolas participantes, bem como pela aplicação de um formulário eletrônico (Google Forms) direcionado às docentes do 1º ano, e a observação não participante de um momento da Oficina *Conhecer para Intervir*, ministrada pela CEAVA/SME, com o grupo de formadores dos anos iniciais e formadores de coordenadores. Todo o processo de escuta e registro foi conduzido com base em princípios éticos, conforme preconiza a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo o consentimento livre e esclarecido das participantes e o sigilo de suas identidades.

5.3.1 A Escola 2

A Escola 2 está localizada no bairro Monte Castelo, pertencente ao Distrito Educacional 3 da cidade de Fortaleza. Inserida em uma região de características predominantemente residenciais e com o Índice de Desenvolvimento Humano⁴ (IDH) considerado baixo (0,434), a unidade atende a uma comunidade marcada por desafios sociais diversos, mas também por redes de apoio locais e forte senso de pertencimento.

No ano de 2024, a escola atendeu 448 estudantes, distribuídos entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo crianças em fase de desenvolvimento entre 4 e 10 anos. No 1º ano do Ensino Fundamental, foram organizadas 03 (três) turmas — 01 (uma) no turno da manhã e 02 (duas) no turno da tarde —, cada uma acompanhada por uma equipe composta pelo professor regente A (responsável pelas disciplinas

⁴ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida composta que avalia o grau de desenvolvimento de uma determinada população a partir de três dimensões fundamentais: renda, educação e longevidade. Criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o IDH varia de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de 1, maior o nível de desenvolvimento humano.

de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ensino Religioso, Artes e Ciências), pelo professor regente B (responsável pelas aulas de Matemática) e pelo professor de Educação Física. O quadro de profissionais conta com 12 professores efetivos e três substitutos, além de um grupo gestor formado por direção, coordenação pedagógica e secretaria, que atuam de maneira integrada no acompanhamento das práticas pedagógicas cotidianas.

A recepção da pesquisadora na escola foi conduzida com acolhimento e disponibilidade por parte do grupo gestor, composto pela diretora, coordenadora pedagógica e secretária escolar. Em um clima de diálogo aberto e respeitoso, a equipe respondeu de forma honesta e direta aos questionamentos da pesquisa, especialmente no que se refere à rotatividade de professoras temporárias e substitutas — um problema recorrente nas turmas de 1º ano investigadas.

Já na primeira visita, a ausência da professora titular da turma exigiu que a coordenadora pedagógica realocasse outra docente para garantir o acompanhamento dos alunos enquanto concedia a entrevista à pesquisadora.

Durante a visita, a equipe gestora também se mostrou solícita ao apresentar todos os espaços da escola, permitindo uma compreensão mais ampla do contexto físico e institucional em que o trabalho pedagógico é desenvolvido.

Do ponto de vista da infraestrutura, a escola dispõe de biblioteca, sala de professores, sala de Atendimento Educacional Especializado⁵ (AEE), quadra poliesportiva coberta, refeitório, cozinha, banheiros comuns e adaptados, compondo um ambiente minimamente adequado para práticas pedagógicas inclusivas. Em 2024, 45 estudantes foram atendidos pelos serviços do AEE, refletindo o compromisso da instituição com a promoção de uma educação acessível e equitativa. Além disso, 212 alunos participaram do programa de fortalecimento da aprendizagem "Aprender Mais", o que demonstra os esforços contínuos da escola em minimizar desigualdades educacionais e garantir o apoio ao percurso formativo de seus estudantes.

Em relação ao desempenho acadêmico, a escola apresentou, no IDEB de 2023, a nota 6,1 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, superando a meta estabelecida para a rede municipal. No âmbito estadual, os resultados do SPAECE-Alfa também indicaram avanços

⁵ A rede municipal de Fortaleza oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, localizadas em unidades escolares estratégicas, com foco na promoção da inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O AEE complementa a escolarização comum, por meio de serviços e recursos pedagógicos acessíveis, assegurando o direito à aprendizagem e à participação plena no ambiente escolar, conforme <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/fortaleza>

significativos no processo de alfabetização: em 2023, os estudantes do 2º ano alcançaram uma média de proficiência de 236,18 pontos, com 97% dos alunos classificados no nível "desejável" de leitura.

Esses resultados evidenciam o compromisso da escola com a melhoria dos indicadores educacionais e refletem a eficácia do acompanhamento realizado por meio das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR). Entretanto, durante as observações de campo, foi possível perceber que, embora o grupo gestor demonstre alinhamento com as metas e estratégias propostas pela Secretaria Municipal da Educação e domínio sobre os instrumentos avaliativos, não foram identificadas iniciativas próprias ou inovadoras que visassem o avanço do processo de aquisição da leitura e da escrita no 1º ano, etapa central para o sucesso escolar.

Esse conjunto de elementos compõem o contexto singular da Escola 2, que integra a base empírica desta pesquisa, oferecendo subsídios relevantes para a compreensão das dinâmicas educativas em territórios socialmente vulneráveis da capital cearense.

Durante as visitas realizadas, foi possível, enquanto pesquisadora, observar algumas fragilidades estruturais importantes, como o tamanho reduzido das salas de aula e a pouca ventilação dos espaços, fatores que impactam diretamente no conforto e no rendimento dos estudantes. Apesar dessas limitações, o grupo gestor manteve-se comprometido com o acompanhamento dos resultados das avaliações externas e da dinâmica escolar cotidiana.

No entanto, a ausência de estratégias propositivas específicas para o fortalecimento do processo de alfabetização, especialmente no 1º ano, revela um campo de possibilidades ainda pouco explorado pela instituição.

5.3.2 A Escola 3

A Escola 3 está localizada no bairro Antônio Bezerra, pertencente ao Distrito Educacional 3 da cidade de Fortaleza. Inserida em uma região de características predominantemente residenciais, embora também possua uma significativa presença de comércio local e serviços e com IDH considerado baixo (0,348), atendendo estudantes da Educação Infantil (níveis IV e V) e das séries iniciais do Ensino Fundamental, com turmas organizadas até o 2º ano, abrangendo crianças com idades entre 4 e 8 anos.

Em 2024, foram estruturadas duas turmas de 1º ano, funcionando nos turnos da manhã e da tarde. Ambas são acompanhadas pela mesma professora regente A, que atua com maior carga horária e é responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ensino Religioso, Artes e Ciências. A organização pedagógica da escola contempla também a atuação da professora regente B, responsável pelas aulas de Matemática, e da professora de

Educação Física, compondo uma equipe que trabalha de forma articulada no processo de alfabetização.

Na Escola 3, a pesquisadora foi recebida com acolhimento e disponibilidade pela diretora e pela coordenadora pedagógica, que demonstraram abertura ao diálogo e grande comprometimento com a realidade da escola. Em um ambiente de escuta respeitosa, compartilharam percepções valiosas sobre o trabalho desenvolvido pela professora do 1º ano, destacando sua sólida experiência na Educação Infantil e o atual processo de adaptação ao contexto dos anos iniciais.

Apesar de apresentar posicionamentos críticos em relação a alguns encaminhamentos propostos pela SME, a docente é reconhecida pela equipe como uma profissional dedicada e sensível, que realiza um trabalho significativo com seus estudantes, utilizando estratégias lúdicas como contação de histórias, jogos pedagógicos autorais e um cuidado especial com os alunos que demandam maior atenção.

Durante a visita, a equipe gestora também fez questão de apresentar os espaços da escola e demonstrar o acompanhamento sistemático que realizam com todos os estudantes. Tanto a diretora quanto a coordenadora pedagógica conhecem profundamente a realidade de cada turma e de cada criança, o que permitiu à pesquisadora uma visão mais abrangente e sensível do ambiente escolar e de suas práticas.

O quadro de profissionais é formado por nove professores efetivos e sete professores substitutos, além de uma equipe gestora composta por direção, coordenação pedagógica e secretaria escolar.

Em termos de infraestrutura, a escola conta com biblioteca, sala de professores, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), pátio, parquinho, refeitório, cozinha e banheiros comuns e adaptados, oferecendo condições básicas para práticas pedagógicas inclusivas. Em 2024, 47 estudantes foram atendidos pelos serviços do AEE, e 57 participaram de ações vinculadas aos programas de fortalecimento da aprendizagem, reforçando o compromisso da escola com o atendimento às diversas necessidades educacionais de seus alunos.

Embora não possua nota registrada no IDEB 2023, por não ofertar turmas avaliadas por essa avaliação externa, os resultados do SPAECE-Alfa indicam avanços significativos no processo de alfabetização: os estudantes do 2º ano alcançaram média de 221 pontos, com 98% deles classificados no nível "desejável". Tais resultados revelam não apenas a consolidação das aprendizagens esperadas para essa etapa, mas também o esforço coletivo da escola em garantir que os estudantes avancem de maneira significativa.

Durante as visitas realizadas, foi possível perceber um ambiente escolar voltado para o desenvolvimento integral dos alunos, com práticas pedagógicas que articulam os aspectos cognitivos e humanos do processo educativo. A gestão demonstrou um alinhamento sólido com as diretrizes da Secretaria Municipal da Educação, ao mesmo tempo em que valoriza a escuta e a construção de análises internas, por meio de consolidados e registros próprios elaborados pela coordenação. Essa postura reflexiva amplia a compreensão dos dados e orienta ações mais contextualizadas.

No cotidiano das salas de aula, destaca-se o trabalho da professora do 1º ano, cuja trajetória profissional consolidada na Educação Infantil e na alfabetização se expressa em práticas intencionais e lúdicas. Entre as ações desenvolvidas, estão projetos de leitura com contação de histórias, visitas à biblioteca, empréstimos de livros e uso de jogos pedagógicos, que tornam o processo de aquisição da leitura e da escrita mais envolvente e significativo para os estudantes.

5.3.3 A Escola 4

A Escola 4 está localizada no bairro Siqueira, pertencente ao Distrito Educacional 5 da cidade de Fortaleza. Inserida em uma região de características predominantemente residenciais, embora também possua uma significativa presença de comércio local e serviços, e com IDH considerado baixo (0,148). Em 2024, a unidade escolar atendeu 420 estudantes, distribuídos entre o 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária predominante entre 6 e 10 anos. No 1º ano, a escola conta com 05 (cinco) turmas, acompanhadas por 06 (seis) professores regentes, em uma organização que permite certa distribuição da carga horária entre os profissionais. O quadro docente da escola é composto por 14 professores efetivos e 10 substitutos, além de uma equipe gestora formada por direção, coordenação pedagógica e secretaria escolar.

A visita à Escola 4 também se revelou bastante enriquecedora, especialmente pela postura acolhedora e transparente da equipe gestora, composta pela diretora e pela coordenadora pedagógica. Em um diálogo franco, ambas compartilharam as principais necessidades e fragilidades enfrentadas pela unidade, com destaque para a precariedade da infraestrutura escolar — a mais crítica entre as instituições participantes da pesquisa. Ainda assim, essa limitação não compromete a qualidade do trabalho desenvolvido, pelo contrário, o comprometimento da gestão com a aprendizagem dos estudantes é visível.

A equipe conhece bem cada criança, suas trajetórias e necessidades, e realiza um acompanhamento sistemático e cuidadoso. Um dos destaques observados foi a organização de portfólios individuais dos alunos, compostos por atividades da Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR) mensal e por outras produções significativas, que evidenciam os avanços alcançados ao longo do processo de alfabetização.

A parceria entre gestão e professoras se mostra sólida e efetiva, revelando um esforço coletivo para garantir um trabalho pedagógico de excelência, mesmo diante de condições estruturais adversas.

Em termos de infraestrutura, a escola apresenta limitações significativas, sendo a mais carente entre as unidades visitadas nesta pesquisa no que se refere às condições físicas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas qualificadas. O prédio não dispõe de quadra poliesportiva, biblioteca formal, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou refeitório. Os estudantes do programa “Aprender Mais”⁶ realizam suas atividades em um pequeno espaço central que funciona como pátio coberto, ao redor do qual estão dispostas as salas de aula. Sensível às limitações impostas por esse cenário, o grupo gestor mobilizou esforços para criar, nesse mesmo pátio, um espaço de leitura — uma espécie de biblioteca improvisada — com o objetivo de proporcionar aos estudantes ao menos um ambiente de aproximação com os livros e com a leitura.

Apesar dos percalços estruturais, foi possível perceber, nas visitas realizadas, uma equipe gestora coesa, organizada e genuinamente comprometida com a construção de uma experiência escolar significativa para seus alunos. Essa postura proativa e resiliente parece reverberar diretamente nos resultados acadêmicos da escola. No IDEB de 2023, a unidade alcançou a nota 5,9 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; já no SPAECE-Alfa, o desempenho foi expressivo: os alunos do 2º ano atingiram média de 267 pontos, com 100% dos estudantes classificados no nível “desejável”. Tais resultados colocaram a escola em 2º lugar geral na rede municipal de Fortaleza nessa avaliação, evidenciando que, mesmo diante de desafios estruturais severos, a potência do trabalho pedagógico e da gestão comprometida pode produzir impactos concretos e transformadores na trajetória dos estudantes.

A análise dos dados apresentados ao longo desta seção permitiu compreender, em profundidade, as dinâmicas institucionais, as práticas pedagógicas e os contextos específicos das escolas participantes desta pesquisa. A partir da sistematização dos achados empíricos, foi

⁶ O Programa Aprender Mais, implementado pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, é uma política pública de educação em tempo integral que amplia a jornada escolar, oferecendo atividades no contraturno com o objetivo de fortalecer a aprendizagem e proporcionar novas experiências pedagógicas aos estudantes

possível organizar e categorizar as informações de modo a revelar sentidos que vão além da superfície dos discursos e observações. Para isso, a opção metodológica pela Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), mostrou-se fundamental para "ultrapassar as manifestações aparentes do conteúdo e alcançar suas significações latentes" (Bardin, 2016, p. 47), permitindo que a escuta às narrativas dos sujeitos fosse traduzida em categorias analíticas consistentes.

Esse movimento analítico foi aprofundado com o uso da triangulação metodológica, entendida como estratégia que articula diferentes fontes de dados, sujeitos e instrumentos de coleta, ampliando a validade e a densidade das interpretações. Para Minayo (2008, p.110), a triangulação permite "a aproximação de distintos pontos de vista sobre o mesmo fenômeno, conferindo maior confiabilidade ao resultado da análise." Assim, foram confrontadas falas, observações *in loco*, documentos institucionais e resultados de avaliações externas, compondo um quadro interpretativo mais robusto, que considera tanto os aspectos objetivos quanto os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

Ao considerar o conjunto das 03 (três) escolas analisadas, emergem contrastes significativos entre estrutura física, organização pedagógica, estratégias de alfabetização e desempenho em avaliações externas. Tais contrastes, quando lidos sob a luz da análise de conteúdo e da triangulação, revelam que o sucesso no processo de alfabetização não depende exclusivamente de recursos materiais, mas também — e de forma decisiva — do compromisso ético, político e pedagógico das equipes escolares. É nesse ponto que o olhar da pesquisadora se ancora: na escuta sensível às práticas que resistem, inovam e se reinventam, mesmo em contextos marcados por limitações e vulnerabilidades.

Essa etapa da análise, portanto, evidencia que as práticas escolares não podem ser compreendidas de forma isolada. Elas devem ser analisadas como construções coletivas, situadas histórica e socialmente, e permeadas por múltiplas dimensões — estruturais, simbólicas e políticas. A seção seguinte dará continuidade a essa leitura crítica, aprofundando a discussão sobre os efeitos dessas dinâmicas no processo de alfabetização das crianças do 1º ano, à luz do que foi escutado, observado e sistematizado nesta caminhada investigativa.

5.4 Sentidos atribuídos ao SAEF como subsídio para práticas pedagógicas

De acordo com o Manual do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF, 2021), o sistema foi criado com o propósito de monitorar a aprendizagem dos estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Fortaleza, com ênfase no desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Organizado pela Secretaria Municipal

de Educação, o SAEF configura-se como uma importante estrutura de acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes. Dentro desse sistema, destaca-se a Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR), aplicada regularmente para diagnosticar e acompanhar o processo de alfabetização dos estudantes nos anos iniciais.

A ADR é aplicada de forma bimestral no primeiro semestre (nos meses de fevereiro, abril e junho) e mensal no segundo semestre (em agosto, setembro, outubro e novembro), possibilitando um acompanhamento contínuo da trajetória dos estudantes em seu processo de alfabetização. Para viabilizar a aplicação, as escolas recebem os materiais necessários — cadernos de avaliação, orientações para os aplicadores e cronogramas — por meio de e-mails institucionais, conforme as diretrizes da Sistemática de Avaliação da Rede Municipal de Fortaleza (Fortaleza, 2023). Assim, a avaliação se consolida não apenas como instrumento de verificação, mas como uma oportunidade de intervenção pedagógica planejada, desde que seus resultados sejam analisados criticamente no âmbito escolar.

Segundo Freitas (2012), avaliações externas podem oferecer subsídios relevantes para o replanejamento das práticas pedagógicas, desde que seus dados sejam apropriados criticamente pelas equipes escolares, superando a visão meramente classificatória. Essa interpretação crítica é essencial para transformar os resultados em estratégias efetivas de ensino.

A partir da análise das entrevistas, formulários e observações realizadas, foi possível identificar diferentes sentidos atribuídos pelos professores e coordenadores pedagógicos à utilização dos resultados do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) no processo de alfabetização.

De modo geral, os dados revelam que o SAEF é percebido como uma ferramenta que pode subsidiar práticas pedagógicas mais focadas nas necessidades dos estudantes. Algumas professoras relataram que os resultados da ADR, enquanto parte integrante do SAEF, servem como base para a organização de grupos de intervenção, planejamento de atividades específicas e reuniões de acompanhamento com as famílias. Como relatado por uma professora da Escola 4: *"O SAEF nos dá uma direção de onde estão as maiores dificuldades. A partir disso, conseguimos pensar em atividades que ajudem os alunos a avançar."*

Por outro lado, emergiram críticas sobre a forma como o sistema é utilizado pela gestão educacional. Uma professora da Escola 3 observou que *"o foco está muito nos números, nas metas, e nem sempre no que cada criança realmente precisa."* Esse sentimento indica que, para parte dos docentes, o SAEF é visto não apenas como instrumento de diagnóstico, mas também como mecanismo de cobrança institucional, o que pode gerar estresse e práticas pedagógicas voltadas mais para o atendimento de metas do que para a efetiva aprendizagem.

Coordenadores pedagógicos também trouxeram reflexões críticas. Um coordenador da Escola 2 destacou que *"os dados do SAEF são importantes, mas às vezes são usados sem considerar o contexto das turmas, o território, as condições das famílias."* Tal percepção reforça a necessidade de uma apropriação mais contextualizada dos resultados, respeitando as singularidades de cada escola e de seus estudantes.

Conforme aponta Freitas (2012), o potencial formativo de avaliações externas depende diretamente do modo como seus dados são apropriados pela escola, o que exige processos formativos continuados e uma gestão democrática da análise e utilização dos resultados.

Assim, os sentidos atribuídos ao SAEF pelos professores e coordenadores são ambíguos: reconhecem seu valor como subsídio pedagógico, mas também criticam a forma como ele é, por vezes, instrumentalizado dentro de uma lógica quantitativa que desconsidera as reais condições do processo de alfabetização nas escolas públicas.

As respostas das professoras participantes da pesquisa revelam um reconhecimento da importância da ADR para o acompanhamento da aprendizagem, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. No entanto, também evidenciam desafios no processo de apropriação dos seus resultados.

A professora da Escola 4 destacou que *"a ADR nos permite acompanhar de forma mais sistemática o desenvolvimento dos estudantes, principalmente na leitura"*; já a docente da Escola 3 apontou dificuldades relacionadas à interpretação dos dados, afirmando que *"muitas vezes não temos formação adequada para entender completamente o que cada indicador representa e que as legendas poderiam passar por uma atualização, com análise mais detalhada de cada nível do processo de aquisição da leitura, principalmente."* Por outro lado, outra professora da Escola 4 ressaltou os aspectos positivos do uso da ADR no cotidiano escolar, enfatizando que *"o trabalho juntamente com a coordenadora pedagógica e a aplicação mensal da ADR oferece orientações sobre o caminho que preciso seguir para avançar a turma e dá respaldo para realizar reuniões de acompanhamento com as famílias."* Tais percepções ilustram a importância da mediação pedagógica para transformar os dados avaliativos em ações efetivas de intervenção e replanejamento.

Em relação ao uso dos resultados, as professoras indicam que os dados da ADR são utilizados prioritariamente em reuniões pedagógicas e momentos de planejamento. Como destacou uma participante, *"é na hora da reflexão coletiva que conseguimos pensar em estratégias para melhorar o que ainda não foi consolidado."* Apesar dessa percepção positiva, também emergiu um sentimento de cobrança em relação aos resultados numéricos, como

expressou outra professora: *"sinto que às vezes somos cobradas mais pelos números do que pela trajetória dos alunos."*

Essa percepção revela uma tensão presente no contexto da Rede Municipal de Fortaleza: a busca incessante por resultados quantitativos de desempenho, muitas vezes descolada da realidade concreta das escolas. Observa-se que a pressão por melhores índices não considera, de forma suficiente, fatores determinantes, como as condições de infraestrutura das unidades escolares, o entorno socioeconômico em que estão localizadas, o baixo poder aquisitivo e as vulnerabilidades sociais das famílias atendidas.

Além disso, a diversidade encontrada nas salas de aula, com a presença de estudantes público-alvo da Educação Especial (AEE) e suas especificidades de aprendizagem, demanda práticas pedagógicas ainda mais individualizadas e estruturadas — exigências que nem sempre são contempladas pelas avaliações de larga escala. Assim, a análise crítica aponta para a necessidade de que a avaliação externa, para ser efetivamente formativa e justa, leve em consideração as múltiplas dimensões que atravessam o processo de escolarização nos territórios atendidos pela rede pública.

A política de definição de metas de leitura para os estudantes dos anos iniciais, conforme apresentada pela Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza, é fruto de um estudo longitudinal realizado pela Coordenadoria de Planejamento (COPLAN), com suporte técnico da Célula de Avaliação da Aprendizagem (CEAVA). A partir da análise dos resultados das aplicações mensais da Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR), foram projetadas metas progressivas de leitura para o ano letivo de 2023, conforme demonstrado na figura 6, a seguir:

Figura 6 - Meta projetada para a Leitura (LTS e LTCF) – 1º Ano – 2023

Tabela 1 - Meta projetada - Leitura (LTS e LTCF)							
2023	Fevereiro	Abril	Junho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
META	2,0%	28%	54%	60,5%	67%	73,5%	80%
OBTIDO							

Fonte: Fortaleza, SME, 2023.

Embora o estabelecimento de metas claras possa direcionar os esforços pedagógicos, as falas das professoras indicam que a pressão por atingir os percentuais projetados nem sempre é acompanhada da oferta das condições necessárias para que todos os estudantes avancem no ritmo esperado. Como destacou uma docente, *"a pressão é muito grande para tirar os alunos dos níveis mais baixos, mas nem sempre as condições que temos em sala são consideradas."* Outra professora acrescentou: *"Trabalhamos com turmas muito*

heterogêneas, com crianças que têm apoio familiar e outras que mal conseguem frequentar a escola regularmente. É difícil avançar no mesmo ritmo."

Esses relatos reforçam a necessidade de que as metas estabelecidas sejam contextualizadas às realidades locais e que o processo de avaliação não se transforme em instrumento de exclusão ou padronização forçada das práticas de alfabetização. A valorização da diversidade dos contextos escolares, das histórias de vida dos estudantes e das trajetórias singulares de aprendizagem deve ser o princípio norteador das políticas de avaliação e planejamento educacional.

Essas percepções dialogam com as reflexões de Hoffmann (2009), que defende a avaliação como um processo mediador e integrador da aprendizagem, e não apenas como uma ferramenta de classificação. Sousa e Oliveira (2018) também ressaltam que a efetividade das avaliações diagnósticas depende da apropriação consciente e crítica dos dados, aliada a um trabalho coletivo e colaborativo dentro das unidades escolares.

No âmbito da gestão escolar, Luck (2009) enfatiza que o uso pedagógico dos dados avaliativos deve ser promovido por uma gestão democrática e participativa, capaz de criar espaços institucionais para a análise e a construção de ações pedagógicas fundamentadas.

Assim, a análise das percepções docentes evidencia que o SAEF, por meio da ADR mensal de leitura e escrita, é reconhecido como um instrumento importante de diagnóstico pedagógico. Contudo, para que o potencial formativo da avaliação seja plenamente aproveitado, faz-se necessário investir em formação continuada, garantir espaços regulares de análise coletiva dos dados e promover uma cultura avaliativa que compreenda os resultados não como fins em si mesmos, mas como instrumentos para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.

5.5 Contribuições da Oficina *Conhecer para Intervir* para a formação docente

A Oficina *Conhecer para Intervir* foi implementada pela Célula de Avaliação da Aprendizagem (CEAVA), da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), a partir de 2017, com o objetivo de socializar os resultados das avaliações externas e subsidiar o planejamento de intervenções pedagógicas (Fortaleza, 2020; 2024). A Oficina visa articular os dados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), transformando-os em subsídios para a prática pedagógica.

Nesta pesquisa, os dados relativos à Oficina foram coletados a partir de três fontes: o formulário aplicado às professoras participantes, as entrevistas realizadas e a observação não

participante das sessões formativas. Cabe aqui esclarecer que essa observação se deu no momento de formação para as formadoras, visto que a equipe da CEAVA dá a formação para a equipe de formação da SME. Esses instrumentos permitiram uma análise detalhada das percepções docentes sobre a formação e sobre as condições de sua efetivação no cotidiano escolar.

5.5.1 Percepções sobre a contribuição da Oficina *Conhecer para Intervir* para a prática docente

A análise das percepções sobre a Oficina *Conhecer para Intervir* foi construída a partir de diferentes instrumentos de coleta: entrevistas semiestruturadas com professoras e coordenadoras pedagógicas, respostas a um formulário digital (Google Forms) e observação não participante. Esta última foi realizada exclusivamente no momento formativo ministrado pela equipe da CEAVA para as formadoras da rede, em especial aquelas dos anos iniciais e as responsáveis pela formação das coordenadoras pedagógicas. Portanto, as informações referentes às docentes que participaram da Oficina nas escolas foram obtidas por meio das entrevistas e formulários, e não por observação direta.

As formadoras dos anos iniciais ressaltaram a relevância da Oficina como estratégia para aproximar as professoras de uma leitura mais qualitativa dos dados provenientes das avaliações externas, especialmente os consolidados do SAEF e da Avaliação Diagnóstica de Resultados (ADR) mensal de leitura e escrita. Segundo suas observações, a proposta visava não apenas apresentar percentuais, mas promover uma reflexão pedagógica sobre os níveis de desenvolvimento dos estudantes, fomentando práticas mais contextualizadas e sensíveis.

A formadora responsável pelos encontros formativos das coordenadoras pedagógicas destacou que, em sua atuação, buscou constantemente apropriar-se da análise crítica dos dados e dos objetivos formativos da Oficina, a fim de subsidiar as coordenadoras com um olhar mais apurado sobre os resultados e suas implicações para o planejamento pedagógico. Essa mediação foi considerada fundamental para que as coordenadoras pudessem, posteriormente, conduzir discussões mais qualificadas em suas unidades escolares.

No quadro a seguir, sintetizam-se as percepções das formadoras que participaram do momento formativo conduzido pela CEAVA:

Quadro 14 - Síntese das percepções das formadoras sobre a Oficina *Conhecer para Intervir*

Formadoras	Compreensão da proposta	Aderência aos objetivos da SME	Dificuldades percebidas	Contribuições destacadas

Anos Iniciais	Reconhecem a importância de qualificar a leitura dos dados além dos percentuais.	Alta – Apropriação dos dados do SAEF e ADR para uso formativo.	Descompasso entre intenção formativa e realidade das escolas; enfoque em resultados.	Oficina vista como momento de esclarecimento e aproximação do olhar pedagógico com os dados.
Formadoras de Coordenadoras	Entendem a oficina como estratégia para fortalecer o papel das coordenadoras na análise e discussão dos dados.	Alta – Esforço para internalizar os objetivos e mediar junto às gestoras escolares.	Tensões entre a proposta da formação e a prática escolar cotidiana.	Contribuição significativa para embasar coordenadoras em práticas formativas nas escolas.

Fonte: Elaborada pela autora em 2025.

As participantes da Oficina, tanto professoras quanto coordenadoras, avaliaram a formação como relevante para qualificar a utilização dos resultados das avaliações externas no planejamento pedagógico. Destacaram que a Oficina possibilitou um aprofundamento na leitura e interpretação dos dados da ADR, indo além dos percentuais e permitindo uma reflexão mais qualitativa sobre o desenvolvimento dos estudantes. Uma professora da Escola 3 relatou o seguinte: *"foi a primeira vez que realmente entendi o que aqueles níveis de leitura queriam dizer e como podia planejar atividades a partir disso."*

Outro aspecto enfatizado foi o fortalecimento do trabalho colaborativo. Durante a Oficina, houve oportunidade de construção conjunta de estratégias, troca de experiências e alinhamento de ações entre docentes e coordenadores. Como disse uma coordenadora pedagógica da Escola 4: *"a oficina nos ajudou a ver que ninguém precisa enfrentar as dificuldades sozinho; é possível pensar junto, construir junto."*

Entretanto, as docentes também apontaram limitações estruturais que impactam a efetividade da formação. Uma professora da Escola 2 comentou: *"A formação é muito boa, mas a realidade da sala cheia, com alunos com necessidades diferentes, torna difícil aplicar tudo que é planejado."* Esta fala evidencia que, embora a Oficina tenha potencial formativo, sua

eficácia plena depende de melhorias nas condições de trabalho docente, como menor número de estudantes por turma, apoio para estudantes do AEE e tempo para planejamento coletivo.

Quando questionadas, tanto professoras quanto membros da gestão escolar afirmaram reconhecer a total relevância dos momentos de análise dos dados e de projeção de estratégias para o avanço da aprendizagem. Contudo, apontaram que, na prática, nem sempre tais momentos ocorrem nos moldes preconizados pela SME, devido às múltiplas demandas e ao ativismo cotidiano da escola. Uma das profissionais que compõem o grupo gestor da Escola 2 relatou dificuldades em manter a constância dos encontros, sobretudo devido à rotatividade de docentes nas turmas de 1º ano — inclusive, em um dos momentos de visita da pesquisadora, a professora da turma havia faltado. Já a coordenadora pedagógica da Escola 3 demonstrou grande alinhamento com as orientações da Secretaria, valorizando os momentos de formação e planejamento em contexto; sua gestão pareceu a mais determinada a seguir as propostas conforme o previsto. Sobre o grupo gestor da Escola 4, apesar do reconhecimento da importância da Oficina e da disposição da gestão, fatores como infraestrutura deficiente e as dinâmicas internas da escola também dificultaram a implementação das ações no formato idealizado.

A partir dessas observações, é possível organizar de forma sintética as principais percepções dos profissionais das escolas, conforme apresentado no quadro 15.

Quadro 15 – Síntese das percepções por escola sobre a Oficina *Conhecer para Intervir*

Escola	Percepção sobre a Oficina	Aderência aos moldes da SME	Dificuldades relatadas	Pontos fortes identificados
Escola 2	Considera relevante para o planejamento pedagógico e análise de dados.	Parcial – Dificuldade em manter a constância dos encontros.	Rotatividade de professoras no 1º ano; ausência da professora em um dos encontros.	Reconhecimento da importância da análise coletiva dos dados.
Escola 3	Avaliação muito positiva; docentes entenderam melhor os	Alta – Gestão comprometida em seguir orientações da SME.	Não foram relatadas grandes dificuldades estruturais.	Forte valorização da formação em contexto e planejamento colaborativo.

	relatórios e como utilizá-los.			
Escola 4	Reconhecimento do papel da Oficina na humanização do olhar sobre os estudantes.	Moderada – Desejo de adesão plena, mas há entraves.	Infraestrutura deficiente e ativismo da escola dificultam a implementação plena.	Participação ativa nas discussões; valorização do trabalho colaborativo.

Fonte: Elaborada pela autora em 2025.

A observação realizada com as formadoras evidenciou um alto nível de engajamento e reflexão crítica por parte das profissionais responsáveis pela condução da Oficina nas escolas. Houve envolvimento ativo nas discussões, questionamentos pertinentes e uma clara preocupação em compreender e internalizar os objetivos formativos da ação. No entanto, também foi possível perceber que, em alguns momentos, o discurso institucional da SME — voltado para o cumprimento de metas — tensionava o desejo das formadoras de promover práticas pedagógicas mais personalizadas e centradas nas necessidades dos estudantes.

Segundo Nóvoa (2009), a formação em serviço deve estar articulada à prática, ser coletiva, contínua e crítica. A Oficina *Conhecer para Intervir* caminha nesse sentido, mas sua plena efetividade requer não apenas momentos formativos pontuais, e sim uma política educacional que valorize o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores e respeite as condições concretas das escolas públicas.

As falas das professoras evidenciam uma avaliação positiva da iniciativa, reconhecendo seu papel na ampliação do olhar sobre os dados das avaliações e no incentivo à construção de práticas pedagógicas mais orientadas pelas necessidades reais dos estudantes. Uma professora da Escola 3 destacou que *"foi muito importante ter esse momento de entender de verdade os relatórios, sair só da questão dos números e pensar no que a gente pode fazer com eles."* Já uma docente da Escola 4 enfatizou: *"a Oficina ajudou a olhar para os alunos de forma mais humanizada, enxergando que nem todos evoluem no mesmo ritmo, principalmente os que têm alguma deficiência."*

Ao escutar atentamente as vozes das professoras nas escolas participantes desta pesquisa, emergiram percepções marcadas por afetos, desafios e esperanças que atravessam o cotidiano da alfabetização na rede pública de Fortaleza. As falas revelam uma diversidade de

experiências que, embora singulares, apontam para questões estruturais comuns, como o uso dos resultados do SAEF, o papel da formação continuada, a imposição das metas de aprendizagem e o apoio (ou sua ausência) das gestões escolar e institucional.

Na Escola 2, destaca-se uma alta rotatividade de professoras temporárias, muitas delas sem perfil alfabetizador, o que compromete a continuidade do trabalho pedagógico e fragiliza o vínculo com os alunos. Em uma das visitas da pesquisadora, a própria coordenadora pedagógica, em sala de aula, apontou essa instabilidade como um problema urgente a ser enfrentado pela SME.

Já na Escola 3, as professoras — com trajetória na Educação Infantil — demonstram sensibilidade ao tempo de cada criança, valorizando o lúdico, a contação de histórias e a construção coletiva do conhecimento, mas criticam a pressão por metas numéricas que, segundo elas, desconsideram os processos reais de aprendizagem.

Na Escola 4, as docentes são experientes e reconhecidas por sua atuação comprometida, mas mostram sinais de esgotamento frente à precarização das condições de trabalho. Lutam diariamente contra as limitações físicas da escola — salas pequenas, quentes e com infraestrutura inadequada — e contra a escassez de apoio institucional, o que as leva, muitas vezes, a realizar o possível e o impossível por seus estudantes.

No quadro 16, apresenta-se uma síntese dessas percepções, organizada em dimensões analíticas que expressam os sentidos atribuídos à política de alfabetização vivida no ambiente escolar.

Quadro 16 – Síntese das percepções docentes por escola sobre os principais elementos da política de alfabetização

Dimensão	Escola 2	Escola 3	Escola 4
SAEF	Percebido como um instrumento de cobrança. A alta rotatividade de docentes dificulta a apropriação dos dados e continuidade pedagógica.	As professoras entendem o SAEF como algo distante da sua prática, priorizando os processos internos da turma.	Reconhecem a importância do SAEF, mas destacam a falta de devolutivas práticas e apoio efetivo da SME.
Oficina <i>Conhecer para Intervir</i>	Há pouca participação e apropriação devido à instabilidade do quadro docente. Sente-se falta de	Considerada positiva, especialmente quando alinhada com práticas lúdicas e leituras da	Valoriza-se o espaço formativo, mas há cansaço diante da repetição de conteúdos

	continuidade aprofundamento.	e turma; porém, criticam o foco em metas.	e ausência de ações mais efetivas da SME.
Metas estabelecidas pela SME	Vistas como descoladas da realidade da escola, agravadas pelo quadro instável e por estudantes com defasagens significativas.	Consideradas inalcançáveis em alguns contextos. As professoras acreditam mais em processos do que em números.	Encaradas como cobrança excessiva. As professoras fazem o possível, mas sentem que o esforço não é reconhecido.
Gestão escolar	A coordenação tenta apoiar, mas enfrenta as mesmas dificuldades estruturais. Há sentimento de sobrecarga.	Relacionamento colaborativo com a gestão, que valoriza o trabalho pedagógico e respeita o ritmo dos estudantes.	Há apoio da gestão escolar, mas limitado pelas condições físicas da escola e pelas demandas institucionais.
Gestão institucional (SME)	Considerada ausente no enfrentamento das dificuldades reais da escola, como contratação de professoras sem perfil alfabetizador.	Vista como distante e pouco sensível à realidade do 1º ano. A política parece priorizar dados, não processos.	Percepção de abandono institucional. As professoras sentem-se solitárias na tarefa de alfabetizar, especialmente em contextos frágeis.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A análise das falas evidencia a complexidade que permeia a implementação da política de alfabetização nos diferentes contextos escolares. Enquanto algumas professoras manifestam abertura e engajamento com os instrumentos avaliativos e formativos, outras expressam cansaço, frustração e desamparo diante das condições objetivas de trabalho. A disparidade entre o que é proposto pela SME e o que é vivido no chão da escola revela a importância de uma escuta ativa e da formulação de políticas mais sensíveis às realidades locais.

Coordenadores pedagógicos também expressaram a relevância da Oficina para o fortalecimento da análise coletiva. De acordo com um relato de uma coordenadora da Escola 2, *"a análise em grupo permitiu perceber padrões de dificuldade que não aparecem só nos números, mas nas discussões entre os professores."*

Contudo, as percepções também revelam tensões. Algumas professoras apontaram que, embora a Oficina tenha propiciado momentos de reflexão, a forte pressão da SME por

metas de desempenho em leitura — estabelecidas com rigor pela Coordenadoria de Planejamento (COPLAN) e pela CEAVA — limita a liberdade pedagógica. Como expresso por uma professora da Escola 3: *"às vezes, parece que mesmo vendo a realidade da turma, somos cobradas a mostrar números, sem considerar o entorno da escola ou o perfil das crianças."*

Essa fala dialoga com a crítica já elaborada no item 5.4: a necessidade de considerar os contextos socioeconômicos, a infraestrutura escolar e a diversidade dos estudantes, incluindo aqueles do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que exigem ritmos e abordagens diferenciados de ensino.

5.5.2 Comentário crítico sobre a participação e apropriação

Durante a realização da Oficina, observou-se um elevado nível de participação e interesse das professoras e coordenadoras. As discussões foram marcadas por um engajamento autêntico, principalmente na análise qualitativa dos dados e na construção de planos de intervenção pedagógica.

Entretanto, notou-se que a apropriação crítica dos resultados ainda enfrenta barreiras, relacionadas à sobrecarga de demandas administrativas e à cultura institucional fortemente orientada por metas quantitativas. Em alguns momentos, percebia-se que, embora as docentes estivessem atentas à importância de práticas mais personalizadas, a pressão por resultados numéricos acabava inibindo propostas mais ousadas de intervenção.

Conforme aponta Nóvoa (2009), a formação docente efetiva deve ser contínua, situada no contexto do trabalho e articulada aos desafios reais enfrentados pelos educadores. A Oficina *Conhecer para Intervir*, nesse sentido, representa um esforço importante de formação em serviço, mas sua efetividade plena requer uma política educacional que compreenda as especificidades dos territórios e promova uma cultura de avaliação mais dialógica e formativa.

Assim, conclui-se que a Oficina contribuiu significativamente para o fortalecimento das práticas de análise de dados e planejamento pedagógico, mas também revelou a necessidade urgente de rever a forma como os resultados das avaliações são utilizados na Rede, para que possam verdadeiramente subsidiar práticas educativas mais justas, sensíveis e transformadoras.

A Seção 5 apresentou a análise dos dados coletados a partir dos formulários, entrevistas e observações não participantes realizadas junto aos professores, aos coordenadores pedagógicos e aos gestores de escolas da Rede Pública Municipal de Fortaleza. O objetivo foi compreender os sentidos atribuídos à utilização dos resultados do SAEF como subsídio para práticas pedagógicas e investigar as contribuições da Oficina *Conhecer para Intervir* para a formação em contexto.

Em relação ao Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), os dados revelaram percepções ambíguas por parte dos docentes. De um lado, foi reconhecida a importância do sistema enquanto instrumento de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, subsidiando o planejamento de intervenções pedagógicas. De outro, emergiram críticas à ênfase excessiva nos resultados quantitativos e às pressões por cumprimento de metas, muitas vezes desconsiderando a realidade socioeconômica, a diversidade das salas de aula e as condições de infraestrutura escolar. Essas percepções, analisadas à luz da avaliação em profundidade, evidenciam que a apropriação crítica dos dados do SAEF é fundamental para que seu potencial formativo se concretize no cotidiano das escolas.

No tocante à Oficina *Conhecer para Intervir*, a pesquisa indicou que a proposta contribuiu significativamente para o fortalecimento das práticas docentes, ao fomentar a análise crítica dos dados das avaliações externas e estimular o planejamento colaborativo de intervenções pedagógicas. As participantes destacaram a importância da formação em serviço, articulada ao contexto real das escolas, e reconheceram avanços na compreensão dos relatórios de avaliação e na elaboração de estratégias de ensino mais alinhadas às necessidades dos estudantes. Contudo, também foram apontadas limitações, sobretudo relacionadas à sobrecarga de trabalho docente e às condições estruturais adversas, que dificultam a plena aplicação dos conhecimentos construídos durante a formação.

Assim, os dados analisados confirmam que tanto a utilização crítica dos resultados do SAEF quanto a experiência formativa proporcionada pela Oficina *Conhecer para Intervir* são elementos centrais para o fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas ao avanço da alfabetização no 1º ano. A análise também aponta para a necessidade de políticas educacionais mais sensíveis à diversidade dos contextos escolares, que valorizem a formação continuada dos professores e promovam condições efetivas para o exercício de práticas pedagógicas inclusivas, reflexivas e transformadoras.

A seguir, a seção 6 apresenta as conclusões gerais da pesquisa, destacando suas contribuições, limitações e sugestões para futuras investigações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como propósito compreender de que maneira os resultados do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), articulados à proposta formativa da Oficina *Conhecer para Intervir*, têm sido apropriados por professoras, por coordenadoras e por formadoras como instrumentos de intervenção pedagógica. A partir de uma abordagem qualitativa, a investigação se desenrolou por meio de entrevistas, de formulários, de observações e da análise documental, buscando captar os sentidos atribuídos à avaliação e à formação em contexto de uma escola pública de Fortaleza.

A pesquisa se organizou em torno de três objetivos específicos: (1) compreender a trajetória das políticas públicas relacionadas à alfabetização, avaliação e formação docente no Brasil, no Ceará e no município de Fortaleza; (2) analisar, à luz da avaliação em profundidade, os sentidos atribuídos ao SAEF por diferentes sujeitos da rede; e (3) investigar como a Oficina *Conhecer para Intervir* tem contribuído para qualificar o trabalho pedagógico e fortalecer práticas coletivas de análise e planejamento.

Ao longo das seções, esses objetivos foram sendo revisitados, confrontados com a realidade observada e com as narrativas colhidas, revelando um cenário rico em práticas, tentativas, aprendizagens, mas também atravessado por desafios e tensões.

Os dados evidenciaram que o SAEF, enquanto política de avaliação externa, tem ocupado um lugar de centralidade nas práticas pedagógicas da rede. No entanto, essa centralidade nem sempre vem acompanhada de sentido formativo. Muitas vezes, os resultados são recebidos como cobranças, indicadores frios, ou exigências desconectadas do cotidiano das turmas. É nesse contexto que a Oficina *Conhecer para Intervir* se apresenta como uma iniciativa potente, na medida em que busca aproximar os dados da prática docente, promovendo momentos de análise, escuta, diálogo e planejamento.

As falas das professoras e das coordenadoras indicam que a Oficina tem possibilitado uma leitura mais qualificada dos resultados da avaliação, indo além dos percentuais e convidando à reflexão sobre os processos de aprendizagem reais dos estudantes. Mais do que números, o que se discutiu nos encontros foi o percurso, o ritmo, as dificuldades e as possibilidades de cada criança.

A atuação das formadoras da rede — tanto aquelas responsáveis pelos anos iniciais quanto pela formação das coordenadoras — mostrou-se fundamental nesse processo. Foram elas que mediarão o diálogo entre as orientações da SME e as realidades vividas nas escolas,

contribuindo para que a Oficina fosse mais do que uma ação pontual: um espaço de escuta, partilha e construção coletiva.

Apesar das potências da proposta, não se pode ignorar as limitações que atravessam o cotidiano escolar. As escolas vivem um ativismo constante: múltiplas demandas, escassez de tempo, alta rotatividade de profissionais e infraestrutura insuficiente. Esses fatores impactam diretamente a possibilidade de manter a regularidade dos encontros e de aprofundar a análise dos dados como orientado pela SME.

Também ficou evidente que a pressão institucional por resultados — expressa nas metas estabelecidas pela CEAVA e pela COPLAN — gera tensões com os princípios da avaliação formativa. Em algumas falas, nota-se a angústia de quem precisa conciliar o desejo de olhar para cada estudante com empatia com a cobrança por indicadores que nem sempre dialogam com a realidade da turma.

Ao iluminar essas experiências e vozes, esta pesquisa contribui para o debate sobre avaliação e formação docente ao mostrar que:

- a) É possível transformar os dados das avaliações externas em instrumentos de reflexão e ação pedagógica, desde que sejam mediados por processos formativos sensíveis e contextualizados;
- b) A formação em contexto, como propõe a Oficina, pode fortalecer o trabalho coletivo, a leitura crítica dos dados e a autonomia das equipes escolares;
- c) As políticas públicas de avaliação precisam ser repensadas à luz da realidade das escolas, com menos foco em metas e mais escuta sobre o que realmente importa: a aprendizagem concreta, diversa e viva das crianças.

Diante dos achados, considera-se a necessidade de que seja garantido:

- a) tempo institucionalizado para que professoras e coordenadoras possam analisar dados, planejar e refletir coletivamente, sem sobrecarga
- b) as formações continuadas considerem as especificidades dos territórios escolares e valorizem os saberes construídos na prática;
- c) a avaliação seja tratada como processo e não como fim, respeitando os tempos de aprendizagem e a singularidade dos estudantes;
- d) novas pesquisas possam aprofundar os impactos subjetivos da cultura avaliativa na docência, especialmente no campo da alfabetização.

Ao longo desta dissertação, buscou-se olhar para a escola pública com atenção e respeito, reconhecendo nela tanto os desafios que se impõem quanto a potência transformadora

que ali habita. SAEF e Oficina *Conhecer para Intervir* são políticas que, se bem articuladas e apropriadas pelas escolas, podem contribuir para práticas mais justas, sensíveis e pedagógicas.

Contudo, para que isso ocorra, é necessário ir além da proposta em si: é preciso valorizar o tempo da escola, escutar quem nela atua e garantir condições reais para que o planejamento pedagógico seja um espaço de criação e não apenas de adequação a metas externas.

Esta pesquisa não pretende encerrar a discussão, mas ampliá-la. Que os dados aqui analisados possam inspirar novos olhares, provocar novas perguntas e, principalmente, contribuir para a construção de uma educação pública mais humana, crítica e comprometida com o direito de aprender de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 138, p. 641–659, 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas públicas e avaliação educacional: desafios e controvérsias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 841–856, 2013.
- ALVES, Francisco José; LIMA, Paulo Henrique. Educação municipal de Fortaleza: desafios e avanços recentes. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 18, n. 2, p. 245–263, 2019.
- ARAÚJO, Karlane Holanda. **O Prêmio Escola Nota Dez e suas implicações à subjetividade das crianças do 2º ano do ensino fundamental do estado do Ceará**. 2020. 285 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel G. Territórios e territorialidades nas políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 227-250, jan./mar. 2012.
- BALL, Stephen J. **Education for Sale! The commodification of everything?** London: Routledge, 2004.
- BALL, Stephen J. **Global education inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary**. London: Routledge, 2012.
- BANCO MUNDIAL. **Relatórios sobre políticas educacionais no Brasil**.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROSO, João. Políticas públicas e governança na educação. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; DUARTE, Ana C. (org.). **Políticas públicas e educação: o desafio da inclusão social**. São Paulo: Xamã, 2013. p. 35–54.
- BONAMINO, Alicia Maria. Avaliação e políticas educacionais: o desafio da qualidade da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 59–75, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 23 dez, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. “**Tu me ensinas a fazer renda que eu te ensino a namorar**”: tecendo rendas na descoberta do mundo nosso de cada dia – reflexões sobre o ofício da pesquisa. São Luís, fev. 2004. Mimeo.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)**. Fortaleza: SEDUC, 2007.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Manual de avaliação da parte escrita**. Fortaleza: SEDUC, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e exclusão: os novos muros da escola**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma do Estado e políticas públicas de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 44–62, 2002.

DANTAS, José Aderaldo Ribeiro. **O SAEF como instrumento de gestão pedagógica: análise em escolas de Fortaleza**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

DESLANDES, Suely Ferreira. Estudo de caso. In: MINAYO, Maria C. S. (org.). **Técnicas de pesquisa social: os caminhos investigativos da pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 257–281.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reformas educativas no contexto das políticas neoliberais: reflexões sobre o caso brasileiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921–946, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Planejamento e gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 707–725, 2017.

FERNANDES, Célio da Cunha. Avaliação da aprendizagem e sistemas de avaliação externa. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 11–30, 2007.

FERNANDES, Rogério. Avaliação educacional e políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, 2018.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Artes Médicas, 1985.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Plano Municipal de Educação (PME) 2015–2025**. Fortaleza: SME, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional: caminhos para a redução das desigualdades**. Campinas: Papirus, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com políticas de responsabilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 841–857, 2012.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: a necessidade de um olhar mais atento às práticas e aos sujeitos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 769–787, 2008.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil: avanços e problemas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 976-1004, set./dez. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. A pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park: Sage, 1989.

GUSSI, Alcides. **Avaliação em profundidade**: teoria e método de leitura crítica da realidade educacional. São Paulo: Cortez, 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2021.

HOFFMANN, Jussara. A avaliação e o compromisso com o sucesso de todos. **Idéias**, São Paulo, n. 22, p. 51-59, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliando redações**: metodologias e instrumentos de avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

LEJANO, Ronald P.; INGRAM, Helen; WHITE, Anne M. **The power of narrative in environmental networks**. Cambridge: MIT Press, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELLO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MENDES, G. A. et al. **SAEF**: avaliação e monitoramento da aprendizagem nas escolas municipais de Fortaleza: conhecer para intervir. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odali Rocha. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239–262, 1993.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RODRIGUES, José Eli da Veiga. **Avaliação de políticas públicas e seus marcos analíticos: institucionalismo e capacidades estatais**. Brasília: ENAP, 2008.

RODRIGUES DE SOUZA, Lea. **Avaliação da aprendizagem como mediação dialógica e emancipatória**. Campinas: Papirus, 2015.

RODRIGUES, Lea Pinheiro Paixão; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Formação de professores e políticas educacionais em Fortaleza: tensões e desafios na construção de uma proposta dialógica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 39, n. 2, p. 383-403, maio/ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol39n22023.130567>.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 39, n. 1, p. 7-28, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Avaliação como prática de reconhecimento: caminhos para uma abordagem dialógica**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

SAVIANI, Dermeval. A formação de professores no Brasil: uma análise crítica da BNC-Formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 30, p. 441-457, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOMBRA, G. J. R. **As contribuições das avaliações diagnósticas da rede municipal de Fortaleza: um estudo de caso a partir da visão dos/das professores/as do 5º ano do ensino fundamental 1**. 2021. 177 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente. Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia Do Ceará - IFECTC, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção, 2021.

SOUSA, Antônia Alves de; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas educacionais e desigualdades intraurbanas: desafios para a garantia do direito à educação em Fortaleza. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 1-19, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol36n12020>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola: espaço do projeto político-pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 13-28, jul./dez. 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Formador (a),

Você está sendo convidado por Emanuele Loiola Rodrigues, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), para participar de uma pesquisa intitulada "Da Avaliação à Intervenção: A Oficina *Conhecer para Intervir* e os Resultados do SAEF como Ferramentas para a Alfabetização no 1º Ano". Você não deve participar contra a sua vontade.

Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

1.OBJETIVO DA PESQUISA:

Você está sendo solicitado(a) a participar de uma pesquisa que pretende “Avaliar como os resultados do Sistema de Avaliação de Ensino Fundamental (SAEF), articulados à formação continuada promovida pela Oficina *Conhecer para Intervir*?

2. O QUE VOCÊ VAI FAZER:

O pesquisador está pedindo sua permissão para entrevistá-lo e analisar sua percepção sobre as formações ofertadas pela SME para a análise dos resultados gerados pelas ADR mensais de 1º ano, dentro da formação em contexto: Oficina *Conhecer para Intervir*. Se você consentir, será submetido aos seguintes procedimentos: entrevista aberta, responder ao questionário via google forms. Os registros obtidos serão ancorados em um estudo caso.

3. POTENCIAIS BENEFÍCIOS:

A pesquisa pode fortalecer indiretamente os debates sobre as formações ofertadas pela rede. Se essas formações suprem as necessidades dos docentes do Ciclo de Alfabetização e como elas refletem na prática pedagógica desses docentes.

É importante salientar que a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação ou sobre a pesquisa. Sua participação é voluntária e, desse modo, você poderá desistir a qualquer momento retirando seu consentimento, sem que isso lhe acarrete nenhum prejuízo ou penalidade. A pesquisa é isenta de custos para o participante, mas se você tiver algum gasto em decorrência da participação na pesquisa, será devidamente ressarcido. Nenhuma compensação financeira ou crédito, nem qualquer outra forma de compensação será oferecida por sua participação neste estudo.

4. POTENCIAIS RISCOS:

Este estudo não lhe trará danos físicos ou psicológicos e não apresentará situações invasivas, discriminatórias, pois você participará de momentos informativos e reflexão e dará informações por meio dos procedimentos da pesquisa, com inteira liberdade de não responder questões sobre as quais não deseja emitir opinião.

O principal risco que você poderia enfrentar seria a revelação de dados pessoais, mas, você tem o direito de não revelar ou de não permitir que nenhuma informação desta natureza seja publicada. Além disso, os riscos devem ser minimizados pelo pesquisador por meio de um pacto de privacidade e confidencialidade (ver item 5 abaixo).

5. PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE:

Se você concordar em participar do estudo, o pesquisador vai explorar as experiências que você construiu a partir de sua participação no questionário e observação de sua prática, tomando por base suas explicações e descrições sobre as práticas pedagógicas. Os dados que você oferecer poderão ser incluídos em apresentações orais e conferências de congressos científicos, assim como em publicações de artigos avaliados pelos comitês editoriais de revistas científicas, tanto impressas como online. Se assim você concordar, todos os dados identificáveis em suas descrições serão substituídos pelo uso de pseudônimos e/ou códigos. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Assim, todos os dados sobre você serão guardados e mantidos em confidencialidade o máximo que for exigido por lei.

6. SEUS DIREITOS: VOCÊ PODE PARTICIPAR, DIZER "NÃO" OU DESISTIR (RETIRAR A AUTORIZAÇÃO) A QUALQUER MOMENTO:

A sua participação nesta pesquisa é completamente voluntária. Você tem o direito de dizer NÃO. Saiba que sua recusa em participar não lhe trará nenhuma penalidade ou perda de benefícios que você, de outro modo, tenha por adquirido.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo, na condição de colaborador (a), fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa: "Tecnologias Digitais no Ciclo de Alfabetização: Uma avaliação sobre a Formação de Professores na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza". Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____ de ____ de 2025.

Assinatura do participante:

Assinatura do pesquisador:

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE 1º ANO

Questionário aplicado aos professores do 1º ano do Ensino Fundamental para Pesquisa de Mestrado.

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como tema Da Avaliação à Intervenção: A Oficina *Conhecer para Intervir* e os Resultados do SAEF como Ferramentas para a Alfabetização no 1º Ano. Essa pesquisa será desenvolvida no Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Estado do Ceará - UFC. De modo mais específico, objetivamos:

- a) Compreender a trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil, no Ceará e em Fortaleza, entre 1988 e 2023, com ênfase nas estratégias de alfabetização, avaliação e formação continuada;
- b) Analisar, à luz da avaliação em profundidade, os sentidos atribuídos por professores, gestores e formadores à utilização dos resultados do SAEF como subsídio para práticas pedagógicas e intervenções no processo de alfabetização;
- c) Investigar, com base na metodologia experiencial, como a *Oficina Conhecer para Intervir* contribui para a formação em contexto e para o fortalecimento das ações docentes voltadas ao avanço da alfabetização no 1º ano.

BLOCO A - PERFIL DO PARTICIPANTE

Este bloco tem o objetivo de conhecer o perfil do participante.

Gênero:

- ☐ Maculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outros
- ☐ Prefiro não responder

BLOCO A - PERFIL DO PARTICIPANTE

Este bloco tem o objetivo de conhecer o perfil do participante.

Quantos anos atua como professor(a) na rede municipal de Fortaleza/CE?

- ☐ 0 a 5 anos
- ☐ 5 – 10 anos
- ☐ 10 – 15 anos
- ☐ 15 – 20 anos
- ☐ 20 anos ou mais

BLOCO A - PERFIL DO PARTICIPANTE

Este bloco tem o objetivo de conhecer o perfil do participante.

Qual o tipo de vínculo você tem com a rede municipal de Fortaleza/CE?

- ☐ Estatutário
- ☐ Contrato temporário

BLOCO A - PERFIL DO PARTICIPANTE

Este bloco tem o objetivo de conhecer o perfil do participante.

Qual a sua formação inicial?

- ☐ Pedagogia
- ☐ Outros

BLOCO A - PERFIL DO PARTICIPANTE

Este bloco tem o objetivo de conhecer o perfil do participante.
Seu nível atual de escolaridade.

- ☐ Graduação completa
- ☐ Especialização incompleta
- ☐ Especialização completa
- ☐ Mestrado incompleto
- ☐ Mestrado completo
- ☐ Doutorado incompleto
- ☐ Doutorado completo
- ☐ Outros

BLOCO A - PERFIL DO PARTICIPANTE

Este bloco tem o objetivo de conhecer o perfil do participante.
Quantos anos atua como professor de 1º ano do Ensino Fundamental?

- ☐ 0 a 5 anos
- ☐ 5 – 10 anos
- ☐ 10 – 15 anos
- ☐ 15 – 20 anos
- ☐ 20 anos ou mais

BLOCO B - FORMAÇÃO CONTINUADA

Este bloco tem o objetivo de verificar a presença do tema “Avaliação” na formação de professores.

Marque um “X” nas afirmações de acordo com a legenda abaixo.

1 - Nunca 2- Raramente 3 - Às vezes 4- Quase sempre 5- Sempre

Os cursos de formação continuada ofertados pela secretaria abordam o tema “Avaliação da aprendizagem”?

Os cursos de formação continuada ofertados pela secretaria abordam temas no âmbito da análise de resultados das avaliações externas aplicadas aos estudantes?

Com qual frequência a Oficina *Conhecer para Intervir* é realizada em sua unidade escolar?

A reflexão em relação sobre os dados trabalhados pela Oficina é realizada com seu grupo de professores ano/série e seu coordenador pedagógico?

BLOCO C - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Este bloco tem o objetivo de identificar fatores relacionados às avaliações aplicadas aos estudantes em sala de aula.

Você avalia seus alunos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Com qual frequência você avalia os seus alunos?

- ☐ Diariamente

- ☐ Semanalmente
- ☐ Quinzenalmente
- ☐ Mensalmente
- ☐ Bimestralmente
- ☐ Anualmente

Marque os instrumentais utilizados por você para avaliar o desempenho dos seus alunos.

- ☐ Relatório
- ☐ Avaliação Interna
- ☐ Avaliação Externa
- ☐ Ficha Individual
- ☐ Portfólio
- ☐ Outros

BLOCO D - AVALIAÇÃO EXTERNA

Este bloco tem o objetivo de identificar fatores relacionados às avaliações externas.

A rede municipal de Fortaleza oferta avaliações externas para serem aplicadas para os seus estudantes?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Quantos instrumentais de avaliação externa são ofertados pela a rede?

- ☐ 01
- ☐ 02
- ☐ 03
- ☐ 04
- ☐ 05
- ☐ Acima de 05

Qual a periodicidade de aplicação desses instrumentais?

- ☐ Mensalmente
- ☐ Bimestralmente
- ☐ Semestralmente
- ☐ Anualmente
- ☐ Outros

4. Os resultados dessas avaliações são disponibilizados para as escolas/professores?

- ☐ Sim
- ☐ Não

5. Caso os resultados sejam disponibilizados, você costuma analisá-los?

- ☐ Sim
- ☐ Não

6. Você costuma planejar suas aulas com base nos resultados dessas avaliações?

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. Outras avaliações externas são aplicadas aos estudantes (avaliações estaduais e/ou nacionais)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

ANEXO A - ADR ESCRITA 1º ANO ALUNO



Fortaleza
PREFEITURA
Educação

COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
CÉLULA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE
REDE**
1º ANO
CADERNO DO ALUNO
(ESCRITA)

MÊS SETEMBRO
2024

Assessoria: Coordenadoria Municipal, 2015 | Ilustração: Sueli e (2016) (10-00) e Fortaleza, Ceará, Brasil. Tel.: 08 04011000



Fortaleza
PREFEITURA
Educação



Assessoria: Coordenadoria Municipal, 2015 | Ilustração: Sueli e (2016) (10-00) e Fortaleza, Ceará, Brasil. Tel.: 08 04011000

ANEXO B - CADERNO DO APLICADOR ADR MENSAL DE SETEMBRO



Fortaleza
PREFEITURA
Educação

COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
CÉLULA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE

1º e 2º ANOS
CADERNO DO APLICADOR
(ESCRITA)

MÊS SETEMBRO

2024

Avenida Osvaldorgalvão Moura, 2825 • Distrito: Turma • CEP 60.170-002 • Fortaleza, Ceará, Brasil. Tel.: 85 3459-5900



Fortaleza
PREFEITURA
Educação

Prezado aplicador, o tema da prova de escrita do mês de Setembro é "Lendas".

Antes de cada questão com o , o enunciado será lido pelo aplicador.

Na escrita do nome, das palavras e da frase, o aplicador irá acompanhar as produções individuais dos alunos. Ou seja, observar a escrita de cada aluno.

Já na escrita do texto, a aplicação ocorrerá com todos os alunos ao mesmo tempo. Lembrando que cada aluno deverá realizar sua produção individualmente.

Vale ressaltar que apenas as turmas de 2º ano realizam produção de texto.

Vejamos a seguir, as questões que avaliam a escrita do nome, das palavras, da frase e do texto.

Observe o quadro abaixo e escreva o seu nome completo do jeito que você sabe escrever.

-  Escute as palavras que eu vou ditar duas vezes.
-  Escreva a palavra "CUCA".
-  Escreva a palavra "DANÇA".
-  Escreva a palavra "BOITATÁ".
-  Escreva a palavra "FOLCLORE".
-  Observe a figura e escreva uma frase.



Avenida Osvaldorgalvão Moura, 2825 • Distrito: Turma • CEP 60.170-002 • Fortaleza, Ceará, Brasil. Tel.: 85 3459-5900

ANEXO C - ADR DE LEITURA 1º ANO DE SETEMBRO



Fortaleza
PREFEITURA
Educação

COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
CÉLULA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE
1º e 2º ANOS
(LEITURA)

MÊS SETEMBRO
2024

Avenida Desembargador Moreira, 3873 • Distrito Tupy • CEP 60.170-002 • Fortaleza, Ceará, Brasil. Tel.: 85 3439.1800



Fortaleza
PREFEITURA
Educação

AVALIAÇÃO DA LEITURA - 1º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL I

LEITURA DE TEXTO
OPÇÃO 1

MINHA ESCOLA

QUANDO EU VOU PRA MINHA ESCOLA
TENHO MUITO O QUE FAZER.
PULO, BRINCO, FAÇO ARTE
MAS TAMBÉM QUERO APRENDER
MEUS AMIGOS LÁ DA SALA
SÃO PEQUENOS COMO EU
DÃO RISADAS, SÃO ALEGRES,
SÃO BACANAS... E OS SEUS?

Fonte: <https://biblioteca.digital.gov.br/livros-para-criancas/interpretacao-de-texto-escrita-e-leitura>.

Avenida Desembargador Moreira, 3873 • Distrito Tupy • CEP 60.170-002 • Fortaleza, Ceará, Brasil. Tel.: 85 3439.1800



Fortaleza
PREFEITURA
Educação

LEITURA DE TEXTO
OPÇÃO 2

O MÁGICO DE OZ

ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE MORAVA EM UMA FAZENDA, PROXIMA A UM CAMPO DE TRIGO, COM SEUS TIOS, ALINE E JOSE. O SEU NOME ERA DORA.

CERTO DIA, UM VENTO MUITO FORTE LEVANTOU DORA E A LEVOU PARA UMA CIDADE QUE FICAVA BEM NO FIM DO ARCO-ÍRIS. ESSA CIDADE SE CHAMAVA OZ E ERA GOVERNADA POR UM MÁGICO CONHECIDO COMO "MÁGICO DE OZ".

DORA QUERIA VOLTAR PARA O CAMPO, POIS ESTAVA COM SAUDADES DE SEUS TIOS. ENTÃO DECIDIU PROCURAR O MÁGICO PARA AJUDÁ-LA.

Fonte: Clássicos de Sempre. O Mágico de Oz. Editora Brasileira.

Avenida Desembargador Moreira, 3873 • Distrito Tupy • CEP 60.170-002 • Fortaleza, Ceará, Brasil. Tel.: 85 3439.1800



Fortaleza
PREFEITURA
Educação

LEITURA DE TEXTO
OPÇÃO 3

PEQUENAS E PODEROSAS

BONITINHAS E DELICADAS, AS JOANINHAS SÃO UM DOS POUCOS INSETOS DE QUE QUASE TODO MUNDO GOSTA. PARA MUITAS PESSOAS, REPRESENTAM ATÉ UM SINAL DE BOA SORTE.

SÃO SEMPRE BEM-VINDAS NOS JARDINS. NA VERDADE, ELAS SÓ CONQUISTARAM ESSE CARINHO PORQUE REALMENTE AJUDAM AS PLANTAS. E QUE AS JOANINHAS SE ALIMENTAM DE PULGOES, ACAROS E OUTROS BICHOS QUE COMEM E DESTROEM VEGETAIS. ASSIM, ENQUANTO ALMOÇAM, ELAS ACABAM SALVANDO A VIDA DAS PLANTAS.

Fonte: Revista Recreio, Ano 1, nº 5, 4/5/2000. Fragmento adaptado.

Avenida Desembargador Moreira, 3873 • Distrito Tupy • CEP 60.170-002 • Fortaleza, Ceará, Brasil. Tel.: 85 3439.1800



Fortaleza
PREFEITURA
Educação

AVALIAÇÃO DE FRASES

MEU AMIGO É ALEGRE.

EU VOU PARA A ESCOLA.

A MENINA MORAVA EM UMA FAZENDA.

O MÁGICO AJUDOU DORA.

AS JOANINHAS SE ALIMENTAM DE PULGÕES.

OS ÁCAROS DESTROEM VEGETAIS.

AVALIAÇÃO DE PALAVRAS

JOANINHA	VEZ	CAMPO	RISADA
ARTE	SINAL	FAZENDA	VENTO
SAUDADE	CIDADE	VIDA	JARDIM
BICHO	INSETO	ESCOLA	TIO
VEGETAIS	MUNDO	PULGOES	ACARO
MENINA	AMIGO	SALA	RISADA

ANEXO D - CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO ADR MENSAL DE SETEMBRO



**COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
CÉLULA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE 2024

MENSAL - SETEMBRO

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE: MENSAL

Abril: 1º e 2º ano

Data	Ação	Responsável
02 a 06/09/2024	Aplicação da avaliação	Professor
09 a 13/09/2024	Inserção dos dados no sistema SAEF	Escola
Logo após a inserção dos dados no sistema	Análise dos resultados e intervenções	Distrito com diretor escolar; Diretor escolar com coordenador pedagógico e equipe da escola.

ANEXO E - CHAVE DE CORREÇÃO ESCRITA E LEITURA ADR MENSAL DE SETEMBRO



COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL CÉLULA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

ORIENTAÇÕES PARA A ANÁLISE

O referido documento apresenta as orientações gerais para a análise de escrita e leitura do estudante, pelo professor, no momento da avaliação diagnóstica.

A primeira parte traz uma tabela de referência para análise escrita de palavras. As informações contidas na tabela trazem combinações dos níveis psicogenéticos, sendo um recurso de consulta para o professor no ato de analisar a escrita dos estudantes. Assim como os quesitos referentes à frase e produção textual.

A segunda parte traz a descrição das legendas de leitura e seus critérios de análise descrevendo o que deve ser observado em cada aspecto.

1. ESCRITA

Segue abaixo a tabela de referência para a análise da escrita de palavras dos estudantes.

PRÉ-SILÁBICO X SILÁBICO		
3 palavras Pré-silábicas	+	1 palavra Silábica = Escrita Pré-silábica
1 palavra Pré-silábica	=	2 palavras Silábicas = Escrita Silábica
SILÁBICO X SILÁBICO-ALFABÉTICO		
3 palavras Silábicas	+	1 palavra Silábico-alfabética = Escrita Silábica
2 palavras Silábicas	+	2 palavras Silábico-alfabéticas = Escrita Silábico-alfabética
1 palavra Silábica	+	3 palavras Silábico-alfabéticas = Escrita Silábico-alfabética
SILÁBICO-ALFABÉTICO X ALFABÉTICO		
3 palavras Silábico-alfabéticas	+	1 palavra Alfabética = Escrita Silábico-alfabética
2 palavras Silábico-alfabéticas	+	2 palavras Alfabéticas = Escrita Silábico-alfabética
1 palavra Silábico-alfabética	+	3 palavras Alfabéticas = Escrita Alfabética
ALFABÉTICO X ORTOGRÁFICO		
3 palavras Alfabéticas	+	1 palavra Ortográfica = Escrita Alfabética
2 palavras Alfabéticas	+	2 palavras Ortográficas = Escrita Alfabética
1 palavra Alfabética	+	3 palavras Ortográficas = Escrita Ortográfica

Fonte: Manual de avaliação da parte escrita/Protocolo PAIC 2008



Escrita de frase

Nesse item será analisada a segmentação gráfica da escrita (marcada por espaços em branco entre as palavras). Faz-se necessário definir o que é frase. Para fins dessa avaliação, tomaremos como ponto de partida o conceito abaixo definido (PAC, 2012).

Frase é um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação. (Cunha e Cintra, 2001, p.119).

Sendo assim, a partir desse conceito estabelecemos os parâmetros de avaliação da frase. Vejamos a seguir os critérios para análise da avaliação da produção do texto.

Produção de texto escrito

Para efeito da avaliação de texto concordamos com o seguinte conceito, segundo Koch (1989): "Um texto não é simplesmente uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas".

Assim, para efeito desta avaliação, o texto produzido pelo estudante deverá apresentar as seguintes características:

- a) Ser um texto verbal escrito em linguagem predominantemente alfabética e/ou ortográfica. As escritas pré-silábicas e silábicas serão enquadradas na categoria de não produção.
- b) Ser uma produção que contenha elementos linguísticos, tais como os mecanismos de coesão que, quando utilizados pelo aluno de maneira satisfatória, culminam na construção da coerência do texto.



Nesse sentido, para a análise da coerência do texto, é necessário considerar a habilidade do estudante em fazer o encadeamento lógico de suas ideias. As referidas orientações possuem a pretensão de apresentar em linhas gerais os critérios de avaliação de palavra, frase e texto. Porém, faz-se necessário a leitura, na íntegra, do Manual de Avaliação da parte escrita do Protocolo PAIC versão 2012.

2. LEITURA

ASPECTO	LEGENDA	DESCRIÇÃO
NÃO IDENTIFICA	NI	Não identifica todas as letras do alfabeto.
APENAS LETRAS	AL	Identifica e nomeia todas as letras do alfabeto.
APENAS SILABAS	AS	Identifica e nomeia sílabas pelo menos no padrão canônico ¹ .
LÊ PALAVRAS	LP	Lê palavras com compreensão pelo menos no padrão canônico.
LÊ FRASE	LF	Lê frases com compreensão.
LÊ TEXTO SILABANDO	LTS	Lê (parcialmente) com e sem compreensão.
LÊ TEXTO COM FLUÊNCIA	LTCF	Lê texto com fluência ² (precisão, velocidade e prosódia).

REFERÊNCIAS

- CEARÁ, Programa Alfabetização na Idade Certa. **Manual de avaliação da escrita**. UFC 2009.
- CEARÁ, Programa Alfabetização na Idade Certa. **Manual de avaliação da parte escrita**. UFC 2012.
- RASINSKI, T. **Creating fluent readers**. Educational Leadership, 61(6), 46-51, 2004. Disponível em: < <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar04/vol61/num06/Creating-Fluent-Readers.aspx> >. Acesso em: 20 out. 2015.

¹ Padrão canônico (consonante/vogal).

² Segundo Rasinski (2004) a fluência em leitura é a capacidade de ler com precisão (decodificação com exatidão das palavras), automatismo (reconhecimento de forma rápida/ velocidade das palavras do texto) e expressividade (interpretação expressiva, ou seja, ritmo e entonação).

ANEXO F - LEGENDA ADR MENSAL 2024



COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
CÉLULA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

LEGENDA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE
1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. LEITURA (Consultar a Chave de Correção para compreender cada aspecto)

NÃO IDENTIFICA LETRAS/SILABAS	NI
APENAS LETRAS	AL
APENAS SILABAS	AS
LÊ PALAVRAS	LP
LÊ FRASE	LF
LÊ TEXTO SILABANDO	LTS
LÊ TEXTO COM FLUÊNCIA	LTCF

2. ESCRITA DE PALAVRAS

ESCRITA DAS PALAVRAS (NÍVEIS PSICOGENÉTICOS)

PRÉ-SILÁBICO	PS
SILÁBICO	S
SILÁBICO-ALFABÉTICO	SA
ALFABÉTICO	A
ALFABÉTICO-ORTOGRAFICO	AO

3. ESCRITA DO NOME

ESPAÇO EM BRANCO	B
A ESCRITA PRODUZIDA CORRESPONDE A NENHUMA PARTE DO NOME.	NP
A ESCRITA PRODUZIDA SE APROXIMA A ALGUMA PARTE DO NOME.	P
ESCREVEU SOMENTE O PRIMEIRO NOME COM TODAS AS LETRAS E NA SEQUÊNCIA CORRETA.	PN
ESCREVEU O NOME COMPLETO PARCIALMENTE CORRETO.	CP
ESCREVEU O NOME COMPLETO CORRETAMENTE.	NC



4. ESCRITA DE FRASE

ESPAÇO EM BRANCO.	B
NÃO ESCREVEU UMA FRASE.	NF
ESCREVEU UMA FRASE SEM RELAÇÃO COM A FIGURA.	FSR
ESCREVEU UMA FRASE CONTENDO UMA PALAVRA.	FP
ESCREVEU UMA FRASE COM SENTIDO INCOMPLETO E NÃO FEZ A SEGMENTAÇÃO CONVENCIONAL.	FISS
ESCREVEU UMA FRASE COM SENTIDO COMPLETO E NÃO FEZ A SEGMENTAÇÃO CONVENCIONAL.	FCSS
ESCREVEU UMA FRASE COM SENTIDO INCOMPLETO E FEZ A SEGMENTAÇÃO CONVENCIONAL.	FIS
ESCREVEU UMA FRASE COM SENTIDO COMPLETO E FEZ A SEGMENTAÇÃO CONVENCIONAL.	FCS

5. ESCRITA DE TEXTO

ESPAÇO EM BRANCO	B
PRODUZIU TEXTO NÃO VERBAL (DESENHOS) OU PRODUZIU COM ESCRITA PREDOMINANTEMENTE NÃO ALFABÉTICA	ENA
ESCREVEU PALAVRAS SOLTAS PREDOMINANTEMENTE ALFABÉTICAS COM OU SEM COERÊNCIA COM A PROPOSTA	PSC
ESCREVEU FRASE OU FRASES SOLTAS SEM COERÊNCIA COM A PROPOSTA	FSSC
ESCREVEU FRASE OU FRASES SOLTAS COERENTES COM A PROPOSTA	PSC
PRODUZIU TEXTO COM ELEMENTOS DE COESÃO (PRONOMES, ADVÉRBIOS E/OU CONJUNÇÕES), COM ENCADEAMENTO LÓGICO SEM ATENDER À PROPOSTA.	TCS
PRODUZIU TEXTO COM ELEMENTOS DE COESÃO (PRONOMES, ADVÉRBIOS E/OU CONJUNÇÕES), COM ENCADEAMENTO LÓGICO ATENDENDO A PROPOSTA.	TC