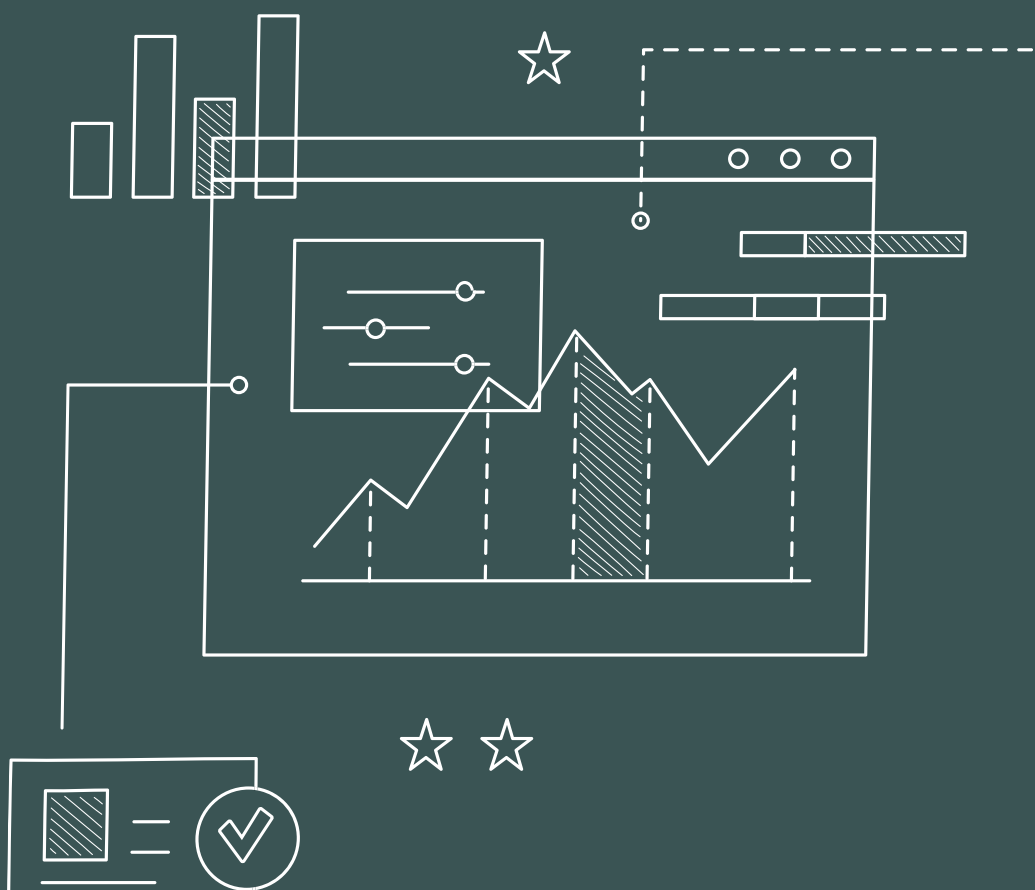


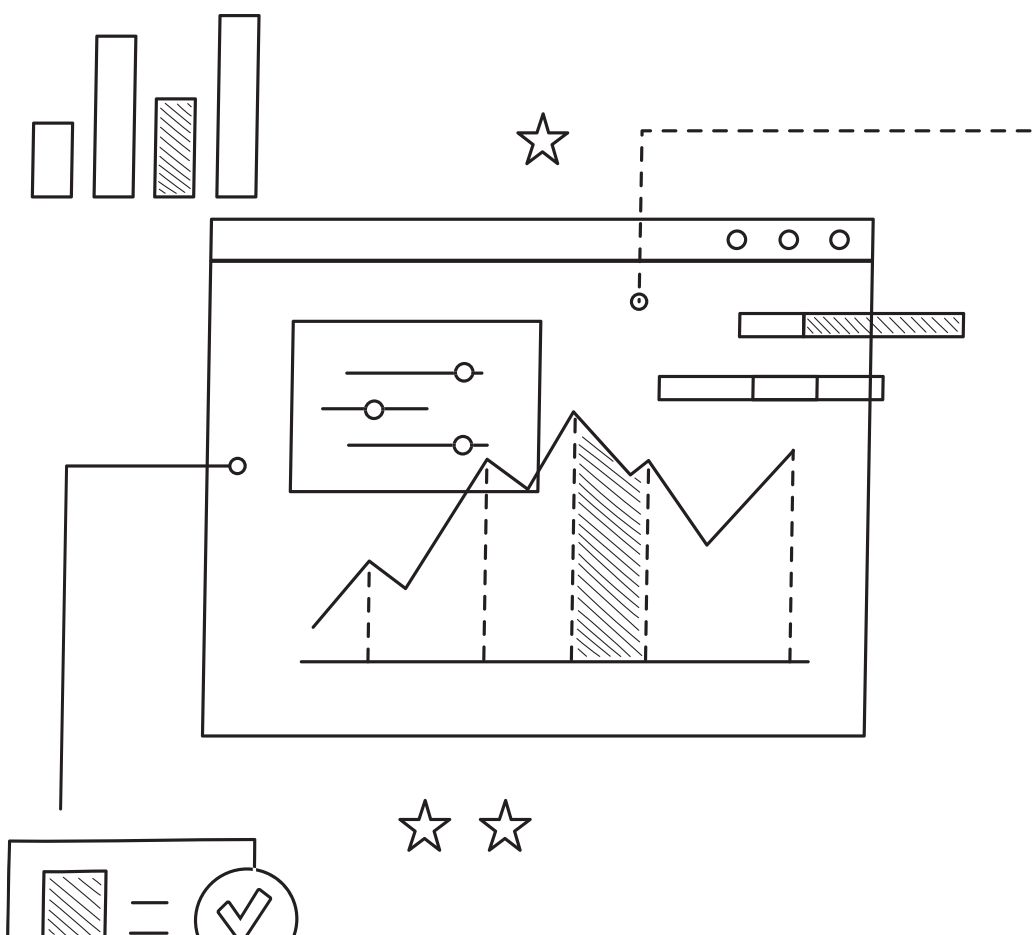
Eloisa Maia Vidal
Anderson Gonçalves Costa
Erineuda do Amaral Soares
Organizadores

Spaee pesquisas e propostas de ação



Eloisa Maia Vidal
Anderson Gonçalves Costa
Erineuda do Amaral Soares
Organizadores

Spaece **pesquisas e propostas de ação**



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

Maria Izolda Cella de Arruda Coelho
Governadora

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Eliaana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Maria Jucineide da Costa Fernandes
**Secretária Executiva de Ensino
Médio e Profissional**

Maria Oderlânia Torquato Leite
**Secretária Executiva de Gestão da
Rede Escolar**

Márcio Pereira de Brito
**Secretário Executivo de Cooperação
com os Municípios**

Stella Cavalcante
**Secretária Executiva de
Planejamento e Gestão Interna**

Ana Gardennya Linard Sório de
Oliveira
Assessora Especial de Gabinete

Maria Elizabete de Araújo
Assessora Especial de Gabinete

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Hidelbrando dos Santos Soares
Reitor

Dárcio Ítalo Alves Teixeira
Vice-Reitor

Cleudene de Oliveira Aragão
Editora da EdUECE

Conselho Editorial EDUECE

Antônio Luciano Pontes
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso
Francisco Horácio da Silva Frota
Francisco Josênio Camelo Parente
Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes
Liduína Farias Almeida da Costa
Lucili Grangeiro Cortez
Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos
Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Marcony Silva Cunha
Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge
Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Coordenação Editorial

Ana Gardennya Linard Sório de Oliveira

Revisão Ortográfica

Paula de Carvalho Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

**S732 Spaece pesquisas e propostas de ação vol.2 / Eloisa Maia Vidal;
Anderson Gonçalves Costa; Erineuda do Amaral Soares
(organizadores). - Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022.**

**200p. : il.
ISBN 978-65-89549-89-5**

**1. Spaece - pesquisa. 2. Avaliação - educação. 3. Política
educacional. I. Vidal, Eloisa Maia, org. II. Costa, Anderson
Gonçalves, org. III. Soares, Erineuda do Amaral, org. IV. Título.**

CDD: 372.48

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Eliana Nunes Estrela 05

Introdução 17

Fatores associados à eficácia escolar: estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza, Ceará | Aline Maria Gomes Lima 21

Utilização e apropriação dos resultados do Spaece: caminhos, perspectivas e realidade
Ana Paula Pequeno Matos 35

O Spaece como aliado na construção de uma escola mais justa | Lucia Kelly Souza Menezes 53

Oficinas de leitura: desenvolvendo a compreensão leitora em sequência didática a partir de descritores do Spaece
Maria Elias Soares e Raquel Nocrato 67

Implicações do Spaece no fazer pedagógico das aulas de leitura em língua portuguesa no Ensino Fundamental
Sônia Maria Serafim 81

Usos pedagógicos dos dados do Spaece na Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra em Itatira, Ceará
Leandro Carlos Oliveira Sales 99

Apropriação dos resultados do Spaece: um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior do Ceará | Roberto Claudio Bento da Silva 115

Avaliação externa e currículo: uma investigação acerca da relação de uma escola de Ensino Médio de Apuiarés, Ceará, com o Spaece
José Leonardo Ferreira Gomes e Marcelo Câmara dos Santos 133

O Spaece no discurso dos docentes de matemática no contexto da reforma educacional | Dalmário Heitor Miranda de Abreu, Osterne Nonato Maia Filho e Hamilton Viana Chaves 147

Políticas de responsabilização e uso dos resultados do Spaece em Maracanaú, Ceará | Larissa Martins Dantas 163

As repercussões do Spaece na rede pública de ensino do município de Fortaleza
Willana Nogueira Medeiros Galvão e Edson Francisco de Andrade 177

Há retornos salariais para jovens que trabalharam durante o Ensino Médio?
Maitê Rimekká Shirasu e Ronaldo de Albuquerque e Arraes 193

Spaece: resultados que impulsionam a educação cearense | José Célio Pinheiro 213

Sobre as organizadoras e o organizador 226

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) leitor(a),

Neste ano de 2022, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) completa 30 anos de criação, momento oportuno para celebrar o instrumento que tem permitido o conhecimento da realidade da educação básica do Ceará. É também ocasião adequada para conhecermos os debates em torno da avaliação estadual, bem como os desafios para sua implementação, que não são poucos, sobretudo se considerarmos as inflexões causadas pela pandemia da Covid-19, que, desde 2020, tem exigido esforços diversos na gestão da educação.

Foi pensando nesses fatores que a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc) empreendeu esforços para realizar um evento comemorativo dos 30 anos do Spaace, com o objetivo de envolver gestores, professores, técnicos e demais profissionais da educação das redes estadual e municipal nos debates sobre a avaliação educacional, que são tão presentes em nossas instituições, desde a Seduc, as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede), Secretarias Municipais de Educação (SME), chegando até as nossas tantas escolas.

Como forma de celebração dessa data, apresentamos a Coleção Spaace 30 anos, que reúne tanto a história do Spaace, contada por diversos profissionais responsáveis por sua implementação desde a sua criação, como produções acadêmicas que tomam o Spaace como objeto de investigação, muitas delas produzidas por professoras e professores da rede estadual que, motivados por suas práticas, buscaram analisar e contribuir com o fortalecimento do Spaace.

Falar da importância da avaliação externa vai muito além da mensuração dos níveis de aprendizagem dos estudantes. Os resultados servem como balizadores para professores e gestores decidirem quais rumos podem tomar em suas escolas e salas de aula para a garantia de uma aprendizagem mais significativa dos estudantes. O leitor perceberá que a coleção ora apresentada, além de celebrar o Spaace, busca situá-lo no contexto da política educacional cearense, demarcando um lugar que lhe pertence e que nem toda política pública consegue alcançar.

A avaliação externa é um processo que visa analisar e avaliar as atividades realizadas por uma organização, de forma independente. O objetivo da avaliação externa é fornecer um diagnóstico imparcial sobre a situação da organização, bem como identificar pontos fortes e fracos e recomendar ações para melhorar a sua eficiência e eficácia. No caso do Spaace, caracteriza-se como uma avaliação que, desde 1992, avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Como sabemos, o Spaace é peça estratégica

para os bons resultados que têm sido alcançados pela educação do Ceará, e a ele pode ser atribuído, desde 1992, a causa e a circunstância para criação e fortalecimento de uma cultura de avaliação em nosso Estado.

As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos, que permite montar um quadro sobre os resultados da aprendizagem, seus pontos fracos e fortes, e sobre as características dos professores e gestores das escolas estaduais. Tratando-se de uma avaliação de característica longitudinal, possibilita ainda acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo, servindo também como bases de dados para estudos e pesquisas de professores, pesquisadores do estado do Ceará e de outros estados.

A continuidade dessa política nos últimos trinta anos não deixa escapar que, pelo debate, aperfeiçoamento e inovações das políticas públicas, é possível garantir uma educação de qualidade, e a qualidade, ao ser convocada, remete à tarefa de avaliar.

Nesta coleção dos 30 anos do Spaece foram reunidos estudos, histórias, produções científicas, políticas e pesquisas, com propostas de ação sobre a avaliação externa por professores-pesquisadores da rede estadual do Ceará.

E é nesse clima festivo que desejamos que a leitura deste material enseje novas reflexões nas escolas, universidades, organizações científicas e demais instituições que têm a educação como sua razão de ser. O Spaece, com sua história e resultados, é reconhecido por todos aqueles que se preocupam com o futuro de nossas crianças e jovens, como demonstram os textos que se seguem. É preciso refletir sobre o que já foi feito e lançar novas questões sobre o vir a ser nestes novos tempos anunciados.

Desejo uma boa leitura a todos(as)!

Eliana Nunes Estrela

Secretária da Educação do Estado do Ceará

Spaece: pioneirismo, inovações e aprendizagens (1992-2022)¹

ANDERSON GONÇALVES COSTA
ELOISA MAIA VIDAL

Criado no ano de 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) é contemporâneo à criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de abrangência federal. Surgiu a partir de iniciativas desenvolvidas em estudos pontuais, como o Edurural, um projeto realizado na região Nordeste na década de 1980, e que contou com a participação de professores universitários que davam os primeiros passos nos estudos sobre avaliação de desempenho em sistemas educacionais.

Com a redemocratização do país e a eleição indireta para presidente da República em 1985, as mudanças chegaram ao Ceará com a eleição de políticos provenientes do setor empresarial, em 1986, que assumiram o governo do estado para o quadriênio 1987-1990 com uma mensagem de mudança na máquina pública que teve o ajuste fiscal, a meritocracia e a modernização dos processos administrativos como suas principais bandeiras. Esse governo lançou as bases que orientaram as políticas públicas no Ceará nos últimos trinta anos, contribuindo com a constituição de um sistema de gestão orientado pela missão de melhorar a escolaridade da população cearense em quantidade e qualidade.

Foi esse o contexto de surgimento do Spaece, ferramenta que possibilitaria a obtenção de informações mensuráveis sobre as ações políticas postas em movimento pela secretaria de educação do estado. Ou seja, criou-se um instrumento que deslocou a análise dos processos para o produto, movimento pouco considerado à época, mas que mais tarde se disseminou na administração pública a ponto de constituir a marca de um novo modelo de gestão. Articulado com os movimentos nacionais em torno do Saeb, o Spaece, desde sua criação, tem evoluído, ampliando sua abrangência e aperfeiçoando sua estrutura metodológica. É considerado um dos sistemas de avaliação mais consolidados dentre as unidades subnacionais do país e não sofreu interrupção ao longo do período.

¹ Esta é uma versão atualizada de texto publicado anteriormente em: PONTES, J. A., OSTI, A., VIDAL, E. M. (Orgs.). **Avaliações estaduais: nascimento, vida e protagonismo**. Brasília: Anpae, 2021.

BREVE HISTÓRIA DO SPAECE

O Spaece, criado em 1992, na gestão do governador Ciro Gomes (1991-1994), vem evoluindo, ampliando sua abrangência e aperfeiçoando sua estrutura metodológica. A primeira edição contemplou somente a capital, Fortaleza, avaliando 10.590 alunos do 4º ano e 4.010 alunos do 8º ano de 157 escolas estaduais. Os instrumentos continham vinte e cinco questões de múltipla escolha, abordando conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Na segunda edição, em 1993, a amostra abrangeu, além de Fortaleza, as sedes das catorze Delegacias Regionais da Educação (Dere), totalizando quinze municípios e um total de 22.886 alunos avaliados. A terceira edição, em 1994, manteve a metodologia e amostra, e, em 1995, com as mudanças introduzidas no Saeb, que passou a avaliar as séries finais de cada etapa de ensino (4º e 8º anos do Ensino Fundamental), o governo estadual decidiu instituir a avaliação estadual a cada dois anos (em anos pares), a fim de evitar a duplicidade de avaliações.

A quarta edição, em 1996, acrescentou à amostra cinco municípios que haviam aderido ao processo de municipalização² (Fortim, Icapuí, Jucás, Maranguape e Marco), o município de Limoeiro do Norte e todas as sedes das renomeadas e reorganizadas das 21 divisões administrativas, chamadas, a partir de então, Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede). Esta edição contemplou 27 municípios, e o número de alunos avaliados foi de 25.253, de 327 escolas.

O uso da abordagem psicométrica da Teoria da Resposta ao Item (TRI) substituiu o modelo da Teoria Clássica dos Testes (TCT), até então adotada pelo Spaece, a exemplo do Saeb. De acordo com a TCT, o aluno responde a uma série de itens e recebe um ponto por cada item corretamente respondido, obtendo, ao final, um *score total* (que é a soma dos seus pontos). A edição de 1996, além de crescer em abrangência e perfil metodológico, proporcionou mudanças nas dimensões avaliativas; pois, além de responderem aos testes de Língua Portuguesa e Matemática, os estudantes responderam questionários contextuais que abordavam o perfil e a atuação do professor, características da gestão escolar e fatores externos à escola que pudessem justificar as dificuldades encontradas no diagnóstico da avaliação, em substituição dos indicadores de infraestrutura física e produtividade do sistema. Outro importante fator de destaque da edição de 1996 foi a implementação da Avaliação Institucional das Escolas Públicas, que utilizou como estratégia a discussão envolvendo todos os segmentos da escola (pais, alunos, professores, gestores e funcionários) sobre as práticas vivenciadas na instituição, no intuito de estimular o núcleo gestor a refletir sobre sua gestão e, a partir dos questionamentos elencados, traçar estratégias para aperfeiçoamento e transformação da unidade escolar. Essa vertente da avaliação representou uma inovação inspirada no modelo de avaliação das instituições de ensino superior, e que inclusive fortaleceu a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de “[...] uma gestão democrática e participativa nas escolas públicas” (BRASIL, 1996).

Em 1998, foi realizada a quinta edição do Spaece, da qual participaram as escolas estaduais dos municípios sede dos 21 Crede, sendo agregados mais dois municípios por região, de acordo com a densidade populacional – um menor e outro de médio porte. Em 2000, estava prevista a sexta edição, que

.....
² A Lei nº 12.452, de 6 de junho de 1995, instituiu a municipalização do ensino público no Ceará, em decorrência do plano *Todos pela Educação de Qualidade para Todos*, do governo Tasso Jereissati.

não ocorreu devido a problemas burocráticos e tempo inviável para operacionalização. Em 2001, foi concebido o Spaee-Net, um modelo inovador num momento em que a internet e os computadores estavam chegando às escolas. Sua execução estava associada ao *Programa Internet na Escola*, e esse novo modelo passou a: I) verificar o rendimento médio das escolas em relação ao desempenho dos alunos; II) promover a articulação de mecanismos de avaliação com as novas tecnologias; III) gratificar e premiar diretores, técnicos e servidores dos Crede e diretores, professores, servidores e alunos das escolas estaduais. Para viabilizar a execução da avaliação, a aplicação foi distribuída em polos, considerando as escolas que possuíam laboratórios de informática em condições de funcionamento. Os alunos responderam aos testes, sendo 20 itens de Língua Portuguesa e 20 de Matemática, selecionados aleatoriamente de um conjunto disponibilizado de 30 itens para cada série e disciplina avaliadas. Dessa forma, cada aluno, ao entrar com sua senha, tinha acesso a um teste diferente. Foram avaliados 7.820 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e 4.720 alunos da 3ª série do Ensino Médio, em todas as escolas estaduais pertencentes aos 21 Crede, sendo 424 escolas de Ensino Fundamental e 250 escolas de Ensino Médio, em um total de 160 municípios. Na divulgação dos resultados, além do relatório geral, também foram produzidos boletins por Crede, contendo as médias de desempenho das escolas de sua região, podendo ser considerada a primeira iniciativa de ampla disseminação dos resultados e, ao mesmo tempo, o embrião dos processos de responsabilização, uma vez que, ao aproximar cada vez mais os resultados daqueles que estão na ponta do processo, insere-os na cadeia de implementação das políticas educacionais, reservando papel de protagonistas a quem está sendo feito a devolutiva do seu trabalho.

Somente no ano de 2003 o Spaee passou a contemplar todos os municípios cearenses, sendo a amostra composta de 28.557 de alunos de 8º ano do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio. Em 2004, o Spaee passou a incluir também os sistemas municipais de ensino. Nesse ano, foram avaliadas 2.631 escolas da rede pública estadual e municipal, totalizando 187.577 alunos do 4º e 8º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, sendo 72.812 da rede estadual e 114.765 da rede municipal. Foi nesse momento que o Spaee universalizou a participação de escolas estaduais e municipais com mais de 25 alunos nas turmas das séries avaliadas. Importante destacar que, nesse momento, a oferta de Ensino Fundamental está majoritariamente sob a responsabilidade dos municípios, e, assim, o Spaee pode ser percebido como uma ação coordenada pelo estado para acompanhar os “resultados” da execução da política de descentralização.

Em 2005, com a reformulação do Saeb pela Portaria nº 931 (BRASIL, 2005) e inserção da Prova Brasil, a política de avaliação educacional foi reestruturada, aumentou sua abrangência e permitiu a estratificação de informações em nível escolar. Isso tem permitido que se desenvolva políticas de *accountability* sobre as mais diversas esferas de oferta pública – estado, rede escolar, escolas – e, com a ampla divulgação das informações, crie-se um clima de maior responsabilização dos atores escolares e cobrança dos gestores públicos.

Em 2007, o Spaeece passou por uma nova reformulação, voltando a ser realizado anualmente. Entre 2008 e 2019³, o sistema tem-se fortalecido, integrando as diversas instâncias de planejamento, desde o órgão central (Seduc) até o docente na sala de aula, que dimensiona sua ação cotidiana a partir dos resultados que o Spaeece lhe fornece. No caso do Ceará, é possível falar do protagonismo das políticas de avaliação em larga escala que dão a tônica para o desenvolvimento de ações e programas cujo objetivo comum é elevar permanentemente os indicadores do Spaeece, considerando-os reflexo da melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade do sistema de ensino.

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

- **Avaliação da Alfabetização (Spaeece-Alfa, 2º ano do Ensino Fundamental):** avaliação externa censitária com periodicidade anual que tem por objetivo avaliar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da rede pública estadual e municipal do Ceará. Atua em conjunto com as ações do Programa de Alfabetização da Idade Certa (Paic), que tem como foco a alfabetização e letramento de crianças até os 7 anos de idade, complementando as atividades e redirecionando a aprendizagem gestada em sala de aula.
- **Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos do Ensino Fundamental):** avaliação externa censitária com aplicação anual. É realizada ao final de cada etapa do Ensino Fundamental (5º e 9º anos). Seu objetivo é o diagnóstico do estágio das competências e habilidades dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática.
- **Avaliação do Ensino Médio (3ª série do Ensino Médio):** avaliação externa e censitária aplicado na 3ª série do Ensino Médio da rede pública do estado. Tem como objetivo realizar um diagnóstico do desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A linha de tempo a seguir mostra como se deu a evolução do Spaeece no que diz respeito à quantidade de alunos e anos escolares avaliados e abrangência territorial.

.....

³ Em 2020, a pandemia do coronavírus (Covid-19), doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, causou diversos transtornos sanitários, econômicos e sociais, impedindo a circulação de pessoas, dado o isolamento social, o que implicou a paralisação das atividades presenciais nas escolas. Em razão disso, o Spaeece não ocorreu no ano de 2020 e 2021.

QUADRO 1:

Evolução do Spaece, por abrangência, série/ano e inovações

ANO	ABRANGÊNCIA	SÉRIE/ANO	INOVAÇÕES
1992	Fortaleza – amostral	4ª e 8ª EF	
1993	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	
1994	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	
1996	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias + 5 municipalizados	4ª e 8ª EF	Adoção da TRI
1998	Fortaleza e 20 municípios sede dos Crede + 2 municípios por Crede	4ª e 8ª EF	
2001	Adesão das escolas (184 municípios) – Spaece-Net	8ª EF e 3ª EM	Criação do Prêmio Escola do Novo Milênio
2002	Adesão das escolas (179 municípios) – Spaece-Net	8ª EF e 3ª EM	Aplicação das provas com uso de computador
2003	Adesão das escolas (184 municípios) – Spaece-Net	8ª EF e 3ª EM	
2004	Universalizado para as redes estadual e municipal	4ª e 8ª EF e 3ª EM	Criação do Prêmio Escola Destaque
2006	Universalizado para as redes estadual e municipal	4ª e 8ª EF e 3ª EM	
2007	Universalizado para as redes estadual e municipal	2ª EF	Alteração na Lei do ICMS Criação do Paic
2008	Universalizado para as redes estadual e municipal	2ª, 5ª e 9ª EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	Aplicação em todas as séries do Ensino Médio
2009	Universalizado para as redes estadual e municipal	2ª e 5ª EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	Criação do Prêmio Escola Nota dez
2010	Universalizado para as redes estadual e municipal	2ª, 5ª e 9ª EF e 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	
2011	Universalizado para as redes estadual e municipal	2ª, 5ª e 9ª EF; 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	Inclusão do 5º ano na Lei do ICMS
2012	Universalizado para as redes estadual e municipal	2ª, 5ª e 9ª EF; 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	
2013	Universalizado para as redes estadual e municipal	2ª e 5ª EF; 1ª EM e EJA (AF e EM) Amostral: 9ª EF; 2ª e 3ª EM	
2014	Universalizado para as redes estadual e municipal	2ª, 5ª e 9ª EF; 1ª EM e EJA (AF e EM) Amostral: 2ª e 3ª EM	
2015-2019	Universalizado para as redes estadual e municipal	2ª, 5ª e 9ª EF; 1ª e 3ª EM* e EJA (AF e EM)	Inclusão do 9º ano na Lei do ICMS

* Na 3ª série do Ensino Médio, foram avaliados apenas os alunos das escolas do 2o ciclo do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro.

Fonte: adaptado de Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2018).

Na atualidade, o Spaece segue os moldes do Saeb, sendo uma das diferenças principais entre os dois sistemas os anos de realização de um e outro – a Prova Brasil acontece de dois em dois anos, e o Spaece é aplicado anualmente. Este fato, por si só, indica duas constatações: a primeira é que todos os anos as escolas cearenses passam por avaliações externas, do governo, ora exclusivamente estadual, ora federal e estadual. Outro ponto é que a iniciativa cearense, ao aplicar sua avaliação, também incentiva a preparação para as avaliações subsequentes, uma vez que as matrizes de referência são semelhantes.

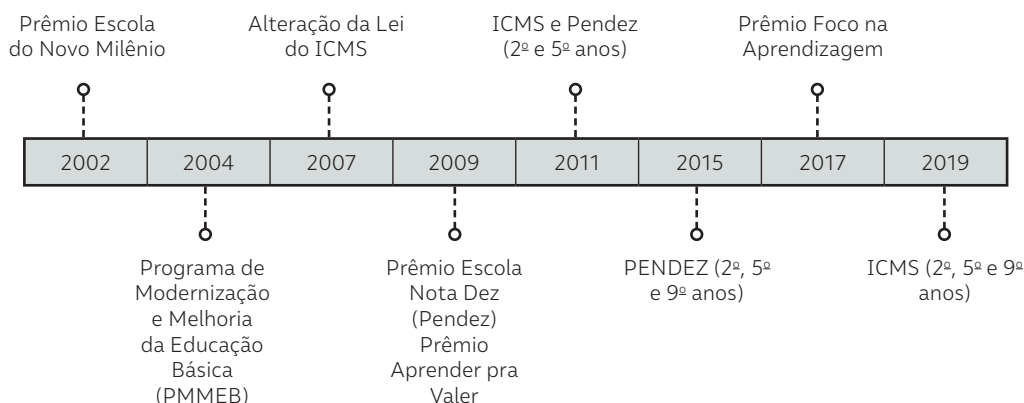
Esse movimento contínuo em torno das avaliações estadual e federal vem criando derivativos nos municípios, que, no afã de melhoria contínua, começaram a criar mecanismos próprios de avaliação, que já ocorrem em 64 cidades (OLIVEIRA; COSTA; VIDAL, 2021).

Como iniciativa de ação política, o Spaece tem um diferencial, pois adiciona ao seu projeto dispositivos legais que preveem recursos para premiações de alunos e escolas que obtiverem destaque nos resultados. Na gestão do governo Cid Gomes (2007-2014), as iniciativas de avaliação se ampliaram, passando a se fazer presente não só na agenda educacional, mas na pauta do governo. Para tanto, houve grande esforço no processo de mobilização dos envolvidos para demonstrar a importância desse modelo avaliativo para municípios, escolas e professores em torno dos alunos e da qualidade educacional oferecida.

O SPAECE E A GESTÃO PARA RESULTADOS

Políticas de responsabilização educacional têm-se popularizado mundialmente, tendo o Brasil e alguns de seus entes federados (estados e municípios) registrado experiências dessa natureza. Enquanto outras unidades da federação apostaram nessas políticas após a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) pelo governo federal, o Ceará já vinha implementando essas iniciativas desde início dos anos 2000. Segundo Anderson (2005), um dos modelos possíveis das políticas de responsabilização são aqueles orientados pelos resultados das escolas e que responsabilizam os professores pela aprendizagem dos alunos. Por isso, essas políticas envolvem tanto a avaliação educacional como o uso de mecanismos de premiação destinado às escolas e aos profissionais envolvidos no processo. Elas assumem feições diversas e são condicionadas pelas culturas políticas dos locais onde é aplicada.

A experiência do Ceará revela que os objetivos e a abrangência da responsabilização educacional dependem dos projetos políticos que a acionam, do funcionamento do sistema educacional e das responsabilidades dos entes federados no atendimento à educação básica. É bem verdade que, na medida em que essas políticas foram mobilizadas como recurso para melhoria da educação, a avaliação foi-se modificando para atendê-las. A Figura 1 demonstra as diversas políticas de responsabilização implementadas no Ceará desde o início dos anos 2000, bem como as modificações sofridas pelas políticas do período mais recente.

FIGURA 1:**Linha do tempo das políticas de responsabilização no Ceará**

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

A primeira iniciativa em que se utilizou o Spaece para premiação e bônus de escolas e profissionais foi o Prêmio Escola do Novo Milênio (CEARÁ, 2002), referente ao ciclo do Spaece do ano de 2001. Naquele momento, a Seduc negociava um acordo de empréstimo com o Banco Mundial, e, embora não se saiba exatamente como surgiu a ideia de aproveitar a avaliação estadual para conceder prêmios, tal mecanismo avançou na gestão educacional. Importante destacar que, naquele ano, o exame foi realizado em formato digital (Spaece-Net) e associado ao Programa Internet na Escola.

Essa iniciativa, ousada para a época, além de verificar o rendimento médio das escolas em relação ao desempenho dos alunos do 8º ano (atual 9º ano) do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio da rede estadual, procurou articular o recém-criado programa de internet nas escolas do governo federal, do qual o Ceará participava de forma bastante engajada. Na proposta de premiação criada, além de os alunos que obtivessem melhores desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ganharem um computador de mesa, gratificava-se diretores, técnicos e servidores das Credes e das escolas estaduais.

Os exames eram realizados nos laboratórios de informática das escolas, com os alunos acessando, mediante senha, uma prova com 20 questões, selecionadas aleatoriamente de um banco de 30 questões, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, do 8º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. A divulgação dos resultados era feita por um relatório geral, e, pela primeira vez, produziu-se boletins por Crede, informando as médias de desempenho das escolas das regiões e aproximando os resultados ao que estavam na ponta do processo.

Em 2003, na celebração do primeiro termo aditivo do acordo de empréstimo com o Banco Mundial, o Spaece ganhou protagonismo no estabelecimento de metas e indicadores, como é possível observar na definição dos componentes do acordo, a saber:

Componente Programa de Desenvolvimento da Educação Municipal (Prodem): os municípios deverão se comprometer com: [...] b) a participação no Sistema Estadual de Avaliação do Ensino (Spaee).

Componente Descentralização e Fortalecimento Institucional: fortalecer e consolidar o Sistema Estadual de Avaliação do Ensino (Spaee); [...] os processos/procedimentos de planejamento, informações e monitoramento serão desenvolvidos com base no Projeto, com ênfase em: (i) serviços de ampliação, análise e divulgação de dados estatísticos; [...] (iii) implementação do Spaee em todo o Estado; [...] O Spaee estadual será aplicado nos anos em que o Saeb nacional não é realizado. Inicialmente, o Spaee incluirá todas as escolas estaduais, mas os setores municipal e privado serão incentivados a participar do sistema. (CEARÁ, 2005)

A implementação do projeto, cujos recursos financeiros representavam a possibilidade de a Seduc cumprir parte dos compromissos assumidos no plano de governo, uma vez que o momento econômico era marcado por grandes dificuldades na economia do estado, demandava um forte poder de articulação com as municipalidades, uma vez que o compromisso com a ampliação do Spaee pressupunha a adesão de todas as redes escolares públicas.

Revogado em 2004, o Prêmio Escola do Novo Milênio foi substituído pelo Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB) (CEARÁ, 2004b). O PMMEB estabelecia metas a serem atingidas pelas escolas que aderissem a ele, premiando os servidores e os professores lotados nas 50 melhores unidades escolares. O Spaee 2004 foi financiado com recursos do Banco Mundial e teve seu escopo ampliado para os municípios, tendo participado 55.342 alunos da rede estadual e 86.251 das redes municipais. Segundo Pequeno e Lima, os objetivos da avaliação consistiam em:

[...] conhecer a realidade do sistema educacional cearense, com base na aferição do desempenho escolar dos alunos; sedimentar a cultura avaliativa para subsidiar a formulação e o monitoramento das políticas e estratégias de melhoria da qualidade do ensino público; possibilitar a todos os elementos envolvidos no processo educativo (alunos, professores, diretores, pais, administradores, técnicos e especialistas) um acompanhamento efetivo dos resultados obtidos por suas escolas. (2006, p. 10)

O PMMEB previa a criação do “Selo de Qualidade da Educação Básica do Estado do Ceará para as unidades escolares participantes do Programa e informa que: §1º. O Selo de Qualidade da Educação Básica do Estado do Ceará ocorrerá em dois níveis: Selo Certificação e Selo Escola Destaque do Ano” (CEARÁ, 2004b). Em 2005, o Selo Escola Destaque do Ano premiou os 50 estabelecimentos de ensino estaduais que apresentaram os melhores resultados de aprendizagem no Spaee associados às taxas de aprovação e abandono obtidas no Censo Escolar 2004 e 2005, concedendo aos servidores e professores da Secretaria da Educação Básica um 14º salário não incorporável. A partir de 2006, a premiação passou a incluir um indicador relacionado à gestão escolar, obtido através da

Avaliação de Desempenho dos Núcleos Gestores das Escolas Estaduais (ANGE), previsto na Lei nº 13.513 (CEARÁ, 2004a).

O ano de 2005 foi marcado pela reformulação do Saeb, por meio da Portaria nº 931 (BRASIL, 2005), que criou a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), nacionalmente conhecida como Prova Brasil, uma avaliação censitária que ampliou o escopo do Saeb e passou a divulgar resultados por escola. Em 2007, o governo federal criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é composto pelos resultados da avaliação de desempenho nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática obtidos pelos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e as taxas de aprovação coletadas no Censo Escolar do segmento correspondente (1º a 5º anos e 6º a 9º anos), respectivamente.

A legislação estadual passou por nova modificação em 2009, substituindo o PMMEB pelo Prêmio Aprender pra Valer (CEARÁ, 2009b), destinado ao quadro funcional de todas as escolas de Ensino Médio que atingissem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos, tendo por referência o Spaece. Em complemento, a Lei nº 14.483 (CEARÁ, 2009a) instituiu a premiação de um *notebook* para alunos desse nível de ensino com melhor desempenho no Spaece e, com as alterações ocorridas em 2015, àqueles com melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (CEARÁ, 2015).

Em 2017, foi criado o Prêmio Foco na Aprendizagem (CEARÁ, 2017a) destinado aos professores, diretores, coordenadores, servidores efetivos e terceirizados da rede pública estadual. A premiação é concedida ao quadro funcional de até 50 escolas de Ensino Médio, na forma de premiação pecuniária, tendo por referência o valor mensal da remuneração de cada servidor. Para concessão do prêmio, são considerados o desempenho das escolas no Spaece e os indicadores de fluxo, com base no Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDE-Médio) e no Índice de Alcance da Meta (IAM). O IDE-Médio resulta do produto entre a taxa de aprovação das séries do Ensino Médio e a média dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes da 3ª série no Spaece. Por sua vez, o IAM afere a evolução entre as metas estabelecidas pelas escolas e os resultados alcançados no Spaece (CEARÁ, 2017a).

Como antes mencionado, as políticas desenvolvidas nos anos 1990 e início dos anos 2000 lançaram luz sobre a necessidade de estender a gestão por resultados na condução das ações entre o estado e os municípios, pois, embora fosse ensaiada uma cultura de avaliação do Ensino Fundamental em alguns municípios, não havia ainda iniciativas de responsabilização pelos resultados das redes municipais, o que foi possível com a universalização do Spaece e a criação de dois mecanismos que destinam recursos condicionados aos resultados da avaliação estadual.

A Lei nº 14.023 (CEARÁ, 2007), estabeleceu novos critérios de rateio da cota-parte do ICMS. Com o novo dispositivo legal, o repasse do imposto aos municípios passou a ser distribuído em função dos resultados obtidos nas áreas de Educação, Saúde e Meio Ambiente. A mudança teve por objetivo beneficiar os municípios que se destacassem nessas áreas. Desse modo, desde então, aqueles que alcançam melhores resultados recebem maior repasse de ICMS.

Até 2006, a legislação previa que a distribuição dos 25% da receita do ICMS aos municípios deveria ser feita da seguinte forma: 75% de acordo com o Valor Adicionado Fiscal (VAF), que representa o quanto a economia daquela cidade gerou em ICMS; 5% com base no tamanho da população; 12,5%, nos gastos com

educação; e 7,5%, de forma igualitária entre os municípios. Com a mudança em 2007, estes 25% passaram a ser distribuídos da seguinte forma: 18% com base no Índice de Qualidade da Educação (IQE), calculado em função dos resultados obtidos no 5º ano e na alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental; 5% com base no Índice de Qualidade da Saúde; e 2% com base no Índice de Qualidade do Meio Ambiente. Atualmente disciplinado pelo Decreto nº 33.412 (CEARÁ, 2019), o IQE é calculado a partir da taxa de aprovação dos alunos do Ensino Fundamental e do desempenho das turmas de 2º, 5º e 9º anos no Spaeece.

Diferente do ICMS, que beneficia a gestão municipal, em 2009 foi criado o Prêmio Escola Nota Dez, destinado às escolas municipais que obtivessem os melhores resultados no Spaeece nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, prevendo também o apoio financeiro àquelas que obtivessem os menores resultados. Após passar por modificações na última década, o prêmio é hoje disciplinado pela Lei nº 15.923 (CEARÁ, 2015) e regulamentado pelo Decreto nº 32.079 (CEARÁ, 2016a), que dispõem que receberão os recursos financeiros as escolas que tenham obtido os melhores resultados nas turmas de 2º, 5º e 9º anos, devendo atender à exigência mínima de 20 alunos matriculado nas turmas avaliadas, percentual de participação de 90% nas avaliações do Spaeece e média entre 8,5 e 10,0 para as turmas de 2º ano, e entre 7,5 e 10,0 para as turmas de 5º e 9º anos.

São premiadas anualmente até 150 instituições, que recebem o valor de R\$ 2.000,00 por aluno avaliado. O pagamento às escolas premiadas é realizado em duas parcelas: a primeira correspondente a 75% do montante do prêmio, e a segunda, 25%, condicionada à manutenção ou melhoria dos indicadores da escola, à prestação de conta dos recursos e às ações de colaboração com uma das escolas apoiadas. As escolas apoiadas são as 150 com menores resultados nas turmas de 5º e 9º anos, que recebem R\$ 1.000,00 por aluno avaliado, em duas parcelas de 50% do valor total do prêmio. A elas cabem as mesmas condições antes mencionadas. A legislação permite que os recursos sejam aplicados em ações de melhoria das escolas (como reformas e compra de materiais didáticos) e a bonificação dos profissionais.

APRESENTAÇÃO DO LIVRO

Em 2022, o Spaeece completa 30 de criação, e, nesse período, foi-se complexificando, atualizando e incorporando os avanços da psicometria e das avaliações de larga escala. O propósito deste livro é representar um momento de reflexão no âmbito dos especialistas e participantes sobre essa avaliação estadual, a primeira criada no país.

O livro reúne capítulos que têm como objeto de investigação o Spaeece sob diferentes óticas e questionamentos de pesquisa. Seu título, *Spaeece: pesquisas e propostas de ação*, procura captar a essência das discussões apresentadas, pois, além de resultarem de pesquisas empíricas com rigor metodológico, os textos anunciam propostas de aperfeiçoamento dos usos do Spaeece decorrentes da observação dos profissionais da educação a partir de suas investigações. Os autores, professores das redes estadual, municipal e federal de ensino, em sua maioria vinculados à Secretaria Estadual da Educação do Ceará (Seduc), oferecem aos leitores um conjunto de evidências que não deixam dúvidas quanto à capilaridade do Spaeece nas redes de ensino e escolas, sem perder de vista os limites e riscos associados a essa avaliação.

São de grande valia as reflexões apresentadas nos capítulos que se seguem, principalmente porque fornecem pistas para o planejamento dos próximos anos, seja em âmbito escolar, seja nas redes de ensino. Não por acaso, o tema mais recorrente nos capítulos diz respeito à apropriação dos resultados da avaliação estadual, sob o argumento de que há um esvaziamento dos sentidos da avaliação quando da divulgação dos resultados, pois, em outras palavras, não estaria servindo para a retroalimentação das práticas pedagógicas. Nesses textos, as gestões escolar e pedagógica são convocadas a atuarem juntas com os professores para aperfeiçoamento das ações.

O capítulo de Aline Maria Gomes Lima, "Fatores associados à eficácia escolar: estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza, Ceará", investiga as características do clima de escolas públicas com altos e baixos desempenho no Spaece, no que tange, dentre outros temas, à liderança administrativa e pedagógica. A leitura permite identificar fatores como a organização da escola, sua relação com a comunidades e consequências nos resultados. Por sua vez, Ana Paula Pequeno Matos, no capítulo "Utilização e apropriação dos resultados do Spaece: caminhos, perspectivas e realidade", apresenta ao leitor o desafio da apropriação dos resultados do Spaece pela equipe escolar. A autora explora o trabalho da gestão escolar da rede estadual no trato dos resultados, com o intuito de captar elementos que sirvam de aprendizado e apresentem melhorias para a prática da gestão pedagógica das escolas e a aprendizagem significativa dos estudantes.

Lucia Kelly Souza Menezes, no capítulo "O Spaece como aliado na construção de uma escola mais justa", também tem como questão norteadora a apropriação e o uso dos resultados do Spaece pelos professores e gestão escolar em uma escola com índices elevados de reprovação nas turmas de 1ª série do Ensino Médio. A autora questiona "De que forma os resultados do Spaece do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal podem subsidiar a gestão pedagógica de uma escola de Ensino Médio da rede estadual?", apresentando estratégias observadas por meio da pesquisa realizada. Em "Oficinas de leitura: desenvolvendo a compreensão leitora em sequência didática a partir de descritores do Spaece", Maria Elias Soares e Raquel Nocrato, a partir da abordagem psicolinguística, procuram identificar as principais dificuldades de leitura de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza, associada a realização de oficinas de leitura baseadas nas dificuldades mais recorrentes.

"Implicações do Spaece no fazer pedagógico das aulas de leitura em língua portuguesa no Ensino Fundamental" é o capítulo de autoria de Sônia Maria Serafim, que tensiona a relação entre o conteúdo do Spaece e os conteúdos da sala de aula. A autora apresenta um conjunto de questões, como "Qual a relação entre os conteúdos de ensino em sala de aula e as competências e habilidades leitoras exigidas nas avaliações do Spaece?" e "Qual a concepção de leitura adotada nessas avaliações e em que fundamentos teóricos ela se baseia?". Para responder aos questionamentos, são analisados documentos oficiais à luz do referencial teórico. O capítulo de Leandro Carlos Oliveira Sales, "Usos pedagógicos dos dados do Spaece na Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra em Itatira, Ceará", analisa como professores e gestores utilizam os resultados do Spaece, investigando também as ações promovidas pela escola para tal fim.

Roberto Claudio Bento da Silva, no capítulo "Apropriação dos resultados do Spaece: um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior do Ceará", trata das avaliações externas a partir de amplo debate com a literatura. O autor trata dos resultados do Spaece e apresenta possibilidades de intervenção dos

resultados nas escolas. A preocupação com a apropriação dos resultados é também discutida por José Leonardo Ferreira Gomes e Marcelo Câmara dos Santos, no capítulo “Avaliação externa e currículo: uma investigação acerca da relação de uma escola de Ensino Médio de Apuiarés, Ceará, com o Spaee”. Os autores investigam ações e projetos que compõem o currículo de uma de Ensino Médio a fim de identificar com eles se conectam com o Spaee e o uso de dados.

A análise dos contextos macro de discussão das políticas educacionais é efetivada em três capítulos que observam a relação do Spaee com a reforma educacional e as políticas de responsabilização, além das repercussões da avaliação na escola pública. “O Spaee no discurso dos docentes de matemática no contexto da reforma educacional”, capítulo de autoria de Dalmário Heitor Miranda de Abreu, Osterne Nonato Maia Filho e Hamilton Viana Chaves, trata dos discursos dos professores acerca da política de avaliação externa das escolas. As reflexões apresentadas pelos autores questionam como os professores se integram à avaliação externa e se há constrangimentos aos professores em razão da política.

Larissa Martins Dantas, no capítulo “Políticas de responsabilização e uso dos resultados do Spaee em Maracanaú, Ceará”, analisa a repercussão do Spaee no âmbito municipal quando associado à política de responsabilização educacional bianual. O texto soma ao conjunto de estudos sobre políticas de responsabilização que têm sido realizados no Ceará, permitindo observar os desdobramentos locais de tais políticas. Também tomando o município como *locus* de investigação, Willana Nogueira Medeiros Galvão e Edson Francisco de Andrade, no capítulo “As repercussões do Spaee na rede pública de ensino do município de Fortaleza”, analisam a percepção de professores e gestores escolares do município de Fortaleza quanto às avaliações em larga escala e às implicações para o trabalho desenvolvido na escola.

Maitê Rimekká Shirasu e Ronaldo de Albuquerque e Arraes utilizam os dados do Spaee para, a partir de investigação quantitativa, questionar: “Há retornos salariais para jovens que trabalharam durante o Ensino Médio?”. Os autores analisam os efeitos de trabalhar durante o Ensino Médio sobre os rendimentos dos jovens cearense no mercado de trabalho em uma perspectiva de curto prazo. “Spaee: resultados que impulsionam a educação cearense” é o capítulo de José Célio Pinheiro que encerra o livro analisando as contribuições do Spaee para a gestão da educação básica no Ceará.

A criação de um mecanismo de avaliação em larga escala no âmbito de um estado da federação, como fez o Ceará em 1992, permite que se observe os movimentos ocorridos na política educacional, considerando o protagonismo dessa ferramenta para a regulação da gestão da educação. De uma avaliação que tinha objetivos diagnósticos para orientar políticas públicas, o Spaee passou a fomentar a agenda da gestão por resultados, sendo a Seduc uma das primeiras setoriais a implementar esse modelo gerencial. Sem dúvidas, o caráter suprapartidário assumido pela política educacional do estado permitiu que o Spaee chegasse à maturidade sem descontinuidades.

Sua aplicação censitária e anual junto à farta geração de dados tem gerado relatórios para subsidiar os sistemas de ensino, as escolas e as turmas do Ensino Fundamental e médio. Esses relatórios, no entanto, são limitados e meramente descritivos, havendo carência de análises mais sofisticadas a partir das informações coletadas. Estudos longitudinais, análises estatísticas a partir de buscas de correlação de variáveis e análises com uso de variáveis multiníveis se tornam

urgentes e podem elucidar os resultados que vêm sendo obtidos pelos alunos e escolas.

Espera-se que a leitura dos capítulos reunidos neste livro contribua com a análise da política de avaliação no Ceará, ensejando novos questionamentos, contribuindo com as práticas de gestão e pedagógica em sala de aula e nas redes estadual e municipal de educação, sem, contudo, esquecer da necessária avaliação da própria política que, nos últimos trinta anos, permitiu mudanças no cotidiano das escolas do Ceará.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, J. A. **Accountability in education**. Paris: International Institute for Educational Planning, 2005. Disponível em: <<http://www.iiep.unesco.org/en/publication/accountability-education>>. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 7 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 931. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 mar. 2005. Seção 1, p. 17.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Spaeece**. Juiz de Fora: CAEd, 2018. Disponível em: <<https://spaeece.caedufff.net/o-sistema/o-s-paeece/>>. Acesso em: 20 set. 2022.

CEARÁ. Lei nº 13.203, de 21 de fevereiro de 2002. Institui o Prêmio Educacional “Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará”, relativo ao ano de 2001, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 25 fev. 2002. p. 48.

CEARÁ. Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão, de diretor junto às escolas da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 27 jul. 2004a. p. 1.

CEARÁ. Lei nº 13.541, de 22 de novembro 2004. Institui o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica – PMMEB, nos estabelecimentos de ensino da rede pública do estado do Ceará. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 24 nov. 2004b. p. 1.

CEARÁ. Lei nº 13.665, de 20 de setembro de 2005. Altera a Lei n.º 13.541, de 22 de novembro de 2004, que dispõe sobre o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica – PMMEB, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 23 set. 2005. p. 12.

CEARÁ. Lei nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007. Modifica dispositivos da Lei nº. 12.612, de 7 de agosto de 1996, que define critérios para distribuição da parcela de receita do produto e arrecadação do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS, pertencente aos municípios e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 19 dez. 2007. p. 1.

CEARÁ. Lei nº 14.483, de 08 outubro de 2009. Institui a premiação para alunos do Ensino Médio com melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública de ensino do estado e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 20 out. 2009a. p. 3.

CEARÁ. Lei nº 14.484, de 08 de outubro de 2009. Institui o Prêmio Aprender pra Valer, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 20 out. 2009b. p. 3.

CEARÁ. **Lei nº 15.702, de 20 de novembro de 2014**. Altera o inciso II do art. 1º da Lei nº 14.483, de 8 de outubro de 2009.

CEARÁ. Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 15 dez. 2015. p. 6.

CEARÁ. Decreto nº 32.079, de 09 de novembro de 2016a. Regulamenta a Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015, que cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 9 nov. 2016. p. 1.

CEARÁ. Lei nº 16.448, de 12 de dezembro de 2017. Institui o Prêmio Foco na Aprendizagem, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 12 dez. 2017. p. 3.

CEARÁ. Decreto nº 33.412, de 20 de dezembro de 2019. Altera dispositivos do decreto estadual nº 29.306, de 05 de junho de 2008, e do decreto estadual nº 30.796, de 29 de dezembro de 2011 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 26 dez. 2019. p. 1.

OLIVEIRA, A. G. L. S.; COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. Avaliações municipais no Ceará: características e usos dos resultados. **Revista Meta: Avaliação**, v. 13, n. 39, p. 274-299, jun. 2021.

PEQUENO, M. I. C.; LIMA, A. C. Revelações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Spaee 2004: lições e desafios. VIDAL, E. M. (Org.). **Avaliação do sistema e qualidade da educação no Ceará**: estudos exploratórios do Spaee 2004. Fortaleza: SEDUC, 2006.

Fatores associados à eficácia escolar: estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza, Ceará

ALINE MARIA GOMES LIMA

INTRODUÇÃO

O avanço da Educação cearense apresentado pelos dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee), ao longo dos últimos anos, tem sido motivo de grande orgulho para a sociedade e servido de modelo para todo o Brasil. Assim, o presente texto apresenta os resultados obtidos em uma pesquisa desenvolvida, em 2011, que utilizou dados do Spaee de 2006 a 2010 como ponto de partida para seleção das unidades escolares municipais públicas de Fortaleza que participariam de um estudo que deu origem a uma dissertação de mestrado defendida em 2012.

Conhecer as especificidades de cada cultura escolar e os fatores diretamente relacionados que influenciam na aprendizagem dos alunos torna-se cada vez mais fundamental para que o gestor(a) fortaleça ações que fomentem a educação de qualidade. A necessidade de responder e de entender esses contextos tão complexos ensejou estudos específicos voltados à dinâmica escolar e relacionados com a composição social da escola, com base no conceito de escola eficaz. O objetivo geral da pesquisa foi investigar as características de clima interno, liderança administrativa e pedagógica, grau de abertura da escola e a estrutura física e organizacional de escolas públicas municipais de Fortaleza com altos e baixos desempenhos no Spaee.

A pesquisa, de natureza qualiquantitativa, descritiva, foi realizada em doze escolas públicas municipais de Fortaleza, dividida em dois grupos: com altos rendimentos e com baixos rendimentos. Os dados foram coletados por questionários fechados, aplicados ao grupo gestor (diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores) e aos professores. A análise, com o suporte do *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), foi qualitativa. Os resultados revelaram que o grupo de escolas com altos rendimentos possui maior homogeneidade, capacidade de unidade, liderança, união, motivação e comprometimento, superação das dificuldades advindas inclusive da falta de uma estrutura física que propicie a realização de um trabalho de qualidade.

Este texto está organizado de forma a discutir, inicialmente, os conceitos de eficácia e a composição social da escola, evidenciando os fatores intraescolares estudados. Posteriormente, apresenta-se a análise dos resultados, possibilitando uma compreensão dos fatores de eficácia das escolas com maior e menor rendimento no Spaee.

CONCEITO DE EFICÁCIA

O conceito de escola eficaz foi modificado ao longo dos anos, uma vez que os diversos estudos produzidos sobre a temática utilizaram conceitos relacionados com a eficiência, com a equidade, com a agregação de valor e efeito escola, com escolas em melhorias, ao longo de quatro gerações.

Inicialmente, da década de 1960, a primeira geração é representada pelos primeiros estudos realizados por Coleman (2008 [1966]), nos Estados Unidos, em que o conceito de eficácia era relacionado estritamente com os resultados acadêmicos obtidos pelos alunos, divididos entre a proporção de alunos que continuavam os estudos no Ensino Médio ou com as notas obtidas nos exames. A eficácia era relacionada com a eficiência. Após verificar que esses dados não forneciam maiores informações sobre as escolas e os processos escolares e seus contextos, uma nova definição foi apresentada.

O conceito passou a ser definido com base na noção de que a capacidade da instituição escolar ia além do que seria esperado, adicionando valor às aprendizagens dos alunos, considerando as características iniciais deles, antes de ingressarem na instituição, dando origem à segunda geração de estudos.

Os estudos desenvolvidos por Mortimore (1996, *apud* SOARES, 2002)⁴ desenvolveram uma nova maneira de realizar estudos sobre eficácia, abandonando a comparação de instituições com um padrão nacional, bem como a determinação de perfil dos alunos, passando a de acréscimo de valor. A denominação de escola eficaz seria utilizada para aquelas instituições que adiciassem sucesso ao desempenho de seus alunos, além do que eles já possuíam ao entrar nas escolas. As pesquisas poderiam, então, comparar semelhantes com semelhantes (LIMA, 2008).

Esse conceito de valor acrescentado pelo efeito escola é bastante utilizado em muitas pesquisas para determinar a eficácia das escolas, uma vez que os investigadores podem considerar os antecedentes dos alunos, suas aptidões, a influência do seu ambiente familiar e de seus pares.

Nova maneira de analisar os dados, contudo, fez-se necessária. Os estudos desenvolvidos por Lee (2008 [2000]), buscando identificar o efeito escola e quantificá-lo, usaram um método estatístico denominado Modelos Hierárquicos Lineares. Em seus estudos, Lee (2008 [2000]) selecionou várias variáveis e as correlacionou ao aprendizado dos alunos. A pesquisa foi dividida em duas linhas e realizou comparações entre setores. Seu estudo incluiu uma amostra de 9.812 alunos, da 12ª série, de 789 escolas públicas, católicas e privadas do Ensino Médio, no ano de 1992, utilizando os efeitos do tamanho da escola no aprendizado de Leitura e Matemática, tendo como ponto de partida a mudança ou o ganho em desempenho nas disciplinas. Na primeira linha, relacionou o tamanho das turmas com o desempenho dos alunos. Na segunda linha, relacionou o currículo utilizado nas escolas menores com o desempenho dos estudantes.

Com arrimo nos estudos desenvolvidos com ênfase no valor acrescentado, na utilização dos relatórios produzidos pelos investigadores, na crescente utilização dos dados para a formulação de políticas públicas e para a implementação de novas pesquisas nessa área de estudo, surgiu uma nova concepção de eficácia.

.....
⁴MORTIMORE, P. Issues in **school effectiveness**. In: School effectiveness. Londres: Cassell, 1996.

Apesar da utilização das características propostas por Sammons (2008 [1999]), no entanto, novos estudos produzidos deram origem à quarta geração de estudos sobre a eficácia escolar. Dentre os estudos produzidos, destaca-se o trabalho desenvolvido por Gray *et al.* (1995 *apud* LIMA, 2008), em que o autor adotou o conceito de eficácia escolar relacionado às escolas em melhorias (*improving School*). Define uma escola em melhorias como “[...] uma instituição educativa que melhora a sua eficácia ao longo do tempo, ou seja, que assegura melhorias, ano após ano, nos resultados de coortes sucessivas de anos similares” (GRAY, 1999, *apud* LIMA, 2008, p. 38).

Todos os conceitos de eficácia, no entanto, trabalhados ao longo dos anos, trazem benefícios e prejuízos para as pesquisas.

Apesar do grande número de conceitos utilizados para a realização de estudos sobre a eficácia escolar, é possível observar a predominância de estudos utilizando as características propostas por Sammons *et al.* (1995). Os autores elegeram um conjunto de características a ser relacionadas com alguns critérios de escolha, como: i) a amostra das escolas; ii) a escolha de medidas de resultados; iii) o controle adequado para assegurar que semelhantes sejam comparados com semelhantes; iv) a metodologia utilizada para estudo dessas características; e v) o tempo dedicado a essas pesquisas.

Baseando-se nesses pressupostos defendidos por Sammons (1999), onze características-chave foram definidas para evidenciar os fatores que influenciavam na eficácia escolar: i) liderança profissional; ii) visão e finalidades partilhadas; iii) ambiente de aprendizagem; iv) concentração no ensino e na aprendizagem; v) ensino resolutivo; vi) expectativas elevadas; vii) reforço positivo; viii) monitoração do progresso; ix) direitos e responsabilidades dos alunos; x) parceria escola-família; xi) uma organização orientada à aprendizagem.

Essas onze características são usadas como fonte de inspiração para outros estudos, uma vez que cada pesquisador, em cada lugar, faz as suas adaptações para melhor perceber a relação estabelecida entre as características estudadas e seus resultados.

A COMPOSIÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS

As escolas, como quaisquer instituições sociais, precisam mobilizar os conhecimentos e competências de seus agentes para realizar seus objetivos e enfrentar os problemas cotidianos. Isso, no entanto, só se torna possível quando conhecem suas potencialidades e fragilidades para intervir conscientemente na própria realidade, observando que as ações realizadas são fonte de progresso e melhora. A composição social das escolas é composta de elementos que determinam tanto sua configuração interna como a maneira de se inter-relacionar com a comunidade.

As características utilizadas para evidenciar as possíveis relações entre os resultados de cinco anos de dados produzidos em edições do Spaece (2006-2010) e o trabalho desenvolvido nas escolas pesquisadas são o clima interno, a liderança administrativa e pedagógica, refletidas nos modelos da gestão, o grau de abertura da escola e sua estrutura física e organizacional.

CLIMA INTERNO

Os trabalhos para estudar o clima interno são desenvolvidos com diversos instrumentos e bases epistemológicas. Não é possível definir um só conceito para conceituar o clima interno. Brunet (1995), contudo, faz um levantamento das definições mais utilizadas, dividindo-as em três categorias: que utilizam instrumentos para medir as relações entre as características físicas das organizações e sua influência nos empregados (medida múltipla dos empregados), para mensurar a satisfação dos empregados (medida perceptiva dos atributos individuais) e que consideram o clima como uma junção de fatores reconhecidos com base nas organizações sociais (medida perceptiva dos atributos organizacionais).

A última categoria é a que mais se aproxima da definição de clima utilizada nos estudos de escolas eficazes, uma vez que as duas primeiras estão diretamente ligadas ao funcionamento de empresas.

O autor ainda trata de características que compõem o clima de uma organização social e que podem ser consideradas permanentes. Assim, destaca que:

“[...] a) diferenciam uma dada organização, podendo considerar-se que cada escola é suscetível de possuir uma personalidade própria, um clima específico; b) resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estrutura) e humanas (processo); c) são percebidas pelos membros da organização; d) servem de referência para interpretar uma situação, pois os indivíduos respondem às solicitações do meio ambiente de acordo com a sua percepção do clima; e) funcionam como um campo de força destinado a dirigir as actividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais. (BRUNET, 1995, p. 126)

Após observar essas características e suas possíveis combinações e aparições nos contextos escolares, Likert realizou um estudo que identifica oito dimensões, agrupadas em duas subdivisões para caracterizar os tipos de clima (*apud* BRUNET, 1995).

As oito dimensões de Likert são: a) os métodos de direção; b) a natureza das forças de motivação; c) a natureza dos processos de comunicação; d) a natureza dos processos de influência e de interação; e) o modelo utilizado para a tomada de decisões; f) a estratégia de definição dos objetivos e das normas organizacionais; g) o processo de controlo utilizado; e h) a definição dos objetivos de desempenho e de aperfeiçoamento (BRUNET, 1995).

Os climas são dos tipos autoritário e participativo, subdivididos em autoritários explorador e benévolo e participativo de caráter consultivo ou participativo. O tipo de clima autoritário tem como principais componentes: o controle nas mãos dos gestores, a confiabilidade nos professores é variável, as tomadas de decisões variam entre a vontade do diretor e a partilha parcial entre os outros atores, as decisões são tomadas de cima para baixo, e existe, pelo gestor, o emprego de punição ou premiação para motivar o grupo docente. O tipo participativo tem como principais componentes: o controle partilhado das decisões, a confiança

nos professores, a comunicação horizontal e as decisões de responsabilidade de todos, podendo ser tomadas de cima para baixo ou compartilhadas por todo o grupo. Com amparo nessas definições e das variações dos tipos de clima, é possível investigar, descrever e analisar melhor as situações contextuais que venham a caracterizar as escolas.

Alguns estudos, desenvolvidos nacionalmente, relacionam o clima interno à percepção dos professores sobre o ambiente de trabalho, suas práticas pedagógicas, a percepção dos alunos e o conceito de prestígio escolar, que aparece como indicação da comunidade onde as instituições escolares estão inseridas, constituída pelo desempenho em avaliações de larga escala, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (ABRAMOVAY, 2004; BRITO; COSTA, 2010; PACHECO, 2008).

LIDERANÇA ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

Os estudos realizados com base no conceito de escolas eficazes evidenciaram que a liderança na gestão das instituições escolares pesquisadas é fator fundamental para obterem bons resultados (RUTTER *et al.*, 1979⁵, *apud* SOARES, 2008; BROOKEVEN *et al.*, 1979⁶, *apud* SOARES, 2008; SAMMONS *et al.*, 1995⁷, *apud* SOARES, 2008).

Mortimore *et al.*, em seus estudos com escolas primárias londrinas, com 2 mil alunos em idade entre 7 e 11 anos, concluíram que a liderança forte e participativa são características da liderança da gestão de escolas que apresentavam os melhores resultados, sendo reconhecida também pelos professores, uma vez que as ações exercidas fora da sala de aula se refletem no desempenho dos alunos. “É essencial ter-se em linha de conta que a escola e a sala de aula estão interligadas de diversas maneiras. O que o professor pode ou não pode fazer, depende em certa medida, do que acontece na escola em seu todo” (1988, *apud* GLATTER, 1995, p. 148).

Para Sammons (1999), existe um conjunto de características que definem a gestão de uma escola considerada eficaz. Dentre as muitas características, definiram cinco fatores: ser firme, ter objetivos claros, envolver os outros nos processos, exibir liderança pedagógica, monitorar frequente e pessoalmente a seleção e substituição de pessoal.

No Brasil, assim como em outros países, a gestão das escolas é exercida de forma compartilhada. Os setores administrativos e pedagógicos são separados, e cada agente da gestão é responsável por um setor. A gestão administrativa normalmente fica a cargo do gestor maior, que cuida das finanças, compras, problemas com funcionários, representatividade da escola etc. A parte pedagógica fica dividida entre vice-diretores, coordenadores de área, supervisores e professores. Muitas vezes, os setores administrativo e pedagógico não se relacionam.

⁵ RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J. **Fifteen thousand hours – secondary schools and their effects on children**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979.

⁶ BROOKOVER, W. B. **School Social Systems and Student Achievement**: Schools Can Make a Difference. New York: Praeger Publishers, 1979.

⁷ SAMMONS, P., HILLMAN, J. & MORTIMORE, P. **Key Characteristics of Effective Schools**: A Review of School Effectiveness Research. London: Office for Standards in Education [OFSTED], 1995.

O estudo da gestão escolar é de grande interesse de pesquisadores e gestores, nas últimas décadas, em decorrência dos baixos resultados dos indicadores de avaliações externas. Alguns estudos foram importantes para conhecer a realidade das escolas brasileiras e fazer um levantamento das características e das ações de liderança realizadas capazes de influenciar as aprendizagens (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA [CENPEC], 1993; VIEIRA; VIDAL, 2010).

Com efeito, conhecer mais os contextos escolares brasileiros de gestão e suas características é um bom começo para melhorar a qualidade das escolas.

GRAU DE ABERTURA DA ESCOLA

A escola é uma instituição social de grande relevância para a vida dos alunos, dos pais e das comunidades em que estão inseridas, pelo trabalho que pode fazer junto a essas localidades. Somente a presença de uma unidade escolar, no entanto, não significa que ela desenvolva um trabalho de envolvimento de pais, alunos e comunidade. É preciso ter consciência da importância e dos benefícios da abertura para acolher as necessidades dos alunos, pais e moradores de seu entorno. A escola que acolhe e utiliza diversas possibilidades de participação de pais e comunidades é beneficiada na realização de um trabalho de qualidade.

Desde os primeiros estudos desenvolvidos para desvendar o universo escolar e suas influências (BROOKOVER *et al.*, 1979⁸, *apud* SOARES, 2008; COLEMAN *et al.*, 1966⁹, *apud* SOARES, 2008; MORTIMORE *et al.*, 1988¹⁰, *apud* SOARES, 2008; SAMMONS *et al.*, 1995¹¹, *apud* SOARES, 2008), observa-se que é possível identificar a abertura das escolas para a participação familiar em instituições que apresentaram os melhores resultados.

A abertura se dá em todos os níveis de oferta de serviços, desde um simples atendimento para informações sobre o funcionamento, à participação dos pais na execução de planejamentos e aulas, contribuindo com as experiências pessoais e profissionais, acompanhamento dos filhos, acolhimento de propostas de melhorias até fácil acesso pessoal aos gestores escolares.

A participação familiar é fundamental para o sucesso escolar. Apesar do estudo de Brito e Costa (2010) não investigar diretamente a participação familiar, esse fator aparece como um ponto fundamental para uma boa escola, ficando evidente, na fala de um pesquisado:

A participação da família nos estudos dos filhos e a conscientização da comunidade sobre a importância da escola. A direção também é importante, mas ela sozinha não vai fazer tudo, não vai dar conta de tudo, precisa todos chegarem juntos e aí a família tem um peso muito grande. (BRITO; COSTA, 2010, p. 507)

⁸ BROOKOVER, W. B. **School Social Systems and Student Achievement**: Schools Can Make a Difference. New York: Praeger Publishers, 1979.

⁹ COLEMAN, J. S., CAMPBELL, E. Q., HOBSON, J. C., MCPARTLAND, J., MOOD, A. M., WEINFELD, F. D. e YORK, R. L. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966.

¹⁰ MORTIMORE, P. Issues in school effectiveness. In: **School effectiveness**. Londres: Cassell, 1996.

¹¹ SAMMONS, P., HILLMAN, J. & MORTIMORE, P. **Key Characteristics of Effective Schools**: A Review of School Effectiveness Research. London: Office for Standards in Education [OFSTED], 1995.

Essa participação, no entanto, só será eficaz se a escola estiver aberta para atender e acolher os anseios de sua comunidade.

ESTRUTURA FÍSICA E ORGANIZACIONAL

A estrutura física e organizacional das escolas não foi tema específico de nenhuma pesquisa realizada com suporte no conceito de escolas eficazes, uma vez que desde o relatório Coleman (2008 [1966]), estudo de origem da temática em foco, ficou revelado que uma escola bem equipada, com boa estrutura física, não significava necessariamente uma escola eficaz. A presença de equipamentos (biblioteca, laboratórios, recursos didáticos) não tornava a escola melhor, era preciso utilizar esses recursos de maneira eficaz para obter resultados significativos.

Existe, no Brasil, grande disparidade entre as escolas e sua organização. Os prédios escolares são bastante diferentes, e a estrutura organizacional e de oferta de serviços, também.

Desde o início da história educacional no Brasil, as estruturas físicas e organizacionais não se constituíram como uma necessidade para o funcionamento de uma instituição escolar. É bem verdade que, desde o início da história das instituições escolares até hoje, muita coisa foi feita para melhorar e minimizar as disparidades e as condições precárias em que muitas escolas se encontravam.

Ainda é, contudo, uma realidade encontrar escolas sem a menor condição de funcionamento, pois falta tudo, desde um prédio apropriado com estruturas mínimas, cadeiras, salas de aula, pátio e até professores. Na perspectiva de Franco *et al.* (2007), a infraestrutura física das escolas afeta o rendimento dos alunos de forma significativa. Somente conhecendo e aprofundando as influências desses fatores é possível acentuar a importância de modificação dessas condições.

RESULTADOS OBTIDOS

Utilizando as categorias analisadas e comparando-as por bloco de fatores, os dados comprovam que a **categoria liderança administrativa e pedagógica** é a que demonstra a maior heterogeneidade entre os dois grupos e é a de maior peso.

A análise se deu inicialmente pela categoria mais forte, seguida pelas outras categorias de forma decrescente. A análise dos dados possibilitou apreender que a liderança no grupo de escolas com melhores resultados no Spaece é forte, atuante, motivadora, cooperativa, reconhece e estimula os seus liderados a ir além da sua função. De acordo com os dados colhidos neste estudo, a interação, o estímulo a estar sempre desenvolvendo e melhorando o trabalho, o reconhecimento, a relação entre líderes e liderados foram consideradas ótimas, e os interesses coletivos são pontos fortes que definem a gestão como fator preponderante para justificar os bons resultados que as escolas obtiveram.

A presença de um líder forte, objetivo, presente, participativo, envolvente e justo, o domínio dos processos de ensino-aprendizagem e o monitoramento da qualidade educacional são algumas das competências que um líder tem para conduzir uma escola com eficácia.

Assim, a liderança administrativa e pedagógica é composta por diversos fatores que se vão relacionando para compor uma gestão eficiente e eficaz na busca

de uma educação de qualidade. Em se tratando de liderança, a interação foi apontada, neste estudo, como principal componente para determinar uma boa liderança. A interação entre líderes e liderados aparece como fator de maior peso dessa característica, considerando que sempre, para os sujeitos, em 68%, é fácil e constante nas escolas de altos rendimentos. Nas escolas de baixos rendimentos, esse percentual ficou em torno de 55,7%.

A mediação, a habilidade de interceder para resolver conflitos, de um bom gestor conduz a escola a realizar aprendizagens significativas e se tornar eficaz. A inovação e a criatividade aparecem como características fortes e presentes nas instituições de ensino que afetam os resultados das aprendizagens. O estímulo à inovação e à criatividade, por parte da gestão, teve grande importância neste estudo. Para os sujeitos das escolas com altos rendimentos, esse fator tem tanta importância quanto a interação. A inovação e a criatividade estão sempre presentes quando se analisa um bom trabalho, principalmente em se tratando de instituições de ensino.

Outro fator de grande relevância, que teve peso significativo para composição dessa categoria, foi o estímulo dos gestores aos seus liderados a darem o máximo em seu trabalho. Um profissional estimulado acredita que pode fazer mais e melhor o seu trabalho. Mortimore (1996), em sua pesquisa, concluiu que um líder profissional oferece aos professores diversos tipos de apoio, sob a forma simbólica, como incentivos e elogios, e sob ações concretas, como visitas às salas de aula e conversas com outros setores escolares na busca de melhorar o trabalho dos professores (LIMA, 2008). Junto com o apoio, o reconhecimento do trabalho que o professor desempenha por seus superiores contribui para tornar a escola eficaz. Uma escola eficaz reconhece e incentiva seus profissionais ao desenvolvimento de trabalho de qualidade.

Ainda tratando da relação entre líderes e liderados como característica forte e com influência nos resultados dos desempenhos das escolas, a maneira como essa relação acontece configurou-se como positiva para as escolas com altos desempenhos. Em consonância com as pesquisas internacionais, as escolas eficazes têm líderes que estabelecem boas relações com seus liderados, mediadores dessas relações, favorecendo o desenvolvimento do trabalho nas unidades escolares. Uma abordagem participativa nas tomadas de decisões favorece o bom andamento da instituição.

Quando os professores estão submetidos a um ambiente de trabalho em que não estão motivados, não recebem estímulos para ir além de suas funções, nem têm seu trabalho reconhecido, revelando que a interação com seus superiores é difícil, e se sentem excluídos das tomadas de decisões importantes, eles não se sentem motivados para ir além de suas responsabilidades, realizando apenas o que está restrito à sua função. Isso é confirmado quando analisamos os resultados que os sujeitos apresentaram quando questionados se se achavam motivados a ir além de sua função.

E, por fim, o último fator que sobressaiu sobre as relações é estarem centradas nos interesses coletivos. Os dados apresentados revelam que, nas escolas com altos rendimentos, o índice ficou em torno de 52%; ou seja, a maioria dos sujeitos considera que as ações de liderança da escola são centradas no coletivo, na busca de um ambiente saudável, integrado, com metas compartilhadas e objetivos construídos, em que a confiança e o companheirismo estão presentes.

De acordo com os dados e as análises, as escolas classificadas pelo Spaece como com altos rendimentos têm particularidades relacionadas com as escolas consideradas eficazes, confirmando que a liderança administrativa e pedagógica forte, objetiva, flexível e compartilhada é essencial para uma escola eficaz.

A categoria analisada a seguir é referente ao clima. Posteriormente, será analisado o grau de abertura e, por fim, a estrutura física e organizacional. A opção por essa dinâmica está condicionada ao peso das categorias, que ficaram bem próximas em seus resultados e que estão diretamente ligadas, uma vez que a gestão escolar contribui para determinar o clima e o ambiente de trabalho.

A fim de investigar o clima interno de uma instituição educacional, é preciso analisar algumas características e definir o tipo de clima da instituição que está diretamente relacionada com atitude de gestão escolar. Utilizando as definições de Brunet (1995) para definição dos climas internos, verifica-se que o clima pode ser definido como autoritário ou participativo. O clima autoritário é subdividido em autoritário explorador e autoritário benévolo. O clima participativo é subdividido em participativo de caráter consultivo ou participativo com participação no grupo. O fator de maior peso para a categoria analisada esteve relacionado com o comprometimento das pessoas com a escola.

No grupo das escolas com maior desempenho, em 58,7% das vezes, as pessoas estão comprometidas com o trabalho. Em contrapartida, as escolas com baixos desempenhos demonstraram um baixo comprometimento com o trabalho, pois somente em 39,8% o grupo parece comprometido.

De tal maneira, o comprometimento dos sujeitos influencia diretamente na aprendizagem dos alunos, uma vez que, quando expostos a um ambiente em que o grupo não tem esse sentimento de comprometimento forte, os professores não sentem necessidade de dedicar-se mais ao trabalho, configurando, assim, um círculo vicioso, em que, se não há comprometimento do grupo, individualmente, ele também não precisa comprometer-se, atribuindo ao ambiente, às pessoas, aos outros a sua falta de comprometimento, prejudicando o desempenho dos alunos.

Outro fator relacionado ao clima interno das escolas refere-se aos valores que a escola adota e a clareza com que os sujeitos se apropriam desses valores. Segundo Likert (1971), esta é umas das categorias para definir o tipo de clima de uma instituição, a maneira como são estabelecidos e definidos as metas, os objetivos e os valores da escola. Quando analisamos os dados fornecidos, é possível verificar que os sujeitos das escolas com altos rendimentos têm maior clareza dos valores adotados pelas escolas onde atuam, visto o índice de 61,3% dos que têm sempre claro os valores da escola.

De acordo com as análises realizadas, foram definidos, com base nos dados, os tipos de clima para cada grupo de instituições. O grupo de instituições com baixos rendimentos é caracterizado como um ambiente onde as pessoas estão pouco comprometidas com o trabalho; o respeito existe, mas não é constante; o apoio e o comprometimento são pequenos; os valores da escola não estão bem definidos e não são tão claro quanto deveriam para propiciar a elaboração de objetivos e metas em comum; a comunicação informal produz conflitos, e as ferramentas e meios de comunicação nem sempre são eficientes.

Com base nos indicadores, o grupo de escolas com altos rendimentos apresenta maior respeito entre seus participantes; apoio, comprometimento e cooperação

apresentam-se mais frequentes e constantes; e os valores da escola são claros. A comunicação informal e o meio e as ferramentas utilizadas, no entanto, ainda constituem motivos de conflitos e desagregação entre seus membros, mostrando certa fragilidade no clima das unidades escolares. De acordo com essa análise, e segundo as definições de Brunet (1995), o clima interno desse grupo de escolas pode ser definido como participativo de caráter consultivo.

De tal modo, as escolas de baixos rendimentos devem adotar ações que possam modificar suas relações internas, seu clima interno e, conseqüentemente, melhorar o ambiente escolar e as aprendizagens dos alunos.

A categoria seguinte a ser analisada é denominada grau de abertura da escola à comunidade.

Desde os primeiros estudos sobre o movimento de escolas eficazes, a participação familiar está no centro das pesquisas, em razão dos primeiros resultados de Coleman (1966), que afirmavam a importância do acompanhamento dos pais para o sucesso dos filhos, em detrimento do trabalho desenvolvido nas escolas.

Os dados deste estudo revelaram que a participação familiar é pequena nos dois grupos de escolas, ficando restrita a visitas esporádicas, quando são chamados para resolver problemas de indisciplina dos filhos, sendo consultados pelos gestores ou professores para tomadas de algumas decisões nas unidades escolares visitadas.

O fator de maior peso para a categoria abertura da escola para a comunidade foi a frequência com que a família comparece à escola sem convocação. Os índices mostraram que é muito baixa. Os índices para escolas de altos rendimentos é de 12%, e o de escolas com baixos rendimentos fica em torno de 8%.

Apesar de o grupo de escolas externar altos rendimentos, a participação dos pais sem convocação se mostrou insignificante. Esses dados não corroboram os indicadores expressos em outras pesquisas, destacando que a participação familiar na escola, de forma geral, é benéfica para a aprendizagem dos alunos.

Outro fator relacionado com a abertura da escola à comunidade é a frequência com que os pais vão à escola para discutir um problema de interesse da comunidade escolar. Mais uma vez, os dados se mostram insignificantes. Nas escolas com altos rendimentos, o índice foi de 18,7%, e, nas de baixos rendimentos, foi de apenas 9,1%.

Ainda investigando a relação entre comunidade escolar e família, os sujeitos foram questionados sobre a consulta da escola à opinião dos pais quando vai tomar decisões relacionadas às reuniões, aos horários, às festividades. Agora, é a escola que está no centro do questionamento. Os dados colhidos revelaram que a escola investe na participação familiar, buscando integrar mais os pais nas atividades educacionais. No grupo de escolas com baixos rendimentos, o índice de participação foi menor do que no grupo de escolas com altos rendimentos, respectivamente, 18,2% e 24%. As escolas consideradas eficazes estão sempre buscando estratégias para atrair os pais para dentro das unidades escolares.

Outro fator relacionado com a abertura da escola à comunidade foi relacionado com a frequência com que os pais vêm à escola para resolver problemas relacionados com o comportamento dos filhos.

Os dados revelaram que, quando convocados para irem à escola resolver problemas com os filhos, os índices são melhores, mas ainda baixos para representar a preocupação dos pais com o desempenho dos filhos. Nas escolas de altos rendimentos, foi de 28,0%, e, nos de baixos rendimentos, foi de 23,9%.

O último fator associado à abertura da escola à comunidade refere-se ao reconhecimento dos gestores como autênticos líderes. Segundo os dados, nas escolas com altos rendimentos, o índice ficou em torno de 44%, e o grupo de escolas com baixos rendimentos, em 42,0%. O reconhecimento da comunidade escolar dos gestores como autênticos líderes reflete a confiança nos gestores escolares. Assim, finalizando o estudo dessa categoria, os dados revelaram que os dois grupos de escolas estudadas precisam adotar estratégias de participação familiar nas escolas.

A estrutura física e organizacional não constitui característica presente nos estudos clássicos de escolas eficazes, nem aparece como fator capaz de influenciar nas aprendizagens dos alunos, isso fundamentalmente porque, nos países que deram origem ao Movimento de Escolas Eficazes – Estados Unidos e Inglaterra –, as escolas têm condições de estrutura e de funcionamento muito semelhantes, não causando qualquer alteração nos resultados das aprendizagens.

A situação brasileira, no entanto, é bem diferente. É fácil constatar a grande disparidade entre as escolas brasileiras, não só de equipamentos físicos, como também de pessoal. Não há uma uniformidade entre esses dois aspectos.

Assim, uma característica dos estudos de escolas eficazes realizadas no Brasil é o estudo das condições da estrutura física e organizacional como elemento que interfere nas aprendizagens dos alunos (FRANCO *et al.*, 2007; SOARES, 2002).

Conforme explicitado há pouco, essa categoria denominada estrutura física e organizacional foi composta por apenas dois fatores do instrumento utilizado, que versavam sobre os possíveis conflitos produzidos pela estrutura física e se a estrutura física atendia às necessidades para desenvolvimento do trabalho.

De acordo com os dados, a estrutura física das escolas não atende às necessidades dos sujeitos para realização dos trabalhos, pois, no grupo de escolas com altos rendimentos, apenas 9% dos sujeitos responderam que suas necessidades de trabalho atendidas quando questionados sobre a estrutura física. No caso das escolas com baixos rendimentos, esse percentual sobe para 30,1% dos sujeitos.

Apesar de apresentarem dados que comprovam a deficiência das estruturas físicas nos dois grupos, eles revelam outro aspecto importante – o de que os professores das escolas com baixos desempenhos estão mais satisfeitos com sua estrutura física do que os sujeitos com altos rendimentos, demonstrando que a estrutura física não é motivadora de um trabalho significativo.

O outro fator que teve peso para a composição dessa categoria é se a estrutura física da unidade escolar enseja conflitos. Os dados colhidos, para os dois grupos de escolas, revelam que, em algum momento, a estrutura física produz conflitos. No grupo de escolas com altos rendimentos, o percentual ficou em torno de 60%, e, nas escolas de baixo rendimento, esse percentual cai e fica em torno de 55,7%.

Se observamos os dois fatores de forma conjunta, podemos concluir que os professores das escolas com altos rendimentos estão mais insatisfeitos com sua estrutura física e, por conta disso, têm mais conflitos dentro da escola. No caso das escolas com baixos rendimentos, essa relação é um pouco diferenciada, pois os sujeitos estão mais satisfeitos com sua estrutura física, e os conflitos existem, mas são menores. Assim, podemos concluir que a estrutura física das escolas pesquisadas não atende às necessidades dos sujeitos, interferindo nas relações interpessoais e na aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que os estudos sobre escolas eficazes concedem muitas contribuições para a educação de vários países, ajudando a compreender como os elementos de dentro da escola e de fora dela podem influenciar a aprendizagem dos alunos. Esses estudos motivam mudanças significativas na forma de ver as instituições escolares, de compreender como algumas características podem influenciar de forma positiva os trabalhos educacionais e contribuir para que todas as instituições possibilitem aprendizagens significativas.

Com esteio nos indicadores que a pesquisa revelou por meio de questionários, é possível constatar que existem algumas ações e características que definem e diferenciam os dois grupos de escolas nas categorias pesquisadas.

O grupo de escolas com altos rendimentos apresentou-se coeso, motivado, com objetivos e metas compartilhadas para realizar o trabalho coletivamente, utilizando o diálogo para estabelecer um ambiente saudável e acolhedor que busca a superação dos conflitos, da falta de estrutura física e da participação da comunidade escolar por meio de uma gestão participativa.

O grupo de escolas com baixos rendimentos mostra-se desmotivado, disperso, sem apoio para realizar o trabalho, em conflito com a gestão por discordar da forma que conduz o grupo, como o autoritarismo, concessão de privilégios a alguns, ausência do grupo nas decisões etc. A participação dos pais é pequena, e a estrutura física atende às necessidades dos professores.

Foi possível concluir que as características da composição social da escola interferem de modo significativo na aprendizagem dos alunos, uma vez que os sujeitos educacionais influenciam e são influenciados pelo ambiente onde trabalham, com destaque para a categoria liderança administrativa e pedagógica, com maior influência, entre as investigadas, capaz de explicar os resultados obtidos pelas escolas, apesar de as outras características investigadas revelarem importância para compreender os contextos escolares investigados.

São necessários mais estudos para mapear outras características das escolas fortalezenses e cearenses, na busca de lançar mão de estratégias eficazes, pois nosso município tem as próprias necessidades, que muitas vezes não são atendidas com programas educacionais tão gerais e tão distantes das necessidades de nossas escolas. Impõe-se ressaltar que os governos precisam levar em consideração a importância da gestão escolar na formulação de políticas públicas para torná-las eficientes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *et al.* (org.). **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004.

FRANCO, C. *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 55, p. 277-298, 2007.

BRITO, M. S. T.; COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 500-510, 2010.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (org.). **As Organizações escolares em análise**. Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 121-140.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **A democratização do ensino em 15 municípios brasileiros**. São Paulo: UNICEF/CENPEC/MEC, 1993.

COLEMAN, S. James. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 26-32.

GLATTER, R. A gestão como meio de inovação e mudanças nas escolas. In: NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em Análise**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

LEE, E. V. Utilização e modelos hierárquicos lineares para estudar contextos sociais: o caso dos efeitos da escola. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 273-296.

LIMA, J. Á. de. **Em busca da boa escola**: instituições eficazes e sucesso educativo. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.

MORTIMORE, P. Issues in school effectiveness. In: **School effectiveness**. Londres: Cassell, 1996.

PACHECO, M. da S. E. **Clima escolar nas escolas públicas municipais de alto e baixo prestígio no Rio de Janeiro**: a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar. 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/dissertacao_marcella_da_silva_estevez_pacheco.pdf>. Acesso em: 6 set. 2022.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008 [1999]. p. 335-392.

SOARES, J. F. **Um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Ford, 2002.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão e sucesso escolar: visão de diretores *versus* indicadores. **Cadernos ANPAE**, v. 9, p. 1-16, 2010.

Utilização e apropriação dos resultados do Spaece: caminhos, perspectivas e realidade

ANA PAULA PEQUENO MATOS

INTRODUÇÃO

Este capítulo se dedica a explorar como a gestão escolar da rede estadual cearense tem-se apropriado dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), captando elementos que possam ser utilizados para a melhoria das práticas de gestão pedagógica e de resultados, visando a contribuir para a elaboração de uma proposta de intervenção, com o intuito de fomentar a aprendizagem significativa dos estudantes. Esta pesquisa é fruto da dissertação de mestrado da autora a partir do seu interesse em pesquisar os resultados das avaliações externas no contexto do binômio de sucesso e fracasso escolar.

O estudo de caso em questão teve como base os eixos norteadores “gestão para resultados” e “apropriação de resultados das avaliações externas” para analisar o trabalho do núcleo gestor em busca de verificar o conceito de gestão para resultados vivenciado na escola alvo da pesquisa, bem como compreender os procedimentos adotados e possíveis conflitos dos atores que se apresentam. Além disso, a pesquisa procurou revelar a intencionalidade do núcleo gestor para a obtenção dos resultados da escola, dimensionando o *status* do Spaece na estrutura administrativa e pedagógica da escola, os caminhos percorridos e as potencialidades pedagógicas que se apresentam.

Para tanto, o texto subdivide-se em cinco seções, iniciando com o referencial teórico que embasa as análises deste estudo, a partir dos quais delineia-se a gestão para resultados no ambiente escolar caracterizando o papel do gestor enquanto força promotora da aprendizagem estudantil, a partir da prática colaborativa de monitoramento e avaliação do fazer escolar. Na segunda seção, busca-se o diálogo com a literatura, a qual contribui para o delineamento do panorama da apropriação de resultados das avaliações externas enquanto processo pedagógico com vistas à qualidade educacional. A terceira seção apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa, da qual consta um estudo de caso apoiado na visão de Yin (2001), que objetiva o estudo de processos organizacionais administrativos, considerando o contexto no qual as decisões são tomadas e os achados de campo e suas respectivas análises. A quarta apresenta os achados da pesquisa, e a quinta seção apresenta as considerações finais e perspectivas que se abrem a partir da pesquisa em questão.

AVALIAÇÕES EXTERNAS E A GESTÃO PARA RESULTADOS: UM CONSTRUTO PEDAGÓGICO

Uma das principais indagações que motivaram esta pesquisa é: de que forma o gestor escolar pode contribuir nos resultados das avaliações de seus estudantes? Monteiro e Motta (2013) ressaltam a teia de fatores que contribuem para os resultados dos estudantes, tais como o percurso educacional, a qualidade dos encontros pedagógicos, as relações interpessoais em sala de aula, capacidades individuais e contexto familiar.

Alie-se, à complexa trama de fatores intrínsecos à escola, as forças sistêmicas advindas da execução de políticas educacionais pautadas nos ideais de eficiência e eficácia escolares. Para Schneider e Rostirola (2015), as avaliações em larga escala são dispositivos de aferição da qualidade educacional das unidades escolares e dos estudantes, podendo ser aplicadas em diversos níveis federativos, expressando diferentes estágios do Estado Avaliador.

Para Ball (2002), a introdução da cultura de avaliação educacional trouxe em seu escopo a valoração da performatividade, na qual o desempenho é a medida da produtividade de sujeitos individuais ou organizações, o que relega ao segundo plano a consciência de que os caminhos são tão importantes quanto o resultado a ser auferido. No caso da educação, a performatividade expressa-se pela concepção do fazer junto para dividir responsabilidades.

Para Afonso (2005) o *éthos* competitivo assumido pelo Estado implica a importação de modelos de gestão da iniciativa privada para o setor público, com ênfase nos resultados e nos produtos do sistema educacional, instaurando a cultura gerencial na administração pública. Esta adentra a escola sob a forma de Gestão para Resultados, imprimindo uma nova face ao sistema de tensões do já tão complexo universo escolar.

O relatório final com as metas educacionais para 2021, elaborado pela Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2008), apresenta a gestão escolar como elemento fundamental para obtenção da qualidade educacional almejada, realçando a importância da avaliação enquanto mecanismo de aferição da eficiência e eficácia escolares. Lück (2009), ao referir-se ao Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar ofertado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em 2007, destaca, na normativa do referido laurel, o entendimento de gestão para resultados enquanto processos e práticas de gestão voltados à melhoria do desempenho da escola auferidos a partir de indicadores educacionais.

Percebe-se, na visão sistêmica, que a gestão para resultados está pautada no triângulo planejamento, monitoramento e avaliação, com vistas à melhoria dos resultados dos estudantes. Entretanto, Ball (2002) chama a atenção para a cultura da fabricação institucional advinda dos mecanismos de controle performáticos estatais. Nesse contexto, escolas lançam mão de processos de gerenciamento para adequar-se às imposições do sistema.

Soares (2012) argumenta que avaliar é mais do que medir habilidades em testes padronizados, embora essa seja parte importante do processo de gestão educacional. Assim, a avaliação se materializa a partir da reflexão interna à escola sobre os dados coletados, a fim de buscar explicações sobre as diferenças de desempenho dos estudantes no contexto social, cultural e econômico em que se insere a escola, no qual cada ator pedagógico apropria-se dos

resultados e os utiliza para a tomada de decisão acerca dos caminhos pedagógicos a serem percorridos.

Destaca-se que o ambiente escolar público é complexo e denso. Para conseguir resultados efetivos, é preciso muito trabalho, afinho, determinação e, sobretudo, gestão. À frente da instituição, faz-se necessário um gestor capaz de entender as nuances do sistema público e, com isso, buscar um efetivo avanço no ambiente escolar. Tais avanços podem ser encarados como os resultados que são consequências positivas do trabalho árduo que é o processo de educar. Mais do que conseguir resultados, à escola cabe apropriar-se deles, conhecê-los e saber o que fazer diante desses resultados.

A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: DA PLASTICIDADE À POSSIBILIDADE

Os estudos de Souza e Oliveira (2010) revelam que, a partir da década de 1990, a avaliação de sistemas escolares passou a ocupar posição central nas políticas públicas de educação, sendo recomendada e promovida pelo Ministério da Educação (MEC). Desde então, pode-se dizer que efetivar essa avaliação em larga escala tem sido um desafio para as instituições públicas, que se têm deparado com dificuldades em garantir que os indicadores gerados pelas avaliações sejam efetivamente compreendidos pela comunidade educativa. Mais que isso, que quando compreendidos, sejam aplicados e implementados de modo apropriado.

Para Machado (2012), é imprescindível que o gestor escolar provoque a reflexão dos professores, através da autoavaliação de seu trabalho, a partir dos resultados obtidos pelos estudantes. Nota-se que o exercício de autoavaliação é realizado em conjunto com os demais atores do sistema educacional. Trata-se de uma ação na qual a escola apropria-se dos seus resultados a partir do momento que os conhece, para que se possa fazer os ajustes necessários e subjetivos do trabalho desenvolvido para melhorar a prestação do serviço educativo, indo além da recolha de informações e dados.

Mais do que um processo de controle, a apropriação dos resultados das avaliações escolares trata de uma fundamental oportunidade para a implementação de estratégias e estabelecimento de metas que permitam a melhoria do serviço educativo prestado pela escola, dentro de um processo cuja base é a autorreflexão sobre as ações e como e o que fazer para melhorá-los.

Kellaghan, Gresney e Murray (2011) indicam, entre os motivos que promovem a subutilização dos resultados das avaliações em larga escala, a dificuldade em apresentar seus resultados aos atores estratégicos de formação dos professores. Segundo os autores, esse fato está associado a um planejamento financeiro paucado na operacionalização da avaliação em detrimento dos usos dos resultados.

Um dos benefícios da apropriação dos resultados das avaliações consiste na possibilidade de que a instituição tem de buscar a recuperação do docente como figura central da instituição, como profissional que lida diretamente todos os dias com os alunos em sala de aula e conhece todas as suas dificuldades. Tal fato constitui um meio que a instituição pode usar para reacender no docente uma motivação capaz de efetuar mudanças práticas no seu trabalho de produção crítica com relação à sua atuação.

Dessa forma, pode-se dizer que a apropriação dos resultados da avaliação externa passa, diretamente, pelo processo de aquisição de conteúdo por parte do docente por meio de capacitações efetivas que passem longe do meramente superficial. Para tanto, precisa-se contar com a efetividade de um processo de gestão escolar que deve ser democrático e capaz de entender as dificuldades do docente.

No que diz respeito ao Spaee, dentre os objetivos apresentados na portaria de criação (CEARÁ, 2000), está a redução da desigualdade educacional a partir do fortalecimento dos sistemas de ensino. Além de fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais no estado, de modo a possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de Ensino, propondo-se a gerar resultados que possam monitorar o alcance das metas estabelecidas, do padrão de qualidade e eficiência da educação ofertada.

Na visão de Pequeno (2000), a implementação gradativa desse sistema de avaliação tem permitido ajustes para atender às demandas do sistema educacional, bem como aperfeiçoar seus procedimentos metodológicos. A autora salienta a importância da reflexão em torno do fato de que a implementação do Spaee funciona como um sistema de avaliação consistente e eficaz, que não é fruto de um projeto especial, mas de uma ação permanente da instituição, incorporada à política educacional do estado e que não sofre descontinuidade com as mudanças das administrações.

Entretanto, Santos e Ciasca (2012) destacam a pouca apropriação dos resultados do Spaee por parte dos professores e gestores, fato que inviabiliza sua utilização especificamente como ferramenta pedagógica, corroborando a visão de Vianna (2003) e Rosa (2004), acerca da necessidade de o/a gestor/a escolar ser o elo de liderança na unidade escolar, no sentido de mobilizar a estrutura escolar para a apropriação dos resultados da avaliação.

Ao transformar os resultados das avaliações externas em finalidade educacional, perverte-se os objetivos da escola, fadando-se alunos e escolas ao fracasso escolar. Para Luckesi (2011), embora seja óbvio que os sistemas educativos e escolas destinam-se a propiciar condições para que o educando se desenvolva e aprenda, os dados estatísticos educacionais demonstram que a obriedade se distancia da realidade. Nesse caso, torna-se necessário romper com as relações históricas estabelecidas entre educadores e verificações de aprendizagem (resultado dos testes) para assumir um compromisso reflexivo de propiciar caminhos alternativos à aprendizagem efetiva.

Mas como realizar a antropofagia dos resultados das avaliações externas? Quais caminhos a escola deve trilhar para gerar as energias necessárias à transformação dos dados em informação pertinente à comunidade escolar? Qual o papel da gestão nesse processo? Indica-se, na próxima seção, os caminhos que percorremos em busca das respostas ao estudarmos uma escola de Ensino Médio pertencente à rede estadual do Ceará.

TRILHAS INVESTIGATIVAS: MÉTODOS ADOTADOS

Para este estudo, optou-se por realizar um recorte no universo do município de Fortaleza, a partir da aplicação de critérios relativos à modalidade de ensino, tempo de atuação do gestor, participação em projetos e programas da Secretaria

da Educação do Estado do Ceará (Seduc), com aporte financeiro e métrica vinculada ao desempenho e, o principal filtro, resultados do Spaeece.

Tais critérios resultaram na escolha de uma escola de ensino regular, classificada pelo MEC como escola com nível socioeconômico médio-baixo, com nível socioeconômico (NSE) 4,4, portanto, representativa das escolas pertencentes a essa região, pois têm NSE entre 4,2 a 4,9. (QEDU, 2015), com gestora eleita em 2009 e reeleita em 2013. Acresce-se que a gestora conquistou aprovação no curso de especialização em Gestão Escolar ofertado pelo CAEd/UFJF, condição *sine qua non* para a permanência do cargo entre 2009 e 2012.

Ressalta-se que a instituição tem sido *locus* de implementação de diferentes projetos da Secretaria de Educação do Ceará, cujo objetivo associa-se à redução do fracasso escolar, os quais dialogam direta ou indiretamente com o Spaeece, dentre esses se destacam o Programa Jovem de Futuro/Ensino Médio Inovador (PJF/ProEMI) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em Física e de Matemática, denotando investimentos monetários e oferta de insumos, reduzindo-se o impacto das variáveis orçamentárias nos resultados da escola em estudo.

O destaque à gestão baseia-se na premissa de que o projeto educacional apresenta resultados a médio e longo prazos, sendo a continuidade de programas e valores uma variável desejada para a identificação do impacto da gestão escolar sobre o desempenho dos estudantes no Spaeece. Além disso, controla-se as variáveis para formação do gestor e resistência organizacional interna, as quais a literatura aponta como sendo importantes na gestão para resultados (TAVARES, 2012).

O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada, escolhida por propiciar a delimitação do volume das informações, obtendo assim um direcionamento aprofundado do tema em estudo, além de permitir a “[...] investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos” (BONI; QUARESMA, 2005).

Os sujeitos da pesquisa compreendem os componentes do núcleo gestor, Gestora (G) e duas Coordenadoras Pedagógicas (CP1 e CP2), o Professor Coordenador da Área de Ciências da Natureza e Matemática (PCAM) e a Professora Coordenadora da Área de Linguagem e Códigos (PCAL), escolhidos por serem os atores que personificam a gestão pedagógica e para resultados na escola.

O roteiro das entrevistas semiestruturadas foi elaborado para contemplar temas escolhidos com o intuito de recuperar e embasar as reflexões sobre as percepções, concepções e perspectivas dos sujeitos acerca do Spaeece e sua relação com a gestão para resultados e o sucesso escolar. Os dados coletados foram interpretados por meio da análise de conteúdo, conforme as etapas estabelecidas por Bardin (2016), que preconiza a análise preliminar, a descrição analítica e a interpretação inferencial.

Na análise preliminar, as entrevistas foram transcritas na íntegra, recortadas e agrupadas segundo os eixos relacionados aos objetivos desta pesquisa, a saber: Gestão para resultados e Apropriação dos resultados do Spaeece. Para cada eixo, foram definidas unidades de registro a partir das quais as falas dos sujeitos entrevistados foram contrapostas em busca de similitudes ou contraposições.

Assim posto, na descrição analítica foi dada ênfase à análise qualitativa das respostas dos sujeitos, por ser passível de estabelecer categorias mais discriminantes ao proporcionar deduções específicas sobre um acontecimento (BARDIN, 2016). Além disso, essa análise nos permite trabalhar o contexto dos registros, ampliando os campos de análise inferencial.

Com o fim de contrapor a visão da gestão com a prática pedagógica da escola, optou-se por realizar observações de campo, as quais, segundo Yin, “servem como outra fonte de evidências em um estudo de caso, na medida em que o fenômeno de interesse não seja puramente de caráter histórico” (2001, p. 94). A partir do protocolo de observação, registrou-se comportamentos ou condições ambientais relevantes no âmbito da apropriação dos seus resultados e do seu uso pedagógico durante os planejamentos das disciplinas de língua portuguesa e de matemática, na escola alvo deste estudo.

Os protocolos das observações diretas foram catalogados, formando um banco de dados, o qual recebeu tratamento analítico e inferencial, relacionando os achados às falas dos sujeitos participantes da pesquisa. A triangulação dos dados coletados nas diferentes fontes de pesquisa (documentos, entrevistas e observação direta), proporcionou o aprofundamento necessário a um bom estudo de casos, validando o construto segundo Yin (2001).

É necessário, ainda, esclarecer que a pesquisa, dado seu campo limitado – apenas uma escola –, não pretende afirmar que os resultados nela obtidos representam a realidade de toda a rede estadual de ensino do Ceará. No entanto, será possível, a partir deste estudo, estimular a reflexão sobre o processo de gestão para resultados escolares, no contexto do Spaece, assim como apresentar sugestões com o intuito de potencializar os processos de apropriação de resultados pelos atores da escola.

ENTREMEIOS PEDAGÓGICOS: UMA ESCOLA EM BUSCA DE IDENTIDADE

Ao analisarmos os resultados do Spaece, com foco na 3ª série do Ensino Médio da escola, campo de atuação desta pesquisa, observa-se um aumento de 37,8 pontos na escala de proficiência em língua portuguesa, saltando de 235,4, em 2008, para 272,8, em 2017, o suficiente para a mudança do padrão crítico para o intermediário. Já em Matemática, a escola avançou 2,6 pontos, (256,1, em 2008, e 258,8, em 2017) demonstrando a fragilidade do processo educativo nessa componente de ensino. Entretanto, ao fazermos o recorte populacional, acompanhando os estudantes participantes do programa PJF, durante o Ensino Médio, os resultados do Spaece de 2012 a 2014, apresentados no Quadro 1, demonstram que a escola agrega cerca de 39 pontos em Língua Portuguesa e 31 pontos em Matemática.

QUADRO 1:

Proficiência da escola X nas edições do Spaece-Médio, entre os anos de 2012 e 2014

ANO	SÉRIE	LÍNGUA PORTUGUESA		MATEMÁTICA	
		Proficiência	Desvio Padrão	Proficiência	Desvio Padrão
2012	1ª	249,4	43,4	239,8	49,0
2013	2ª	275,8	42,2	273,6	52,1
2014	3ª	288,2	37,7	271,2	44,6

Fonte: Elaboração própria com base em dados da Seduc (2017)

Embora perceba-se uma diminuição do desvio padrão para as duas disciplinas, os valores obtidos denotam heterogeneidade de resultados, o que representa um desafio para a labor docente, na redução das desigualdades educacionais.

Na prática, a gestão para resultados depende, no mínimo, de duas questões básicas: metas claras, pautadas em evidências, e operacionalização dos instrumentos de gestão. Assim, a consolidação de um nível de qualidade pode ser o grande diferencial da atuação do profissional, pois o direciona para os resultados efetivos no ambiente de trabalho.

Um ponto a ser considerado gira em torno da falta de uma consulta aos principais agentes desse processo, como a comunidade escolar. As avaliações e os projetos são simplesmente impostos? Os resultados são esperados e depois as críticas são colocadas? O professor não é consultado sobre o que falta em sua sala de aula para que sua função seja realizada de forma eficaz? Esse desconhecimento evidente entre Seduc e comunidade escolar é um fator a ser considerado como empecilho para a gestão para resultados.

A gestão para resultados é aquela que possibilita bons resultados nas avaliações que são feitas. Uma gestão voltada para eficiência. Na minha visão, a escola não deveria funcionar em função desses resultados. Acho que tem que ser feito um trabalho de base, que esses meninos tenham apropriação de conhecimentos e que esses resultados sejam consequência desse trabalho. Não um trabalho específico para as avaliações externas. Eu tenho uma crítica em relação a isso. Às vezes, eu percebo que há essa manipulação até de que a escola se volte exclusivamente para a avaliação externa. (PCAL, 2017)

A PCAL, não somente tece críticas à gestão por resultados como opina contra essa premissa na escola X, bem como às ações da escola voltadas para as avaliações externas, pois, na sua visão, há uma manipulação para o cumprimento de metas estabelecidas pelo estado em detrimento ao que realmente o aluno está aprendendo em sala de aula. O que expõe a PCAL é o que muitos educadores propõem para alcançar melhores índices na educação: a formação básica é essencial para inserir o aluno na esfera do mercado, assim como sua formação humana (BERNARDIM, 2013).

Sabe-se, todavia, que o processo que visa ao melhor ensino para a aprendizagem não é tão simples. É um trabalho de corresponsáveis, além da busca de motivação e conscientização do discente. A par disso, encontram-se os pais, a comunidade em que estão inseridos, os dispersadores externos que, para o aluno, passam a ser mais atraentes que o ambiente da escola, ainda mais se o ambiente não oferece o mínimo necessário para o conforto desses alunos.

Se é verdade que, no panorama atual da educação pública cearense, o gestor escolar deve procurar cumprir as metas estabelecidas pelo vértice do sistema, igualmente se coloca a necessidade de se trabalhar em uma perspectiva mais abrangente.

Gestão para resultados é ter uma meta a atingir. A partir da meta a gente tem que traçar caminhos para atingir essa meta. E aí seria exatamente o resultado. Partindo do pressuposto que a gente tem um pré-resultado, digamos, de avaliações externas ou da própria avaliação interna, a gente tem que fazer análise do resultado anterior, ver o que é que deu errado, o que é que pode ser melhorado, o que foi que deu certo, como é que a gente pode continuar, e a partir daí tentar chegar ao nosso objetivo. (PC2, 2017)

Para Ball (2002), a qualidade na atuação dos profissionais direcionados para resultados representa tudo que é feito ao longo de um modelo de gestão estruturado, para garantir ao real interessado nos resultados efetivos e, conseqüentemente, a todos os outros envolvidos, exatamente aquilo que desejam, em termos de aspectos intrínsecos, de custos e de atendimento a expectativas.

A PC2 reconhece a importância da avaliação para mensurar em quais pontos os alunos estão evoluindo e em quais a evolução não corresponde à necessidade a ser alcançada. PC1 e PC2 reconhecem que a escola não implementa, de fato, uma gestão por resultado.

É fato que as avaliações externas são importantes para a análise e mensuração dessas dificuldades, no entanto, não são a única forma. As avaliações não podem comandar a grade escolar, devem ser inseridas como consequência de um processo de construção, no qual os envolvidos estão buscando um objetivo comum, motivados para que os resultados sejam os melhores.

Acho que não amadurecemos essa questão. Observamos os resultados, vimos o que está errado, propomos algumas ações em conjunto; mas, quando chegamos na execução das ações, eu acho que é aí que temos mais dificuldade. O grupo de professores planeja; mas, quando chega na execução, alguns se perdem no caminho, outros não conseguem fazer, alguns nem tentam. (PC2, 2017)

Certo descompasso entre núcleo gestor e docentes é evidente nessa escola, o que impede a implantação da gestão por resultados, bem como a perseguição de índices melhores no desempenho dos alunos no que tange às avaliações externas. Essa resistência fica explicitada no comportamento dos professores durante

os momentos de planejamento, os quais recusam-se a ir para a sala específica, a convite da CP1, permanecendo na sala dos professores.

Como já foi destacado, a escola é um conjunto de pessoas que, em harmonia, devem estar motivadas e comprometidas com a real aprendizagem dos seus alunos, tanto no quesito curricular quanto na formação humana, a qual possibilita o exercício da cidadania através do pensar e agir de forma crítica. Porém, quando gestão escolar e corpo docente não caminham na mesma direção, esses resultados tornam-se utopias.

A gente propõe ações, o aluno vindo no contraturno para ter reforço. O aluno não vem, então já fura essa ação. Foi decidido que todo mundo [professores] vai fazer uma oficina para trabalhar aquele descritor que foi fraco. Alguns conseguem fazer a oficina, outros não conseguem porque não têm habilidade, não se propõem, então eu acho que a gente está pecando na questão humana mesmo. Eu acho que o grande problema está aí. (PC2, 2017)

Há de se ressaltar que nenhuma instituição funciona sem o fator humano. Nota-se evidente deficiência do núcleo gestor em lidar com essa questão, o que enfraquece as relações interpessoais dentro do ambiente escolar e impede que melhores índices sejam alcançados.

O PCAM apresenta um contraponto à visão do núcleo gestor. De um lado, há a cobrança pela preparação do aluno e do outro, o docente, que reconhece não ter formação, preparação e apoio para interpretar pedagogicamente os resultados da escola. Como se vê, a Gestora responsabiliza o professor pelo despreparo para os projetos e para as avaliações externas, enquanto o PCAM atribui essa responsabilidade à Gestora.

Gestão para resultados. Seria o acompanhamento dos resultados em busca de uma melhoria? Ou seja, seria analisar os resultados. Seria uma pessoa responsável, para conectar esses dados buscando uma melhoria. A nível disso, a gente tem uma grande dificuldade, a gente não tem muito noção disso e não é bem-feito a relação do Spaece, nem a nível de prova, e os resultados a gente acaba não trabalhando muito bem de um ano para outro. (PCAM, 2017)

No que tange a tais afirmações, há de se fazer uma ressalva. Mello (2004), ao analisar a formação inicial de professores da educação básica, indica a existência de um descompasso entre os cursos de formação e a prática escolar. Segundo a autora, é necessária a adoção de práticas que estimulem a constituição das competências docentes que serão requeridas para “saber gerenciar o ensino e a aprendizagem em sala de aula” (2004, p. 90) a partir dos objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica.

A respeito da relevância com relação ao Spaece, para G, a comunidade escolar não percebe, ou ainda não está atenta para a importância das avaliações externas, assim como o próprio discente. A escola despense trabalhos para esse

reconhecimento e melhores resultados, mas o compromisso com esses objetivos da escola não é observado.

Os alunos não dão a importância que deveriam. Falamos que é o momento mais importante da escola, fazemos uma preparação, mas eles ainda não valorizam, a comunidade toda, não só o aluno. Por mais que se trabalhe, por mais que se fale, é o objetivo da escola, o Spaee e o Enem. Mas ainda acho que eles não têm total compromisso. (G, 2017)

Na entrada da escola, percebe-se a fixação de um cartaz sobre o circuito de gestão do Instituto Unibanco, que gerencia o projeto Jovem de Futuro, no qual se destacam reuniões trimestrais entre a gestão, os professores e a superintendência escolar, aqui representante da gestão do sistema educacional. Ele está distribuído pela sala dos professores e na sala de planejamento, juntamente com os indicadores da escola, como forma de ambientar o movimento pelo alcance das metas estabelecidas, reforçando a ideia de que, para a gestão, os professores são os atores estratégicos do processo de melhoria dos resultados.

Segundo G, as metas a serem trabalhadas pela escola foram definidas pela Secretaria de Educação com base no cálculo do IDE Médio, e orientam todo o trabalho da escola, com forte apelo gerencialista. Assim, o monitoramento previsto no circuito de gestão apoia-se nos indicadores que compõem o índice (taxas de aprovação, reprovação e abandono, bem como resultados de Língua Portuguesa e Matemática no Spaee).

Percebe-se que a escola assume integralmente o projeto político ideológico do estado, distanciando-se da comunidade ao desconsiderar suas aspirações e necessidades. O sujeito mais importante dessa empreitada educacional ainda é o estudante, é quem vai refletir na sociedade o que adquiriu na família, na comunidade e, principalmente, na escola.

Nesse aspecto, a escola X contrapõe-se ao entendimento de Luckesi (2011) sobre espaço educativo, o qual deve priorizar a corresponsabilização democrática de seus membros, em detrimento de uma administração pautada na delegação de poderes.

Neste estudo, especificamente, os interesses versam sobre os resultados da escola nas avaliações externas, sendo consideradas, pelos entrevistados, como função primordial da escola, que os alunos atinjam os resultados esperados, embora não ocorra uma reflexão sobre os significados desses números, como retrata a fala da PCAL transcrita abaixo.

Eu tenho que trabalhar de acordo com as necessidades do meu aluno, eu tenho que atender as demandas dele. E a gente percebe isso: nossos alunos têm dificuldade de leitura, há uma distorção série/idade, alto índice de reprovação. Ele não acompanha a série dele. Então não adianta querer que a gente tenha um perfil de alta avaliação se esse aluno não se encaixa nesse perfil. (PCAL, 2017)

A tensão observada na fala da entrevistada é validada pela fala da CP2, que relata a satisfação com o grupo de Matemática por abraçarem o projeto da escola e remodelarem o seu currículo para o trabalho com os descritores que os alunos mais encontram dificuldades. Mais uma vez, constata-se que o objetivo da escola X está mais voltado para o cumprimento dos projetos da secretaria do que atender às dificuldades dos alunos, embora não seja um posicionamento homogêneo por parte dos docentes.

Esse ano o Spaeece vai efetivamente entrar no trabalho da coordenação pedagógica. Porque, nos anos anteriores, ele não entrava muito, a gente até pedia para inserir nos planos, para colocar, mas era trabalhado de uma forma muito superficial. Agora, como as metas ficaram muito claras, o que foi pedido para cada escola ficou extremamente claro. Nesse ano, o Spaeece passa a fazer parte do dia a dia da escola. (PC1, 2017)

Para se promover uma gestão por resultados no que tange às avaliações externas, mais do que gerir as relações e poder contar com os professores em sala de aula, é preciso que o núcleo gestor realmente atente para a questão da análise dos resultados, de modo a aferir onde os alunos tiveram maior ou menor deficiência.

Essa análise não pode ser simplista, não segue fórmulas nem máscaras de correção. Detectar as deficiências deve estar no cotidiano em sala, na observação das habilidades de leitura e compreensão e até mesmo na abordagem que o aluno faz em sala, na sua oralidade e no seu comportamento como sujeito em construção de identidade. Tudo isso não cabe numa só avaliação.

Sobre isso, Luckesi diz que “[...] o ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a disposição de acolher” (2000, p. 2). No caso em questão, no entanto:

Para fazer uma gestão de resultados, teríamos que fazer toda uma análise, ver onde os meninos erraram mais. Fizemos isso esse ano com a avaliação diagnóstica, não com o Spaeece. Nenhum professor faz isso, e a coordenação também nunca vi fazer. Então, para você fazer uma avaliação de resultados, uma gestão de resultados teria que ter um banco de dados em relação ao que o aluno acerta, ao que o aluno erra, a gente não sabe nem quantas questões eles acertam. (PCAM, 2017)

Nós temos uma bimestral que geralmente é muito ruim, temos uma parcial que é um pouco melhor, mas também é uma avaliação mais solta, e os meninos têm uma liberdade maior e a gente acaba não tendo um diagnóstico exato desse aluno. Em relação a isso, a gente acaba mascarando os dados, a gestão até controla a nível de ver as médias, mas os resultados são muito mascarados. (PCAM, 2017)

Com isso, observa-se que a escola não está conseguindo suprir a sua real necessidade, nem com as avaliações externas, tampouco com as regulares. Não adianta,

simplesmente, transferir de ano o aluno se ele não tiver condições de acompanhar a série seguinte apenas para não o reprovar. É preciso que haja seriedade no processo de avaliação, que se investigue se o descomprometimento dos professores, citado, com ênfase pelo núcleo gestor, seja um reflexo da aversão que eles têm ao se depararem com projetos que visam mais à camuflagem de resultados, conforme explanado pelo PCAM, do que à real preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Para que se possa efetuar uma avaliação real, é preciso contar com dados que remetam à realidade de aprendizado do aluno. Em detrimento disso, G considera que a avaliação externa não faz, efetivamente, uma avaliação do aluno, pois, para ela, “Tem que levar em conta a comunidade” (G, 2017).

Os sujeitos da pesquisa apontam para a matriz de referência¹² dos descritores do Spaee e sua dissociação com o currículo executado no Ensino Médio, como outro grande entrave para a escola X, destacado pelo PCAM.

Na avaliação diagnóstica, tinham matérias de fundamental que o Ensino Médio não usa, então introduzimos principalmente expressões algébricas, a parte de produtos notáveis, frações algébricas, não tínhamos isso porque é matéria de oitavo ano, então acrescentamos no primeiro ano. Dá para colocar porque são basicamente adaptação de conteúdo. [...] A gente criou os monitores, uma ideia tão antiga, e funciona tão bem, aqueles alunos que estão sabendo os descritores de qualidade, estão ajudando os colegas que ainda não sabem. (PCAM, 2017)¹³

Essa adaptação que o professor faz em sala, tanto no currículo quanto na metodologia, são essenciais para que o aluno consiga aprender. São bons resultados que a escola só alcança quando dá autonomia para o professor. Entretanto, as ações do contraturno e aos sábados contam com baixa adesão dos estudantes.

O currículo escolar, como se sabe, é importante instrumento de direcionamento das estratégias e diretrizes da escola ao aprendizado, porém, ele não pode ser estático. Com relação a isso, na escola X, o currículo é flexível de modo a se adequar às avaliações, pois

Estamos trabalhando agora no que é importante o aluno ver no primeiro bimestre, no que ele precisa ter competência. Todo mundo com ações voltadas para os descritores do Spaee. Eles estão trabalhando dentro das suas aulas as questões. Alguns professores, de História e Geografia, colocando a questão do descritor de Língua Portuguesa, que o aluno tem dificuldade em compreensão leitora, identificar fato de opinião, coisas que tão sendo trabalhadas em todas as matérias. (G, 2017)

¹² Matrizes de Referências são compostas por descritores que explicitam o conteúdo programático a ser avaliado e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas (CAED, 2022).

¹³ Os descritores citados referem-se aos selecionados pela Seduc, dentro da matriz do Spaee, para que as escolas trabalhem em seus planejamentos estratégicos, a partir dos resultados da avaliação diagnóstica de 2017, a qual foi produzida tomando por base os resultados das três últimas edições do Spaee.

A dinamicidade do currículo é importante para conceder ao aluno uma visão em qual disciplina ele está tendo menor ou maior desempenho, e, partir daí, traçar novas diretrizes. Não se trata de algo pronto e acabado, mas de algo a ser construído, reavaliado e repensado permanentemente, no dia a dia da escola, com a participação ativa da comunidade educacional. Entretanto, nota-se, na fala da gestora, uma contradição ao informar que

Sinceramente eu não sei te dizer se esses descritores coincidem com as habilidades dos alunos. Mas, como foi uma coisa que foi estabelecida, a gente não pode querer abraçar o mundo, tem que focar em alguma coisa, já que foram escolhidos esses cinco para todo mundo focar, então a gente está trabalhando esses cinco, independentemente de eles coincidirem ou não com o que os meninos erraram. (PC2, 2017)

Essa falta de conhecimento deve, de alguma forma, interferir na dificuldade que a escola tem em obter esses resultados, pois, de modo que será possível o núcleo gestor gerir um resultado se ele não se apropria dele? Esse papel cabe aos agentes da secretaria atuantes na formação e capacitação contínua dos gestores. Sobre isso, Luckesi (2000) é claro ao dizer que a qualificação da aprendizagem estudantil é condicionada à clareza pedagógica e ao planejamento educacional.

Parte da gestão por resultado passa pela apropriação desses resultados, pois é preciso ter conhecimento do desempenho para em seguida buscar melhorias no processo. Os boletins do Spaece trazem de forma detalhada todo esse contexto, mas a escola X ou não tem acesso aos boletins, ou desconhece a sua existência. Assim,

[...] no ano passado, eu não li, mas eu acho eles muito longos. Acho que deveriam ser mais enxutos. Eu sei que é importante porque ele está todo detalhado, ele traz realmente como que o aluno está, você tem uma visão do aluno individual. Mas nós não temos essa cultura de você sentar, de trabalhar, levar, mostrar “teu aluno está deficiente nisso”. (PC2, 2017)

Como se vê, a PC2 indica não ler os boletins do Spaece, o que evidencia uma lacuna no processo de apropriação dos resultados. Igualmente reconhece que não costumam criar debates sobre a problemática, nem reconhecer os próprios erros como gestores e educadores. Talvez seja o ponto maior do insucesso das avaliações externas e internas. A crítica também se estende à forma como são colocados esses boletins, assim como sua linguagem. Um processo simplificado seria o ideal, além de uma maior acessibilidade.

Como um ponto positivo, a escola X concentrou-se em intervenções voltadas para os alunos com mais dificuldade em determinada disciplina. Por exemplo, em Matemática, a escola tem investido em parcerias com instituições de ensino superior e aulas de reforço de forma lúdica e diferenciada de modo que chame a atenção dos alunos com um método menos padronizado.

Já se sabe que, nem mesmo com a mudança de grade curricular, implementação de novas tecnologias, aplicação de avaliações padronizadas, estudos dirigidos e

estratégias de tornar a escola um ambiente mais atraente para o aluno, não trouxe ainda os resultados esperados. Entende-se que a solução não é tão simplista, como encontrar culpados, ou agentes que se neguem a seguir uma fórmula pronta. Mas não parece ser essa a visão da gestora:

A grande dificuldade é essa: existem as avaliações externas, que é onde realmente nós somos avaliados, e existe uma prática escolar que acaba, apesar de todos os nossos esforços, por minimizar a realidade. Nós estamos fazendo um trabalho enorme, inclusive uma das nossas avaliações é dentro dessa linha para ver se realmente o professor não consegue, pois ele tem muita dificuldade em compreender o que é que realmente a gente quer de avaliação. (G, 2017)

Percebe-se que há uma insistência errônea em atribuir culpados à responsabilidade pelo problema. Os professores são vistos como principais agentes nesse processo involutivo e tidos como despreparados para desempenharem suas funções e, principalmente, desinteressados pelos projetos que chegam das secretarias, por não acreditarem mais em fórmulas mágicas. Alunos são sempre rotulados como irresponsáveis e desinteressados pela aquisição de conhecimentos, e, à família, cabe a omissão na tomada de decisões e acompanhamento da vida estudantil dos filhos.

No caso da escola X, nota-se que a lacuna entre núcleo gestor e docentes compromete o processo final, cujo maior prejudicado será sempre o aluno. Para Martins e Brocanelli (2010), muito mais que conhecimentos burocráticos, o perfil do diretor, atualmente, tende a incluir cada vez mais sua atuação vinculada ao trabalho pedagógico. O diretor de escola deve favorecer um ambiente em que o professor seja eficiente e, sobretudo, saiba ensinar e orientar seus estudantes, tendo ações permeadas por um profissionalismo interativo.

Entretanto, se, da escola, na figura do gestor, são cobrados os resultados em avaliações externas e a obtenção de metas de desempenho sob a égide de autonomia e responsabilização, para Lück (2009), torna-se clara a necessidade de o sistema educacional apoiar os educadores para que eles possam refletir em torno dos resultados da escola enquanto prática de aperfeiçoamento no trabalho, o que pode ser observado no relato da gestora:

Eu não acredito que adianta vir coisas de cima para baixo. Tem que vir puxando da escola, tem que fazer um trabalho aqui, de formiguinha. A Seduc tem que descer para as escolas. Então não adianta pegar os gestores e pressionar por uma meta se não tiver o convencimento. (G, 2017)

Nota-se ainda uma crítica de todos os entrevistados, núcleo gestor e docentes, com relação à atuação da Secretária da Educação do Estado, que se mantém distante da realidade do ensino público, o que é outro empecilho para que conquistas maiores possam ser alcançadas. Ao professor, mais do que lecionar em sala, cabe ainda desempenhar outros papéis frente aos alunos, isso por conta da ausência e deficiência do Estado, que compromete todo o processo de aprendizado, uma vez que, diante do exposto, denota-se a necessidade de uma intervenção

mais aguda, na escola X, para que se alinhe ao trabalho pedagógico focado na aprendizagem estudantil. Sob a perspectiva dos resultados do Spaece, a PC2 entende que o conhecimento dessa avaliação, seus propósitos e possibilidades de uso colocam-se como ponto de partida para que a escola apresente resultados que cotejem aprendizagem e alcance de metas gerenciais, tal como demonstra o relato a seguir.

A intervenção é vender o Spaece. Mostrar como é que ele funciona, a importância, quais são os objetivos, o que é que se propõe a partir daí. Os avanços que o Ceará teve, e o incentivo para o professor, de saber que o trabalho dele está sendo reconhecido. Porque se não for o professor no dia a dia, nada disso se concretiza. (PC2, 2017)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do estudo em questão depreende-se a necessidade do reordenamento de práticas de gestão da escola analisada para que a comunidade possa apropriar-se do planejamento estratégico da escola. Este, mais do que se alinhar às pressões do vértice do sistema, deve coadunar-se aos anseios e possibilidades dos atores que materializam a dimensão ensino-aprendizagem na escola: alunos e professores.

Demonstra-se, a partir das entrevistas, que a gestão pedagógica da escola valida a avaliação externa enquanto mensurador da qualidade escolar, embora existam conflitos quanto a dimensão que os resultados do Spaece assumem no contexto do trabalho pedagógico a ser realizado na escola.

A existência de espaços instituídos de encontro entre docentes e núcleo gestor é uma força a ser explorada para a obtenção de melhoras significativas nos resultados estudantis. Além disso, destaca-se a necessidade de criar espaços para a participação efetiva dos estudantes e familiares no processo de gestão pedagógica da escola, nos quais se construa uma dimensão avaliativa coadunada com a realidade da comunidade.

Pode-se perceber que os entrevistados desconhecem as publicações do Spaece, restringindo-se aos informes apresentados pela Superintendência Escolar. Em consequência desse fato, as ações interpostas na escola não contemplam toda a potencialidade do Spaece enquanto ferramenta pedagógica.

Embora exista a utilização de um vocabulário compatível com a gestão para resultados, pode-se perceber uma distorção conceitual no campo da execução, necessitando de espaços e tempos formativos para que o debate acerca dos resultados e propostas de intervenções possam estabelecer-se no campo da efetividade.

Identifica-se que o núcleo pedagógico da escola repousa grandes expectativas no tempo pedagógico em sala de aula, tanto pela possibilidade de controlar intervenções a partir de projetos e oficinas quanto pelo controle do tempo do estudante. Esse, entretanto, não é um campo elísio no qual todas as panaceias da escola possam ser anuladas.

A falta de infraestrutura compatível com a permanência na escola, o processo de adaptação e a pressão sistêmica por resultados aferidos através de indicadores

atrelados à retenção escolar e aos resultados no Spaece, tendem a gerar um comportamento distorcido dos atores investigados realizada neste estudo não esgota todas as nuances que envolvem o problema da gestão das escolas públicas frente às políticas performativas: os estudantes rejeitam a escola, os professores direcionam suas práticas para alinhar-se às avaliações externas, e o núcleo gestor joga para debaixo do tapete as pressões e forças que se chocam dentro da escola.

Nesse aspecto, para completar o panorama estudado, apresenta-se a necessidade de aprofundar os estudos na direção do olhar dos estudantes, pais e professores, forças que se interpenetram no universo escolar e que atuam diretamente na materialização do principal objetivo da gestão: a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2005.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BERNARDIM, M. L. Educação e trabalho na perspectiva de egressos do Ensino Médio e estudantes universitários. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 24, n. 1, p. 200-217, jan./abr. 2013.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan.-jul. 2005.

CAED. SPAECE. **Matrizes de Referências**. 2022. Disponível em: <https://spaece.caeduff.net/o-sistema/matriz-de-referencia>. Acesso em: 04 out. 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Portaria nº 101. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, Ceará, 17 fev. 2000. p. 14

KELLAGHAN, T.; GRESNEY, V.; MURRAY, T. S. **O uso dos resultados da avaliação do desempenho educacional**. Rio de Janeiro: Elivisier, 2011.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. p. 1-7, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteededucação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

MARTINS, A. P. M.; BROCANELLI, C. R. O papel do diretor de escola frente aos novos desafios da gestão escolar. **Colloquium Humanarum**, v. 7, n. 2, p. 80-85, jul. 2010.

MELLO, G. N. de. **Educação escolar brasileira**: o que trouxemos do século XX? São Paulo: Artmed, 2004.

MONTEIRO, E.; MOTTA, E. **Gestão escolar**: perspectivas, desafios e função social. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **Invertir mejor para invertir más**: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO/CEPAL, 2005.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA. Metas Educativas 2021. Espanha: OEI, 2008.

PEQUENO, M. I. C. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece) na vertente da avaliação do rendimento escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000.

QEDU. EEMTI Antonio Bezerra Eefm. **QEdu**, s.d. Disponível em: <<https://novo.qedu.org.br/escola/23065249-antonio-bezerra-eefm>>. Acesso em: 9 mar. 2022.

ROSA, C. **Gestão estratégica escolar**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, F. D. G. dos; CIASCA, M. I. F. L. A perspectiva do acompanhamento longitudinal da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio através dos resultados do Spaeece. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 51, p. 116-134, 2012.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 493-510, set./dez. 2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Ensino Médio. **Secretaria da Educação do Governo do Estado do Ceará**, s.d. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/ensino-medio/>>. Acesso em: 9 mar. 2022.

SOARES, J. F. **Enem no IDEB?** Oportunidade ou manipulação? **Simon's Site**, 26 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=3855>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, dez. 2010. doi: 10.1590/S0100-15742010000300007.

TAVARES, P. A. **Os impactos de práticas de gestão escolar sobre o desempenho educacional**: evidências para escolas estaduais paulistas. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 41-76, jan-jun/2003.

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

O Spaece como aliado na construção de uma escola mais justa

LUCIA KELLY SOUZA MENEZES

“ESTAMOS HABITUADOS DEMAIS A OBSERVAR UMA DEGRADAÇÃO RELATIVA DA QUALIDADE E DA EQUIDADE DO NOSSO SISTEMA EDUCATIVO, LIMITANDO-NOS A ACUSAR AS IMPERFEIÇÕES DA SOCIEDADE. CERTAMENTE, A ESCOLA NÃO É UMA ILHA DESERTA, MAS ISSO NÃO NOS LIVRA DO DEVER DE CONSTRUIR A MELHOR ESCOLA POSSÍVEL, APESAR DE O MUNDO SER O QUE É, E SEM O ACEITARMOS TAL COMO É. (DUBET, 2008)

INTRODUÇÃO

Este capítulo foi construído a partir da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, abordando o uso pedagógico dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece).

O estudo foi feito entre 2018 e 2019, numa escola de Ensino Médio regular, localizada no município de Aratuba, com o objetivo de verificar como ocorria a apropriação e o uso dos resultados do Spaece pelos professores e o núcleo gestor.

No período de 2014 a 2017, recorte temporal do estudo, a escola investigada apresentou índices elevados de reprovação nas turmas de 1ª série, devido às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, causadas pela defasagem em conhecimentos básicos de Português e de Matemática, como leitura, escrita e operações aritméticas elementares.

Nesse contexto, os resultados individuais do Spaece do 9º ano do Ensino Fundamental se caracterizam fontes de informação sobre os níveis de proficiência dos alunos da 1ª série do Ensino Médio. Conhecendo-se os níveis de proficiência desses estudantes, é possível identificar o que eles já sabem e quais são as suas fragilidades com relação aos conhecimentos essenciais de Português e de Matemática, avaliados pelo Spaece ao final do Ensino Fundamental.

Dessa forma, os dados do Spaece têm o potencial de dar subsídios a gestores e professores para o planejamento de ações de intervenção pedagógica na 1ª

série. Diante disso, delineou-se a seguinte questão de pesquisa: “de que forma os resultados do Spaece do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal podem subsidiar a gestão pedagógica de uma escola de Ensino Médio da rede estadual?”.

Como principal resultado da pesquisa, propõe-se um Plano de Ação Educacional (PAE), com ações voltadas para o estabelecimento de uma cultura de apropriação e uso dos resultados do Spaece na escola investigada.

CENÁRIO DA PESQUISA

A investigação foi realizada na Escola de Ensino Médio José Joacy Pereira, localizada na zona urbana do município de Aratuba, no Maciço de Baturité. É a única escola de Ensino Médio regular desse município e recebe os alunos egressos das oito escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino.

No período em que a pesquisa foi feita, tinha três anexos, localizados na zona rural do município. A sede da escola recebe alunos tanto da cidade quanto das áreas rurais mais próximas, e os anexos recebem alunos das localidades rurais circunvizinhas.

Em 2018, havia seiscentos alunos alocados em sete turmas de 1ª série, sete de 2ª e seis turmas de 3ª série, nos turnos manhã e tarde, distribuídas na sede e nos anexos. No turno da noite, na sede da escola, havia uma turma de 47 alunos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) do nível médio.

O núcleo gestor é constituído por uma diretora e três coordenadores pedagógicos. Em 2018, o corpo docente era formado por 36 professores, lotados em sala de aula e nos ambientes pedagógicos (Laboratórios de Informática e Ciências e no Centro de Multimeios).

No grupo de docentes, existe a figura do Professor Coordenador de Área (PCA), um professor que destina parte de sua carga horária ao acompanhamento dos planejamentos e das práticas pedagógicas dos professores de sua respectiva área do conhecimento, sob a orientação do coordenador pedagógico. Em 2018, a escola contava com três PCA, responsáveis por acompanhar as áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Vale salientar que os PCAs e os professores que coordenam os Laboratórios de Informática, Ciências e o Centro de Multimeios constituem o chamado “núcleo gestor ampliado”.

Existe, ainda, a figura do Professor Diretor de Turma (PDT), nas turmas de 1ª série. Esse professor atua em disciplinas da base comum e, também, é lotado na disciplina de Formação Cidadã, em uma determinada turma, tornando-se o responsável direto por ela, tendo como objetivo dar aos alunos um acompanhamento mais individualizado.

Apesar dos projetos desenvolvidos e do esforço dos professores e do núcleo gestor, os alunos da 1ª série dessa escola apresentavam consideráveis problemas de aprendizagem, evidenciados nos altos índices de reprovação. Em 2014, por exemplo, o índice geral de reprovação nas turmas de 1ª série foi de 17%, chegando a 21,4%, em 2017.

Os resultados do Spaece, relativos ao 9º ano das escolas municipais, mostram os baixos níveis de proficiência da maioria desses alunos, com deficiências em competências e habilidades básicas de Português e de Matemática. Por exemplo, os dados do Spaece de 2016 dos alunos do 9º ano da rede municipal de ensino de Aratuba apontam que 59% desses alunos tiveram padrões de desempenho abaixo do nível *intermediário*¹⁴ em Português, e 81% ficaram abaixo desse mesmo nível em Matemática (CAEd, 2017). Esses resultados, que dizem respeito aos alunos da 1ª série de 2017 da escola pesquisada, apontam a significativa defasagem de conhecimentos básicos da maior parte desses estudantes.

Como os resultados do Spaece só são publicados no ano seguinte à sua realização, os alunos que foram avaliados no 9º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais, ao terem as suas médias de proficiência divulgadas, já estão na escola pesquisada, cursando o 1ª série do Ensino Médio. Dessa forma, seus resultados individuais, no Spaece do 9º ano, poderiam ser utilizados para subsidiar o planejamento das ações de intervenção pedagógica na 1ª série.

Tal intervenção seria de suma importância, uma vez que as deficiências trazidas pelos alunos, especialmente em Português e em Matemática, prejudicam a aprendizagem como um todo no Ensino Médio. Segundo Castro (2009, p. 158), a “[...] falta de competência no trato com a linguagem torna ineficazes os esforços de ensinar outras disciplinas”. Já as lacunas conceituais em matemática básica impedem a formação de novos conceitos pelos alunos na matemática do Ensino Médio (SILVA; MARTINEZ, 2017), além de dificultar a aprendizagem nas disciplinas que utilizam a matemática como ferramenta, como Química e Física, por exemplo.

Os resultados do Spaece de 2017 situam a escola pesquisada no nível de desempenho *crítico*, tanto em Português quanto em Matemática, com médias de 267,3 e 266,1 nessas disciplinas, respectivamente. Ainda conforme os dados de 2017, 56,9% dos alunos da 3ª série ficaram abaixo do nível *intermediário* em Português, e, em Matemática, 81,3% dos alunos estavam nessa situação (CEARÁ, 2018).

Assim, a defasagem dos conteúdos elementares de Português e de Matemática, além de impactar negativamente na aprendizagem da 1ª série, gera dificuldades que acompanham os estudantes ao longo de sua jornada no Ensino Médio. Dessa forma, eles chegam à 3ª série ainda com padrões de desempenho considerados inadequados para esse nível de ensino. Por isso, é necessário minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos desde o momento em que entram no Ensino Médio, de modo que cheguem à 3ª série com as habilidades esperadas para essa etapa bem desenvolvidas.

AVALIAÇÃO EXTERNA E EQUIDADE: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA MAIS JUSTA

Os processos avaliativos externos, de acordo com Machado (2012), só fazem sentido quando são responsáveis por desencadear a interpretação e o uso dos resultados pelas escolas, permitindo as revisões necessárias no trabalho desenvolvido. Nesse sentido, Bonamino e Sousa (2012, p. 386) falam do potencial dessas avaliações em propiciar uma discussão qualificada sobre currículo na escola,

.....
¹⁴ No Spaece, os alunos têm suas médias de proficiência em Português e Matemática relacionadas a intervalos que correspondem aos padrões de desempenho denominados *Muito Crítico*, *Crítico*, *Intermediário* e *Adequado*.

partindo-se das habilidades fundamentais de Português e de Matemática, que ainda não são garantidas aos estudantes, as quais podem ser verificadas por boletins pedagógicos e relatórios de resultados dos testes padronizados.

Em vista disso, Brooke e Cunha declaram que os sistemas de avaliação “[...] têm como objetivo explícito fornecer *feedback* aos professores de sala de aula e ajudar na busca de soluções para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos” (2011, p. 30). Nesse contexto, a gestão pedagógica da escola precisa lidar com a utilização dos resultados dessas avaliações, em benefício da aprendizagem dos estudantes.

Assim, as avaliações externas estão conectadas com a realidade e o trabalho pedagógico das redes de ensino e escolas, tendo o potencial de contribuir “[...] para a reflexão sobre as práticas escolares e para o desenvolvimento de ações que visem à melhoria da educação com garantia de aprendizagem para todos” (BLASIS, 2013, p. 255). Por isso, a autora discute a necessidade de as escolas adotarem estratégias de apropriação dos resultados das avaliações, utilizando-os como elementos para a reflexão sobre as práticas de ensino e de gestão.

Como esclarecem Machado e Alavarse (2014), a avaliação não é, por si só, indutora de qualidade. Conforme esses autores, a qualidade na educação é um fenômeno complexo determinado por fatores intraescolares, tais como currículo, formação docente, gestão escolar, condições de trabalho dos professores e infraestrutura da escola, e fatores extraescolares, como as condições socioeconômicas da população, o capital cultural e social das famílias dos alunos, a violência e o entorno social da escola.

Contudo, “[...] não se trata de desprezar as avaliações e tão pouco seus resultados, cabe, antes, analisar os processos avaliativos objetivando compreender seus limites e ressaltar suas possibilidades” (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 432). Diante disso, os autores orientam que devemos enxergar as informações, provenientes das avaliações, como indícios do processo de ensino aprendizagem, que podem, no contexto escolar, apoiar decisões e reconfigurações pedagógicas.

No contexto educacional cearense, considerando-se os fatores intraescolares que estão sob gerência direta da escola, gestores escolares e professores podem utilizar os resultados do Spaee para detectar problemas de aprendizagem dos alunos e planejar as devidas intervenções pedagógicas. Tais intervenções são importantes e necessárias para que todos os alunos, especialmente aqueles que apresentam maiores dificuldades na aquisição/construção do conhecimento, tenham mais oportunidades de aprendizagem.

De acordo com Dubet, uma escola justa “[...] não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos” (2008, p. 10). Ou seja, é preciso dar maior atenção aos alunos que sabem menos, oferecendo mais recursos àqueles com dificuldades de aprendizagem.

Dessa forma, a equidade se configura como elemento primordial para a construção de uma escola justa, pois é imprescindível “[...] garantir a cada um, isto é, ao mais fraco dos alunos, os conhecimentos e as competências a que ele tem direito” (DUBET, 2008, p. 13). Para esse autor, em um contexto em que passamos da desigualdade de acesso para a desigualdade de sucesso, fica claro que apenas a igualdade de oferta não é suficiente.

No Brasil, a universalização do Ensino Fundamental teve o seu ápice na década de 1990, notadamente, após a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) ter entrado em vigor, permitindo que uma quantidade significativa de crianças e adolescentes tivesse acesso aos bancos escolares (LIMA, 2011). De acordo com Oliveira, “[...] ao longo dos últimos anos, acentuou-se o processo de incorporação ao sistema de ensino da grande maioria da população, praticamente superando a causa histórica e mais significativa de exclusão: a falta de escolas” (2007, p. 670).

Entretanto, para esse autor, “[...] à medida que a exclusão por falta de escola diminuiu, visibilizou-se uma outra, a que ocorre no interior do sistema de ensino” (OLIVEIRA, 2007, p. 671). Isso significa que a expansão quantitativa, que diminuiu consideravelmente a desigualdade de acesso das camadas mais pobres da população à educação básica, não foi acompanhada pela ampliação proporcional da qualidade do ensino ofertado, implicando em dificuldades de se garantir a permanência e a aprendizagem a todos os estudantes, caracterizando a desigualdade de sucesso citada por Dubet (2008).

A respeito disso, Cury afirma que “[...] a não-qualidade se expressou e ainda está presente nas repetências sucessivas, redundando nas reprovações seguidas do desencanto, da evasão e abandono” (2010, p. 22). Além disso, ele explica que os resultados expressos nas avaliações padronizadas são muito preocupantes, “[...] já que eles indicam ausências, falhas, distorções nos conteúdos (não) alcançados nas formas de aprendizagem” (CURY, 2010, p. 22). E complementa, ao dizer que “[...] os dados evidenciados nessas avaliações vêm carregados de uma não-qualidade expressamente em torno da aprendizagem: lê-se mal, escreve-se mal, o domínio das operações aritméticas é muito abaixo do esperado” (CURY, 2010, p. 23).

Sendo o fracasso escolar o limiar da exclusão social (DUBET, 2008), urge pensarmos em termos de equidade, dando mais e melhores condições aos que aprenderam menos, garantindo-lhes a aquisição das competências e habilidades básicas, de forma a evitar fatores como a reprovação e o abandono.

À vista disso, é fundamental que os problemas de aprendizagem dos alunos da 1ª série da escola investigada sejam considerados, havendo a necessidade de ações direcionadas aos alunos com padrões mais baixos de desempenho, de modo a garantir as aprendizagens essenciais a todos. Consideramos que realizar intervenções pedagógicas, com base nos resultados do Spaece do Ensino Fundamental, para melhorar a aprendizagem desses alunos, pode auxiliar na construção de uma escola com mais equidade.

APROPRIAÇÃO E USO DOS RESULTADOS DO SPAECE NA ESCOLA INVESTIGADA

A pesquisa mencionada caracteriza-se um estudo de caso qualitativo. Os dados foram coletados por entrevistas semiestruturadas, realizadas no mês de abril de 2019, na própria escola.

Os sujeitos da pesquisa foram dois representantes do núcleo gestor (Diretora e Coordenadora Pedagógica) e seis professores das turmas de 1ª série. O grupo de docentes foi constituído por duas professoras de Português (PP1 e PP2), dois professores de Matemática (PM1 e PM2) e duas professoras de disciplinas não avaliadas no Spaece. Esse último subgrupo foi composto por uma professora de

História (PCA1) e uma de Química (PCA2), que também atuavam como PCAs de suas respectivas áreas.

Nossa intenção foi investigar se e como os dados do Spaeece eram trabalhados, não apenas com os professores de Português e de Matemática, mas também com os professores das demais disciplinas, visto que nossas análises se pautaram nos eixos de apropriação e uso desses resultados na escola.

Com base na análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, foi possível verificar que os professores precisam conhecer o Spaeece, de forma mais aprofundada, uma vez que demonstraram não conhecer bem seus objetivos e outros aspectos técnicos, como a metodologia de avaliação utilizada, por exemplo.

É possível perceber isso na fala do PM1, que diz que não acredita nos resultados das avaliações externas, já que eles são obtidos por provas de múltipla escolha. Segundo ele, nesse tipo de prova, *"[...] o aluno que chuta, muitas vezes, se sai melhor do que o aluno que realmente tenta fazer a prova"* (PM1).

Esse professor também revela desconhecer a metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI), aplicada em avaliações como o Spaeece. A TRI utiliza modelos matemáticos que consideram a probabilidade de estudantes com diferentes níveis de proficiência acertarem cada item, levando-se em conta a coerência pedagógica deles ao longo da prova (ROCHER, 2015).

Os professores também mostraram não conhecer, de forma abrangente, as ações realizadas na escola para preparação dos alunos da 3ª série para o Spaeece. As professoras de Português explicaram que realizam simulados, mensalmente, para avaliar a aprendizagem dos alunos. Segundo a PP2, *"[...] a prova tem sido aplicada em outubro, mas a escola faz um movimento desde o início do ano. Nós trabalhamos com simulados desde o começo"*. Entretanto, o PM1 desconhecia a realização desses simulados. Quando perguntado sobre a preparação que é feita com os alunos para o Spaeece, ele declarou: *"Existe um trabalho, mas não o que se faz simulados. Que eu saiba, não"* (PM1).

Nossa pesquisa também revelou um deficiente diálogo entre os professores de Português e de Matemática, tanto no âmbito de cada uma dessas disciplinas, como também entre elas, de forma que havia ações pedagógicas individualizadas por parte desses docentes. A PP2 conta que, em 2018, após a realização dos simulados na 3ª série, fazia um atendimento individualizado dos alunos, mostrando-lhes seus resultados. Todavia, ela afirmou: *"[...] o atendimento individual dos alunos foi uma iniciativa minha e de outra professora de Português, eu não sei se os outros professores trabalharam assim"* (PP2).

Além disso, de acordo com a fala do professor PM1, falta um planejamento coletivo de ações de intervenção pedagógica, a partir dos resultados do Spaeece. Segundo ele, não há um planejamento conjunto das aulas preparatórias para o Spaeece pelos professores de Matemática, o que faz com que eles sigam roteiros diferentes de trabalho ao longo do ano. Sobre o plano de ação coletiva dos professores, ele declarou: *"[...] a gente fala, chega a imaginar a fazer ou, então, faz separadamente em sala de aula, mas esse plano não é apresentado, não é algo coletivo"* (PM1).

Destacamos que a apropriação dos resultados da escola pesquisada se restringia à divulgação das médias de proficiência para os professores. Nesse contexto, a PCA2 sugeriu que os resultados deveriam ser repassados para todos

os professores, havendo “[...] momentos para a divulgação e para o estudo desses resultados”.

Tal sugestão vai ao encontro da perspectiva de que “[...] a divulgação dos resultados não redundava automaticamente na sua apropriação por parte dos professores” (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 31). Dessa forma, para que os docentes se apropriem dos resultados, é preciso haver um estudo mais minucioso, envolvendo a análise coletiva dos dados, a verificação das dificuldades apresentadas pelos alunos e a reflexão sobre os fatores que influenciaram esses resultados.

Nesse sentido, é preciso instituir na escola espaços de formação continuada, inserindo o Spaee como temática a ser problematizada com os professores. Entretanto, em nossa pesquisa, verificamos que a formação sobre o Spaee, ofertada aos professores de Português e de Matemática, tem-se restringido a cursos de elaboração de itens. Para os professores das demais disciplinas, não houve nenhum tipo de formação envolvendo essa temática.

Outro ponto a ser observado é o descaso/desmotivação dos alunos quanto à participação no Spaee. A PP1 falou que eles “[...] não têm compromisso com essa avaliação. A maioria dos alunos faz a prova de qualquer jeito, não analisa, não quer ler e marca qualquer opção”. A PCA2 também disse que poucos alunos levam a sério a prova do Spaee, havendo um consenso entre os sujeitos de pesquisa sobre o fato de os alunos não perceberem o Spaee como uma prova importante.

Mesmo havendo momentos de conversas com os estudantes, com o objetivo de convencê-los da importância do Spaee, ainda é necessário buscar alunos faltosos em casa no dia da prova. A PCA2 explicou que “[...] isso é feito por causa dos índices da escola [...]”, e que “[...] também é dada a pontuação para os alunos que participam, pela presença no dia da prova”. O PM2 também falou sobre isso, dizendo que os professores incentivam os alunos com um ponto a mais na média pela participação no Spaee. “Às vezes, eles não querem vir, mas vêm pelo ponto” (PM2).

Também constatamos que alunos e pais não têm sido envolvidos na divulgação dos resultados, o que contribui sensivelmente para o desinteresse dos discentes com relação ao Spaee.

Nesse contexto, evidenciamos o problema das dificuldades de aprendizagem dos alunos da 1ª série. Segundo o PM2, esses alunos têm chegado ao Ensino Médio “[...] com déficits no trabalho com as operações básicas, na Matemática, e, na Língua Portuguesa, na leitura e na escrita”.

Apesar disso, não identificamos um trabalho pedagógico com base nos resultados individuais desses alunos no Spaee do 9º ano do Ensino Fundamental. Dentre os professores entrevistados, apenas a PCA1 e os professores de Matemática disseram ter tido algum contato com os dados do 9º ano na escola, mas de forma superficial. A Coordenadora Pedagógica declarou que ainda não eram feitas ações a partir desses dados.

Dessa forma, ainda não havia uma cultura de apropriação e utilização dos resultados do Spaee do 9º ano pelos professores e o núcleo gestor. Apesar disso, os entrevistados reconheceram que esses dados poderiam contribuir para o trabalho pedagógico com os alunos da 1ª série. A PP2, por exemplo, disse que é importante conhecer as dificuldades de aprendizagem dos alunos, de forma que “[...]

é preciso começar a trabalhar no 1º ano, porque eles têm muitas dificuldades, e não posso deixar passar dois anos para poder tentar resolver isso" (PP2).

Assim, os entrevistados demonstraram preocupação com relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos da 1ª série. Eles também apresentaram uma percepção positiva da utilização pedagógica dos resultados do 9º ano para melhorar a aprendizagem dos alunos da 1ª série. Entretanto, é necessário estabelecer mecanismos eficientes para a apropriação desses dados, para então planejar ações de intervenção pedagógica.

PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: O USO DOS RESULTADOS DO SPAECE NA PRÁTICA

A partir da análise dos dados da pesquisa, elaboramos um Plano de Ação Educacional (PAE), com o objetivo de fomentar a cultura de apropriação e uso dos resultados do SPAECE na escola investigada.

Para que tal cultura se estabeleça, é preciso instituir, na escola, espaços de formação continuada, inserindo a avaliação educacional como temática a ser trabalhada com os professores. Os encontros semanais por área, que já acontecem na escola, são excelentes oportunidades para se realizar a formação sobre o Spaece, mas também é necessário estabelecer momentos em que todo o corpo docente e o núcleo gestor se reúnam para analisar os resultados e pensar coletivamente nas intervenções necessárias. Isso poderá contribuir para que todos os professores tenham conhecimento das ações implementadas na escola e se sintam responsáveis por elas.

Além disso, os alunos precisam saber mais sobre essa avaliação, conhecer os resultados da escola e compreender a importância do envolvimento deles nesse processo. Os pais também precisam ser envolvidos para que possam apoiar a escola nas ações desenvolvidas e incentivar a participação dos filhos no Spaece.

Assim, o PAE tem como base as seguintes ações: i) realização de formação continuada para os professores sobre avaliação educacional em larga escala, com ênfase no Spaece; ii) sistematização de encontros para apropriação dos resultados do Spaece e planejamento coletivo das ações de intervenção; e iii) envolvimento dos alunos e estabelecimento de parceria com os pais nas atividades que envolvem o Spaece.

A proposta do PAE é direcionada à dimensão da gestão escolar e considera a realidade da escola e os recursos disponíveis. Não há necessidade de financiamento para a execução das ações, porque os recursos necessários já existem na escola, tais como *datashow*, papel e copiadora para reproduzir o material que será utilizado nas formações.

Nossa sugestão é que o PAE comece a ser implementado no início ano letivo, já no primeiro mês de aula. Isso é importante para que as propostas de intervenção pedagógica resultantes das oficinas e encontros realizados com os professores possam ser colocadas em prática em tempo hábil. Em média, são necessários três meses para a execução do PAE, já que as ações que o compõem se subdividem em etapas, previstas para serem concluídas em doze semanas.

A Ação 1 do PAE considera a necessidade de os professores conhecerem o SPAECE de forma mais abrangente, e consiste na oferta de formação continuada sobre avaliação educacional para todo o corpo docente. Para tanto, a Ação 1 se desdobra em três etapas, como mostra o Quadro 1.

QUADRO 1:
Detalhamento da Ação 1

AÇÃO 1 – PAE			
	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
O quê?	Criação do Grupo de Trabalho e Formação (GTF), envolvendo a diretora, coordenadores pedagógicos e núcleo gestor ampliado	Realização dos encontros do GTF	Oferta de formação sobre avaliação educacional nos planejamentos por área e definição de um cronograma de estudo sistemático sobre avaliação com os professores
Por quê?	Organizar e realizar os encontros formativos com os professores	Fazer o estudo coletivo sobre avaliação educacional e planejar os encontros formativos com os professores	Possibilitar, aos professores, o conhecimento mais aprofundado sobre avaliação educacional, com ênfase no Spaece
Onde?	Na escola	Na escola	Na escola
Quando?	Na 1ª semana de execução do PAE	Na 1ª, 2ª e 3ª semanas de execução do PAE	Na 4ª, 5ª, 6ª e 7ª semanas de execução do PAE
Quem?	A diretora e a pesquisadora	A diretora e a pesquisadora	Os coordenadores pedagógicos e os PCAs
Como?	Reunião com os atores envolvidos para a apresentação das ações do PAE e a definição dos horários para os encontros do grupo	O GTF se reunirá quatro horas por semana, durante três semanas, conforme as datas e horários definidos no encontro inicial	A formação será realizada nos momentos dos planejamentos semanais por área, destinando-se duas horas em cada encontro para essa finalidade
Quanto?	Sem custo	Sem custo	Sem custo

Fonte: Elaboração própria (2019).

Na primeira etapa da Ação 1, propomos a criação do Grupo de Trabalho e Formação (GTF), que será responsável por organizar e realizar a formação para os professores na escola. A segunda etapa consiste na realização dos encontros do GTF para estudo coletivo da avaliação educacional e o planejamento da referida formação. Por fim, na terceira etapa, propõe-se a oferta de formação sobre avaliação educacional, com ênfase no Spaece, para todo o corpo docente.

Na Ação 2, propõe-se a realização de oficinas, organizadas pelo GTF, destinadas à apropriação dos resultados do Spaece pelos professores. Como mostra o Quadro 2, as etapas dessa ação consistem em três encontros, de quatro horas de duração cada, com a participação do núcleo gestor e todos os professores, em horário a ser definido pelo GTF, considerando-se a programação da escola e a disponibilidade dos atores envolvidos.

Nas oficinas propostas, devem ser abordados os dados da escola, assim como os dados do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. A partir da reflexão sobre esses dados, os participantes poderão estruturar um plano de intervenção

pedagógica de forma coletiva, tendo em vista o desenvolvimento da aprendizagem de todos os estudantes, enfatizando-se os da 1ª série do Ensino Médio.

QUADRO 2:

Detalhamento da Ação 2

AÇÃO 2 – PAE			
	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
O quê?	Realização de oficina de apropriação dos resultados da escola no Spaee, com a participação de todo o corpo docente e o núcleo gestor	Realização de oficina de apropriação dos resultados do 9º ano no Spaee, com a participação de todo o corpo docente e o núcleo gestor	Elaboração coletiva do plano de intervenção pedagógica, com a participação de todo o corpo docente e o núcleo gestor
Por quê?	Possibilitar a apropriação dos resultados da escola pelos professores e o núcleo gestor	Possibilitar a apropriação dos resultados do 9º ano pelos professores e o núcleo gestor	Fomentar o senso de coletividade e corresponsabilização entre todos os participantes, por meio da construção coletiva de um plano de ação, objetivando minimizar os problemas apontados nas oficinas
Onde?	Na escola	Na escola	Na escola
Quando?	Na 8ª semana de execução do PAE	Na 9ª semana de execução do PAE	Na 10ª semana de execução do PAE
Quem?	GTF	GTF	GTF
Como?	Divididos em equipes, os participantes analisarão os dados, utilizando o instrumental elaborado pelo GTF	Divididos em equipes, os participantes analisarão os dados, utilizando o instrumental elaborado pelo GTF	Divididos em equipes, os participantes discutirão possibilidades de intervenção, conforme os problemas identificados nas oficinas. Em seguida, cada equipe apresentará a sua proposta, que será discutida por todos. Por fim, serão escolhidas aquelas que comporão o plano de intervenção
Quanto?	Sem custo	Sem custo	Sem custo

Fonte: Elaboração própria (2019).

Nas Ações 1 e 2 do PAE, apresentamos alternativas para promover o engajamento dos professores no trabalho que envolve o Spaee. Na Ação 3, temos como foco os alunos e, por conseguinte, os pais ou responsáveis. Conforme constatamos, a escola investigada tem enfrentado o problema do descaso dos alunos com relação ao Spaee.

Nessa perspectiva, é necessário agir, com o objetivo de incentivá-los a terem um maior compromisso com as atividades que envolvem essa avaliação, principalmente no dia da realização da prova. A ajuda dos responsáveis é preponderante nessa ação, no sentido de inibir as faltas dos filhos à escola, tanto no cotidiano, como no dia da aplicação do Spaee. Ademais, tal participação também incentivará hábitos de estudo em casa, além do acompanhamento ativo do desempenho escolar, que pode influenciar na melhoria da aprendizagem discente.

No intuito de obter o engajamento de alunos e pais, propomos a Ação 3, que é constituída por três etapas, como mostra o Quadro 3.

QUADRO 3:
Detalhamento da Ação 3

AÇÃO 3 – PAE			
	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
O quê?	Realização de palestra para o corpo discente sobre o Spaece	Realização de reunião com os pais para falar sobre o Spaece	Atendimento individualizado dos alunos da 1ª série
Por quê?	Familiarizar os alunos com o conceito de avaliação externa e apresentar o Spaece, falando sobre sua importância, seus objetivos e resultados	Apresentar o Spaece para os pais e divulgar os resultados da escola, além de falar sobre os resultados do 9º ano e das intervenções que serão desenvolvidas	Possibilitar aos alunos que conheçam os seus resultados no Spaece do 9º ano e sejam incentivados a participar das ações de intervenção pedagógica propostas pela escola à 1ª série
Onde?	Na escola e nos anexos	Na escola e nos anexos	Na escola e nos anexos
Quando?	Na 10ª semana de execução do PAE	Na 11ª semana de execução do PAE	Na 12ª semana de execução do PAE
Quem?	Coordenadores pedagógicos	Diretora e coordenadores pedagógicos	Coordenadores pedagógicos, Professores Diretores de Turma (PDTs) e professores dos Laboratórios de Ciências e Informática e do Centro de Multimeios
Como?	Reunir os alunos para falar a respeito dos principais aspectos do Spaece e sobre a importância do desenvolvimento das habilidades da matriz de referência na formação do estudante	Reunião com os pais para falar sobre o Spaece, explicando do que se trata essa prova, divulgando os resultados da escola e as ações de intervenção que serão desenvolvidas. Será solicitado, além disso, o apoio no incentivo dos filhos para a participação efetiva nas atividades que envolvam essa avaliação	Os PDTs, em seus horários de atendimento semanal, auxiliados pelos coordenadores pedagógicos e professores dos ambientes, atenderão individualmente os alunos da 1ª série, mostrando o desempenho de cada um no Spaece do 9º ano e falando da importância de eles trabalharem, junto à escola, para diminuir as dificuldades de aprendizagem
Quanto?	Sem custo	Sem custo	Sem custo

Fonte: Elaboração própria (2019).

Assim, propõem-se as seguintes etapas na Ação 3: (i) realização de palestras para todos os alunos sobre o Spaece e sua importância; (ii) reunião com os responsáveis, tanto na sede da escola quanto nos anexos, para abordar o Spaece; e (iii) atendimento individual dos alunos da 1ª série do Ensino Médio, para que lhes sejam apresentados os seus resultados no Spaece do 9º ano do Ensino Fundamental.

Para que o PAE seja implementado com sucesso e suas ações surtam o efeito esperado, é imprescindível que sua execução seja acompanhada continuamente. Com o monitoramento sistemático, será possível identificar problemas, buscar

soluções e fazer os ajustes necessários no cronograma traçado para as ações criadas no PAE. Dessa forma, acreditamos que o PAE poderá contribuir para o aperfeiçoamento da gestão pedagógica da escola, no que diz respeito ao uso dos dados do Spaece, tendo como objetivo a melhoria da aprendizagem de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto em que os resultados das avaliações externas têm ocupado, cada vez mais, lugar de destaque na mídia e repercutido no trabalho realizado nas escolas, torna-se relevante discutir como essas avaliações podem contribuir para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, consideramos que a avaliação educacional não se pode reduzir à aplicação de testes padronizados, de maneira que ela só terá sentido se contribuir para a aprendizagem de todos os alunos.

Além de servir ao propósito de nortear as políticas educacionais, de prestar contas à sociedade e responsabilizar os agentes públicos envolvidos, é preciso que a avaliação realizada cause impactos positivos na sala de aula. Para tanto, é indispensável compreendê-la como um mecanismo que deve desencadear, na escola, o processo de reflexão sobre as práticas de ensino e de gestão, tendo como base a análise detalhada dos resultados. Com isso, professores e núcleo gestor terão importantes elementos para fundamentar as ações de intervenção pedagógica, com o objetivo de transformar a realidade encontrada.

É importante deixar claro que as avaliações externas possuem limitações, pois, geralmente, avaliam apenas determinadas habilidades em Português e Matemática – como é o caso do Spaece –, deixando de lado as outras disciplinas do currículo e as dimensões não cognitivas dos alunos. No entanto, os conhecimentos avaliados servem de base para o aprendizado das demais disciplinas, fornecendo indícios da aprendizagem, de modo geral.

Outro problema a ser destacado é que os resultados nem sempre mostram todo o trabalho efetivado pela escola. Como exemplo disso, podemos citar uma escola de Ensino Médio que, ao receber alunos sem as competências mínimas de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, realize ações de intervenção e consiga melhorar esse quadro. Em apenas três anos, dada a grande defasagem que apresentam, esses alunos dificilmente atingirão os níveis de proficiência adequados para o Ensino Médio, e o trabalho feito poderá não ser visível nos resultados do Spaece. Apesar disso, esses alunos terão avançado consideravelmente, ao adquirir os conhecimentos básicos que não possuíam.

Assim, é preciso ter em mente tais limitações, articulando-se sempre à análise dos resultados com a realidade da escola. Além disso, é necessário considerar que elas não invalidam a relevância pedagógica dos resultados, de modo que eles devem ser considerados, por gestores e professores, como elementos orientadores da prática.

O que os dados revelam? O que fazer para mudar? Como utilizar essas informações em benefício da aprendizagem de todos os alunos? Esses são alguns dos questionamentos que deverão nortear o planejamento das ações de intervenção pedagógica, a partir dos resultados do Spaece, tendo em vista a construção de uma escola mais justa, ou menos injusta, segundo a concepção de Dubet (2008).

REFERÊNCIAS

BLASIS, E. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação. **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 1, p. 251-268, jun. 2013.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, nov. 2011.

CAEd. **Resultados por escola**. Rede municipal regular de Aratuba, 2016. Juiz de Fora: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/resultados-por-escola/>. Acesso em: 13 abr. 2018.

CASTRO, C. de M. Desventuras do Ensino Médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: VELOSO, F. et al. **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 145-169.

CEARÁ. 8ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 8. **Resultados do SPAECE 2017 por escola** [Apresentação]. Baturité-CE, 2018.

CURY, C. R. J. Qualidade em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, L. C. A. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio de democratizar o Ensino Médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

ROCHER, T. A medida das competências: métodos psicométricos utilizados no âmbito das avaliações dos alunos. **Éducation & Formations**, n. 86-87, p. 37-60, maio 2015.

SILVA, R. S.; MARTINEZ, M. L. S. Dificuldades na matemática básica: o processo de ensino-aprendizagem para a vida. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais...**, Curitiba: EDUCERE, 2017. p. 11839-11850.

Oficinas de leitura: desenvolvendo a compreensão leitora em sequência didática a partir de descritores do Spaece

MARIA ELIAS SOARES E RAQUEL NUNES NOCRATO

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA LEITURA

A leitura nos conecta com quem somos, com a sociedade em que estamos inseridos, com culturas de perto e de longe, sendo, assim, condição fundamental para a prática efetiva da cidadania (ROJO, 2004; BRANDÃO, 1997). Ao ler, o leitor deve ser capaz de estabelecer uma relação de comunicação com o mundo.

É papel da escola trabalhar no sentido de desenvolver e aprimorar a competência comunicativa de seus estudantes. Por isso, defendemos a importância do estudo da leitura em sala de aula, não apenas nas séries iniciais, mas ao longo de toda a vida escolar, uma vez que a compreensão leitora do indivíduo pode e deve ser aprimorada, ano após ano, a fim de formar um cidadão livre e crítico.

O sucesso em leitura pode promover não apenas um bom desempenho escolar, mas também um bom desempenho na vida. Dessa forma, ao final do último ciclo do Ensino Fundamental, é esperado que o estudante tenha a habilidade de utilizar a língua materna em diferentes situações de escrita e de fala, além de se colocar criticamente diante de temas diversos em pauta na sociedade em que vive.

A presente pesquisa nasceu de uma inquietação motivada pelo baixo desempenho em leitura apresentado pelos estudantes de 9º ano da escola pesquisada, no ano de 2015. Baixo desempenho atestado pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), realizado em novembro desse mesmo ano. Esse sistema de avaliação é desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais, encomendado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), e tem por objetivo “promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado” (CAEd, 2009).

Os resultados da avaliação estadual foram divulgados apenas no ano seguinte, em 2016, como de costume. Na contramão da média estadual relativa à proficiência leitora dos estudantes de 9º ano – que aumentou de 241,1, em 2014, para 242,4, em 2015 – a média das turmas de 9º ano da escola pesquisada caiu de 241,4, em 2014, para 234,6, em 2015. A dificuldade dos estudantes de 9º ano das turmas de 2015, que ficou patente no resultado do Spaece, voltou a apresentar-se nas turmas de 9º ano de 2016. Ao observar o cotidiano de sala de aula nas aulas de Língua Portuguesa, constatou-se inicialmente a necessidade de uma

intervenção que fornecesse aos estudantes a oportunidade de compreender a leitura muito além da decodificação.

Delimitamos como objetivos específicos: i) a identificação das principais dificuldades de leitura de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental de escola pública de Fortaleza, mediante a aplicação de teste de habilidades de leitura, baseado na Matriz de Referência do Spaee; e ii) a posterior aplicação de oficinas de leitura baseadas nas dificuldades mais recorrentes identificadas pela pesquisa.

No intuito de alcançar tais objetivos, os estudos apresentados neste trabalho são de abordagem psicolinguística, a qual atribui fundamental importância aos conhecimentos prévios de mundo e de língua que o estudante já detém, elementos que não podem ser ignorados no cotidiano escolar. Assim, Smith (1989) defende que a compreensão é um processo cognitivo que depende das hipóteses que o leitor constrói ao longo da leitura, utilizando seus conhecimentos prévios.

A pesquisa foi realizada em dois momentos distintos. No primeiro, foi aplicado um pré-teste, baseado nos descritores da Matriz de Referência do Spaee, em duas turmas de 9º ano de uma escola da rede pública de Fortaleza, com a finalidade de identificar, de forma pontual, as principais dificuldades de leitura dos estudantes. Após a análise do resultado do pré-teste, foram formados o grupo experimental e o grupo controle. O pré-teste também forneceu subsídios para a elaboração da intervenção.

A intervenção baseou-se na aplicação de uma sequência didática (SD), organizada no formato de oito oficinas, cujos temas foram escolhidos de acordo com os oito descritores em que os erros do grupo experimental foram mais recorrentes. Assim, a leitura foi trabalhada conforme as dificuldades dos estudantes, considerando o que já sabiam e aquilo que ainda precisavam aprender.

O trabalho foi dividido em quatro seções. Na primeira, defendemos a importância de considerar a leitura como objeto de Ensino Fundamental, para a construção do conhecimento nas aulas de língua materna, bem como em todas as demais disciplinas, ao longo da escolaridade básica. A segunda seção traz o quadro teórico que serviu de base para analisar a experiência didática de leitura realizada com estudantes de duas turmas de 9º ano da escola pesquisada. A terceira seção, o delineamento metodológico que norteou a pesquisa, os testes de compreensão leitora realizados, o cenário escolar e seus participantes, os grupos experimental e controle, além da proposta de SD constituída por oito oficinas. Na quarta seção, desenvolvemos a análise dos dados obtidos mediante a comparação dos resultados do pré-teste e do pós-teste, além da comparação dos resultados dos grupos experimental e controle. Realizamos também observações das oficinas aplicadas e da indisciplina no cotidiano escolar, que acaba interferindo na pesquisa, uma vez que foi realizada nos horários destinados às aulas regulares de Língua Portuguesa. Encerramos o capítulo com a discussão dos resultados obtidos mediante a pesquisa.

Nas considerações finais, ratificamos as concepções teóricas sobre as quais repousam esta pesquisa. Reiteramos também observações sobre o contexto escolar, os participantes da pesquisa, a metodologia utilizada e a discussão dos dados obtidos. Refizemos o percurso das oficinas de leitura aplicadas e tecemos considerações sobre a pesquisa de modo geral. Sugerimos também a possibilidade de estender a intervenção para as turmas de 1ª série do Ensino Médio – a partir da divulgação dos resultados do Spaee do ano anterior, quando esses estudantes cursavam o 9º ano.

Observamos, ao longo da realização da pesquisa que deu origem a este trabalho, que um dos maiores desafios do ensino de leitura é propor aos estudantes atividades em que eles se reconheçam como leitores, sendo capazes de compartilhar as impressões geradas pela leitura e de modificar sua realidade e sua forma de ver o mundo. Esperamos, com este trabalho, contribuir nesse sentido.

A LEITURA EM SALA DE AULA

Desenvolver a habilidade de leitura é papel de todos os professores, em todas as séries e níveis de ensino: do momento da leitura compartilhada na aula de Língua Portuguesa até a leitura do livro texto de Geografia, passando por situações-problema na aula de Matemática e compreensão de fenômenos na aula de Ciências. Porém, não é o que acontece, de fato, na sala de aula, conforme preconiza Rojo:

“Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. É o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em diversos exames, como o ENEM, SARESP, SAEB, PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual. (2002, p. 4)

Contudo, a leitura deve ser tratada como objeto de ensino, como ocorre com qualquer outra disciplina. Enfatizando que é peça-chave no processo de ensino aprendizagem, uma vez que é por intermédio dela que o estudante se apropria de todo e qualquer conhecimento. A leitura ensinada na escola não pode ser um fim em si mesmo. Antes, deve instrumentalizar os estudantes no sentido de questionarem aquilo que leem e ouvem, buscando sempre novas interpretações de textos que lhes chegam, muitas vezes, com uma interpretação pronta e cristalizada.

Sob esse ponto de vista, a Língua Portuguesa passa de fim a meio. As aulas de língua materna não são mais momentos em que os alunos precisam aprender os conteúdos apenas porque precisam. Eles aprendem e têm interesse em aprender exatamente porque fica patente, em suas vidas, que o conhecimento da língua e até mesmo de suas infundáveis regras, antes inúteis e até mesmo detestadas, servem para alguma coisa, sua utilidade e significados se manifestam em seu cotidiano.

A leitura – ou antes, a impossibilidade de ler – pode ser utilizada como ferramenta de exclusão social. Numa sociedade letrada, a incapacidade de significar o que se apresenta mediante textos diversos atrapalha o desenvolvimento da plena cidadania.

Assim, a prática de leitura em sala de aula deve englobar diversas modalidades, objetivos e textos, admitindo várias leituras, fugindo da interpretação única, uma vez que o significado deve ser construído pelo leitor a partir do que está escrito

e do que não está. O leitor autônomo tem a capacidade de levar o conhecimento adquirido nas aulas para fora da escola, utilizando sua proficiência leitora nas demandas da vida cotidiana, de forma independente e capaz de resolver eventuais problemas que surjam ao longo da leitura.

Entre as habilidades de leitura requeridas pelo Spaece, estão: i) inferir o sentido de palavra ou expressão (D3); ii) identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos (D12); iii) reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (D14). Assim, o ensino de procedimentos que auxiliam o estudante quando encontram dificuldades no texto deve ser adotado nas aulas de leitura, uma vez que o automonitoramento contribui para a formação de leitores competentes, de forma a reverter o quadro que traçaremos a seguir.

O Spaece avalia anualmente o desempenho dos estudantes cearenses de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 2ª série do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática. Analisando o resultado geral do exame de 2015, observamos que a escola pública estadual onde foi realizada esta pesquisa obteve média de 234,6 pontos, ficando abaixo da média estadual, que foi de 242,4 pontos. Dessa forma, ao analisar os padrões de desempenho dos estudantes nos anos de 2014 e 2015, observamos que houve uma involução, já que a proficiência média de 2014 foi de 241,4, o que demonstra uma perda de quase 7 pontos entre as duas edições.

Observamos também a divisão dos estudantes nos níveis estipulados pelo exame: adequado, intermediário, crítico e muito crítico. De todos os estudantes da escola pesquisada que participaram do Spaece 2015, 21,2% estão no nível muito crítico de leitura; 43,6%, no nível crítico; 27,9%, no nível intermediário; e apenas 7,3% encontram-se no nível adequado. Esses resultados foram decisivos para a intervenção em leitura apresentada nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE LEITURA

Na Linguística, diversos autores ocuparam-se em descrever a leitura e explicar como ela ocorre, desde o *input* visual até a compreensão do que é lido (GOODMAN, 1976; HYMES, 1972; HALLIDAY, 1970; BEAUGRANDE, 1981; ROSENBLAT, 1978). Entre os muitos conceitos de leitura, assumimos para os fins deste trabalho a leitura como processo cognitivo – uma vez que a compreensão do texto se realiza na mente do leitor –, em que o texto não é considerado autônomo, e o leitor tem papel ativo na construção dos significados, mediante a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, a fim de processar e examinar o texto.

Essa acepção de leitura está diretamente ligada aos estudos de Goodman (1984) e Smith (1989), para os quais o leitor utiliza seus conhecimentos prévios sobre o assunto lido e sobre a própria língua – apoiado em pistas linguísticas (escolha lexical, traços fônicos, estruturas morfossintáticas, pontuação e outras notações, *layout*, fatores semântico-pragmáticos) fornecidas pelo autor do texto –, com a finalidade de construir o(s) significado(s) do texto mediante adivinhações sobre o que ainda vai ler.

Para o desenvolvimento a contento dos processos implicados na leitura, é necessário que o leitor lance mão (consciente ou inconscientemente) de estratégias de leitura. Tais estratégias podem ser classificadas em cognitivas e metacognitivas.

Conforme Kato (1987), as estratégias metacognitivas seriam as operações realizadas conscientemente pelo leitor, tendo ele objetivos preestabelecidos ao realizar tais operações. O leitor que utiliza estratégias metacognitivas em sua leitura se propõe a autoavaliar sua compreensão e determinar um objetivo para a leitura. Dessa forma, ele saberá dizer quando não compreende um texto ou ainda para que está lendo o texto. Quando o leitor não entende o texto, ele pode realizar diversas atividades no sentido de reverter essa situação, tais como voltar e reler o trecho não entendido, procurar o significado de palavras-chave recorrentes no texto, fazer o resumo do que leu ou procurar exemplificar os conceitos lidos. Porém, esses comportamentos só são realizados quando o leitor está ciente de suas falhas de compreensão. Já as estratégias cognitivas da leitura funcionariam de forma inconsciente, uma vez que o leitor ainda não alcançou o nível consciente de tratamento do texto lido.

Há diversas categorizações das estratégias de leitura, como ativação dos conhecimentos prévios, seleção de foco no texto e de procedimentos de leitura, identificação de marcas organizacionais do texto, antecipação de conteúdos, formulação e confirmação (ou não) de hipóteses, automonitoramento da compreensão, leitura rápida em busca de informações gerais (*skimming*), leitura geral em busca de informações específicas (*scanning*), autocorreção para alterar os procedimentos de leitura. O uso de estratégias metacognitivas visa a desautomatizar o processo, fazendo com que o estudante tenha consciência do processo de leitura, desenvolvendo, assim, sua habilidade de analisar textos.

É também oportuno ressaltar as funções da leitura na educação escolar, conforme Solé (1998): “[...] a leitura como objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens” (SOLÉ, 1998, p. 21). Dessa forma, a leitura também tem o caráter de porta de acesso ao conhecimento, uma vez que é por intermédio dela que o estudante se apropria de todo e qualquer conhecimento, escolar ou não.

O estudante muitas vezes não resolve problemas de matemática, não porque não saiba matemática, mas porque não sabe ler o enunciado do problema [...] Porque de fato ele não entende mesmo é o português que lê. Não foi treinado para ler números, relações quantitativas, problemas de matemática [...] Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver. (CAGLIARI, 1996, p. 148-149)

Cabe também ressaltar que o desenvolvimento da competência leitora está intimamente ligado aos objetivos de leitura dos estudantes, além das leituras de mundo que o estudante estará apto a realizar. Palincsar e Brown (1984) defendem que os objetivos determinam a maneira como o leitor se situa diante da leitura, controlando-a em vista de seu objetivo, que é a compreensão do texto. Assim, conforme as autoras, para que o leitor possa obter sucesso em compreender o que está lendo, deve inicialmente saber para que está lendo, uma vez que leitores proficientes não leem textos diferentes da mesma forma.

É importante frisar que o principal objetivo de ensinar aos estudantes a estabelecer os objetivos de sua leitura é de que, com o tempo, eles sejam capazes de orientar sua própria leitura, traçando objetivos de leitura que lhes sejam interessantes e adequados. Convém asseverar que a ênfase no ensino de objetivos de

leitura tem estreita relação com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, a fim de que possam continuar com o bom trabalho mesmo fora da escola e sem o auxílio do professor.

Quando o leitor controla sua leitura, de forma a remediar situações em que não compreende o que foi lido, pode ser considerado um leitor independente, que é o objetivo do ensino de leitura na escola: formar leitores capazes de compreender sozinhos aquilo que leem, formulando suas próprias interpretações e apreendendo as intenções do autor. Para a consecução dessa meta, Solé (1998) julga fundamental a utilização das estratégias de antecipação, inferenciação e verificação, às quais acrescentamos a estratégia da seleção, discutida por Kleiman (1989).

A leitura sempre foi de extrema importância no processo ensino-aprendizagem, e, com o a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), passou a ter ainda mais destaque na educação escolar. Nesse sentido, os PCN afirmam que “[...] o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes” (BRASIL, 1998, p. 40). Dessa forma, por meio do desenvolvimento de sua competência leitora, o estudante poderá tornar-se proficiente nas demais disciplinas.

O documento oficial preconiza que os estudantes têm que conhecer os diversos gêneros presentes em nossa sociedade, a fim de que aprendam a analisar, compreender e produzir textos nas diversas situações cotidianas. Tendo em vista o que foi exposto, acreditamos que o professor deva promover aulas de leitura em que sejam possíveis a discussão sobre as funções sociais dos gêneros estudados, além de atentar para sua composição, estilo e usos, de forma que os estudantes possam apropriar-se de suas características discursivas e linguísticas.

Assim, o trabalho com gêneros diversos na aula de leitura é fundamental para mostrar aos estudantes o caráter tangível e prático do estudo da língua, o que acaba por aproximá-los dos conteúdos estudados, conferindo mais significado às atividades que realizam em sala.

A despeito de a educação brasileira ter documentos que detalham – seguindo sofisticada base teórica – o trabalho a ser realizado com leitura ao longo da educação básica, a realidade da sala de aula, avaliada através de diversos testes e avaliações de larga escala, não reflete o que é sugerido nos PCN, trazendo resultados nada animadores, conforme observamos em seção anterior. Entretanto, a partir da adoção de procedimentos na aula de leitura sugeridos pelos PCN acreditamos que seja possível modificar esse quadro.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A pesquisa descritiva aqui apresentada tem caráter qualitativo, uma vez que buscamos compreender alguns fenômenos relacionados à compreensão leitora e apresentar uma proposta de intervenção sobre a problemática pesquisada. Dessa forma, além de pesquisadoras, colocamo-nos também na perspectiva de professoras, interagindo com o objeto de estudo. Para a realização da intervenção, houve o planejamento de oficinas de leitura, de acordo com o resultado do pré-teste e a avaliação de cada oficina.

A coleta de dados – obtidos mediante a aplicação de pré e pós-testes, além das oficinas que compõem o *corpus* desta pesquisa – foi realizada em uma escola da rede pública estadual, no período de 17 de agosto a 5 de outubro de 2016, no Grande Bom Jardim, em Fortaleza, Ceará. Embora inserida em uma área de

grande risco social, mediante a observação do histórico de atendimentos fornecido pelo núcleo gestor, foi possível concluir que a maioria dos estudantes é muito respeitosa e tem um bom convívio com diretora, coordenadores, professores e funcionários.

Tendo em vista os objetivos da presente pesquisa – identificar e agir sobre as principais dificuldades de leitura dos estudantes – foram escolhidas as duas turmas que apresentaram pior desempenho escolar global no primeiro bimestre, flutuando entre regular e insatisfatório, aferidos pelas médias em cada disciplina e pelo conselho de classe realizado pelos professores. Entretanto, ainda era necessário definir qual turma iria compor o grupo experimental e qual o grupo controle. Para isso, foi aplicado nas duas turmas de 9º ano do turno da tarde um pré-teste de leitura, contendo 23 itens elaborados de acordo com os descritores apresentados na Matriz de Referência do Spaece.

O desempenho das turmas foi medido computando-se a quantidade de erros de cada estudante em cada descritor. Como as turmas apresentavam quantidade diferente de alunos, foi calculado o percentual de erros por descritor de cada turma, a fim de equipará-las para realizar a comparação. Analisando e comparando os resultados do teste das duas turmas participantes, observamos que, dos 23 descritores avaliados, uma das turmas obteve o pior desempenho em dezenove descritores, ao passo que a outra turma obteve o pior desempenho em seis descritores, definindo assim grupo controle e grupo experimental.

Os critérios utilizados para definir os participantes do grupo experimental foram a participação tanto no pré-teste como no pós-teste, além de pelo menos 80% de presença nas oficinas da sequência didática. Assim, dos 41 estudantes matriculados na turma, 26 participaram do pré-teste. Dos 26 que participaram do pré-teste, 23 participaram também do pós-teste. Porém, desses, somente dezesseis obtiveram mais de 80% de frequência nas oficinas, de forma a atender a todos os critérios estabelecidos para participação no grupo experimental.

Ao analisar o perfil etário das cinco turmas de 9º ano da escola, observamos que os estudantes estão agrupados de acordo com a faixa etária, com algumas exceções, o que explica a composição do grupo experimental, com a prevalência de estudantes repetentes.

ANÁLISE DOS DADOS

Concluídas todas as etapas da pesquisa, procedemos à análise dos dados, os quais foram obtidos mediante a aplicação das avaliações de leitura – intituladas pré-teste e pós-teste –, além da aplicação de oito oficinas de leitura, conforme os objetivos da pesquisa.

A primeira oficina baseou-se no descritor 3 da matriz de referência do Spaece, *inferir o sentido de palavra ou expressão*, ministrada na biblioteca da escola. O objetivo principal da oficina foi mostrar aos estudantes a possibilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão de um texto sem necessariamente ter que recorrer a fontes externas, apenas estudando com atenção o contexto no qual a palavra ou expressão problemática estavam inseridas. Foi utilizada como texto-base a letra da canção “Cálice”, originalmente escrita e interpretada por Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil. A música é forte aliada para melhorar a compreensão leitora dos estudantes, pois, com ela, eles aprendem a ler as

entrelinhas, a fazer inferências, a presumir, enfim, têm a oportunidade de trilhar os caminhos que os levam à leitura autônoma.

Após a leitura inicial, os estudantes assistiram a um videoclipe contendo a versão original da canção, interpretada por Chico Buarque e Gilberto Gil. Logo que a canção terminou, surgiram os primeiros questionamentos e comentários. Iniciou-se então uma rica discussão sobre o período em que a música foi escrita, a ditadura militar. Em seguida, procedemos à leitura da canção, verso por verso, a fim de compreendê-la, especialmente porque a canção foi construída a partir de linguagem figurada, de forma que os estudantes tinham que realizar interpretações para chegar aos sentidos pretendidos pelos autores.

Essa atividade buscou aproximar os estudantes da palavra e do texto de forma agradável, já que a aula de leitura tradicional causa, muitas vezes, grande rejeição por parte dos estudantes. Utilizando a música, mesmo quando o estilo musical escolhido não lhes é familiar, é certo que se lembrarão daquela aula, e espera-se que também do que aprenderam.

A *segunda* oficina baseou-se no descritor 9 da matriz de referência do Spaece: *reconhecer gênero discursivo*. Para a realização dessa aula a professora preparou uma apresentação de *slides* na qual mostrava uma definição de gêneros, domínios discursivos e diversos exemplos de diferentes gêneros. Os estudantes foram instruídos a procurar características comuns nos diversos textos, a fim de facilitar sua identificação. Após a explanação sobre gêneros – durante a qual os estudantes puderam tirar dúvidas – foram convidados a participar de um teste. Foram apresentados *slides* contendo 24 textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos. A imagem, acompanhada por uma numeração, ficava disponível na tela por um minuto.

Encerrado esse tempo, os estudantes tinham que anotar o número apresentado e o gênero a que pertencia o texto lido. Após esse momento, os textos foram passados novamente e dadas as repostas corretas. Ao longo da correção, foram novamente mostradas características dos gêneros. Mediante as diversas opiniões fornecidas e do debate, foi realizada uma construção coletiva do conhecimento.

A *terceira* oficina que compõe essa sequência didática tratou do *reconhecimento dos elementos da narrativa e do conflito gerador*, conforme o descritor 11 do Spaece. Foi elaborado um trabalho dirigido, o qual foi distribuído entre todos os alunos. A primeira parte continha um resumo dos elementos da narrativa, tipos de personagens, foco narrativo e estrutura da narrativa. É importante ressaltar que a maioria dos estudantes leu as informações e escutou a explicação como se jamais tivessem ouvido falar desse assunto. Detivemo-nos especialmente no tópico do conflito gerador, a principal dúvida apresentada pelos estudantes. Nesse primeiro momento, toda a atividade realizada foi oralmente.

O primeiro texto lido, o qual foi utilizado como modelo, foi “Tragédia brasileira”, de Manuel Bandeira. Ao término da leitura, os estudantes construíram interpretações da história, contando os acontecimentos com suas próprias palavras. Em seguida, foram apontados no texto os elementos da narrativa. Após apresentar o modelo de como os estudantes deveriam proceder ao analisar um texto narrativo, iniciou-se a avaliação da oficina, a fim de descobrir o que os estudantes haviam compreendido do que foi apresentado e explicado. Para isso, os alunos leram, de forma individual e silenciosa, os textos “A beleza total” e “A incapacidade de ser verdadeiro”, ambos de

Carlos Drummond de Andrade; “Piada de sogra”, disponível na internet¹⁵; e uma história em quadrinhos do *Menino Maluquinho*, de Ziraldo¹⁶. Para cada texto lido, havia uma ou mais atividades de identificação dos elementos da narrativa, especialmente no que dizia respeito à localização do conflito gerador da narrativa.

A *quarta* oficina teve por base o descritor 13 do Spaee: *reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema*. Ao planejar a realização dessa oficina, surgiu a preocupação de como poderíamos motivar os estudantes a ler diversos textos na mesma aula, uma vez que é bastante comum ouvir reclamações dos estudantes durante as aulas de leitura porque não gostam de ler, porque os textos não são interessantes, porque não conseguem compreender o que leem.

A fim de provocar interesse nos estudantes, a oficina foi realizada em dois momentos. O primeiro momento aconteceu no ginásio poliesportivo da escola, mediante um circuito. Os estudantes formaram duplas e escolhiam um envelope que continha um texto. A dupla deveria ler o texto, percorrer o circuito para chegar ao outro lado do ginásio e localizar outro texto que tratava do mesmo tema, porém de forma diferente. No final do texto que haviam recebido, encontrava-se uma dica sobre a forma como o par de textos deveria ser relacionado.

Ao longo do circuito, os estudantes deveriam estar sempre de mãos dadas; porém, um dos integrantes da dupla deveria bater uma bola de basquete no chão sem deixá-la cair. No caminho até o outro lado do ginásio, deveriam também acertar a bola na cesta, a fim de melhorar seu tempo, já que a cesta realizada valia 10 segundos a menos no tempo total da dupla. No final da participação de todas as duplas, venceu a que realizou as atividades (circuito e correlação dos textos) em menor tempo. Caso os estudantes trouxessem o par de textos que não pertenciam ao mesmo tema, teriam que refazer todo o circuito.

Os estudantes ficaram muito empolgados em participar da atividade e leram os textos sem reclamações e com muito interesse. Apenas uma dupla não conseguiu identificar o texto que apresentava o mesmo tema que o primeiro que lhe foi entregue, por isso tiveram que refazer o circuito. Após todos os textos terem sido entregues, foram divulgados os tempos das duplas e realizada a premiação da dupla vencedora. Apenas uma estudante não participou da atividade, porque disse não ter condições físicas de correr pelo ginásio. Por isso, foi escolhida como ajudante, auxiliou na organização do circuito e foi responsável por anotar os tempos.

A *quinta* oficina que compõe a sequência didática baseou-se no descritor 17 da matriz de referência do Spaee: *reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.* Essa oficina foi um grande desafio para a professora, pois tratava de relações construídas no texto por meio de conjunções, advérbios etc., e, em sondagem anterior da turma acerca do assunto, os estudantes afirmaram não lembrar nada sobre conjunções e advérbios. Entretanto, não julgamos conveniente explicar na aula as dez classes gramaticais, uma vez que a descrição gramatical não participa do escopo desta pesquisa, e demandaria, pelo menos, duas semanas de aulas.

Assim, em vez de apresentar classes gramaticais, o intuito da oficina foi mostrar aos estudantes o sentido que as conjunções, advérbios etc. acrescentavam ao

¹⁵ Disponível em Fonte: www.m.piadasnet.com/piada1447sogras.htm. Acesso em 10 set 2016.

¹⁶ Publicada em 4 out. 2008, na seção *Globinho*, do jornal *O Globo*.

texto. Para isso, utilizamos o texto *Uma lembrança para guardar com carinho*, de Sempé-Gosciny. Os estudantes receberam uma atividade impressa de que constavam duas partes: uma atividade de compreensão compartilhada e uma atividade de avaliação da oficina.

Iniciando a primeira parte, foi feita uma leitura do texto, e os estudantes conversaram sobre a história contada. A seguir, foi apresentado um quadro que continha advérbios e conjunções e exemplos de sua utilização, explicando o sentido que acrescentavam ao texto. Em seguida, os estudantes analisaram minuciosamente o texto em busca de palavras que alteravam o sentido das relações dentro do texto. Ao localizá-las, deveriam copiar no caderno e explicar a ideia que cada uma acrescenta ao texto. Nesse momento, começaram a surgir dúvidas e hipóteses sobre as relações estabelecidas no texto. Então, a professora interveio de modo a integrar a participação e ideias dos estudantes com algumas explicações. Dessa forma, a compreensão e construção dos sentidos foram compartilhadas, sendo discutidos e negociados os sentidos das palavras destacadas.

A sexta oficina baseou-se no descritor 18 da matriz de referência do Spaee: *reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas*. Inicialmente foram apresentados diversos exemplos de palavras que não eram elementos coesivos, mas que relacionavam partes do texto. Após a explicação e exemplificação, foi proposto um jogo aos estudantes. Chamava-se “batata quente” e é bem conhecido entre os alunos. No jogo tradicional, é passado um objeto ao som de uma música. Quando a música para, o estudante que estiver segurando o objeto tem que pagar uma prenda.

Tendo em vista o propósito da oficina, o jogo teve uma modificação: quem ficasse com o objeto, deveria responder a uma questão em que deveria explicar que tipo de relação determinada palavra estabelecia no texto.

Para o primeiro momento, os estudantes fizeram um círculo com as cadeiras, a fim de facilitar a passagem do objeto. Quando o estudante errava a resposta, não era revelada a resposta correta, e a perguntava voltava ao jogo. Durante a brincadeira, havia 21 perguntas, cada uma referindo-se a um texto. Assim, todos os alunos tiveram a oportunidade de responder, e alguns responderam duas vezes. No segundo momento da oficina, como forma de avaliar o aprendizado, os estudantes receberam todas as questões utilizadas no jogo e deveriam respondê-las.

A sétima oficina foi baseada no descritor 22 da matriz de referência do Spaee: *reconhecer efeitos de humor e ironia*. Inicialmente, os estudantes assistiram à apresentação “Diferenças entre humor e ironia”, a fim de que pudessem compreender de que forma esses elementos operam na construção de sentidos no texto. Durante a apresentação, os estudantes tiveram a oportunidade de desfazer ideias preconcebidas de que humor e ironia passavam necessariamente por situação engraçadas, que provocavam risos.

Ao apresentar o primeiro exemplo de texto, uma tirinha de *Garfield*, um estudante comentou que “não tinha visto graça nenhuma” na tirinha. Entretanto, após a explicação sobre quebra de expectativa do leitor – ligada diretamente ao humor – e situações em que se diz algo querendo dizer exatamente o contrário (ironia), os estudantes conseguiram compreender os conceitos estudados. Além da definição, foram lidos textos, e houve um debate sobre cada texto, de modo que os estudantes puderam compreender a forma como o humor e a ironia são utilizados nos textos, além de localizar seus indícios.

Em seguida, uma atividade foi projetada na parede da sala, e os estudantes tinham três minutos para ler cada texto e responder a respectiva questão. Encerrado o tempo, era passado o próximo *slide*, contendo a próxima questão. Ao todo, foram apresentadas seis questões. Quando se encerrou o tempo para a resolução da última questão, iniciou-se a correção. Durante a correção, foi passado para os alunos o gabarito de cada item e explicado o percurso a ser realizado a fim de se chegar à resposta correta. Após a correção, cada aluno disse quantas questões havia acertado. Dessa forma, o resultado da avaliação da oficina foi satisfatório, já que apenas poucos estudantes afirmaram ter errado mais da metade das questões.

A oitava e última oficina que compôs a sequência didática apresentada neste trabalho foi baseada no descritor 21 da matriz de referência do Spaee: *reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos*.

Durante o planejamento da oficina, uma das ideias que surgiram foi a de realizar uma revisão de sintaxe e morfologia antes de iniciar a oficina propriamente dita, uma vez que esse descritor trata de recursos morfossintáticos utilizados para promover diferentes efeitos de sentido no texto. Contudo, seriam necessárias muitas aulas para contemplar todo o conteúdo, que é dividido ao longo de várias séries do Ensino Fundamental. Então, optamos por mostrar aos estudantes, mediante a leitura de vários textos, a forma como esses recursos modificam o sentido do texto.

Nesse primeiro momento, foram utilizados textos de gêneros diversos em que havia palavras destacadas, as quais acrescentavam sentidos diferentes aos textos. A professora ia explicando esses sentidos à medida que o texto era lido. Para realizar a leitura em voz alta, foi solicitada a participação de voluntários. Porém, apenas uma estudante se prontificou a ler. Muitos estudantes da turma têm dificuldades em oralizar texto, o que pode explicar a vergonha que alegam ter de ler em público.

No segundo momento, em que foi realizada a avaliação da oficina, a professora solicitou que os estudantes tentassem fazer o mesmo, sem ajuda. Os alunos receberam uma atividade fotocopiada em que deveriam ler alguns textos curtos, nos quais havia palavras destacadas. Após cada texto, havia questões que indagavam que efeito de sentido as palavras marcadas acrescentavam ao texto. As questões eram todas de múltipla escolha, de forma que os estudantes deveriam marcar a opção que lhes parecesse correta.

A intenção era que, nesse momento, os estudantes tentassem fazer sozinhos, uma vez que já tinham observado os modelos e a forma de responder às questões. Contudo, muitos estudantes pediram orientações, alguns deles para mais de uma questão. Quando os alunos concluíram as questões propostas, a professora realizou a correção, explicando cada questão. A indisciplina e a falta de interesse na atividade foram os principais desafios enfrentados ao longo da oficina. À medida que os estudantes não conhecem um conteúdo que deveriam ter aprendido ao longo das séries anteriores, mais cresce sua desmotivação. É a constatação de que a defasagem de conteúdos e a distorção idade-série influem de forma negativa em seu aprendizado.

Ao longo das oficinas que compuseram a SD, procuramos, como regentes da turma, desenvolver processos semelhantes. Antes de passar atividades ligadas a determinado descritor, realizamos o processo de modelagem, em que era feita a leitura em voz alta acompanhada de diversas falas sobre os processos que iam

sendo realizados à medida que o texto era lido. Segundo Solé: “A aprendizagem da leitura e da escrita se constrói no seio de atividades compartilhadas e que não se pode esperar que a criança se mostre competente em algo sobre o que não foi instruída” (1998, p. 64).

Após a realização das oito oficinas planejadas, foi realizado o pós-teste nos grupos controle e experimental. Essa avaliação contou com a mesma quantidade de questões e duração do pré-teste. No que diz respeito aos testes aplicados, os dados da pesquisa indicam uma melhora significativa do grupo experimental em comparação consigo mesmo, por meio de pré e pós-testes.

Os estudantes do grupo experimental – a grande maioria com histórico de mais de uma reprovação – saíram de uma situação em que obtiveram desempenho totalmente inadequado no primeiro teste e alcançaram melhores resultados no segundo teste. Inclusive, nos descritores 3 (inferir o sentido de palavra ou expressão), 13 (reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema) e 18 (reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas), o grupo experimental conseguiu alcançar o nível adequado, apresentando 40% de erros ou menos.

Outra conclusão relevante foi obtida pelo cruzamento dos resultados dos testes do grupo experimental com a descrição das oficinas realizadas. Os três descritores em que os estudantes alcançaram desempenho satisfatório no pós-teste (D3, D13 e D18) estão relacionados às oficinas 1, 4 e 6. Concluímos, então, que aulas inovadoras e dinâmicas facilitam e aperfeiçoam o aprendizado.

CONCLUSÃO

Longe de esgotar a discussão sobre o ensino de leitura, este trabalho propõe um caminho possível no sentido de encorajar professores da educação básica a descobrirem nas dificuldades de leitura de seus alunos os indícios para intervir positivamente na superação das dificuldades. Sugerimos, neste trabalho, que um dos possíveis caminhos é a realização de aulas “diferentes”, oficinas criativas que possam estimular o aprendizado e a participação da turma de forma não tradicional.

Nossa pesquisa esteve inserida no contexto do Mestrado Profissional Profletras, cujo objetivo primeiro é fomentar pesquisas que desenvolvam metodologias inovadoras que favoreçam o aprendizado e a proficiência em letramentos compatíveis com as séries finais do Ensino Fundamental. Essa integração da pesquisa, desenvolvida na academia, com as necessidades reais da educação básica seja, talvez, o grande diferencial do curso. Constatamos que a pesquisa avança muito quando é acompanhada de propostas de intervenção, que visam a transformar a realidade da sala de aula, de professores e, especialmente, estudantes, os quais são a razão do sistema educacional existir.

Ao trazer o debate sobre o ensino de leitura e realizar atividades no sentido de desenvolver habilidades de leitura, buscamos mostrar compromisso com o tipo de ensino defendido pelos documentos oficiais, uma vez que ler e escrever com autonomia e criticidade configuram-se o foco do Ensino Fundamental, segundo os PCN. Para isso, nossa primeira tarefa foi apresentar a evolução das teorias de processamento da leitura, seguida da análise do ensino de leitura sob diferentes vieses. Partimos do trabalho de Kato (1987), Leffa (1996) e Smith (1989) a fim de delimitar conceitos, assumindo a leitura como um processo que conta com a

participação de um leitor ativo, o qual é orientado por seus objetivos de leitura, acionando seus conhecimentos prévios, formulando hipóteses, confirmando-as ou não, a fim de construir significados.

Buscamos interpretar os resultados obtidos pela comparação do pré-teste com o pós-teste dos estudantes do grupo experimental, além da comparação do pós-teste dos estudantes do grupo experimental e do grupo controle. O grupo que participou das oficinas de leitura – experimental – apresentou melhora no desempenho em comparação com os resultados dos testes. Entretanto, a melhora ficou aquém do que esperávamos, resultado das dificuldades de trabalhar com estudantes tão atrasados e desmotivados.

Outro fator importante para a pesquisa foi a indisciplina em sala de aula. Mesmo com um planejamento bem realizado, o professor, muitas vezes, não consegue ministrar uma boa aula porque não consegue a atenção dos estudantes. São gritos, risadas, celulares, lanches e uma série de outros elementos que distraem os alunos. No caso da turma que compôs o grupo experimental, já há um déficit importante de aprendizado, resultado de reprovações e abandono, que se soma à falta de disciplina e interesse nos conteúdos apresentados. Ao longo da SD realizada, mesmo durante as aulas mais dinâmicas e surpreendentes, ainda houve estudantes totalmente alheios ao que estava sendo realizado, e estudantes que só queriam atrapalhar a aula. A relação entre indisciplina e dificuldades de leitura também é um tema cuja pesquisa é crucial para que possamos agir de forma mais eficaz em sala de aula.

A despeito das dificuldades, constatamos, pela análise dos dados, que a realização de aulas inovadoras é recompensada com aprendizado. Observamos que, quanto mais inovadora foi a atividade realizada em determinadas oficinas, melhor o desempenho dos estudantes nas questões do pós-teste relacionadas a essas oficinas. A criação e aplicação de atividades que interessem aos estudantes motiva a turma a participar, a tentar responder, a querer aprender e acertar.

O trabalho com leitura jamais está completo. Sinalizamos, assim, a importância da realização de pesquisas posteriores para ampliar as reflexões aqui registradas, esperando ter contribuído com o estudo sobre dificuldades de leitura e ensino de leitura baseado em habilidades. Nosso anseio é que essa pesquisa forneça elementos úteis para motivar professores da educação básica que enfrentam diariamente as mesmas dificuldades.

REFERÊNCIAS

- BEAUGRANDE, R. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.
- BRANDÃO, H. **Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee). **O Programa**. Juiz de Fora: CAEd, [2009].

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1996.

GOODMAN, K. S. What we know about reading. In: ALIEN, P. D.; WATSON, D. J. (org.). **Findings of research in miscue analysis**: classroom implications. Urbana: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education, National Council of Teachers of English, 1976.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: RUDDELL, R. B.; UNRAU, N. J. **Theoretical models and processes of reading**. Newark: International Reading Association, 1984.

HALLIDAY, M. A. K. Language structure and language function. In: LYONS, J. (org.). **New horizons in linguistics**. Middlessex: Penguin Books, 1970. p. 140-165.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 1972. 269-293.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**. Campinas: Fontes, 1989.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. **Cognition and instruction**, v. 1, n. 2, p. 117-175, 1984.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: "ler é melhor do que estudar". In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (org.). **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. São Paulo: Musa, 2002. p. 31-52.

ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE; CENP, 2004.

ROSENBLAT, L. M. **The reader, the text, the poem**: the transactional theory of the literary work. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Implicações do Spaece no fazer pedagógico das aulas de leitura em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

SÔNIA MARIA SERAFIM

INTRODUÇÃO

A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) influenciou, de maneira decisiva, o surgimento do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (Spaece), criado em 1992. Tal qual o Saeb, o Spaece aplica testes padronizados das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Os testes de Língua Portuguesa avaliam habilidades leitoras. A avaliação dos aprendizes dá-se por meio de testes compostos por itens baseados em descritores que definem as competências e habilidades mínimas necessárias para que um leitor seja considerado proficiente ou não.

Nesse contexto, a correlação entre os resultados das avaliações, em caráter nacional e local, e a prática docente no âmbito escolar torna-se assunto recorrente – que extrapola os muros da escola, pois, com a publicidade dos resultados pela mídia, as metodologias de ensino, a atuação docente e o sistema escolar são questionados. O diagnóstico de fracasso do desempenho dos aprendizes em testes nacionais e/ou locais gera um clima de descontentamento não só entre os agentes responsáveis pela viabilização de práticas que favoreçam um ensino de qualidade, mas também entre a sociedade que define a escola como o ambiente capaz de promover condições de ascensão social aos seus integrantes.

Outrossim, percebe-se um embate pouco construtivo entre docentes, indivíduos responsabilizados socialmente pelo (in)sucesso dos aprendizes nos processos avaliativos aos quais são submetidos, e técnicos, que idealizam e operacionalizam as avaliações alicerçadas em construtos teóricos respaldados academicamente. Enquanto os idealizadores dessas avaliações defendem a aplicação dos instrumentais visando à obtenção de subsídios para a implementação de políticas públicas, em nome da eficácia de uma gestão que busque a melhoria da educação cearense; os docentes, muitas vezes sem acesso aos bastidores desses exames, assumem uma postura de defesa, desacreditando o caráter diagnóstico dessas avaliações e, assim, rejeitando-as ou se adaptando de forma errônea ao processo, por imposição, não por adesão.

Como docente, portanto na vivência com os pares, observamos que muitos professores veem correlação entre as habilidades e competências cobradas nas avaliações governamentais e as diretrizes oficiais que norteiam o fazer pedagógico no âmbito escolar. Porém, as atividades propostas em sala revelam que o educador,

muitas vezes, desconsidera essa relação, visto que as aulas de compreensão leitora se restringem à leitura silenciosa por parte dos educandos e à resolução das questões propostas no livro didático. Além disso, alguns educadores ainda dedicam a maior quantidade de horas-aula de Língua Portuguesa ao ensino de aspectos gramaticais descontextualizados. Essas práticas de ensino, a nosso ver, desvinculadas do que se espera que seja uma proposta eficiente de desenvolvimento da competência leitora, distancia o educando desses processos avaliativos. Ocorre que, com vistas a contemplar o que é cobrado nas avaliações externas, à proximidade desses exames, estabelece-se uma espécie de ruptura entre o que vinha fazendo e o que agora precisa fazer para que os aprendizes, sob a responsabilidade desses educadores, tenham êxito no Spaee. Como consequência, as ações pedagógicas se tornam dissonantes à rotina escolar e à própria proposta de ensino da escola.

Para tornar o quadro ainda mais complexo, o Governo do Estado do Ceará, voltando-nos especificamente para a realidade na qual nos aprofundamos, promove ações de sensibilização de docentes e gestores escolares que em nada suscitam a compreensão da correlação entre as habilidades e competências cobradas nas avaliações governamentais e as diretrizes que norteiam a prática docente no âmbito escolar. Essas ações consistem, basicamente, na proposição de realização, na escola, de testes semelhantes aos que são aplicados no Sistema, intitulados “testes padronizados”, o que ressalta uma preocupação pouco pedagógica: viabilizar que a escola pontue positivamente pelo êxito de seus alunos, os quais foram previamente treinados para o sucesso em um tipo específico de exame.

Essa problemática torna-se mais preocupante ao se constatar que se está consolidando nas escolas públicas cearenses o planejamento anual, levando em conta apenas os descritores elencados nas avaliações do Spaee, em detrimento de um conteúdo programático essencial para a formação do educando. Para a maioria dos gestores, o que importa é a obtenção de bons índices de desempenho nessa avaliação externa, nem que para isso tenha que se reduzir a aprendizagem ao que é cobrado no referido exame. Constatamos esse fato quando a nós, professores, é apresentado o resultado de nossa escola e as discussões se restringem a definir responsáveis e a propor que sejam realizadas atividades que se assemelhem ao que é exigido nas avaliações, e nada mais do que isso. Apesar de ser uma atitude totalmente equivocada acerca de todo processo, ela é corroborada no âmbito escolar pela maioria dos educadores.

Somando-se a essa percepção distorcida acerca de uma política pública que, sob o olhar dos docentes, impõe práticas desarticuladas do cotidiano de sala de aula, além de diminuir as expectativas de aprendizagem dos nossos educandos, com vistas a contemplar apenas o que é relevante nesse sistema de avaliação, principalmente no que concerne à competência leitora do aprendente, aspecto avaliado no Spaee e foco do nosso trabalho de pesquisa, está a ausência de iniciativas que oportunizem o contato desses educadores com as concepções de ensino que fundamentam essa ação do governo estadual e que podem contribuir, sobremaneira, para o entendimento e engajamento dos docentes nesse processo.

A presente pesquisa surgiu, então, da necessidade de tentar elucidar junto aos docentes alguns questionamentos por eles formulados e que refletem o desconhecimento acerca da relação entre o que é cobrado nessa avaliação externa com vistas a aferir as habilidades de leitura e o que efetivamente é definido, no contexto escolar, como conteúdo necessário para desenvolver a proficiência leitora do educando. Entre os questionamentos, destacamos: qual a relação entre os conteúdos de ensino em sala de aula e as competências e habilidades leitoras exigidas nas avaliações do Spaee? Qual a concepção de leitura adotada nessas

avaliações e em que fundamentos teóricos ela se baseia? E, finalmente, como fazer para que os alunos aumentem os índices de desempenho num processo de avaliação que desconsidera a minha prática de ensino de leitura?

Diante desses questionamentos e cientes de que é na escola que se devem oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento da competência leitora do aprendiz, e, por isso, somos alvos de sistemas de avaliação que visam a verificar como está a qualidade de ensino de leitura ofertada aos nossos alunos no contexto escolar, pretendemos, com esta pesquisa, suscitar reflexões, entre os educadores, acerca da necessidade de se apropriar de concepções de ensino de leitura que visem à formação do leitor ativo e autônomo, capaz de interagir com textos que reflitam as demandas da sociedade contemporânea, indo ao encontro do que os estudiosos defendem sobre as atuais concepções de ensino da linguagem e que, conseqüentemente, estão presentes nos documentos oficiais, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Guia do Livro Didático, Matrizes de Referência, e que norteiam tanto a prática pedagógica quanto a elaboração dos instrumentais avaliativos aplicados pelo governo em nossas escolas.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO SPAECE E SUA CORRELAÇÃO COM A CONCEPÇÃO DE LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

Os órgãos governamentais, por instrumentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Matrizes de Referência do Spaece, objetivam subsidiar o trabalho pedagógico apontando abordagens inovadoras de aprendizagem, face às transformações sociais que exigem da escola a formação de cidadãos atuantes e participativos. Vale ressaltar, inicialmente, que as Matrizes de Referência do Spaece consistem em um documento que se fundamenta essencialmente nos pressupostos elencados nos PCN (BRASIL, 1998). Diferenciam-se, no entanto, porque as matrizes se restringem ao contexto estadual, e, como tal, foram criadas para serem utilizadas como fonte para a elaboração das avaliações externas, aplicadas aos educandos do Ensino Fundamental I e II, das escolas públicas do estado do Ceará. Assemelham-se, principalmente, quando, na aceção adotada para o ensino da língua pela Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), o ensino de Língua Portuguesa deve ir além de uma abordagem gramatical, e o ato de ler não se pode restringir à simples leitura de textos escritos, mas sim à capacidade de decodificar os sinais do mundo, a cultura nas suas diversas dimensões.

Nesse sentido, as matrizes, baseadas nos PCN, consideram os pressupostos da Linguística Textual para fundamentar o ensino da língua materna, os quais se alicerçam na concepção dialógica de linguagem centrada em textos, atentando para sua diversidade e intenção comunicativa. Assim sendo, não se concebe um ensino da língua que desconsidere a especificidade de cada texto, sua intenção e estrutura organizacional.

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e os PCN (1998), o Spaece se propõe a avaliar a competência leitora dos alunos, focalizando habilidades que dizem respeito ao que um leitor deve saber e saber-fazer para que possa ser considerado um leitor menos ou mais hábil na leitura de textos de variados gêneros e formas de circulação social. Essas habilidades são aferidas a partir de matrizes que encerram um conjunto de descritores que, por sua vez, descrevem as habilidades desejáveis ao final de uma etapa escolar.

De acordo com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), o conjunto de descritores que compõem as matrizes de referência do Spaee explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. Tais descritores são selecionados para compor a matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis (CAED, 2022).

A relação entre o Spaee e os Parâmetros Curriculares Nacionais faz-se perceber quando da realização de um estudo comparativo entre os eixos norteadores dessa avaliação externa e as habilidades/competências a serem aprendidas pelos educandos conforme o texto dos PCN. Os descritores que compõem as matrizes de referência das avaliações são baseados nos PCN e nos Referenciais Curriculares Básicos (RCB); logo, são-lhes inerentes as semelhanças.

As matrizes de referência para a avaliação em Língua Portuguesa têm como foco a prática da leitura e contemplam dois campos de competência: domínio de estratégias de leitura de diferentes gêneros (Tópicos I, II e III da matriz de referência) e domínio de recursos linguístico-discursivos na construção do gênero (Tópicos IV, V e VI da matriz de referência) (CEARÁ, 2013, p. 17). Consta, como objetivo de ensino de Língua Portuguesa, nos PCN para o Ensino Fundamental II (1998, p. 49), o desenvolvimento das expressões oral e escrita em situações diversas de comunicação, considerando a sua finalidade, seus interlocutores, local de interação, entre outros.

De acordo com os PCN, no processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:

“Leia de maneira autônoma textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade, desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadas dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:

a) utilizar a inferência pragmática para dar sentido a expressões que não pertencem a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua língua.

b) extrair informações não explícitas, apoiando-se em deduções.

c) estabelecer a progressão temática.

Seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê, delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo. (BRASIL, 1998, p. 50)

Além desses objetivos, os PCN elegem conteúdos para serem trabalhados pelo docente, os quais são considerados relevantes para a aquisição da proficiência discursiva e linguística do aluno. Esses conteúdos são organizados por eixos que levam em conta a língua em uso nas práticas sociais. Dentre os conteúdos que visam à leitura de textos escritos, encontra-se o da formulação de hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura. Nesse sentido, e partindo do pressuposto de que a finalidade do ensino da Língua Portuguesa é a expansão da capacidade do educando para uso da língua materna e aquisição de outras, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Diante disso, os conteúdos de Língua Portuguesa, visando a desenvolver essas habilidades acima citadas, organizam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua. O eixo do uso da língua escrita se subdivide em “prática de leitura” e “prática de produção de texto”.

Nesse contexto se inserem as matrizes de referência, que têm como foco a prática de leitura e avaliam as competências desenvolvidas através de textos de diferentes gêneros. Essas matrizes se organizam em seis tópicos que agregam os descritores, objetos desse trabalho. Ressaltamos que empreenderemos análise apenas do Tópico I, no qual se encontram os descritores que se relacionam diretamente à informação do texto verbal e não verbal. Os itens relacionados ao Tópico I – Procedimentos de Leitura – avaliam a capacidade de atribuir sentido ao texto, verificando se o aluno lê o que está claramente escrito no corpo do texto (informações explícitas) e o que está nas entrelinhas (informações implícitas), se compreende o sentido global, se identifica o tema abordado, se distingue fato de opinião. São avaliadas as competências que dizem respeito à interpretação de textos que conjugam duas linguagens, a verbal e a não verbal, além do reconhecimento da finalidade do texto a partir da identificação dos diferentes gêneros textuais. A seguir, o quadro com as matrizes de referência do Spaece, apenas com o Tópico I, objeto de nosso estudo:

QUADRO 1:

Matriz de Língua Portuguesa – Spaece – 9º ano do Ensino Fundamental. Tópico 01

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – SPAECE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Tópico	Descritor
1. Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal.	D1 – Localizar informação explícita.
	D2 – Inferir informação em texto verbal.
	D3 – Inferir o sentido de palavra ou expressão.
	D4 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
	D5 – Identificar o tema ou assunto de um texto.
	D6 – Distinguir fato de opinião relativa ao fato.
	D7 – Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.
	D8 – Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.

Fonte: <https://spaece.caeduff.net/o-sistema/matriz-de-referencia/>

Ao compararmos os parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1998) e as matrizes do Spaece (2013), percebemos a estreita relação entre eixos norteadores dos dois documentos. Constatamos a similaridade entre os objetivos de ensino dos PCN e os descritores 1, 3 e 4, que dizem respeito à localização de informações explícitas e implícitas pelo educando. Os PCN preconizam que o aluno deve ser preparado para desenvolver a capacidade de construir o sentido do texto a partir da articulação do maior número possível de índices textuais e contextuais. Isso implica que o aluno deverá ser capaz de atribuir sentido ao texto através de informações encontradas na sua superfície e/ou nas suas entrelinhas.

Os descritores 4, 5, 6, 7 e 8 aferem o desempenho dos alunos quanto ao reconhecimento do eixo temático e das informações relevantes para a construção do significado do texto, percepção da articulação entre elementos verbais e não verbais presentes no texto, além da habilidade de reconhecer e diferenciar o posicionamento do autor e os fatos que sustentam sua argumentação. Nesse mesmo sentido, os PCN definem como subjacentes à prática de leitura o desenvolvimento da capacidade de construção de suposições acerca do tema do texto a partir de seus conhecimentos prévios e de, entre outros aspectos, recursos gráficos, imagens.

Fica claro, portanto, que a elaboração dos itens da prova do Spaece leva em conta as orientações dos PCN, como também, constata-se que o referido teste se fixa em teorias que postulam que a compreensão se fundamenta em atividades cooperativas e inferenciais, percebendo que o ato de compreender é construtivo, criativo e sociointerativo. Sobre isso, Koch (2003), referência nos documentos oficiais, tais como os PCN, assevera que “O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não que preexistia a essa interação” (KOCH, 2003, p. 17).

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO SPAECE E SUA CORRELAÇÃO COM A ABORDAGEM DA LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Para concretizar as ações educativas que envolvem a articulação do ensino da leitura e da escrita e as áreas de conhecimento, o docente precisa pensar na organização do trabalho pedagógico de modo a propiciar ao educando situações significativas, favorecedoras, de fato, da aprendizagem. Logo, para que a aprendizagem se efetive, no contexto escolar, o aluno precisa reconhecer-se como escritor e leitor da linguagem que a ele é apresentada como objeto de conhecimento. Para isso, no entanto, as práticas de ensino da língua devem ter como pressupostos as especificidades tanto do perfil escolar do educando quanto das demandas sociais que a ele se apresentam.

Nesse sentido, é necessário que o professor subsidie sua prática pedagógica a fim de formar leitores e escritores proficientes a partir da aplicação de atividades de interpretação e análise de diferentes textos que, entre outros fatores, devem considerar que a leitura é uma situação de interlocução entre leitor, autor e texto, socialmente contextualizada; que as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros – quer sejam eles literários ou não – precisam ser respeitados; que o desenvolvimento de estratégias e capacidades de leitura – tanto as relacionadas aos gêneros propostos, quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir – precisam ser consideradas.

Nesse contexto, cabe reflexão acerca do livro didático, que, há tempos, é utilizado pelo professor como instrumento de ensino-aprendizagem. Aliás, desde a invenção da imprensa por Johann Gutenberg, no final do século XV, a educação passou a contar com a impressão de obras para fins didáticos. No Brasil, a definição de “livro didático” deu-se pelo art. 2 do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938.

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (BRASIL, 1938)

Mais tarde, o termo “livro didático” se consagrou, e é entendido até os dias de hoje como sendo o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares. E, como não poderia deixar de ser, no que diz respeito à Língua Portuguesa, esse material didático reflete as concepções teóricas dos PCN, que privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social. Nesse sentido, vale ressaltar que os PCN incentivam um trabalho de compreensão leitora e produção textual que vise à expansão do uso da linguagem, em suas quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998).

Logo, uma das ações governamentais que visa a fazer chegar à escola material didático que esteja em consonância com o que preconizam os PCN determina, como pré-requisito para que os livros didáticos recebam o selo do Ministério da Educação (MEC), que viabilizem

1. o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar;

2. o pleno acesso ao mundo da escrita; e, portanto,

- a proficiência em leitura e escrita, no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social;
- a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
- o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística;

- o domínio das normas urbanas de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;
- as práticas de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem. (BRASIL, 2013, p. 20)

Percebe-se, então, que a concepção de aprendizagem preconizada nesses dois documentos leva em conta a função social da linguagem e sua relevância para o desenvolvimento do ato de ler e escrever do discente. Nesse sentido, as atividades de leitura e escrita que constarão dos livros didáticos, de acordo com o guia, devem priorizar situações contextualizadas de uso, ou seja, deverão refletir aspectos funcionais da linguagem a partir do estudo de textos que circulam na sociedade e que, efetivamente, apresentam sentido para o educando, pois fazem parte do seu universo de interação.

Com base nesses critérios, Marcuschi destaca alguns aspectos a serem observados pelos autores de livros didáticos de Língua Portuguesa:

- 
- a) adoção do texto como unidade básica de ensino;
 - b) produção linguística tomada como produção de discursos contextualizados;
 - c) noção de que os textos se distribuem num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e são socialmente organizados, tanto na fala quanto na escrita;
 - d) atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas destacando a relevância da reflexão sobre a língua;
 - e) atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral;
 - f) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico;
 - g) clareza quanto à variedade de usos da língua e à variação linguística. (2007, p. 17)

Ponderando acerca dos critérios elencados no Guia do Livro Didático, norteadores da elaboração e seleção de livros para a escola, e dos pontos destacados por Marcuschi, observamos sintonia de pensamento. Considerando que, muitas vezes, o livro didático é a única referência para o trabalho docente, passando este até mesmo a assumir o papel de currículo e a definir estratégias de ensino, essa sintonia entre a linguística aplicada ao ensino e as exigências governamentais para o livro didático traz implicações positivas para a prática docente.

No que diz respeito às avaliações de aprendizagem – retorno a atenção para as avaliações no âmbito do estado do Ceará, que também precisam adequar-se metodologicamente à concepção de ensino da língua em uso, em contextos reais de comunicação.

Ao compararmos os documentos oficiais acima mencionados com os manuais que descrevem os pressupostos teórico-metodológicos do Spaece, percebemos que estes já refletem as mudanças significativas que ocorreram no processo de ensino da língua materna. As avaliações propostas medem o nível de proficiência leitora do educando a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências, elencadas em forma de descritores, que levam em conta, principalmente, a diversidade textual e suas implicações para a formação do leitor.

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E AS HABILIDADES LEITORAS DO SPAECE

A presente seção visa à reflexão acerca de que ações pedagógicas, incorporadas à prática escolar, poderiam mostrar ao aluno a importância de ler com um objetivo e de se apropriar de seus conhecimentos prévios e de suas expectativas para que possa atribuir significado àquilo que lê. Para isso, é proposta uma discussão da relação entre proficiência leitora e estratégias de leitura, enfatizando a importância dessas estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora do educando, proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais e aferida pelo Spaece em Língua Portuguesa, nas séries finais do Ensino Fundamental II.

Estratégias de leitura e os parâmetros curriculares nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Língua Portuguesa têm como foco propor reflexões sobre práticas pedagógicas teoricamente orientadas que deem condições ao aluno de ampliar o domínio da língua e da linguagem com vistas a exercer efetivamente sua cidadania. Para isso, a escola deve organizar suas práticas visando a desenvolver os conhecimentos discursivos e linguísticos dos educandos, para que aprendam a:

- ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1998, p. 59)

Logo, baseando-se no que propõem os PCN quanto a desenvolver a competência discursiva e linguística do educando, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem ter o texto como unidade básica de trabalho, visto que é através dele (oral e escrito) que o uso eficaz da linguagem se efetiva.

Portanto, os textos a serem trabalhados no contexto escolar devem fazer parte do universo de produções que circulam socialmente, e cabe ao professor ensinar a interpretá-los e produzi-los eficazmente. Vale ressaltar, sobretudo, que o

trabalho a ser efetuado, levando em conta a diversidade de gêneros textuais, deve-se nortear por um tratamento didático diferenciado, visto que os textos, materializados em diferentes gêneros, têm objetivos diferenciados quanto à proposta de ensino. Uma única proposta de ensino não conseguirá contemplar os inúmeros objetivos dessa diversidade. Por isso, é necessário que se perceba que o domínio das estratégias de leitura deve decorrer de uma prática viva do ato de ler, de um lado, vivenciando os diferentes modos de ler existentes nas práticas sociais; de outro, respondendo aos diferentes propósitos de quem lê.

Dolz e Schneuwly (1999) defendem que os gêneros que funcionam nas práticas sociais de linguagem passem a entrar no espaço escolar, numa continuidade entre o que é externo e interno à escola. Nesse sentido, nos PCN, alguns gêneros foram privilegiados para a prática de leitura de textos, nas modalidades oral e escrita, e, dentre eles, estão os elencados no quadro abaixo:

QUADRO 2:

Gêneros textuais constantes na obra Jornadas.Port.

LINGUAGEM ESCRITA	LINGUAGEM ESCRITA
Literários: • cordel, causos e similares • texto dramático • canção	Literários: • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
Imprensa: • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento	Imprensa: • notícia • editorial • artigo • reportagem • canal do leitor • entrevista • charge e tira
Divulgação científica: • exposição • seminário • debate • palestra	Divulgação científica: • verbete • enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos enunciados de questões)
Publicidade: • propaganda	Publicidade: • propaganda

Fonte: Brasil, 1998.

Como foi dito anteriormente, com vistas a contemplar toda essa diversidade textual, necessário se faz que, no processo de ensino de leitura no ambiente escolar, sejam adotadas estratégias que vislumbrem caracterizar cada gênero, facilitando sua compreensão.

Os PCN trazem, ainda, sobre a leitura, o seguinte:

Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. (BRASIL, 1998, p. 69-70)

Essa passagem evidencia a ênfase dada à interação autor-texto-leitor. A leitura é concebida como um processo no qual o leitor interage com o texto, como uma “atividade” que implica o uso de algumas “estratégias”. E, para ser um “leitor competente”, é preciso acionar as “estratégias adequadas”. Dessa forma, o papel da escola seria o de criar situações para possibilitar ao aluno o aprendizado razoavelmente sistemático dessas estratégias. Na sequência, consideramos que prisma as estratégias de leitura são focalizadas nas avaliações externas.

Estratégias de leitura e avaliações externas (correlação)

Hoje, o desafio da educação consiste em tornar o estudante competente para ler e entender aquilo que está registrado no mundo em diferentes situações de interlocução. Esse desafio implica desenvolver, no ambiente escolar, práticas que coloquem o aluno em contato sistemático com o papel de leitor, compartilhando as múltiplas finalidades que a leitura pode vir a garantir: ler por prazer, para buscar alguma informação específica, para aprender mais etc. Logo, cabe à escola organizar o ensino para formar alunos praticantes da língua no sentido mais amplo, ou seja, formá-los para que saibam interpretar textos de uso social, orais e escritos.

Na perspectiva de conhecer, efetivamente, como a escola desempenha essa função, o MEC propõe a avaliação da educação básica como um novo paradigma para oferecer condições de saber como estamos formando os alunos, o que eles realmente dominam na área específica da língua, objeto de estudo deste trabalho.

Inicialmente, ter-se-á que esclarecer que esse tipo de avaliação visa principalmente a medir uma parte importante do conhecimento que o estudante deve desenvolver ao longo da escolarização: a competência leitora. Por isso, surgem algumas divergências entre o que se avalia nesse processo e o que se ensina no ambiente escolar, já que ainda perduram práticas tradicionais que limitam o ensino da língua materna à decifração de códigos e análise de elementos superficiais do texto, que são importantes durante o processo de desenvolvimento da competência leitora, mas não é a finalidade única.

O Spaece é um programa estadual que segue os mesmos pressupostos teórico-metodológicos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e da Prova Brasil, que, como se sabe, são programas nacionais do MEC, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que se destinam a avaliar a proficiência dos estudantes em duas áreas específicas: Língua Portuguesa e Matemática. Em termos de Língua Portuguesa,

a aferição da competência leitora ocorre partindo da matriz de referência, cuja concepção pedagógica segue o paradigma sociointeracionista. É essa matriz que norteia a confecção dos itens que compõem essas avaliações.

A matriz de referência (com foco em leitura) apresenta um conjunto de descritores de habilidades que atende ao enfoque dado à prova para avaliar um conjunto de procedimentos cognitivos, de capacidades de leitura do estudante. Essas avaliações contemplam três pilares fundamentais: a presença do texto; os descritores, reunidos em seis tópicos, que apresentam as habilidades de leitura a serem avaliadas; e as estratégias de perguntas que compõem o denominado item leitura.

O tópico que abrange os descritores sobre os procedimentos de leitura diz respeito a procedimentos fundamentais do ato de ler no que se refere às informações explícitas e implícitas do texto, desde a localização, o entendimento de palavra ou expressão, a compreensão global da informação, até o resgate de informação nas entrelinhas do texto.

Conclui-se, então, que essa concepção de avaliação apresenta uma perspectiva do texto e de seu processo de uso, não uma perspectiva de conteúdo, ou seja, não são avaliados conteúdos específicos de uma etapa escolar, por isso faz-se uso de matrizes de referência que priorizam a avaliação da compreensão leitora.

Percebe-se, a partir desses pressupostos, que essa avaliação visa a constatar se o educando está sendo preparado para se tornar um leitor proficiente, a partir da inserção de práticas que, ao serem avaliadas, constatarem que o leitor é concebido como alguém capaz de reconstruir diferentes situações, eventos, ações, personagens, léxico (vocabulário), expressões para chegar à compreensão do texto, utilizando para isso muitas operações de caráter metacognitivo, inclusive.

Vale refletir, então, sobre a relação entre as habilidades (descritores) de leitura que são avaliadas no Spaece e as estratégias metacognitivas capazes de desenvolver algumas dessas habilidades nos educandos, pois estudiosos como Solé (1998), Kleiman (2001) e Leffa (1996) propõem estratégias que desenvolvem, entre outras, as seguintes habilidades presentes nesse tipo de avaliação: inferir informação em texto verbal, inferir o sentido de palavra ou expressão, identificar o tema ou assunto de um texto, formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.

Em relação às habilidades de inferência, Kleiman (2001) ressalta ser necessário o professor fazer uma análise cuidadosa do vocabulário do texto antes de trabalhar com ele em sala de aula, a fim de determinar, mediante essa análise pré-pedagógica, quais das palavras provavelmente desconhecidas do aluno são inferíveis a partir do contexto, quais não são inferíveis e quais precisam de uma definição também contextualizada, porém mais exata. De acordo com a autora, os tipos de contextos que auxiliam a inferência de significados a serem considerados são o de definição, explicação através de exemplo, sinonímia ou substituição, paralelismo através de comparação ou contraste, conotação mediante efeito cumulativo e classificação, assim como a experiência pessoal (KLEIMAN, 2001, p. 75)

No que concerne ao desenvolvimento da habilidade de identificação do tema de um texto, Kleiman (2001) considera relevante considerar dois aspectos globais profundos, que não pertencem à superfície, no sentido em que os elementos locais pertencem, e que devem ser construídos na base destes elementos locais:

a macroestrutura – construção do significado diretamente ligado ao assunto – e a superestrutura – construção de uma armação sustentadora do assunto, que estaria ligada ao gênero.

De acordo com a autora, o aluno poderia perceber a estrutura do texto a partir da percepção de diferentes partes do texto. Para isso, o aluno deveria evidenciar as capacidades de depreender o tema, de construir relações lógicas e temporais, de construir estratégias superestruturais ou ligadas ao gênero, de perceber relações de hierarquização entre as diversas informações veiculadas (por exemplo, ideia principal *versus* detalhe).

Com vistas a desenvolver a capacidade do leitor de construir o significado do texto baseando-se nas suas partes constitutivas, Kleiman (2001) sugere que sejam feitas leituras em textos mais simples, curtos, que requerem menos da memória de trabalho, ou em tabelas e gráficos e ainda em textos que explicitam as relações entre as informações, mediante títulos, subtítulos, parágrafos anunciatórios e elementos de coesão na retomada e na antecipação da informação.

Vale salientar que, quanto mais conhecimento se tem de determinado assunto (macroestrutura) e do gênero (superestrutura), mais fácil será o entendimento do texto. Nesse sentido, cabe ao professor viabilizar atividades que contemplem uma gama diversificada de gêneros, em sala de aula, facilitando a compreensão leitora do educando.

A habilidade de formular hipóteses sobre o conteúdo do texto consiste em fazer predições baseadas no conhecimento prévio. De acordo com Kleiman (2001, p. 56), as predições podem ser feitas a partir da concepção do gênero textual e/ou do assunto. O professor deve, nesse caso, orientar a formulação de predições a partir de pistas necessárias para o desenvolvimento do tema. Para isso, é necessário que se ative o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto e, assim como ocorre com a capacidade de inferir, quanto mais o aluno souber sobre o assunto, mais predições seguras ele fará.

Tendo em vista que há um diálogo entre as estratégias de leitura tais quais explicadas por autores como Solé (1998), Kleiman (2001) e Leffa (1996) e o modo como são compreendidas pelos PCN e avaliadas pelos exames externos, fechamos esta seção com ponderações acerca dessas estratégias na prática docente.

Estratégias de leitura e a prática docente

Solé ressalta que as abordagens de estratégias de leitura devem considerar que os conhecimentos prévios, os objetivos de leitura e a motivação são fatores fundamentais para a compreensão leitora. Para ela, a aprendizagem de um texto acontece

“[...] porque você, como leitor, dispõe de conhecimento prévio relevante, que lhe permite compreender e integrar a informação que encontra e porque esta possui um certo grau de clareza e coerência, que facilita a sua árdua tarefa. Entretanto, estas condições não representam nada sem a sua disponibilidade para ir a fundo, para desentranhar a informação, para discernir o essencial do acessório, para estabelecer o maior número possível de relações [...] É evidente que, para mostrar essa disponibilidade, precisa encontrar sentido em ler um texto

sobre estratégias de compreensão leitora, isto é, deve se sentir motivado para essa atividade concreta. (SOLÉ, 1998, p. 45-46)

Fica clara, então, a importância do papel do docente, enquanto sujeito fundamental para o processo de aprendizagem, no contexto escolar, como formador de leitores proficientes, pois cabe a ele contribuir para estabelecer a motivação para a realização da atividade de leitura através da utilização de estratégias que tornem o discente capaz de compreender textos diversos, fazendo questionamentos, estabelecendo relações entre o que lê e o que já sabe sobre o assunto. Para isso, Solé (1998) propõe que se considerem três momentos fundamentais nesse processo: o antes, o durante e o depois da leitura.

Atividades de estratégias antes da leitura: a antecipação do tema ou ideia principal (motivação para a leitura) pode ser feita a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, exame de imagens, de saliências gráficas, levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto e expectativas em função do suporte, da formatação do gênero, e da instituição responsável pela publicação.

Atividades de estratégias durante a leitura: confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras; experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; construção do sentido global do texto e relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos e a indução a inferências; e a busca da verificação para suas hipóteses.

Atividades de estratégias para depois da leitura: construção da síntese semântica do texto, ou seja, explicar em que consiste sua ideia principal; utilização do registro escrito para melhor compreensão, como um resumo, uma troca de impressões a respeito do texto lido; uma relação de informações para formar conclusões; uma avaliação crítica das informações ou opiniões emitidas no texto; e a formulação e resposta de perguntas sobre o texto lido.

Vale ressaltar que, ao se apropriar dessas estratégias propostas por Solé, não se está admitindo que aí se concentram ou se esgotam todas as possibilidades de se atribuir sentido a textos na língua materna. A própria autora assume que tal definição se apresenta como um tanto artificial, pois muitas dessas estratégias são passíveis de trocas, e algumas podem aparecer antes, durante e depois da leitura. "Não se pode, porém, deixar de reconhecer a sua utilidade nesse processo de aprendizagem, pois elas devem estar presentes ao longo de toda a atividade de desenvolvimento da compreensão leitora" (SOLÉ, 1998, p. 89).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os PCN, assim como todos os documentos oficiais que dizem respeito ao projeto educacional em nossas escolas, já compreendem o ensino de Língua Portuguesa a partir de práticas em que tanto o ponto de partida quanto o de chegada é o uso da língua. Então, não mais se justifica o ensino do Português orientado por uma perspectiva puramente gramatical, ou restrito a práticas que desconsiderem as situações em que se encontram seus discentes e/ou suas necessidades

de interação. O ensino de Língua Portuguesa deve contribuir para garantir ao educando o desenvolvimento de competências e habilidades que o levem a compreender e utilizar de maneira apropriada a língua em diferentes situações de interlocução. Nesse contexto, a formação do leitor proficiente tornou-se necessário e predominante em todos os projetos educacionais que visam a capacitar o aluno para atender às diferentes demandas da sociedade.

Diante dessa realidade, cabe à instituição escolar, através de seus agentes, oportunizar práticas eficazes de ensino de leitura com vistas a promover a competência leitora dos seus educandos. Daí surgem os sistemas de avaliação que objetivam verificar se essas práticas estão efetivamente cumprindo o papel a que se propõem.

Contudo, constatou-se a partir desse trabalho, que os sistemas de avaliação implantados em nosso país, mais especificamente em nosso estado, sob a denominação de Spaece, não disseminam entre os educadores as concepções teóricas em que se baseiam e que definem os critérios utilizados para aferir o desempenho dos alunos. O reflexo disso aparece na percepção equivocada dos professores acerca, não só da abrangência dos conteúdos avaliados no instrumental do Spaece, mas também da concepção de leitura que ora é preconizada em todos os documentos oficiais que norteiam o fazer pedagógico e a elaboração do referido instrumental avaliativo.

Cientes desses entraves, o presente estudo teve como objetivo permitir o acesso dos professores, um dos principais agentes na promoção da melhoria da competência leitora do aluno, ao conteúdo dos documentos que embasam teoricamente as práticas de ensino no âmbito escolar, além de estabelecer relações entre essas teorias e o que é considerado essencial nessas avaliações para definir se um leitor é proficiente ou não.

No que se refere à concepção de leitura, buscou-se compreendê-la a partir de uma perspectiva interativa defendida, entre outros, por Solé (1998) e Kleiman (2001), segundo a qual o ato de ler é um processo dinâmico e que depende de um movimento de interação entre autor/leitor/texto na produção de sentido. Isso porque, apesar de os professores revelarem que promovem hábitos de leitura, no contexto escolar, considerando a leitura como prática social, ainda reproduzem práticas tradicionais que desconsideram a fala do aluno/leitor, impossibilitando a construção de sentido a partir de conhecimentos prévios do discente, por exemplo. Constatamos, outrossim, que essas práticas advêm do desconhecimento de outras metodologias que contemplem o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras consideradas como necessárias para a formação do leitor competente e, por isso, aferidas nas avaliações externas.

Sobre os documentos oficiais que norteiam tanto as práticas de ensino de leitura no âmbito escolar quanto os instrumentais avaliativos utilizados que visam a aferir o nível de proficiência leitora alcançado pelos alunos, os docentes deixaram claro o pouco acesso e o consequente desconhecimento de seu conteúdo.

Em vista disso, propusemos, com este trabalho, levar os educadores a se apropriarem dos aspectos relevantes dos referidos documentos, entre eles os PCN, o Guia do Livro Didático e as matrizes de referência do Spaece, considerando suas similaridades e justificando, assim, o fato de que, ao contrário do que revelaram alguns docentes, as matrizes de referência são extraídas da mesma fonte dos outros documentos, e que, desse modo, baseiam-se nas mesmas concepções de ensino dos referidos documentos. Essas, no entanto, não dão conta de tudo

que deve ser trabalhado em sala de aula para a plena formação do aprendiz. Elas representam, apenas, o que, para efeitos de avaliação em larga escala, pode ser aferido através de questões objetivas e que podem fornecer dados suficientes para a definição do perfil de qualidade de nossas escolas. Ou seja, as matrizes de referência são um recorte do conteúdo a ser efetivamente trabalhado em sala. E, como tais, são específicos e menos abrangentes.

Finalizando, espera-se que as considerações feitas a partir dessa pesquisa possam servir de subsídios que permitam ao professor fazer uma reflexão sobre a importância, não só de se apropriar, no exercício de sua função, do conteúdo dos documentos que embasam as propostas de ensino de leitura no contexto escolar, mas também de perceber que esses documentos se baseiam em propostas atualizadas de ensino de leitura e que visam à formação de leitores competentes.

Além disso, queremos deixar claro que defendemos que as atividades realizadas com a linguagem precisam ser significativas tanto para os alunos quanto para os professores, visto que estes últimos devem acreditar que o que estão oportunizando a seus discentes pode, de fato, promover a aprendizagem, e não apenas os estão preparando para um momento específico de avaliação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 5 jan. 1939. Seção 1, p. 277. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-norma-pe.html>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2014 – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – anos finais. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAED. SPAECE. **Matrizes de Referências**. 2022. Disponível em: <https://spaece.caedufjf.net/o-sistema/matriz-de-referencia>. Acesso em: 04 out. 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Boletim Pedagógico**: Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental e EJA – 2º segmento+ SPAECE – 2013. Juiz de Fora, 2013 – Anual. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/03/SPAECE-2013-RP-LP-EJA-AF-WEB.pdf>>. Acesso em: 02/05/2015.

DELMANTO, D. **Jornadas.Port** – Língua Portuguesa, 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 5-16, maio/ago. 1999.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2001.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra; DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p. 19-36.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Usos pedagógicos dos dados do Spaece na Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra em Itatira, Ceará

LEANDRO CARLOS OLIVEIRA SALES

INTRODUÇÃO

A Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra, campo de realização desta pesquisa, está localizada na cidade de Itatira, no Sertão Central do Estado do Ceará. A cidade, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem população estimada em 20.675 habitantes, e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,562, figurando como o quarto pior do estado.

É fácil a percepção, a partir da função de diretor, por mim exercida na escola pesquisada, de que os resultados divulgados de avaliações em larga escala ou mesmo das avaliações internas da escola não trazem tanto aos docentes quanto ao núcleo gestor da instituição investigada reflexões mais significativas sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Não há uma discussão mais aprofundada sobre o tema, e esses resultados não embasam o planejamento escolar, perdendo-se a oportunidade de trazer mais significado a essas avaliações no âmbito da escola, além de, com base nesses dados, haver maior orientação das ações pedagógicas.

Discutir apropriação de resultados de avaliações e como essas informações podem ter influência na sala de aula direciona o profissional da escola à reflexão sobre os usos pedagógicos dos dados, sobrepondo-se à frieza dos números e trazendo sentido às avaliações, sejam internas ou externas. Dessa forma, perde-se a ideia de que essas informações sejam um ponto de chegada, percebendo-as como ponto de partida. Assim, é importante compreender quais os possíveis usos pedagógicos dos dados de avaliações como ferramenta para a melhoria da aprendizagem na Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra.

Nesse contexto, apropriar-se dos resultados do Spaece, além daqueles oriundos das avaliações internas, torna-se condição relevante para o desenvolvimento da gestão eficaz dos processos de aprendizagem na escola. Para tanto, é fundamental percebê-los como indicadores que permitam analisar o trabalho feito na escola, além de compartilhá-los com professores, de modo que possam impactar na sala de aula. Esse pensamento nos remete à ideia de que as avaliações são um valioso instrumento para a percepção da apropriação dos conhecimentos, de modo a promover maior equidade. Nesse sentido, não se justifica que a escola promova uma divisão entre os alunos, a partir de

melhores ou piores notas, ou ainda a exclusão de certos conteúdos, por não constarem dos testes.

É importante que se abra um espaço na escola para a promoção do diálogo, assim como para a análise coletiva dos dados sobre a aprendizagem dos estudantes, garantindo a possibilidade de conhecimento, interpretação e uso dos dados produzidos pelas avaliações pela equipe escolar. Partindo dessa apropriação, o núcleo gestor e os professores, a partir de seus contextos, podem utilizar essas informações para definir propostas que intentem a melhoria da aprendizagem dos estudantes, seguindo na contramão do pensamento de que a avaliação se trata apenas do estabelecimento de um número indicativo de uma nota.

Objetiva-se analisar como os professores e equipe gestora da Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra apropriam-se dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace), além de analisar as ações voltadas à apropriação dos resultados de avaliações externas promovidas pela escola e como os professores percebem essas ações.

METODOLOGIA

Para o desenrolar deste estudo, optou-se pela realização de entrevista semiestruturada com os três coordenadores pedagógicos, que tratou da relevância do Spaace. Dessa forma, foi possível entender a visão dos coordenadores sobre o Spaace e a apropriação e uso dos resultados dessas avaliações.

Aos professores, foi aplicado um questionário, dividido em cinco blocos: I- caracterização; II- relevância e apropriação dos resultados do Spaace; III- percepção sobre o seu planejamento e o desempenho dos estudantes; IV- divulgação dos resultados; e V- procedimentos das etapas do Spaace.

Tal instrumento de pesquisa foi adotado e aplicado aos professores, uma vez que eles não se sentem, em muitos casos, à vontade ao serem entrevistados, já que as respostas são relacionadas à situação das salas de aula e do planejamento do diretor na escola. Vale ressaltar que todos os professores da instituição são contratados temporariamente. Nesse sentido, pode haver algum desconforto ou receio de algum tipo de represália, o que os levaria a dar respostas que não sejam condizentes com o que acontece, prejudicando a pesquisa. Os questionários foram aplicados anonimamente, havendo a possibilidade de se obter respostas mais próximas à realidade.

O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAACE)

No âmbito do Spaace, é aplicada, anualmente, uma avaliação com questões de Língua Portuguesa e de Matemática aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. O Spaace foi implementado em 1992 pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), com o intuito de fornecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais do Ceará, bem como promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado.

O Spaee mantém como objetivo central apresentar uma análise detalhada das condições educacionais do estado, permitindo que a Seduc tome decisões e implemente políticas fundamentadas e eficazes, no sentido de elevar a qualidade e garantir a equidade da oferta educacional (CEARÁ, 2017).

Até chegar à escola, os dados produzidos pelas avaliações em larga escala percorrem um caminho e, ao longo dele, ganham novos significados. De posse das informações do Spaee, a Seduc, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), na intenção de possibilitar às escolas a apropriação dos resultados de cada aluno avaliado, lançam, anualmente, o “Boletim do Sistema”, nas versões *online* e impressa, com informações do Spaee relativas ao ano anterior.

Esse boletim traz, além da proficiência detalhada por regional, informações sobre a trajetória da avaliação em larga escala no estado, além de um roteiro de ação, em que se apresentam propostas de uso dos resultados das avaliações em larga escala e dos indicadores educacionais pelas equipes gestoras e pelos professores, com o propósito de construção de uma agenda de ações com impacto no ensino e na aprendizagem.

A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO ANTÔNIO SABINO GUERRA

A Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra fica no município de Itatira e está sob a jurisdição da 7ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede), situada na cidade de Canindé, a 100 quilômetros de Itatira. O prédio tem 40 anos e conta com cinco salas de aula, um laboratório de informática, uma sala de professores, uma sala de multimeios, banheiros, cantina, salas de administração e quadra poliesportiva. Todos esses ambientes podem ser considerados adequados do ponto de vista espacial.

O núcleo gestor é formado por um diretor, no cargo desde 1 de julho de 2013, aprovado em seleção pública, eleito por voto direto e reeleito em 2018, além de três coordenadores escolhidos pelo diretor, que também foram aprovados em seleção pública.

O corpo docente é composto por 23 professores. Desses, quatro lecionam Língua Portuguesa, e três trabalham com Matemática, enquanto os demais estão divididos nas outras disciplinas que compõem o currículo da escola. Todos são contratados por tempo determinado, o que poderia vir a configurar um problema, por conta da dificuldade de se pensar em um trabalho a longo prazo. No entanto, a despeito da totalidade de contratados, há pouca rotatividade no quadro docente, em virtude, principalmente, da carência de licenciados no município. Essa carência faz com que os professores contratados já lotados na escola sejam, quase sempre, recontratados. Grande parte desses docentes atua em outros componentes curriculares que não aqueles para o qual foram licenciados, o que acaba por comprometer as suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes.

A escola atende a 341 alunos do Ensino Médio nas modalidades regular (315) e educação de jovens e adultos (26), separados em doze turmas, sendo onze da modalidade regular e um de educação de jovens e adultos, nos três turnos, manhã, tarde e noite. Tais estudantes são divididos entre a escola sede e mais duas extensões de matrícula, localizadas a dezesseis e 32 quilômetros da escola, respectivamente. Estas, por sua vez, são turmas que funcionam em localidades rurais, distantes da escola sede.

Os estudantes que se matriculam na escola vêm das mais diversas localidades, mas são oriundos, quase em sua totalidade, de cinco escolas municipais: a) Escola Adelidia Magno de Oliveira, que fica na sede do município e que manda seus alunos para a escola sede; b) Escola 7 de Setembro, no distrito de Morro Branco, que transfere os seus alunos para a extensão nesse mesmo local, inclusive, no prédio dessa própria escola; c) Escola José Pereira Sobrinho, que fica na localidade de São Gonçalo; d) Escola José Pessoa de Carvalho, da localidade de Queimada da Onça; e e) Escola Menino Jesus de Praga, da localidade de Lagoa de Dentro. Alguns desses alunos estudaram em turmas multisseriadas, inclusive no Ensino Fundamental II, cursando 8º e 9º ano juntos, situação comum em algumas escolas localizadas na Zona Rural da cidade.

APROPRIAÇÃO E USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES

O desenvolvimento eficaz de qualquer atividade requer do profissional a apropriação de todas as informações possíveis que tenham influência no resultado do trabalho. Nessa linha, pode-se considerar que, tratando do espaço escolar, os dados das avaliações trazem a possibilidade de se municiar professores e gestores escolares com informações que podem e devem ser consideradas no planejamento das atividades. Blasis afirma que, embora ocupem espaço cada vez maior no desenho das políticas educacionais de estados e municípios, “[...] as informações produzidas pelas avaliações externas ainda não são suficientemente exploradas como subsídio para gestão educacional e o trabalho pedagógico” (2013, p. 253).

Soligo acrescenta que

[...] gestores e professores necessitam conhecer e entender o processo de construção da matriz curricular para poderem problematizar a avaliação levantando críticas e soluções para problemas de aprendizagem em suas escolas e identificar situações que não aparecem nos resultados dos testes. (2010, p. 4)

Tratando da perspectiva de acompanhamento da aprendizagem dos alunos cearenses através dos resultados do Spaece, Santos *et al.* (2015) afirmam que a avaliação em larga escala, através da avaliação de desempenho dos alunos, propicia informações sobre a qualidade da educação. As autoras lembram, ainda, que esses dados precisam ser ferramentas para nortear o trabalho interventivo do professor. Partindo desse pensamento e tratando mais especificamente do Spaece, apropriar-se dos resultados dessa avaliação e os entender como indicadores que devem subsidiar o planejamento de ensino e, conseqüentemente, as ações em sala de aula, é condição fundamental para o desenvolvimento da prática docente.

É importante, também, que o trato com essas avaliações seja cauteloso, de modo que os resultados não venham a causar desestímulos, afinal, como informa Dubet,

[...] na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu,

a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua autoestima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos. (2004, p. 543)

É comum, tanto por parte de gestores, como de professores, o discurso do treino para essas avaliações, permitindo-nos inferir que, mesmo os resultados dessas avaliações sendo conhecidos e discutidos, as metodologias de execução das ações não estão pautadas nas necessidades dos estudantes. Essa atitude acaba relegando, aos jovens que não atingirem os resultados esperados, o *status* de fracassados, quando, na verdade, muitos são vítimas das desigualdades que vigoram dentro e fora da escola. Blasis vem-nos lembrar que,

“[...] considerando que o desempenho dos alunos é fortemente impactado por suas condições socioeconômicas, é preciso também levar em conta que existem diversos fatores em interação influenciando os resultados das avaliações, para além dos socioeconômicos, e que estão presentes no contexto educacional (os fatores intraescolares e os fatores extraescolares). (2013, p. 259)

Ainda de acordo com a autora, a análise dos resultados das avaliações, associada a esses diversos fatores, possibilita a promoção de intervenções pedagógicas contextualizadas e adequadas para cada situação.

Usar, pedagogicamente, os dados do Spaece, com vistas à melhoria do desempenho dos estudantes, mostra-se como tarefa que deve fazer parte da rotina da gestão da escola. Ela é fundamental, visto que, como explicitado por Mesquita (2009), Christophe *et al.* (2015) e Gomes (2005), a atuação do diretor impacta diretamente nos resultados dos alunos. Nesse sentido, Christophe *et al.* indicam que,

“[...] como principal gestor de uma escola, o diretor é responsável, entre outras coisas, por manter e desenvolver a qualidade dos professores, estabelecer a disciplina escolar entre alunos e equipe assegurar que o currículo seja cumprido adequadamente como representante do poder público dentro da escola. (2015, p. 119)

Essa afirmação demonstra a complexidade do papel do gestor no contexto escolar, já que tal figura tem que, além de lidar com a burocracia administrativa que lhe toma um tempo precioso, exercer o papel fundamental de pedagogo, assim como ter um olhar também voltado para o processo de ensino. Assim, convém lembrar que, ao exercer o papel burocrático, o gestor deve conduzir essa atribuição ao crescimento dos indicadores da escola, através de uma boa gestão que vise ao aprendizado dos estudantes, convergindo, com a ideia de Mesquita, que entende ser a função do diretor mais do que administrativa, e que esse profissional não deve ser visto como “[...] mero reproduzidor das concepções idealizadas pelas políticas, mas sim, como aquele que realiza uma gestão democrática e participativa” (2009, p. 71). É importante lembrar que, de acordo com Perrenoud

(1999), o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. Santos et al. concordam, ao afirmarem que de nada tem utilidade um diagnóstico, caso não haja uma ação adequada para a transformação da realidade evidenciada. E é exatamente nesse ponto que se evidencia o papel do professor em tal contexto, pois, ainda conforme as autoras,

[...] o conhecimento e uso formativo pelo professor das competências e habilidades que os alunos dominam e/ou deveriam dominar para série/ano avaliado no SPAECE poderá ser utilizado como instrumento norteador do planejamento pedagógico na definição de ações interventivas individualizadas e diferenciadas, adequadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno. (2015, p. 105)

Blasis lembra que o resultado alcançado por uma escola não revela o resultado individual dos alunos, e que a média das proficiências escamoteia as diferenças de desempenho. A autora acrescenta que

[...] não se pode deixar de consultar, nos boletins de resultados por escola, a distribuição percentual dos alunos nas escalas de proficiência. Essa leitura deve direcionar esforços para a compreensão do que teria acontecido com aquela geração de alunos que fizeram a prova e o que poderia ter produzido o resultado em questão. Esse movimento é o que transforma um resultado num ponto de apoio para entender, criticar e, eventualmente, alterar o processo pedagógico. (2013, p. 256)

Ainda segundo a autora,

[...] a análise detalhada da distribuição e variabilidade do desempenho dos alunos nas escalas de proficiência é o que faz a diferença na leitura e interpretação dos resultados, é o que permite conhecer mais a fundo o rendimento da escola e, a partir disso, tomar decisões, repensar intervenções. (2013, p. 256)

Silva atenta para o grande potencial que essa avaliação representa para a reflexão sobre a prática docente, tanto para a melhoria do trabalho em sala de aula quanto para a promoção de uma educação mais equitativa. O autor defende, ainda,

[...] a necessidade de os profissionais da escola se apropriarem dos resultados das avaliações em larga escala e os utilizarem como ferramentas para a melhoria da prática docente, fazendo com que essa avaliação cumpra com os objetivos de melhorar a qualidade da educação. (2014, p. 19)

Corroborando as reflexões trazidas anteriormente sobre as responsabilidades da escola com as aprendizagens dos estudantes, Perrenoud (1999) estabelece uma comparação entre os campos da educação e da medicina, afirmando que nenhum médico pensa em administrar, aos seus pacientes, um tratamento coletivo. Isso nos remete à necessidade de não perder de vista os estudantes, individualmente, mesmo quando se trata de lidarmos com dados de avaliações sistêmicas.

Ferreira Filho lembra que é essencial a criação de mecanismos capazes de traçar um panorama inicial, que, por sua vez, deve identificar de forma clara o grau de desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos ao início de cada série. O autor ainda indica que

“[...] o planejamento de ações pedagógicas, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e ao sucesso acadêmico dos alunos, é uma ação complexa e essencial na rotina da regência de professores de qualquer modalidade ou etapa de ensino e de gestores educacionais. (2017, p. 1)”

É comum que alguns professores entendam a avaliação como ponto de chegada, quando, na verdade, ela deve ser vista como ponto de partida. Na verdade, os pontos de chegada, de acordo com Blasis (2013), são o direito de aprender e o avanço da melhoria global do ensino. Ainda segundo a autora, a avaliação externa é um ponto de partida, uma referência para estimular a tomada de decisões. Conhecer o nível e as possibilidades de cada aluno é condição fundamental para que um planejamento seja eficiente, culminando em uma ação bem executada. Face ao exposto, com base na incursão à literatura sobre o tema, é fundamental que o Spaece e as demais avaliações retornem à sala de aula, com a possibilidade de se tornarem ferramenta pedagógica. Conforme afirma Silva (2014), essa apropriação permite repensar ações que contribuam para o aperfeiçoamento da prática docente. Soligo, seguindo esse mesmo caminho, afirma que

“[...] as avaliações em larga escala contribuem para a melhoria da qualidade da educação, não apenas como um instrumento para aferir as competências e habilidades, mas como uma ferramenta contínua de trabalho, onde professores, gestores e técnicos identificam condições problemáticas para propor novas possibilidades pedagógicas na escola. (2010, p. 5)”

Diante disso, não se pode conceber que os resultados das avaliações, internas ou externas, não sejam devidamente aproveitados nas escolas e que os professores e a gestão não se debrucem sobre essas informações para colher subsídios para o seu trabalho. Afinal, como nos lembra Silva (2014), os dados dessas avaliações devem ser utilizados como instrumentos de orientação, de forma que haja o aprimoramento da prática docente e do desempenho acadêmico discente.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ANÁLISE DOS DADOS

Nas páginas anteriores, a partir das referências que dão sustentação à temática estudada, vimos que as avaliações em larga escala, de modo mais específico o Spaece, são ferramentas de grande valor para a elaboração de estratégias que

tenham como horizonte a melhoria do aprendizado e de ações que promovam a equidade.

A literatura utilizada neste trabalho, a pesquisa feita através de entrevista semiestruturada e questionário, além das análises dos dados, à luz dos teóricos citados, permitem reflexões que não se evidenciavam, anteriormente, no espaço pesquisado. Nesse sentido, Velho (1978) nos alerta sobre a responsabilidade com as nossas pesquisas, ao lembrar que nossos olhos devem ser imparciais sobre a realidade. O mesmo autor afirma que o meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos e estereótipos.

Os questionários foram aplicados a dezenove professores das quatro áreas do conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas), que lecionam na escola pesquisada nas três séries do Ensino Médio.

Dos dezenove docentes que responderam ao questionário, onze são do sexo masculino, e oito, do feminino. Dentre eles, apenas um tem até 25 anos; seis estão situados na faixa etária entre 26 e 30 anos; quatro têm entre 31 e 35 anos; cinco, entre 35 e 40 anos; e, por fim, três têm mais de 40 anos. Todos os professores que atuam em sala de aula são contratados temporariamente, no entanto, não há muita rotatividade, pois apenas três desses docentes estão na escola há menos de um ano, enquanto que seis estão entre dois e três anos. Além disso, cinco têm entre quatro e cinco anos de escola. Por fim, com seis anos ou mais de trabalho na instituição pesquisada, foram identificados cinco professores.

Quanto à formação, treze docentes têm ensino superior completo com licenciatura, um tem ensino superior sem licenciatura específica, e cinco são especialistas. Ainda sobre a formação, dos professores que responderam ao questionário, um é pedagogo; dois têm licenciatura em Biologia; dois são licenciados em Educação Física; quatro, em Língua Portuguesa; cinco, em História; e cinco, em Matemática, sendo que um deles também tem licenciatura em Física.

Sobre o trabalho em sala, seis docentes atuam somente na disciplina para a qual tem formação, destes, dois lecionam Matemática, dois trabalham com a Língua Portuguesa, e dois, com Educação Física. Dez professores lecionam a disciplina de formação, além de outras. Dentre eles, é predominante as situações em que atuam dentro de suas áreas. Infere-se, a partir dos questionários, que os professores de Geografia, Sociologia e Filosofia são licenciados em História, por exemplo.

Diante das respostas ao questionário, é possível inferir que os professores reconhecem a importância do Spaece e, em alguns casos, utilizam essas informações para planejar sua atuação. No entanto, a fragilidade desses dados se apresenta a partir da percepção, pouco realista, que os professores têm do desempenho dos estudantes. Há, ainda, o fato de a maioria absoluta dos entrevistados, apesar de concordarem que o Spaece contribua para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, também concordam que essa avaliação é um instrumento fiscalizador da Seduc. Além disso, parte considerável dos docentes da escola pesquisada acredita que os resultados do Spaece auxiliam apenas no planejamento das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. É perceptível, também, uma certa contradição em algumas respostas, o que fica evidente quando se verifica que a absoluta maioria dos professores pesquisados concorda que utiliza os resultados do Spaece como subsídio para o seu planejamento; no entanto, quando questionados sobre a ordem de prioridade das fontes de consulta para o planejamento de suas atividades, apenas dois apontaram as avaliações externas

como fonte primeira, enquanto a maioria apontou essa fonte como a quinta em sua escala de prioridade.

Outro ponto da análise dos questionários aplicados que pode ocasionar preocupação é o fato de que, dos dezenove professores que responderam ao questionário, quatorze concordam ser difícil planejar aulas que atendam às dificuldades individuais de aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, dezoito professores discordaram de que é difícil planejar aulas que atendam ao currículo da disciplina que lecionam. Nesse ponto, não há contradição, pois, dos dezenove respondentes, oito indicaram usar o currículo do estado (escola aprendente) como fonte primária para o planejamento, enquanto quatro buscam, primeiramente, o livro didático.

As entrevistas semiestruturadas foram feitas separadamente aos três coordenadores pedagógicos da escola pesquisada. A entrevista foi dividida em três eixos de análise: I- relevância do Spaee; II- entendimento dos docentes, em relação ao Spaee; e III- apropriação e uso dos resultados das avaliações. Esses coordenadores, que adiante denominaremos Coordenador 1, Coordenador 2 e Coordenador 3, são os responsáveis pela formação dos professores e pelo acompanhamento das atividades pedagógicas da escola.

O Coordenador 1 tem licenciatura em Matemática e especialização em Metodologia do Ensino da Matemática e está cursando especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Ele está nessa função, na escola, há um ano, acompanhando a área das Ciências Humanas, sendo essa a sua primeira experiência em coordenação. O Coordenador 2 também tem licenciatura em Matemática e é especialista em Educação Matemática, assim como em gestão escolar e coordenação pedagógica. Anteriormente, já exerceu a função de coordenador em uma escola do Ensino Fundamental. Além disso, está na escola pesquisada há cinco anos e acompanha as áreas de Ciências da Natureza e da Matemática. Por fim, o Coordenador 3 é licenciado em Letras e está concluindo as especializações em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, bem como em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Ele acompanha a área de Linguagens e Códigos e está na escola há cinco anos como coordenador, sendo a sua primeira experiência no cargo.

Nas entrevistas feitas com os três coordenadores da escola, a forma como os professores enxergam o Spaee também esteve em pauta. Há a preocupação de que os docentes venham a perceber essa avaliação como causa primeira do trabalho, e não como um resultado e/ou um ponto de partida. Para o Coordenador 3, o grande medo é quando se tem a ideia de que o trabalho com o Spaee seja a causa, e não a consequência. *"Na nossa visão de coordenador, esses resultados devem ser a consequência do trabalho voltado para o aprendizado dos alunos"* (Coordenador 3).

Para os coordenadores, o Spaee é um importante subsídio para o planejamento das atividades escolares, iniciando pela adequação da proposta curricular, passando pela análise dos descritores, além dos crescimentos vertical e horizontal, até que esses dados possam estar presentes no planejamento dos professores e cheguem às salas de aula.

Outro grande desafio, que se evidenciou a partir das entrevistas, é o não envolvimento dos professores que não são de Língua Portuguesa e de Matemática com o tema da apropriação dos resultados. De acordo com os coordenadores, esse pouco ou nenhum envolvimento se dá pelo pouco entendimento desses docentes

sobre as possibilidades de uso dessas informações. O Coordenador 1, ao abordar os docentes da área das Ciências Humanas, aponta que ainda não foi encontrado um modo de esses professores se encaixarem no trabalho com os dados do Spaece. Já o coordenador 2 percebe que os professores dos componentes que não estão diretamente contemplados na avaliação não se inquietam com os resultados, como se deles não fizessem parte. Por fim, segundo o Coordenador 3, esse desinteresse se dá pelo pouco entendimento das possibilidades pedagógicas dos resultados do Spaece.

A partir dessas constatações, pode-se dizer que há a necessidade de se propor uma intervenção que intente levar, de forma mais direcionada e sistematizada, os resultados das avaliações externas ao planejamento e execução das atividades pedagógicas. A coordenação, apesar de se apropriar e, de certa forma, entender os dados do Spaece, precisa debruçar-se mais sobre essas informações, sendo mais propositiva. Nesse sentido, é fundamental que ela contribua na superação das dificuldades apresentadas pelos professores.

Os docentes, por sua vez, necessitam de um conhecimento mais apurado dos dados dessa avaliação, de forma que tais resultados possam permear o planejamento, fornecendo, assim, informações pertinentes para a prática docente. É importante ressaltar, conforme nos aponta Perrenoud (1999), que nada se transforma de um dia para outro no mundo escolar, que a inércia é muito forte nas estruturas, nos textos e, sobretudo, nas mentes para que uma nova ideia possa impor-se rapidamente.

PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Em pesquisas semelhantes a esta, o caminho percorrido pelos pesquisadores, para a elaboração de um Plano de Ação, passa inevitavelmente pela formação continuada dos educadores. Monte (2018), Marques (2017), Souza (2019), Carvalho (2015) e Silva (2015) tratam, em suas dissertações, da apropriação dos resultados das avaliações e trazem, em seus planos, ações voltadas para a formação docente, por entenderem que essa apropriação se dá a partir do entendimento do significado dessas informações.

Monte (2018) busca, em seu plano, direcionar as práticas voltadas à apropriação e uso dos resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (Saethe). Segundo a autora, objetiva-se que a equipe gestora e os professores façam o uso eficiente e eficaz das informações e resultados, compreendendo os significados dos índices trazidos através dos boletins pedagógicos. Marques aponta, como objetivo do seu plano

[...] fazer com que os resultados das avaliações externas (após serem aplicadas e gerarem relatórios) retornem à sala de aula, para que sejam utilizados como ferramenta de apoio da gestão pedagógica desenvolvida na escola, de forma a possibilitar a articulação das práticas pedagógicas e dos projetos educativos desenvolvidos no interior da Escola Estadual Serra Azul, como estratégia para a integração coletiva e garantia da aprendizagem dos estudantes. (2017, p. 147)

Ainda tendo como ponto central a formação continuada, nesse caso voltada para gestores, Souza aponta, em relação ao seu plano, que seu intuito é

“[...] contribuir para a implantação de uma política de formação continuada, sobretudo, voltada para indicadores educacionais no Estado de Rondônia, tendo, como base, o aprimoramento dos conhecimentos dos gestores para uma prática mais efetiva de acordo com contexto social da escola. (2019, p. 125)

O plano de ação de Carvalho (2015) tem a finalidade de que os diversos profissionais envolvidos possam ter acesso às informações produzidas pelas avaliações em larga escala, com o intuito de fomentar o trabalho dos profissionais das escolas mineiras, seja ele pedagógico ou de gestão. Silva (2015) aponta como objetivo do seu plano a promoção de ações de formação continuada voltadas aos processos de apropriação dos resultados das avaliações externas.

Para Blasis,

“As informações produzidas pelos testes fornecem pistas para lançarmos o olhar avaliativo sobre os diversos âmbitos da organização educacional, uma vez que apontam problemas e/ou necessidades que incidem tanto na ação do professor em sala de aula como na gestão da escola e nas diretrizes e intervenções da secretaria de educação. (2013, p. 256)

A autora aponta (i) a gestão no âmbito das secretarias de educação, (ii) a gestão no âmbito das escolas e (iii) o trabalho pedagógico como

“[...] as três dimensões corresponsáveis pelos resultados de desempenho dos estudantes porque interagem e se complementam mutuamente. Assim, é justo considerar que qualquer ação direcionada à melhoria desse desempenho resultará mais bem-sucedida se for empreendida conjuntamente. (2013, p. 257)

Inspirado no percurso trilhado por esses autores, que trataram de temática similar à dessa pesquisa, além das dimensões avaliativas apontadas por Blasis (2013), foi traçado um caminho que intenta, sobretudo, viabilizar e facilitar o entendimento do uso pedagógico dos resultados do Spaece na escola pesquisada.

DETALHAMENTO DAS AÇÕES DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

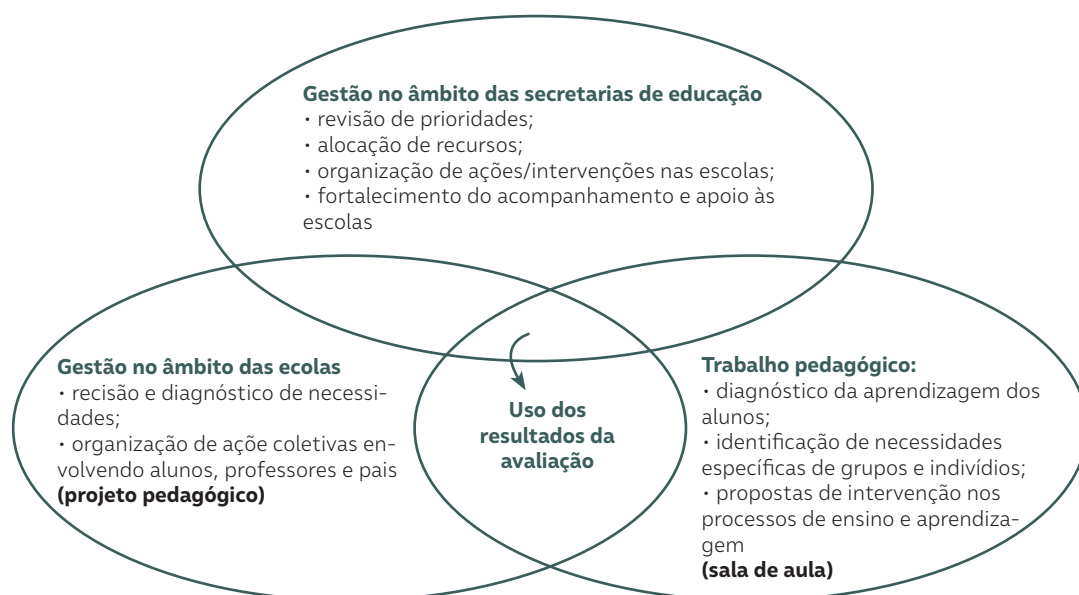
O Plano de Ação apresentado e detalhado a partir de agora é composto por quatro ações a serem executadas no decorrer do ano letivo, baseados nos dados coletados nas entrevistas feitas com os coordenadores e nos questionários aplicados aos professores. Para a adoção desse plano, buscamos ações que culminem na apropriação das informações do Spaece e uma abreviação das dificuldades

relacionadas à didática e às metodologias, na intenção de se promover uma melhor aprendizagem e, como consequência, um crescimento nos resultados das avaliações.

Essas ações dialogam com as três dimensões avaliativas apontadas por Blasis (2013).

FIGURA 1:

Dimensões responsáveis pelo desempenho dos estudantes



Fonte: Blasis, 2013, p. 257.

Ação 1: Reunião com a equipe gestora e professores para a apresentação de dados e das ações desse plano

Essa ação tem como intenção apresentar essa pesquisa à equipe de coordenação e aos professores da escola estudada. Dessa forma, a proposta é apresentar o problema que deu origem a este trabalho, passando pelas evidências, pelos autores que a estudaram, os resultados da pesquisa de campo, até chegar à elaboração desse plano. Busca-se, ainda, discutir a implementação do plano, explicando cada uma das ações que o compõem.

A reunião mencionada nessa ação pode ter como pano de fundo a Semana Pedagógica da Escola, em que é feita a avaliação do ano letivo anterior e se faz o planejamento para o ano que se inicia.

Ação 2: Propor à Crede a inclusão de um momento de formação durante as visitas mensais do superintendente à escola para tratar de didática e metodologias de ensino e aprendizagem para o Ensino Médio

A partir da análise dos dados das entrevistas feitas aos coordenadores, percebeu-se a necessidade de que esses profissionais recebessem formação em temas relacionados à didática e metodologias de ensino e aprendizagem no Ensino

Médio. Para essa ação, contamos com um profissional da Crede 7 para acompanhar o superintendente nas suas visitas mensais à escola. A proposta é que esse profissional dedique um tempo, durante essas visitas, para realizar atividades de formação que possam ajudar à equipe gestora da escola no acompanhamento das ações pedagógicas e na utilização das informações relativas aos resultados das avaliações como fonte de consulta para o planejamento.

A partir dessas formações recebidas, a equipe gestora criará um grupo de estudos, que funcionará dentro dos encontros semanais dos gestores da escola, que ocorrem às segundas-feiras. Esse grupo se tornará um fórum de discussões e problematizações sobre os processos pedagógicos da escola e será o momento de preparação para os encontros de formação com os professores.

Ação 3: Realização de oficinas e encontros pedagógicos de formação com os professores da escola para a apropriação e uso pedagógico dos resultados do Spaece

Com essa ação, intenta-se que os docentes aprofundem os seus conhecimentos dos resultados do Spaece, de forma que se sintam estimulados a usá-los em suas atividades pedagógicas. Essas oficinas e encontros de formação estarão sob a responsabilidade dos coordenadores e ocorrerão semanalmente, utilizando-se o horário de estudo e planejamento do professor, dividido por área. Dessa forma, os encontros relacionados às linguagens acontecerão nas terças-feiras, enquanto as quartas-feiras ficarão reservadas para as Ciências da Natureza e Matemática. Por fim, as quintas-feiras serão destinadas às Ciências Humanas.

Para que esses momentos de formação sejam preparados com foco nas dificuldades dos docentes, em relação ao uso didático-pedagógico dos resultados das avaliações, a preparação desses encontros será feita com base nas dificuldades levantadas em discussões promovidas para esse fim, nos horários destinados ao planejamento e estudo.

Outro ponto dessa ação é a criação de um quadro de situação, por meio do qual se poderá verificar, em tempo real, como a escola está situada e o caminho a ser percorrido para se atingir as metas estabelecidas. Esse quadro, que será periodicamente atualizado pela coordenação da escola, ficará exposto na sala dos professores, reunindo todas as informações relevantes relacionadas aos estudantes, desde os resultados das avaliações externas, passando pela infrequência, até as informações das avaliações internas.

Esses passos convergirão para subsidiar o planejamento por área do conhecimento. Nesses momentos, os dados do Spaece e de outras avaliações estarão presentes para serem pedagogicamente utilizados. Intenta-se que, a partir dos momentos de formação, troca de experiências e atividades, os docentes passem a se apropriar didaticamente dos resultados das avaliações.

Ação 4: Monitoramento e avaliação do plano

Essa ação ocorrerá mensalmente, nas reuniões do núcleo gestor da escola, na qual se buscará perceber como esse plano está sendo executado e se está atingindo os seus objetivos, ou se há a necessidade de uma correção de rotas.

Essa análise será baseada nas fichas de acompanhamento de sala de aula feitas pela coordenação, bem como nos relatórios dos encontros de formação e planejamento, em que estarão registradas todas as atividades realizadas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PLANO DE AÇÃO

É oportuno considerar que, como não demanda recursos e ocorre no âmbito do campo pesquisado, esse plano tem grande possibilidade de ser implementado e de obter sucesso. Nele, buscou-se inserir ações simples, mas que tivessem impacto no cotidiano escolar. Intentou-se, além disso, que, com as proposições do plano, não se alterasse de forma brusca a rotina dos professores e dos estudantes.

É possível que o plano proposto enfrente alguma resistência, já que há alguns profissionais da educação que preferem seguir velhas receitas ou não concordam com uma gestão que olhe para os resultados. Para essas situações, o trabalho de conscientização e sensibilização será mais pontual, na intenção de que as propostas sejam discutidas e colocadas em prática.

Superadas as dificuldades na implantação, o plano será constantemente avaliado, analisando-se as ações propostas e como elas impactam nas atividades pedagógicas. Nesse sentido, serão feitos os ajustes necessários, quando for o caso, e, além disso, buscar-se-á sanar as dificuldades encontradas no percurso.

Por fim, espera-se que os resultados desse plano apareçam na forma de maior aprovação, melhor proficiência, maior número de alunos saindo dos níveis crítico e muito crítico, enfim, com uma aprendizagem mais satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como a equipe gestora e os professores da Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra apropriam-se e fazem uso dos resultados do Spaece. Buscou-se perceber, ainda, como os docentes relacionam os resultados das avaliações externas com o planejamento do trabalho pedagógico, afinal, apropriar-se dessas informações e entendê-las como ferramenta pedagógica é condição relevante para o desenvolvimento eficaz dos processos de aprendizagem na escola.

A ideia dessa pesquisa surgiu a partir da hipótese de que os resultados das avaliações externas, em especial, para este estudo, do Spaece, não faziam sentido para os profissionais da escola, pois não resultavam em reflexões significativas sobre as informações dessas avaliações. Não havia aprofundamento relacionado ao tema, e, conseqüentemente, os dados do Spaece não estavam presentes nos planejamentos, perdendo-se a oportunidade de municiar os momentos de estudo com essas informações.

Essa percepção ficou evidente a partir do questionamento aos docentes sobre a relevância do Spaece em suas práticas. Esses profissionais concordaram que essa avaliação traz a possibilidade de se perceber o resultado do trabalho executado. No entanto, o entendimento mais forte era de que os indicadores das avaliações externas eram fonte de criação de políticas públicas, ou seja, de questões de rede, macro, como se os dados não pudessem ser relevantes para o trabalho pedagógico das escolas.

Diversos autores, que embasam teoricamente esta pesquisa, tratam da apropriação e uso dos resultados das avaliações externas como ferramenta pedagógica. A partir da contribuição desses autores, confirmamos que as avaliações externas, em especial o Spaece, são fontes de informações que, se bem apropriadas

e corretamente utilizadas, podem resultar na melhoria do aprendizado dos estudantes, afinal, essas avaliações trazem informações importantes acerca do aprendizado dos estudantes e permitem uma reflexão sobre o trabalho executado, que culminou naquele resultado. No entanto, é importante que se tenha claro que escola com alta proficiência não significa, necessariamente, que os alunos aprenderam mais. Há uma série de fatores que podem convergir para o crescimento da nota da escola, sendo o aprendizado dos alunos da forma mais equânime possível só um deles. Outro ponto que merece destaque é o entendimento de que a simples apropriação dessas informações não promove, por si só, a melhoria da aprendizagem. Conhecer e entender os resultados do Spaece é apenas um passo no caminho da utilização pedagógica desses dados.

As informações coletadas, a partir dos instrumentos, evidenciaram que a principal dificuldade da equipe escolar repousa nos conhecimentos pedagógicos capazes de transformar as informações do Spaece em intervenções eficazes para a superação das dificuldades de ensino.

Enquanto pesquisador, o maior desafio foi manter a imparcialidade, pois estava pesquisando o meu próprio campo de atuação, e não seria salutar para a pesquisa considerar conceitos pré-concebidos a partir de minhas percepções enquanto profissional. A manutenção da imparcialidade e o exercício do papel de pesquisador foi fundamental no momento das entrevistas e na aplicação dos questionários.

Por fim, esta pesquisa representa um norte, em relação aos usos pedagógicos dos resultados do Spaece, tanto para os demais profissionais lotados na escola quanto para mim, por conta da função que ora exerço no campo pesquisado, podendo gerar consideráveis melhorias relacionadas aos indicadores da escola.

REFERÊNCIAS

BLASIS, E. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação. **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 1, jun. 2013, p. 251-268.

CARVALHO, L. C. R. **A apropriação de resultados do Proeb e as estratégias utilizadas por duas escolas de Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de Juiz de Fora**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Spaece** – 2017 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2017), Juiz de Fora, 2017 – Anual.

CHRISTOPHE, M. *et al.* **Educação baseada em evidências**: como saber o que funciona em educação. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

MARQUES, M. V. S. **Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de Ensino Médio**: limites e possibilidades de ações gestoras. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2017.

MESQUITA, S. S. A. **Fatores intraescolares e desempenho escolar**: o que faz a diferença? 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MONTE, J. P. **Sistema de avaliação educacional de Teresina**: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2018.

FERREIRA FILHO, L. N. Os resultados da avaliação diagnóstica em língua portuguesa e matemática para os alunos das primeiras séries do Ensino Médio da rede pública estadual do Ceará: um instrumento de gestão que orienta a formação e o planejamento docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4, 2017, João Pessoa, (**Anais...**), Campina Grande: Realize Editora, 2017. p. 1-12.

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2005, v. 13, n. 48, pp. 281-306.

PERRENOUD, P. **Avaliação entre duas lógicas**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, F. D. G. *et al.* Spaece: perspectivas de acompanhamento da aprendizagem dos alunos cearenses através de seus resultados. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 96-108, jul. 2015.

SILVA, R. C. B. **Apropriação dos resultados do Spaece pelos gestores escolares**: um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior do Ceará. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2014.

SILVA, W. C. **Estratégias de apropriação e utilização dos resultados das avaliações em larga escala**: o caso de uma escola estadual do Acre. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2015.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 9, p. 1-15, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275>>. Acesso em: 7 set. 2019.

SOUZA, A. M. S. **A utilização dos resultados das avaliações externas pelos gestores escolares estaduais de Porto Velho – Rondônia**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2019.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Apropriação dos resultados do Spaece: um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior do Ceará

ROBERTO CLAUDIO BENTO DA SILVA

CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PELOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

As avaliações externas constituem uma política de conhecimento da qualidade do trabalho desenvolvido pela escola, com o objetivo de orientar a implementação e o monitoramento de políticas públicas no âmbito do Estado para aprimorar a qualidade da educação. No âmbito da escola, tais avaliações constituem instrumentos para que gestores e professores possam refletir sobre as práticas desenvolvidas na sala de aula. Para tanto, faz-se necessário que profissionais e comunidade escolar se apropriem dos resultados dessa avaliação.

Nesse sentido, Soares (2004) entende que é um direito do estudante ser avaliado, e o resultado desse processo deve ser utilizado para implementar ações que favoreçam o desempenho escolar do aluno, que precisa ser conscientizado do desempenho apresentado por ele na avaliação e se compare com o que se espera dele no estágio temporal em que ele se encontra na escola. Ou seja, o aluno precisa ser conscientizado das competências e habilidades que se esperam dele em cada fase escolar. E, para tanto, assume papel fundamental o empenho de gestores e professores para compreender os significados dos indicadores da avaliação, transformando-os em instrumentos para orientar o trabalho a ser desenvolvido pela escola.

Esse entendimento de Soares (2004) corrobora a ideia defendida por Souza (2007) de que a avaliação é parte do processo educacional, e, portanto, deve ter seus dados utilizados para auxiliar na solução de problemas pedagógicos, tendo em vista que esse processo fornece dados que permitem conhecer até que ponto os objetivos estão sendo alcançados. E esse uso da avaliação contribui para que os profissionais da escola conheçam o nível de desempenho dos alunos e possam realizar um planejamento que apresente desafios possíveis de aprendizagem, a partir do conhecimento das proficiências individuais, construindo as bases orientadoras do trabalho docente, contrariando o que defende Pestana (1998, p. 66) quando diz que “[...] as escolas não têm clareza sobre onde devem chegar, e muitas vezes não sabem de que bases partem”.

As avaliações assumem papel fundamental para a melhoria do trabalho da escola. Para tanto, é necessário que seus resultados retornem para a escola e sejam transformados em instrumento para a melhoria da qualidade do trabalho docente, uma vez que a avaliação só faz sentido quando contribui para o desenvolvimento do educando. Contudo, como alertam Bonamino e Sousa (2012), a avaliação ligada à responsabilização pode contribuir para que a escola passe a “ensinar para o teste”, promovendo o estreitamento do currículo e contribuindo para que aspectos contemplados na avaliação recebam maior atenção, ao passo que outros igualmente necessários para a formação do aluno sejam relegados das práticas docentes.

Diante desses riscos, Soares (2004) refere a importância de o gestor assumir a liderança na realização do trabalho pedagógico e na responsabilização da escola pelos resultados alcançados na avaliação. Para o autor, “[...] o diretor deve compartilhar genuinamente as responsabilidades com os outros membros da direção e procurar sempre o envolvimento dos professores nas decisões a serem tomadas” (SOARES, 2004, p. 89).

Brooke e Cunha defendem que os resultados das avaliações em larga escala sejam utilizados pelos gestores escolares como instrumentos de planejamento do trabalho escolar, com o objetivo de que tais resultados sejam transformados em esforços pedagógicos, garantindo que cada vez mais alunos dominem os conhecimentos previstos para o estágio escolar em que se encontram. Nesse sentido, esses autores defendem que os sistemas de avaliação estaduais, dentre os quais se coloca o Spaee, “[...] têm como objetivo específico fornecer *feedback* aos professores de sala de aula e ajudarem na busca de soluções [...]” (2011, p. 30). E, para que a avaliação externa, neste caso, o Spaee, cumpra essa função, é importante que os boletins de resultados cheguem à escola em tempo hábil e em linguagem acessível, para que gestores e professores compreendam e utilizem esses dados como instrumento para reflexão e planejamento das práticas docentes. Para tanto, Brooke e Cunha (2011) sugerem que as instâncias superiores de educação implementem políticas de formação continuada permanente para professores e gestores escolares.

Diferentemente de Brooke e Cunha (2011), que atribuem às instâncias superiores a responsabilidade de promover a apropriação dos resultados das avaliações externas mediante a implementação de políticas de formação docente, Machado (2012) sugere outro caminho a ser percorrido pelos resultados dessa avaliação. Para esta autora, os gestores escolares devem-se apropriar dos resultados dessas avaliações como um primeiro passo para promoverem dentro das escolas a cultura de estudos de seus. Como segundo passo, Machado sugere que os gestores promovam momentos de estudo dos indicadores dessa avaliação com o objetivo de que os professores se apropriem desses resultados e os considerem em suas práticas, visando a dar sentido à ação avaliativa a partir da utilização de seus dados para a melhoria do trabalho em sala de aula. Para a autora,

[...] a apropriação dos resultados pelo diretor e pelo coordenador da escola pode contribuir para a reflexão sobre todas as áreas de atuação da gestão, mas devem, principalmente, servir à análise sobre a efetiva condução da escola na realização de sua função social na sociedade democrática que deve garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos. (2012, p. 74)

Percebe-se que a apropriação dos resultados da avaliação externa deve ser usada para verificar no que há uma maior necessidade de intervenção visando a fortalecer a democratização da escola pública através da garantia de aprendizagem a todos os alunos.

Vianna (2003) já defendia a interpretação dos resultados da avaliação como importante instrumento para reflexão sobre o trabalho da escola. Para tanto, é necessário que gestores e professores compreendam a avaliação não como um fim em si mesma, mas como um meio através do qual a escola possa refletir sobre suas práticas, compreendendo os desafios que se colocam para ela enquanto instituição social capaz de implementar estratégias de trabalho que se mostrem eficazes para o alcance dos objetivos educacionais. Para Vianna

[...] os elementos levantados nos vários tipos de avaliação devem ser analisados por professores e técnicos especializados nas várias áreas curriculares a fim de que sejam incorporados ao planejamento escolar e contribuam para o processo educacional. (2003, p. 25-26)

Silva, em pesquisa realizada em escolas públicas de São Paulo e Paraná, identificou três formas de apropriação dos resultados da avaliação externa pelos professores, com os seguintes objetivos:

a) treinar os alunos para o preenchimento do gabarito e das rotinas específicas da avaliação externa; b) identificar os conhecimentos que precisam ser melhor trabalhados em sala de aula; c) planejar atividades de acordo com os descritores da matriz de referência da avaliação externa nas disciplinas avaliadas. (2013, p. 6)

Dentre esses grupos, Silva destacou as ações do segundo, identificando-as como as seguintes:

I. Reunião dos professores para estudar os boletins e identificar os alunos que apresentam baixo desempenho e portanto requerem maior atenção da escola;

II. Identificação dos conteúdos que demandam maior atenção por parte dos professores;

III. Monitoramento do desempenho dos alunos no decorrer do ano letivo;

IV. Identificação dos descritores mais críticos de acordo com os boletins;

V. Utilização dos resultados para orientar a reflexão sobre a prática docente [...] (2013, p. 10)

As ações desenvolvidas corroboram o que defende Sousa e Oliveira, que afirmam:

[...] ao analisar determinado processo avaliativo, espera-se, explicitamente, saber quão distante se está da situação desejável e, a partir daí, definir elementos para modificar a situação em direção ao padrão desejado. Além disso, a avaliação pode, também, possibilitar a emergência de propostas de redirecionamento ou transformação da situação avaliada. Não é possível pensar a avaliação dissociada da ideia de modificação. Para isso, talvez a mais importante questão seja como criar um envolvimento tal que impulse os membros da instituição a se engajarem no processo de transformação. (2010, p. 801)

A visão de Sousa e Oliveira (2010) de que é necessário criar estratégias que envolvam os membros da instituição a se engajarem no processo de transformação deve envolver não somente os profissionais das escolas, mas de todas as instituições responsáveis pela promoção da educação. Assim, haveria maior possibilidade de se criar e manter uma cultura de estudo das avaliações externas, possibilitando não somente a apropriação dos indicadores dessa avaliação, mas também sua transformação em instrumentos para o planejamento de ações que cheguem até a sala de aula, visando à melhoria da aprendizagem dos alunos. Essa ação, segundo Sousa e Oliveira (2010) estaria alinhada com o que defendem os documentos oficiais, na visão desses mesmos autores, ao destacarem:

[...] os objetivos da avaliação, declarados nos documentos oficiais, tendem a afirmar como expectativa que a avaliação venha subsidiar os diferentes níveis do sistema na tomada de decisões com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Desse modo, espera-se que os resultados da avaliação venham a ser apropriados pelos gestores e equipes centrais e regionais das secretarias de educação, bem como pelas escolas, havendo menção ainda, por alguns estados, quanto à expectativa de que a comunidade escolar como um todo – envolvendo alunos e pais – venham a se inteirar dos resultados obtidos pelas escolas. Ou seja, há referências de que a avaliação deve iluminar a trazer consequências para a formulação e/ou reformulação das políticas educacionais em relação às suas diretrizes, prioridades e metas, focalizando questões relativas à gestão, ao currículo e à infraestrutura, assim como às propostas e práticas das escolas, particularmente em relação a aspectos que concernem ao desenvolvimento do currículo. (2010. p. 804)

Essa visão defendida por Sousa e Oliveira (2010) procura envolver mais atores na tarefa de apropriação dos resultados das avaliações externas. Uma política conduzida nessa perspectiva certamente contribuiria para que se implantasse na escola a cultura da apropriação dos resultados dessas avaliações, como já defendido anteriormente, possibilitando que a comunidade escolar possa conhecer a avaliação e se perceber nos dados apresentados, compreendendo seus resultados como fruto do trabalho desenvolvido no cotidiano da sala de aula, para o qual concorrem ou devem concorrer os esforços de toda a comunidade escolar, juntamente com a família e a sociedade.

Entendimento nesse sentido já era defendido por Carnielli e Machado (2005) que percebia a necessidade de que a apropriação dos resultados da avaliação deveria abranger toda a comunidade escolar e a sociedade como um todo. Essas autoras defende que a escola preste contas à sociedade dos indicadores dessa avaliação, bem como das decisões que serão tomadas a partir da constatação de tais resultados, decisões que devem estar voltadas para o aprimoramento do trabalho realizado pela escola.

Assim, para que a avaliação cumpra com o seu papel de fornecer informações à escola para repensar o seu trabalho, alguns desafios se colocam como imprescindíveis. O primeiro refere-se ao fato de que os resultados precisam chegar à escola em tempo hábil, para que os gestores e professores possam utilizá-los como instrumento para o planejamento da ação pedagógica. A demora na divulgação de tais dados tem contribuído para o desencorajamento de gestores e professores na implantação de uma cultura de estudos das avaliações externas como instrumento a ser contemplado no planejamento do trabalho realizado cotidianamente com os alunos.

O segundo desafio diz respeito à forma como esses resultados têm adentrado o ambiente escolar, bem como ao tratamento que tem sido dispensado a eles pelos profissionais das escolas. Essa ação tem ocorrido através do envio de materiais impressos, tais como boletins de resultados contendo análises pedagógicas dos dados, com uma linguagem muito técnica, dificultando a compreensão da equipe pedagógica e, conseqüentemente, não chegando até o aluno traduzidos em esforços planejados pela escola, objetivando a superação das dificuldades verificadas através desses indicadores. Para essa ação, no caso do estado do Ceará, tem faltado a contribuição da Secretaria da Educação e das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação, conforme observado por Pequeno (2000).

Ainda que não tenha havido uma contribuição mais direta das instâncias central e intermediárias para as ações de apropriação dos resultados do Spaece, as análises das duas escolas pesquisadas mostram que essas instituições têm desenvolvido um trabalho a partir dos resultados dessa avaliação voltados para: a) compreensão e apropriação dos resultados da avaliação pelos gestores; b) realização de momentos de estudo/oficinas com professores para apropriação de tais resultados; c) divulgação dos resultados com a comunidade escolar; d) motivação da comunidade escolar para a compreensão e valorização da avaliação externa no âmbito das escolas; e e) consideração dos resultados da avaliação externa, Spaece, para o planejamento das práticas docentes a serem implementadas em sala de aula com os alunos. Para a realização dessas ações, os profissionais da escola buscaram apropriar-se também de outros instrumentos, tais como matriz curricular, matriz de referência da avaliação externa, escala de proficiência, níveis de proficiência, intervalos de escala, descritores, elaboração de itens para avaliação, dentre outros aspectos. Na seção seguinte, mostraremos a metodologia adotada para a realização desta pesquisa, a qual se deu a partir de entrevistas semiestruturadas com os profissionais das escolas.

METODOLOGIA

Para a realização do presente trabalho, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e grupos focais com gestores (diretores e coordenadores pedagógicos) das escolas e com os professores de Língua Portuguesa e de Matemática que são as duas disciplinas contempladas no Spaece, além da consulta aos instrumentos de planejamento e materiais produzidos pelas escolas para promover a

apropriação dos resultados da avaliação externa pelos docentes, bem como ao material do planejamento realizado para trabalhar os descritores mais críticos em sala de aula.

A opção por esses instrumentos se deu por entendermos como os mais adequados ao tipo de pesquisa que pretendemos realizar. A contemplação dos membros do núcleo gestor se deu em virtude de serem os primeiros profissionais das escolas a tomarem conhecimento dos resultados da avaliação externa, uma vez que a trajetória de divulgação dos resultados dessa avaliação acontece da agência que realiza a avaliação (no caso do estado do Ceará, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais) para a Secretaria da Educação do Ceará, que, por sua vez, promove encontro com representantes das 23 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação para divulgação desses resultados.

Os representantes das coordenadorias são capacitados pela Secretaria da Educação e são responsáveis por reunir os gestores das escolas para promover momentos de estudo dos boletins de resultados da avaliação. E os gestores, finalmente, promovem momentos de estudo ou oficinas de apropriação desses resultados com os professores com o objetivo de compreender os resultados, refletir sobre o trabalho realizado em sala e orientar os planejamentos dos professores. A Tabela 1 apresenta os métodos utilizados na realização das entrevistas por escola.

TABELA 1:
Tipos de entrevistas realizadas nas escolas pesquisadas

ESCOLA	MÉTODO DE ENTREVISTA	DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA	DOCENTES DE MATEMÁTICA	GESTORES (DIRETORES E COORDENADORES)
Potengi	Semiestruturada	03	00	01
Potengi	Grupo focal	00	03	00
Salitre	Semiestruturada	01	00	02
Salitre	Grupo focal	03	03	00
Total		07	06	03

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Foram entrevistados, ao todo, dezesseis profissionais das escolas, através de entrevistas individuais e grupos focais. A entrevista individual representa um momento em que o entrevistado se sente mais à vontade para responder aos questionamentos do entrevistador. O grupo focal, por sua vez, contribui para que haja interação entre entrevistador e entrevistados, além da possibilidade de complementação de respostas, em que determinados aspectos que não foram suficientemente esclarecidos por um entrevistado podem ser complementados por outro.

Na realização das entrevistas, procuramos conhecer as seguintes questões:

- I. Como os resultados do Spaece chegam à escola?
- II. Como os gestores se apropriam desses resultados?

III. Como os professores se apropriam desses resultados?

IV. Como os professores utilizam esses resultados no planejamento de suas aulas?

V. Como esses resultados são socializados com as famílias e com os alunos?

VI. Quais ações no âmbito da escola são realizadas com a utilização desses resultados no planejamento pedagógico dos professores?

Na seção seguinte, serão identificadas e analisadas as ações desenvolvidas pelas escolas com o objetivo de motivar, preparar e garantir a participação dos alunos na avaliação do Spaece, bem como o trabalho desenvolvido nas escolas a partir dos resultados dessa avaliação e os reflexos que tais ações provocaram no desempenho acadêmico dos alunos no período de 2009 a 2011, intervalo de tempo considerado para a realização desta pesquisa.

OS REFLEXOS DO SPAECE NA ROTINA DAS ESCOLAS PESQUISADAS

O trabalho desenvolvido nas escolas pesquisadas tem compreendido a necessidade de dar sentido ao Spaece, percebendo-o como importante instrumento para repensar as práticas docentes desenvolvidas em sala de aula. Para tanto, os gestores têm assumido o protagonismo no sentido de promover momentos de estudo no interior das escolas com o objetivo de compreender os indicadores de desempenho dos alunos e de como podem ser utilizados para orientar os planejamentos e repensar o trabalho docente na escola.

É importante ressaltar que o trabalho realizado pelas escolas tem início antes da realização da avaliação. Ou seja, gestores e professores desenvolvem um trabalho de motivação dos alunos para se prepararem e participarem dessa avaliação, visando a garantir que todos os alunos participem. Essa ação é importante porque, quanto maior o percentual de frequência, mais fiel é o resultado, e os professores poderão ter acesso ao desempenho de cada participante, verificando quais descritores já dominam totalmente, quais dominam parcialmente e quais não dominam informações imprescindíveis para o planejamento de um trabalho que atenda às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos discentes, não deixando nenhum estudante para trás, fazendo com que eles sintam-se contemplados e percebam sentido no trabalho desenvolvido pela escola.

Assim, uma primeira ação que se percebe no trabalho das escolas está voltada para garantir a participação dos alunos na avaliação. Nesse sentido, esse trabalho é planejado no início de cada ano, quando os profissionais das escolas planejam as metas a serem alcançadas e cada série ao final do ano letivo.

Mobilização das escolas para participação dos alunos

No início de cada ano letivo, os profissionais de cada escola reúnem-se para traçar as metas a serem alcançadas durante o ano, atualizar o projeto pedagógico das escolas e estabelecer metas anuais. Dentre elas, está o percentual de participação dos alunos nas avaliações externas, especialmente no Spaece. E, para conseguir alcançar a meta estabelecida, a escola realiza algumas ações que concorrem para esse fim, que são: a) planejamento dos descritores a serem trabalhados a cada semana e mês; b) estudo dos descritores através de metodologia que

envolve o lúdico; c) realização de avaliações que se aproximam dos modelos das provas do Spaee durante o ano letivo; d) conscientização dos alunos e famílias de que a escola precisa construir um diagnóstico do seu trabalho para utilizá-lo nas ações de reflexão e redirecionamento das práticas desenvolvidas pela escola.

Essas ações têm contribuído para que os alunos participem das avaliações do Spaee, permitindo, assim, que o sistema produza dados sobre a escola e sobre o desempenho acadêmico dos alunos, possibilitando à escola contar com um diagnóstico para redirecionar e/ou reforçar o trabalho que vem sendo realizado.

Os boletins individuais e o planejamento escolar

A agência que executa as avaliações produz boletins pedagógicos contendo os indicadores de desempenho alcançados pelos alunos, juntamente com as interpretações pedagógicas das proficiências, esclarecendo os conhecimentos que cada aluno já possui e os que precisam ser reforçados e/ou introduzidos pelos professores. Assim, logo que esses boletins chegam às escolas pesquisadas, os gestores e professores coordenadores de área (PCA) realizam momentos de estudo para apropriarem-se dos resultados, compreenderem as análises pedagógicas dos boletins e preparar oficinas com essas mesmas finalidades a serem ministradas para os demais professores para conhecer as proficiências dos alunos e os desafios que se colocam para o trabalho da escola.

Os resultados da avaliação são trabalhados dessa forma, dado o caminho que eles percorrem até chegar ao professor, conforme já referido anteriormente. Assim, os resultados chegam aos gestores através de técnicos da regional. Esse caminho percorrido pelos resultados encontra ressonância no que defende Machado, ao afirmar que os resultados das avaliações externas,

“[...] quando apropriados pelo diretor e pelo coordenador da escola, podem contribuir para a reflexão sobre todas as áreas de atuação da gestão escolar, mas devem, principalmente, servir à análise sobre a efetiva condução da escola na realização de sua função social na sociedade democrática que deve garantir o ensino-aprendizagem para todos os alunos. (2012, p. 74)”

Para os gestores das escolas, os resultados da avaliação em larga escala estavam construindo um diagnóstico do trabalho que a escola estava conseguindo realizar, os resultados dessa avaliação eram utilizados por gestores e professores para refletirem sobre o trabalho da escola e orientar/redimensionar/reforçar o planejamento das ações a serem desenvolvidas durante o ano. Essa forma de planejar o trabalho da escola contraria o posicionamento de Pestana, que afirma que “[...] as escolas não têm clareza de onde querem chegar, e muitas vezes nem sabem de que bases partem” (1998, *apud* SOARES, 2004, p. 67).

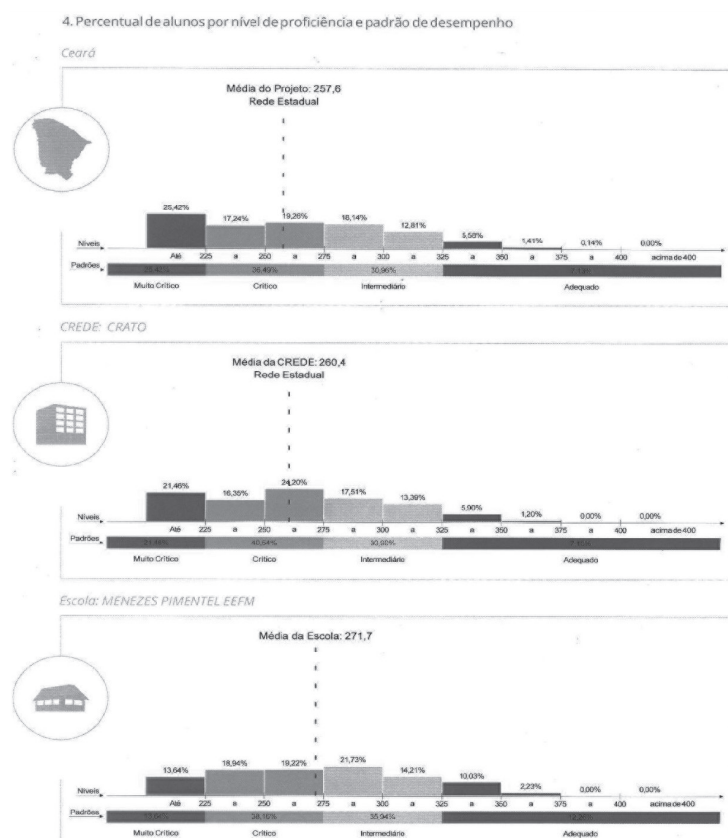
A forma como os boletins pedagógicos são trabalhados nas duas escolas referidas, inclusive servindo como base para a definição das metas anuais a serem alcançadas, mostra que elas desenvolvem práticas que contribuem para que os resultados da avaliação recebam o tratamento previsto quando da elaboração da política e que adentrem o ambiente escolar, sendo questionados e conhecidos por toda a comunidade, com a finalidade de orientar ações de melhoria do trabalho docente. A importância dispensada a esses indicadores pelas escolas vai ao encontro do que defendem Brooke e Cunha:

[...] o objetivo em nível de escola é que as metas oriundas de uma reflexão sistemática sobre os resultados da avaliação externa sirvam como um guia para seus gestores e que se traduzam em esforços pedagógicos capazes de elevar o desempenho dos estudantes, garantindo que uma porção cada vez maior de alunos domine um sólido conhecimento dos conteúdos e habilidades esperados para os eu estágio escolar. (2011, p. 27)

As ações de apropriação dos resultados da avaliação na escola se dão de forma sistemática, como defendido por Brooke e Cunha (2011), em que os gestores realizam oficina em âmbito escolar com esse objetivo, trabalhando conceitos necessários à compreensão dos boletins pedagógicos, tais como: a) histórico e objetivo das avaliações externas; b) conceito de matriz de referência para avaliação externa; c) conceito de proficiência; d) conceito de escala de proficiência; e) conceitos de competências e habilidades; f) estratégias de elaboração de itens; g) calibração de itens; dentre outros.

Como primeiro passo, para a apropriação dos resultados do Spaece são estudados os resultados dos boletins por disciplina. Nessa etapa, os professores estudam as proficiências alcançadas pelos alunos, identificando, primeiramente, os percentuais de alunos em cada padrão da escala, conforme apresentado na figura abaixo.

FIGURA 1:
Boletim de resultado do Spaece

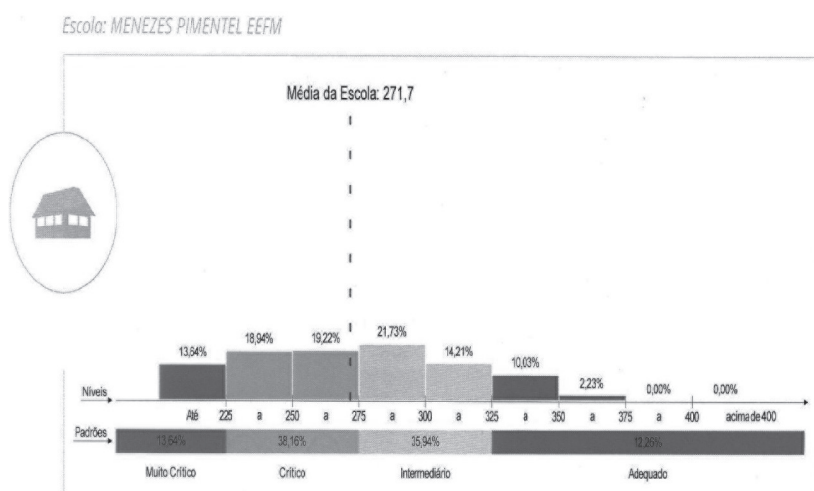


Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), 2013.

Nesse boletim são identificadas a proficiência geral, o percentual de alunos por padrão de desempenho e o percentual de participação do estado, da regional e da escola, permitindo que a escola identifique sua posição, com a finalidade de perceber que é possível melhorar os indicadores da escola através da compreensão dos resultados do Spaee e transformação deles em esforços pedagógicos para garantir a aprendizagem a todos os alunos, como defendido por Brooke e Cunha (2011).

Como segundo passo para apropriação dos resultados do Spaee, a equipe gestora, juntamente com os professores, já na realização da oficina, analisa os resultados da escola, buscando compreender a média alcançada pela escola e o significado pedagógico de cada padrão de desempenho, identificando os percentuais de alunos distribuídos por cada padrão para orientar a elaboração de uma proposta de intervenção a ser implementada na escola no decorrer do ano letivo. Esses dados são analisados a partir dos resultados divulgados por escola e por disciplina, como mostrado na Figura 2.

FIGURA 2:
Resultado de Língua Portuguesa por escola



Fonte: CAEd/UFJF, 2013.

Após verificar os percentuais de alunos por padrão de desempenho, os profissionais analisam os boletins de resultados individuais para identificar os alunos por cada padrão de desempenho, buscando conhecer o desempenho individual. Essa ação da escola valida a opinião de Soligo (2010), ao defender que

[...] a análise dos resultados obtidos pela escola, portanto, gera para o conjunto de seus educadores questões fundamentais: o que os alunos aprenderam e o que ainda não foi apropriado? Por que os alunos não aprenderam? Onde está o problema: nos alunos, no professor, na escola, nas metas de aprendizagem da proposta escolar e/ou nas políticas educacionais adotadas? Que novas ações precisam ser empreendidas pela equipe escolar e pelos professores de cada turma? O que está funcionando e deve ser mantido? (SOLIGO, 2010, p. 9)

Os questionamentos apresentados por Soligo (2010) têm como objetivo refletir sobre o que o sistema tem feito para garantir a aprendizagem dos alunos. Para fazer esse diagnóstico, os profissionais precisam apropriar-se dos conhecimentos produzidos por ocasião da avaliação, construindo uma interpretação pedagógica dos boletins e dos padrões de desempenho para determinar as ações a serem implementadas em cada turma, de forma a contemplar os vários níveis de aprendizagem em que se encontram os alunos. E, para compreender os significados dos padrões de desempenho, os professores recorrem à interpretação pedagógica desses padrões, que são produzidos e divulgados pelo CAEd/UFJF, como mostrado no Quadro 1.

QUADRO 1:

Interpretação pedagógica dos padrões de desempenho no SPAECE (LP)

PADRÃO DE DESEMPENHO	INTERPRETAÇÃO	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA
Muito Crítico	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Esses alunos conseguem localizar informações em textos com temática que lhes seja familiar, identificar tema valendo-se de pistas textuais, conseguem, também, realizar inferências simples em texto com linguagem mista, como tirinhas. Esse grupo de alunos necessita de uma intervenção focalizada de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização.	Até 225
Crítico	Além das habilidades apresentadas no padrão de desempenho anterior, esses alunos conseguem inferir o sentido de uma expressão metafórica, reconhecem o efeito de sentido de certas notações, identificam gênero, função e destinatário de textos diversos. Contudo, também para esse grupo de alunos é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades de leitura mais elaboradas, associadas, por exemplo, à realização de inferências, à comparação de textos e identificação de posicionamentos.	De 225 a 275
Intermediário	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades, tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos. Além das habilidades apresentadas no padrão de desempenho anterior, esses alunos, por exemplo, identificam tema de um texto mais complexo e menos familiar, tanto no que diz respeito ao gênero quanto à linguagem, recuperam termos por meio do emprego de pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos, bem como reconhecem, na comparação de textos, posicionamentos a respeito de um determinado assunto.	De 275 a 325
Adequado	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho conseguem realizar tarefas que exigem habilidades de leitura mais sofisticadas, como, por exemplo, localizar informações explícitas em textos de gênero e linguagem diversos, independentemente da forma como essa informação é apresentada, bem como inferir informações em texto de temática e linguagem complexas, além de estabelecer relações lógico-semânticas pelo uso de conectivos menos comuns. Esses alunos desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram.	Acima de 325

Fonte: Adaptado de CAEd/UFJF, 2013.

Após identificar e classificar cada aluno no padrão de desempenho, de acordo com os resultados da avaliação, os professores realizam o estudo da descrição dos intervalos da escala de proficiência de cada disciplina para identificar os descritores que os alunos já dominam plenamente, os que estão parcialmente aprendidos e os que ainda precisam ser introduzidos com base nas interpretações construídas pela agência executora da avaliação.

Após identificar cada aluno no padrão de desempenho da escala, os profissionais da escola promovem um momento de reflexão acerca do trabalho realizado no ano anterior, buscando identificar as ações que contribuíram positiva ou negativamente para a elevação ou queda da proficiência dos alunos em relação aos anos anteriores. Para tanto, são analisadas as práticas docentes, a condução do trabalho pela equipe gestora em nível de instituição, as atitudes e comportamentos dos alunos, as interações com as famílias e os projetos desenvolvidos com cada turma.

Além disso, são analisados também os boletins individuais, verificando-se os percentuais de acerto por descritor e traçando hipóteses que expliquem a proficiência de cada aluno na avaliação, tenha esse indicador evoluído ou retraído, uma vez que o objetivo da escola é não abandonar nenhum aluno no processo de aprendizagem, corroborando a ideia defendida por Machado (2012) e Brooke e Cunha (2011) de que a escola deve garantir que todos os alunos aprendam.

Com essas atividades, as escolas concluem a etapa de apropriação dos resultados da avaliação. Essa fase favorece a construção do diagnóstico da escola, de cada turma por disciplina avaliada e de cada aluno. E esses dados são utilizados como instrumentos para orientar o passo seguinte que é a elaboração da proposta de intervenção pedagógica que será implantada e executada nas escolas durante todo o ano letivo, contendo as ações a serem executadas pelos gestores, por cada professor e por disciplina, com cronograma de execução das ações e com momentos de monitoramento e avaliação das ações implementadas.

Para essa ação de monitoramento e avaliação, as escolas realizam momentos de interação envolvendo todos os professores para que pensem ações coletivas e analisem como cada sujeito pode e deve colaborar, sejam eles docentes das disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática), sejam de disciplinas não contempladas na avaliação, sejam os gestores (diretor e coordenadores) das escolas, sejam familiares.

As propostas de intervenção construídas pelas escolas são implementadas nos projetos pedagógicos das escolas com o objetivo de que sejam institucionalizadas e passem a fazer parte das ações a serem desenvolvidas na escola. E os momentos de monitoramento e avaliação das ações ocorrem semanalmente, durante os coletivos docentes com a participação de gestores e professores. Esses momentos são utilizados para avaliar a execução e resultados alcançados pelas ações, bem como para redimensionar o que foi planejado, caso os professores percebam que determinadas ações precisem ser revistas, extintas ou reforçadas com as turmas de alunos.

Com essas ações, os docentes das escolas concluem o ciclo de utilização dos indicadores da avaliação externa para a melhoria do trabalho da escola, num processo que se retroalimenta, em que os resultados da avaliação são utilizados para orientar o trabalho da escola, e este, por sua vez, é avaliado nas edições seguintes do Spaee, fornecendo dados para aprimorar a prática docente. Assim, percebe-se que é um trabalho contínuo e que conta com o empenho, compromisso e

motivação dos profissionais da escola para que as metas estabelecidas para cada ano sejam alcançadas.

Assim, podemos elencar as seguintes ações desenvolvidas pelas escolas que contribuem para a apropriação dos resultados da avaliação externa, bem como para o planejamento a partir da realidade apontada por essa avaliação com vistas a contemplar efetivamente todos os alunos:

- I. Apropriação dos resultados da avaliação externa pelos gestores;
- II. Realização de momentos de estudo por gestores e PCAs sobre os resultados da avaliação;
- III. Planejamento de oficinas sobre apropriação dos indicadores da avaliação para professores;
- IV. Realização das oficinas envolvendo estudo dos boletins estadual, regional e escolar, escala de proficiência, padrões de desempenho, boletins individuais, interpretação de escalas, interpretação de resultados, mapeamentos de descritores por níveis de domínio pelos alunos;
- V. Construção de proposta de intervenção envolvendo todos os docentes com ações, prazos, recursos e estratégias pré-definidas;
- VI. Socialização dos resultados das avaliações do Spaece para a comunidade escolar (funcionários, pais e alunos);
- VII. Oficinas de elaboração de itens para os professores da escola;
- VIII. Implementação da proposta de intervenção pedagógica no decorrer do ano;
- IX. Avaliação e monitoramento semanal das ações a serem implementadas e seus resultados;
- X. Realização de simulados para (re)orientar a prática docente;
- XI. Aproximação das avaliações bimestrais com os modelos das avaliações externas;
- XIII. Monitoramento contínuo da vida escolar dos alunos com o apoio dos pais.

Essas ações têm sido desenvolvidas de forma sistemática pelas escolas e têm-nos parecido eficazes para a melhoria dos indicadores da escola, tanto de aprovação quanto de evasão, abandono, participação e desempenho no Spaece, contribuindo, portanto, para que a escola cumpra, efetivamente, com a sua função de difundir o conhecimento e garantir a aprendizagem à maior quantidade possível dos alunos. Na sequência, abordaremos os indicadores das duas escolas pesquisadas como resultado da implementação das ações de apropriação dos resultados da avaliação externa como instrumento para planejar as rotinas escolares.

INDICADORES ESCOLARES ALCANÇADOS A PARTIR DAS AÇÕES DE APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SPAECE

Os indicadores educacionais das duas escolas pesquisadas mostram que a utilização dos resultados do Spaece para orientar o trabalho das escolas contribuiu para a elevação do desempenho acadêmico dos alunos. Isso foi possível através do planejamento de um trabalho que contemplou as necessidades de aprendizagem dos estudantes, partindo de onde eles se encontravam em termos de conhecimento e trazendo desafios possíveis de aprendizagem para eles.

Esse planejamento contribuiu para que o aluno se sentisse acolhido pela escola, percebendo que as ações desenvolvidas em sala realmente estavam voltadas para atender às necessidades dos estudantes. Isso contribuiu para que esses jovens quisessem permanecer na escola. A Tabela 2 mostra que os indicadores de insucesso dos alunos nas escolas vêm caindo a cada ano, mesmo nas turmas de 1ª série do Ensino Médio, que é, historicamente, a série que apresenta os piores indicadores acadêmicos.

TABELA 2:

Reprovação e abandono 2009-2011 – Ceará, Potengi e Salitre

INSTÂNCIA	ANO	REPROVAÇÃO%	ABANDONO%
Ceará	2009	7,2	13,7
	2010	9,6	14,7
	2011	8,8	15,8
Potengi	2009	14,1	13,1
	2010	29,4	7,4
	2011	2,2	5,5
Salitre	2009	7,1	7,6
	2010	4,3	13,4
	2011	7,9	8,8

Fonte: Silva, 2014.

Os dados acima mostram que os indicadores de abandono e reprovação na 1ª série do Ensino Médio cresceu no estado no período considerado, ao passo que, na escola de Potengi, esses indicadores diminuíram significativamente. Em 2009, os percentuais de reprovação e abandono nessa série e escola eram de 14,1% e 13,1%, respectivamente, e, no ano de 2011, caíram para 2,2% e 5,5%, respectivamente. Já na escola de Salitre, onde esses indicadores eram significativamente melhores em 2009, 7,1% e 7,6%, respectivamente, não apresentaram melhora em 2011, ficando em 7,9% e 8,8%, respectivamente.

Em relação aos indicadores internos, as escolas apresentaram melhoria contínua a cada ano, o que nos parece fruto das ações desenvolvidas no interior das escolas a partir de um planejamento que toma como base os dados produzidos pela avaliação externa e sistematicamente utilizados como instrumento para orientar o trabalho com cada turma no cotidiano escolar.

A Tabela 3 mostra os indicadores internos de aprovação, reprovação e abandono alcançados pelas escolas públicas estaduais de Potengi e Salitre, no período de 2009 a 2011.

TABELA 3:

Aprovação, reprovação e abandono nas escolas de Salitre e Potengi de 2009 a 2011.

ENSINO MÉDIO				
Indicador	Escola	2009	2010	2011
Aprovação	Potengi	63,3%	79,1%	96,4%
	Salitre	84,7%	86,3%	86,3%
Reprovação	Potengi	20,9%	15,3%	1,6%
	Salitre	1,6%	0,3%	2,2%
Abandono	Potengi	15,8%	5,6%	2%
	Salitre	13,7%	13,4%	10,5%

Fonte: Silva, 2014.

Os indicadores de aprovação interna na escola de Potengi passaram de 63,3%, em 2009, para 96,4%, em 2011, elevando em mais de 50% o percentual de aprovação no Ensino Médio. A melhoria desse indicador, automaticamente, provoca a melhoria dos demais, como reprovação, que caiu de 20,9%, em 2009, para 1,6%, em 2011, e o abandono, que caiu de 15,8% para 2% no mesmo período.

A escola de Salitre, por sua vez, já apresentava aprovação elevada, e ainda assim melhorou esses indicadores no período considerado, com exceção da reprovação, que aumentou de 1,6%, em 2009, para 2,2%, em 2011. Já a aprovação aumentou de 84,7% para 86,3%, e o abandono caiu de 13,7% para 10,5% no mesmo período, verificando-se, portanto, que, no geral, a escola também melhorou significativamente seus indicadores.

Esses resultados comprovam que as escolas conseguiram desenvolver um trabalho que foi capaz de manter o aluno na escola, aprendendo. E isso aconteceu, conforme apontaram os profissionais, a partir do momento em que eles decidiram refletir, a partir dos resultados do Spaece, sobre que escola eles tinham e que escola eles queriam. Para tanto, eles decidiram apropriar-se dos resultados do Spaece para fundamentar essa reflexão, bem como para construir as bases das quais deveriam partir para orientar o trabalho da escola a cada ano letivo.

A melhoria desses indicadores é fortalecida pelo desempenho que os alunos apresentam nas edições seguintes da avaliação externa. Ou seja, quando afirmamos que as ações implementadas pelas escolas têm contribuído para que o aluno goste da escola e lá permaneça estudando e aprendendo, essas afirmações são comprovadas pelo desempenho alcançado por eles nas edições seguintes da avaliação externa, conforme mostra a Tabela 4.

TABELA 4:

Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática de 2009 a 2011 nas escolas de Potengi e Salitre

DISCIPLINA	ESCOLA	2009 (1ª SÉRIE)	2010 (2ª SÉRIE)	2011 (3ª SÉRIE)	DIFERENÇA
Língua Portuguesa	Potengi	248,5	270,1	283,2	+34,7
	Salitre	219,9	239,0	280,8	+60,9
Matemática	Potengi	238,3	264,1	280,8	+42,5
	Salitre	255,4	247,8	292,1	+36,7

Fonte: Silva, 2014.

Os dados comprovam que tantos os indicadores internos de aprovação, reprovação e abandono quanto os de desempenho alcançados pelos alunos nas seguintes edições do Spaee apresentaram melhoras significativas. As proficiências alcançadas em Língua Portuguesa e em Matemática mostram que as escolas conseguiram garantir que os alunos permanecessem na escola, aprendendo.

Essa constatação pode ser inferida da tabela acima pelo fato de não se tratar de alunos diferentes a cada edição da avaliação, mas dos mesmos alunos. Ou seja, os alunos avaliados na primeira série, em 2009, são os mesmos avaliados na segunda série, em 2010, e na terceira série, em 2011. Assim, a diferença de desempenho observada na sexta coluna da tabela mostra que, somente nos dois últimos anos do Ensino Médio, os alunos de Potengi conseguiram elevar seus desempenhos em 34,7 pontos em Língua Portuguesa e 42,5 pontos em Matemática. E os alunos de Salitre, nesses mesmos dois anos, conseguiram elevar seu desempenho em 60,9 pontos em Língua Portuguesa e 36,7 pontos em Matemática.

Esses resultados, portanto, mostram a importância que a avaliação externa representa para a melhoria do trabalho da escola. Não obstante, faz-se necessária a ação da Secretaria da Educação no sentido de implementar políticas de apropriação dos resultados da avaliação externa como estratégia de melhoria do trabalho docente. Tal ação, por outro lado, não prescinde da necessidade de as escolas manterem-se proativas nessa busca contínua de melhoria de suas práticas, fazendo com que a avaliação traga consequência para a formulação e/ou reformulação das políticas educacionais em relação às suas diretrizes, prioridades e metas e às propostas e práticas das escolas, como defendido por Sousa e Oliveira (2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de avaliar não se encerra com a avaliação, mas com os usos que se fazem dos dados produzidos por essa ação. O Spaee tem buscado cumprir a tarefa de produzir dados sobre o trabalho realizado em cada escola com o objetivo de fornecer instrumentos para os profissionais utilizarem nos planejamentos docentes, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação oferecida aos adolescentes cearenses.

Assim, as atitudes adotadas pelas duas escolas analisadas (Potengi e Salitre), ainda que não contem com o suporte direto do CAEd e da Seduc, têm cumprido

com o que diz Vianna, que defende que os “[...] resultados das avaliações sejam utilizados pelos professores a fim de que sejam incorporadas ao planejamento escolar e contribuam para o processo educacional” (2013, p. 25-26), bem como para “[...] verificar o quão distante se está da situação desejável e, a partir daí, definir elementos para modificar a situação em direção ao padrão desejado” (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 801).

Observamos, pelas análises acima, que as duas escolas têm utilizado os resultados do Spaeece para esse fim e têm conseguido melhorar seus resultados. No entanto, como apontado por seus profissionais, essas escolas necessitam de maior apoio e suporte da agência executora e da Secretaria da Educação para aprimorar esse processo, transformando a interpretação desses dados em esforços pedagógicos (BROOKE; CUNHA, 2011) e ações a serem implementadas em cada turma para melhorar a qualidade da educação e garantir que todos os alunos permaneçam na escola aprendendo. Observamos, ainda, que as ações desenvolvidas pelas escolas são diversificadas, sistematicamente elaboradas, implementadas e avaliadas. E esse monitoramento e aprimoramento das ações têm contribuído para garantir a aprendizagem a um maior número de alunos a cada ano, a se observar os indicadores do Spaeece no período de 2009 a 2011.

Constatamos, portanto, que o Spaeece é de fundamental importância para a produção de dados sobre as escolas para que sejam utilizados como instrumento para planejar as ações a serem desenvolvidas com seus alunos, com o objetivo de elevar a qualidade da educação e fortalecer a democracia dentro das escolas, a qual só se concretiza mediante a garantia da aprendizagem a todos os alunos. E, para que o Spaeece cumpra com o seu papel enquanto avaliação, sugerimos, no âmbito de cada regional, a criação e estruturação de um Núcleo de Estudos das Avaliações Externas (Neae), com o objetivo de promover a cultura dos estudos das avaliações em cada escola, para que utilizem os dados produzidos pelas avaliações para construir ações que objetivem a melhoria da qualidade da educação oferecida aos adolescentes e jovens que frequentam a educação básica. Além dessa ação, esse núcleo seria responsável também pela formação contínua de gestores e professores para compreenderem e utilizarem os resultados das avaliações para pensar ações de melhoria do trabalho docente, como as duas escolas objeto deste estudo têm feito, e cujas práticas podem-se estender às demais escolas para que busquem o aprimoramento constante do seu trabalho.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, A.; SOUSA, S. M. Z. L. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 2, p. 17-80, nov. 2011.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Padrões de desempenho, interpretação e níveis de proficiência do SPAEECE**: Boletim do Gestor 2011. Disponível em: http://www.spaeece.caeduff.net/wpcontent/uploads/2012/11/BOLETIM_SPAEECE_VOL2_2011.pdf. Acesso em: 02 jan. 2022.

CARNIELLI, B. L.; MACHADO, M. de F. E. A contribuição e os reflexos do sistema de avaliação da educação básica na sala de aula: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave. **Educação em Revista**, v. 42, p. 135-153, dez. 2005.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteededucação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

PEQUENO, M. I. C. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee) na vertente da avaliação do rendimento escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 197, p. 128-134, 2000.

PESTANA, M. I. O sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.

SILVA, R. C. B. da. **Apropriação dos resultados do Spaee pelos gestores escolas: um estudo de caso envolvendo duas escolas do Ceará**. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2014.

SILVA, V. G. Usos de avaliações em larga escala em âmbito escolar. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia. (**Anais...**), Goiânia: Anped, 2013, 1-17.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/reice/article/view/5550>>. Acesso em: 7 set. 2022.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 9, p. 1-15, 2010.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, dez. 2010.

SOUZA, Ângela Ricardo de. As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar. **InterMeio**, v. 13, n. 25, p. 64-81, 2007.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, p. 23-38, jul.-dez. 2003.

Avaliação externa e currículo: uma investigação acerca da relação de uma escola de Ensino Médio em Apuiarés, Ceará, com o Spaece

JOSÉ LEONARDO FERREIRA GOMES E MARCELO CÂMARA DOS SANTOS

INTRODUÇÃO

O presente capítulo foi elaborado a partir da dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O trabalho intitulado *Entre currículos prescritos e currículos praticados: um estudo de caso em uma escola de Ensino Médio de Apuiarés – Ceará* investigou a relação entre o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) com o currículo de uma escola do Ensino Médio localizada no município de Apuiarés, no estado do Ceará.

A pesquisa buscou compreender as ações educacionais, aulas de Matemática e projetos que compõem o currículo praticado da Escola de Ensino Médio São Sebastião, identificando como essas ações curriculares se conectam com as avaliações externas, em especial com o Spaece e com o uso de seus dados.

Nesse sentido, o trabalho apresentou como objetivo geral entender como a matriz de referência do Spaece para a 3ª série do Ensino Médio e o currículo praticado se relacionam e como os dados gerados por essa avaliação podem melhorar as ações e projetos da escola. Para tanto, elencou-se como objetivos específicos: i) descrever o contexto e as ações educacionais da Escola de Ensino Médio São Sebastião; ii) analisar os dados de rendimento da escola no Spaece; iii) investigar as ações e projetos realizados na escola; iv) comparar currículo prescrito, currículo avaliado e currículo praticado na escola, a fim de entender como as avaliações externas os influenciam; v) propor um plano de ação para que a escola utilize os dados das avaliações externas no aprimoramento de suas ações educacionais e projetos.

A pesquisa considerou currículo como “[...] o conjunto de cursos e experiências planejadas que um estudante tem sob a orientação de determinada escola com fins pedagógicos” (SACRISTÁN, 2000, p. 41). Assim, tem-se o conceito de currículo atrelado a todas as atividades, conteúdos e oportunidades com fins pedagógicos ofertadas pela escola em todos os seus espaços. Nesse sentido, todas as ações educacionais e projetos oferecidos pela escola compõem o currículo coletivo da instituição.

Ressalta-se que, na medida em que as avaliações externas fornecem informações de desempenho dos alunos, elas podem servir como base para o aprimoramento

do currículo da escola e das práticas que o compõe. Dessa forma, o trabalho abordou dois temas de discussão: avaliação externa e currículo.

METODOLOGIA

No caminhar investigativo, sintetizado nesta exposição, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa de um estudo de caso e utilizou como instrumentos para a coleta de dados a análise documental, entrevistas e questionários.

Para início da investigação e obtenção de evidências do estudo de caso, foi realizada uma pesquisa documental por meio de análise de documentos e de relatórios pedagógicos da escola, referentes aos anos de 2017 e 2018, descrição do contexto e ações da escola, observação das ações educativas realizadas, assim como análise dos dados de resultado de proficiência e níveis alcançados nos anos de 2016, 2017 e 2018 no Spaece. Também se realizou uma pesquisa exploratória, na qual se recorreu à realização de entrevistas com duas professoras coordenadoras de área (PCA), objetivando obter maiores evidências para a construção do caso por meio da exposição de relatos de experiência dessas professoras.

Com essa pesquisa documental e com as entrevistas exploratórias, foi possível observar que a escola tem uma série de ações e projetos voltados ao aprimoramento da aprendizagem e melhoramento do desempenho no Spaece; porém, apresenta baixos índices de desempenho nessa avaliação e utiliza os dados dessa avaliação de maneira inadequada para (re)pensar as suas práticas. Esse uso inadequado é caracterizado principalmente por práticas de treinamento dos estudantes para se saírem bem nos testes e pela ausência de ações de reflexão e discussão sobre os resultados das provas.

Posteriormente, para a investigação desse problema, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e utilizou-se como instrumento para a coleta de dados a análise documental por meio da comparação entre currículos prescritos (BNCC e DCRC), moldados (planos de ensino dos professores), avaliados (matriz de referência do Spaece) e praticados (registros de aula dos professores), além de entrevista semiestruturada com os professores de Matemática da 3ª série e coordenadoras pedagógicas e a aplicação de questionários aos alunos da 3ª série.

AVALIAÇÕES EXTERNAS NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES

Para realizar o estudo acerca de como os currículos se relacionam com as avaliações externas e entender como elas podem auxiliar a construção de ações e projetos da escola, é fundamental refletir sobre como esses instrumentos são abordados dentro das instituições e sobre as possibilidades de uso que eles oferecem às escolas.

Nesse contexto, Bonamino e Sousa (2012) defendem o potencial das avaliações externas, argumentando que os dados produzidos por esses instrumentos podem ser usados em interface com o currículo. As autoras explicam que esses instrumentos podem propiciar uma discussão e reflexão acerca do currículo escolar, fornecendo informações à escola sobre competências e habilidades que ainda não foram garantidas por todos os alunos.

Dessa forma, conforme os apontamentos das pesquisadoras, acredita-se que o Spaee representa uma ferramenta de apoio à escola, já que seus dados apresentam um diagnóstico de desempenho da instituição e podem ser utilizados para (re)pensar o currículo praticado na escola e melhorar as ações e projetos da instituição.

Todavia, no que se refere a relação entre as avaliações externas e a escola, Santos, Gimenes e Mariano (2013) apontam que essas avaliações interferem de modo direto no movimento produzido no interior da escola, uma vez que, segundo os autores, os resultados dessas avaliações influenciam sobremaneira a criação e reformulação tanto de ações educacionais no interior da escola quanto de políticas públicas no campo da educação.

Mota faz críticas às avaliações externas e explica que “[...] são tantos os tipos de avaliação a qual os alunos são submetidos que terminam ficando boa parte do tempo escolar realizando provas e mais provas” (2012, p. 6). Além disso, a autora também defende que os governos se preocupam muito com o aumento dos índices e esquecem que esse *ranking* é uma situação superficial que não contribui em nada para uma educação de qualidade.

Acredita-se que essa cultura de “ranqueamento” das escolas seja oriunda de pressões externas que elas recebem para alcançar melhores índices e atingirem metas. Assim como Mota (2012), entende-se que essa cultura competitiva e de prestação de contas que circunda o cenário das avaliações externas seja o principal fator responsável pela má utilização desses instrumentos e pela interferência demasiada no currículo das escolas.

Mas qual a solução para essa problemática? A escola tem que ignorar as avaliações externas? Não, defende-se que a solução seja encontrar um equilíbrio entre esses dois elementos, sem que a avaliação externa sobressaia sobre o currículo, associando o trabalho da escola prioritariamente à aprendizagem e à formação dos alunos.

Nessa perspectiva, Zancanaro e Hungaro (2016) explicam que os resultados obtidos nas avaliações externas não devem ser apenas vistos e criticados, mas observados e analisados de forma a promover ações que busquem sanar as dificuldades apresentadas.

Logo, entende-se que as avaliações externas podem representar uma excelente ferramenta gestora e pedagógica. Entretanto, é necessário que todos os atores da escola saibam usar os seus resultados de forma devida. Para isso, é fundamental que todos se apropriem dessas informações, utilizando-as como subsídios para a reflexão da prática docente e compreendendo os reais significados dos indicadores que são produzidos.

Zancanaro e Hungaro (2016) argumentam que as avaliações externas podem e devem servir como ferramenta para o aprimoramento da educação na escola, e isso ocorre quando ela proporciona a reflexão e o redirecionamento das ações existentes na escola em prol da superação de dificuldades.

Essa apropriação de dados é elencada por Santos, Gimenes e Mariano (2013) como uma das problemáticas acerca das avaliações externas, pois há uma dificuldade do “consumo” das informações advindas dessas avaliações pela comunidade escolar e sociedade.

A utilização das avaliações externas como instrumento de apoio e reflexão para o currículo não é uma tarefa fácil, pois, segundo Machado (2019), envolve mudança de hábitos e de cultura. A autora ainda explica que a apropriação das informações geradas pelas avaliações externas é fundamental para uma gestão estratégica e participativa, uma vez que elas servem como instrumentos estratégicos para a gestão da educação, e, para isso, é preciso compreender o que números e metas significam e não encarar a avaliação como instrumento de punição.

Assim, é evidente que as avaliações em larga escala, como o Spaece, representam uma importante ferramenta de monitoramento para os órgãos que compõem os níveis macro do sistema educacional, secretarias e regionais. Entretanto, elas também representam uma ferramenta para a gestão escolar, subsidiando, por meio de seus resultados, a reflexão, estruturação e a reformulação do currículo praticado na escola. Todavia, para que as avaliações externas atuem com essa função reflexiva, é fundamental a apropriação devida de seus resultados, algo que requer a formação e a capacitação devida de gestores e professores.

Por mais que geralmente, conforme Mota (2012) explica, nas escolas ocorra a formulação de ações para a obtenção de bons resultados nas avaliações externas, ressalta-se que o processo deve ser o oposto: formulação de ações educacionais baseadas nos indicadores produzidos pelas avaliações externas e na realidade da escola. Portanto, têm-se em mente que, como Castro (2009) aponta, o grande desafio das escolas consiste em realizar o uso pedagógico desses dados em interface com o currículo.

É a partir dessas discussões e nesse contexto desafiador que adentramos o espaço escolar estudado.

O SPAECE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SÃO SEBASTIÃO

O quadro funcional da escola investigada é formado por um diretor, duas coordenadoras, um secretário escolar, um assessor administrativo financeiro, um agente administrativo terceirizado, quatro auxiliares de serviços gerais (sendo dois cedidos pela prefeitura do município), duas merendeiras terceirizadas, dois vigias cedidos pela prefeitura do município, um intérprete, uma cuidadora e 26 professores. A tabela de frequência fornecida pela escola expõe que apenas nove professores são efetivos. O perfil dos docentes é composto por doze professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, cinco professores atuantes na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, quatro professores atuantes na área de Matemática e suas Tecnologias e cinco professores atuantes na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. O Projeto Político Pedagógico (PPP) ainda relata que, dentre os 26 professores da escola, três atuam como professores coordenadores de área, um atua como professor regente de Laboratório de Informática, dois atuam como professores regentes de Laboratório de Ciências, e dois atuam como professores regentes de Sala de Multimeios.

No que se refere ao corpo discente da escola, o Sistema Integrado de Gestão Escolar (Sige) mostra que a matrícula inicial do ano de 2019 da EEM São Sebastião é composta por 179 alunos de 1ª série (cinco turmas, sendo uma noturna), 172 alunos de 2ª série (cinco turmas, sendo uma noturna) e 154 alunos de 3ª série (quatro turmas, sendo uma noturna), totalizando 505 alunos. O perfil discente da escola é caracterizado pelo PPP (2019) como constituído por alunos de zona urbana e majoritariamente de zona rural, além disso esses alunos são

pertencentes a famílias que possuem renda baseada em pequenos comércios, atividades agropecuárias, benefícios governamentais, serviço público e empregabilidade na fábrica de calçados existente na cidade.

Dentre os desafios da escola, está o adequado uso dos resultados do Spaee para a orientação de práticas educacionais qualitativas. A pesquisa indicou um cenário preocupante, em que a preparação escolar para as avaliações externas, consiste principalmente em: i) seleção de conteúdos cobrados nas avaliações externas, enfatizando apenas esses conhecimentos nas práticas; ii) resolução de questões modelo Spaee e Enem; e iii) motivação para que os alunos realizem os testes com compromisso. Dessa forma, o uso da avaliação externa resume-se a um treinamento com os alunos para sua execução.

Segundo Magalhães Júnior e Farias (2016), o Spaee é uma avaliação censitária em que se avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os autores explicam que essa avaliação produz informações que ajudam a identificar o nível de proficiência dos alunos e a evolução do seu desempenho ao longo do tempo.

Os testes que compõem o Spaee são elaborados a partir de uma matriz de referência que, conforme o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd, 2018) é composta por habilidades (descritores) fundamentais e possíveis de serem avaliados. O órgão mostra que a matriz de referência do Spaee representa um recorte da matriz curricular estadual, já que ela é extraída do Documento Curricular do estado.

Magalhães Júnior e Farias (2016) apontam que, além dos testes, o Spaee também possui questionários contextuais que oferecem dados socioeconômicos dos hábitos de estudo dos alunos e do perfil e da prática de professores e diretores. Assim, o conjunto de informações coletadas pela avaliação permite traçar um diagnóstico da aprendizagem dos alunos, detectar pontos fracos e fortes do processo de ensino e identificar características dos professores e gestores das escolas estaduais.

Magalhães Júnior & Farias (2016) relatam que o Spaee tem-se fortalecido e se feito fortemente presente no contexto do planejamento escolar e docente e em ações e em programas implantados pela Secretaria da Educação do Ceará (Seduc). Assim, para os autores, há um clima de preocupação com os resultados dessa avaliação nas escolas.

Tendo em vista essa preocupação com o desempenho discente no Spaee, a EEM São Sebastião propõe a realização de uma série de ações educacionais e projetos voltada para o aprimoramento do desempenho dos alunos. De acordo com documento interno disponibilizado pela coordenação escolar, cita-se como ações: apadrinhamentos, capacitações com professores, cursos de matemática básica (realizado no contraturno), simulados, gincanas, aulões e atenção especial no dia da prova.

A ação denominada “apadrinhamento”, por exemplo, consiste em dividir os estudantes em grupos pequenos, de cerca de dez alunos, para que um professor realize aulas básicas de Matemática ou Português ao longo do ano letivo. Fato é que o apadrinhamento não foi muito aceito pelos alunos e por alguns professores, visto que, contrariando o que está escrito no relatório do arquivo pedagógico da escola, o projeto não aconteceu no contraturno, mas sim no horário de aula

normal; dessa forma, o professor padrinho retirava o seu grupo de dez alunos no momento de aulas de História, Geografia, Biologia, Física, Química e outras disciplinas para realizar o reforço, interferindo, assim, no currículo ofertado pela escola.

A instituição ainda não conseguiu constituir um fazer educacional que alicerce a boa prática pedagógica por completo, oscilando entre uso inadequado de resultados nas avaliações e boas iniciativas para superação dos desafios.

Com intuito de apresentar o baixo rendimento da escola em avaliações externas e, conseqüentemente, evidenciar as dificuldades de desempenho, apresentam-se, a seguir, na Tabela 1, os dados de rendimento da escola em Matemática no Spaee nos anos de 2016, 2017 e 2018, assim como os macrodados regionais e estaduais, e, posteriormente, os índices da avaliação alcançados pela regional a que a escola pertence, Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede) 2, de Itapipoca, e pelo estado do Ceará.

Vale ressaltar que as médias da cidade de Apuiarés não foram inclusas, uma vez que a EEM São Sebastião é a única escola de Ensino Médio do Município; portanto, as médias municipais correspondem às médias alcançadas pela escola.

TABELA 1:

Proficiência média em Matemática nos últimos três anos nas unidades EEM São Sebastião, Crede 2 e estado do Ceará

ANO	PROFICIÊNCIA MÉDIA NA ESCOLA	PROFICIÊNCIA MÉDIA NA CREDE 2	PROFICIÊNCIA MÉDIA NO CEARÁ
2016	245,2	262,5	265,4
2017	253,7	269,4	269,1
2018	262,6	274,1	272,5

Fonte: Gomes, 2020.

Ao analisar as informações da Tabela 1 observa-se que, por mais que a proficiência média da escola em Matemática tenha aumentado nos últimos três anos, a escola nunca alcança as médias da Crede 2 e do estado do Ceará, apresentando sempre médias inferiores às médias regionais e estaduais.

A seguir, na Tabela 2, é possível observar a proficiência média em Língua Portuguesa nos últimos três anos na escola, na Crede 2 e no estado do Ceará:

TABELA 2

Proficiência média em Língua Portuguesa nos últimos três anos nas unidades EEM São Sebastião, Crede 2 e estado do Ceará

ANO	PROFICIÊNCIA MÉDIA NA ESCOLA	PROFICIÊNCIA MÉDIA NA CREDE 2	PROFICIÊNCIA MÉDIA NO CEARÁ
2016	248,0	261,5	265,9
2017	250,4	267,8	272,8
2018	263,9	268,0	271,6

Fonte: Gomes, 2020.

Apreciando as informações da Tabela 2, observa-se que, por mais que a proficiência média da escola em Língua Portuguesa tenha aumentado nos últimos três anos, a escola nunca alcança as médias da Crede 2 e do estado do Ceará, apresentando sempre médias inferiores às médias regionais e estaduais. Dessa forma, existe uma tendência de melhora limitada, já que os índices, apesar de estarem aumentando, nunca alcançam as médias regionais e estaduais.

Portanto, a comparação dos resultados do Spaece da EEM São Sebastião com os dados da Crede 2 e do estado do Ceará permite concluir que os resultados da escola estão abaixo das médias regional e estadual, evidenciando que a escola apresenta dificuldades de desempenho discente, apesar de realizar uma série de ações educacionais que visam ao sucesso nessas avaliações.

SPAECE E NÍVEIS DO CURRÍCULO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SÃO SEBASTIÃO

Quando se fala em ações educacionais, internas ou externas à sala de aula, inevitavelmente fala-se em currículo; afinal, todo currículo culmina em ações e projetos dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, Sacristán (2000) argumenta que toda ação educacional gravita em torno do currículo. O autor explica que o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas. O currículo se traduz em atividades e adquire significados concretos através delas.

Assim, o trabalho assume a existência de vários currículos, em diversos níveis, em consonância com os estudos de Sacristán (2000): o prescrito, o apresentado aos professores, o modelado pelos professores, o praticado e o avaliado.

Em nossa pesquisa, denominamos currículo prescrito a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). O currículo apresentado aos professores refere-se aos meios elaborados por diferentes instâncias para “traduzir” para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito. Cartilhas, guias e livros-textos representam exemplos desse processo. O nível de currículo moldado foi um momento chave para esta pesquisa já que ela objetiva compreender como os dados das avaliações externas podem auxiliar nessa etapa curricular de planejamento dos professores. Iremos designar como currículo moldado os planos de ensino dos professores. O currículo realizado é o currículo praticado em sala de aula, aqui considerados os registros realizados pelos professores. O currículo avaliado corresponde à avaliação dos conhecimentos propostos pelo currículo prescrito, avaliação em larga escala seria um exemplo de instrumento de avaliação do currículo atuando como uma forma de monitoramento nos sistemas de ensino, sendo, para este estudo, a Matriz de Referência do Spaece o correspondente do currículo avaliado.

Ressalta-se que avaliações externas, como o Spaece, são importantes instrumentos de políticas de monitoramento e prestação de contas no campo da educação, elas são necessárias à medida que avaliam o cumprimento e efetivação do currículo. Todavia, elas influenciam no desenvolvimento dos currículos escolares à medida que interferem no currículo apresentado aos professores, no currículo modelado pelos professores, no currículo em ação, no currículo realizado e no currículo avaliado.

Nesse contexto, e partindo da perspectiva de que o conceito de currículo é amplo, a avaliação em larga escala pode ser utilizada em vários processos curriculares da escola, tais como decisões administrativas, reestruturação de ações e projetos, ou mesmo na seleção de conteúdos em sala de aula. Entretanto, ressalta-se que esse uso deve ser realizado de maneira competente, ou seja, a escola deve-se apropriar dos dados entendendo o que os números e metas significam e deve trabalhar em prol da superação das dificuldades de alunos e professores e do enaltecimento de fortalezas.

Além disso, a escola deve evitar selecionar apenas conteúdos e habilidades cobradas nas avaliações externas para trabalhar em suas ações educacionais, evitando, assim, um estreitamento do currículo em função da avaliação e da substituição de matrizes curriculares por matrizes de referência.

Para isso, é imprescindível que gestores e professores se questionem: como a avaliação externa está influenciando no currículo da escola? Essa interferência ocorre de maneira competente? Como a avaliação externa está atuando no currículo praticado? De que maneira a avaliação externa pode colaborar nas práticas curriculares? Estamos trabalhando prioritariamente em prol da aprendizagem dos alunos ou de metas? Qual a visão dos alunos acerca das ações e projetos existentes na escola?

Assim, tem-se como um dos principais desafios da escola utilizar os dados das avaliações externas em interface com o currículo, auxiliando ações, projetos e práticas pedagógicas.

A partir desse ponto, apresentam-se alguns resultados encontrados na pesquisa. Ressalta-se que o percurso metodológico do processo, exposto brevemente aqui, assim como os resultados de forma abrangente, encontram-se detalhados em Gomes (2020).

O Quadro 1 (*vide* Apêndice) apresenta as principais considerações acerca da análise desta pesquisa dos documentos que representam os níveis de currículo, de acordo com Sacristán (2000). O movimento de análise e comparação entre esses documentos permitiu concluirmos que:

I. Os currículos prescritos, BNCC e DCRC, atuam como norteadores para a elaboração do currículo nas escolas contribuindo com orientações e propostas de organização curricular. Todavia, como os próprios documentos esclarecem, suas prescrições podem sofrer adaptações conforme às necessidades das escolas.

II. A matriz de referência do Spaee enquanto currículo avaliado representa um recorte da matriz curricular do estado, selecionando os conhecimentos e habilidades que deverão ser avaliados nos testes. Embora essa seleção de conteúdos tenha a intenção de organizar e subsidiar o processo de elaboração das provas, ela pode representar um problema à medida que as escolas, preocupadas com o desempenho dos alunos nos testes, selecionam apenas os conteúdos avaliados e deixam de lado outros conhecimentos que podem ser importantes para o desenvolvimento dos alunos.

III. Os planos de ensino não são moldados apenas a partir do currículo prescrito, eles recebem influência das vivências dos professores, do contexto das turmas e da escola e das avaliações externas. Percebeu-se que, embora a BNCC e o DCRC proponham a execução de um currículo de Matemática integrado e aplicado à realidade, os planos de ensino analisados tendem a ser conteudistas e diferem da organização de conteúdos proposta por esses documentos. Dessa forma, os planos de ensino da 3ª série abordam alguns conhecimentos prescritos pela BNCC e

pelo DCRC para essa etapa, alguns conteúdos propostos para séries anteriores, ou mesmo de matemática básica e atividades direcionadas à preparação dos alunos para realizarem avaliações externas.

IV. Os registros de aula das turmas de 3ª série não abordam competências e habilidades desenvolvidas com os alunos, existindo apenas os conteúdos ministrados e as atividades realizadas. Percebeu-se que as aulas de Matemática, além de estarem associadas a alguns conteúdos propostos pelo DCRC e a alguns conteúdos apresentados nos planos de ensino dos professores, recebem uma forte influência das avaliações externas, na medida em que abordam enfaticamente conhecimentos e habilidades avaliados nesses testes e apresentam atividades direcionadas para a realização dessas provas.

Logo, percebe-se que os níveis de currículo de dentro da escola (moldado e avaliado) são influenciados por vários fatores, não apenas pelo currículo prescrito, mas principalmente pelo currículo avaliado, no caso da escola investigada.

Assim, questionamentos de como os professores moldam seus planos de ensino, como preparam suas aulas, como a escola lida com as avaliações externas, como as ações e projetos da escola são pensadas e como ocorrem as aulas e ações educacionais da instituição são essenciais para entender como a matriz de referência do Spaee para a 3ª série do Ensino Médio e o currículo praticado se relacionam e como os dados gerados por essa avaliação podem melhorar as ações e projetos da escola.

Nesse contexto, a pesquisa também coletou as perspectivas de diferentes atores da EEM São Sebastião – alunos, professores e coordenadoras – acerca dos currículos prescritos, moldado, avaliado e praticado na escola, a fim de complementar e enriquecer as informações obtidas com a análise e comparação dos níveis de currículo na escola.

Assim, de acordo com o que foi dito pelos professores de Matemática, coordenadoras e alunos da 3ª série, pode-se concluir que os professores de Matemática e as coordenadoras pedagógicas têm conhecimento dos documentos que nortearam a elaboração do currículo na escola. Esses documentos do currículo prescrito interferem nas aulas dos professores e no trabalho da Coordenação Pedagógica, já que eles prescrevem o que deve ser ensinado e guiam o trabalho da escola. Dessa forma, a escola realiza várias ações de formação continuada para o estudo desses documentos. Essas ações são distribuídas ao longo do ano letivo, na semana pedagógica, em encontros bimestrais e nos planejamentos semanais, além disso, conforme os entrevistados, elas são bem aceitas pelo corpo docente da escola. A BNCC, documento normativo recente, é bastante citada por professores e coordenadoras nas entrevistas, que a veem de forma positiva, como um documento que flexibiliza o ensino e acrescenta vantagens ao currículo.

Isso indica que eles têm ciência do conteúdo do documento e da sua relevância para o ensino que a escola oferta e estão atentos às novidades no cenário educativo. Para os professores, a Matemática é tratada de forma integrada e significativa na BNCC.

Todavia, segundo os docentes, o currículo de matemática da rede estadual, por mais que almeje ser aplicado à realidade, acaba sendo extenso e conteudista. Além de documentos como a BNCC e o DCRC, conforme relatos de professores, coordenadoras e alunos, a Matriz de Referência do Spaee também norteia a elaboração do currículo da escola. De acordo com as prescrições de documentos normativos do currículo, na escola há um esforço para que o currículo seja

integrado e voltado à experiência. No entanto, o currículo acaba tendo aspectos conteudistas devido a fatores externos, como a preocupação com os resultados em avaliações em larga escala.

Os resultados da pesquisa permitem entender que os planos de ensino, as aulas dos professores de Matemática e as ações pedagógicas da escola recebem influências da BNCC e do DCRC, do livro didático e, principalmente, de avaliações externas. Todavia, percebe-se que a escola precisa avançar quanto ao entendimento dos objetivos das avaliações externas e quanto ao uso dos dados dessas avaliações, já que se notou que o uso desses instrumentos se resume à abordagem de descritores e realização de práticas de treinamento, não havendo a utilização de suas informações de maneira pedagógica.

A dificuldade de entendimento dos objetivos das avaliações externas na escola é evidenciada por: 1) a matriz de referência de testes como o Spaece acaba interferindo na seleção de conteúdos de componentes curriculares obrigatórios e extraclasses na escola; 2) a escola prepara prioritariamente o aluno para a realização de avaliações externas, quando primeiramente deve-se repará-lo para desenvolver habilidades e competências; 3) no discurso dos atores investigados, o trabalho está mais voltado para descritores que compõem as matrizes de referência de testes do que para habilidades e competências.

Em relação ao uso das avaliações externas, acredita-se que, na escola, realiza-se um movimento contrário ao que se defende na pesquisa, em que a prática em sala de aula e as ações extraclasse são direcionadas em primeiro lugar para o alcance de bons resultados nessas avaliações. Já, na pesquisa, defende-se que o movimento deva apreciar o diagnóstico ofertado pelas avaliações externas e, por meio dessas informações, (re)estruturar a prática pedagógica e as ações escolares em prol do desenvolvimento de habilidades e aprimoramento da aprendizagem. Assim, como consequências, têm-se: o alcance de bons resultados nas avaliações em larga escala, um ensino significativo para o aluno, o desenvolvimento de competências pelo estudante e a sua formação integral.

Dessa forma, acredita-se que o uso competente dos dados de avaliações como o Spaece seja crucial no nível do currículo moldado, já que este representa a fase em que o professor realiza o planejamento de suas ações e reflete sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse contexto, a pesquisa apresentou um Plano de Ação Educacional (PAE) para contribuir com a superação dos desafios encontrados no estudo. O PAE pode ser encontrado de forma mais detalhada em Gomes (2020). De forma resumida, destacam-se, dentre as ações elencadas, um processo de formação continuada que aborde os temas: 1) conhecendo o Spaece; 2) apropriação de dados: utilizando as informações do Spaece para planejar ações curriculares; 3) Avaliação do currículo praticado na escola: utilizando o Spaece como suporte; 4) moldando o currículo: utilizando o Spaece como aliado; 5) moldando o currículo: autonomia pedagógica no uso de dados; e 6) processamento de grupo.

Com a realização dessas seis formações, o trabalho defende que a escola possa traçar um caminho satisfatório em relação ao uso dos dados do Spaece em interface com o currículo moldado na instituição, à medida que o ciclo de formações proporciona o cultivo da cultura do uso de dados na escola.

Assim, a pesquisa estudou os níveis de desenvolvimento do currículo na EEM São Sebastião e a relação deles com o Spaee, levantando a hipótese de que essa avaliação influencia de forma direta as atividades curriculares exercidas na instituição. Essa hipótese foi confirmada, visto que se observou, por meio dos instrumentos de coleta de dados, que o currículo avaliado interfere nos outros níveis de currículo desenvolvidos na escola, à medida que avaliações externas, como o Spaee, são abordadas em sala de aula; a matriz de referência do Spaee influencia a elaboração dos planos de ensino e a seleção de conteúdos e estratégias.

Percebeu-se que essa influência do currículo avaliado nos outros níveis de currículo não acontece de maneira satisfatória na escola, já que ela ocorre de modo a selecionar conteúdos e estratégias visando prioritariamente ao bom desempenho nas avaliações externas.

A pesquisa buscou compreender o motivo de a escola apresentar baixos índices de rendimento no Spaee, mesmo ofertando uma série de ações curriculares direcionadas à aprendizagem dos alunos. Embora, segundo o discurso de alguns atores escolares, essas ações sejam voltadas à aprendizagem dos alunos, notou-se nesta investigação que a maioria dessas ações são direcionadas ao aprimoramento do desempenho discente nas avaliações externas e que os atores escolares não fazem o uso competente dos dados dessas avaliações.

Ou seja, como o desempenho discente é consequência da aprendizagem dos alunos (e de outros fatores), acredita-se que os resultados baixos da instituição no Spaee devam-se à priorização de ações que visam a “ensinar para o teste”, quando o ideal seriam ações direcionadas à aprendizagem em primeiro lugar. Além disso, a deficiência na apropriação dos dados na escola também é um fator que afeta a aprendizagem dos alunos e consequentemente o desempenho no Spaee. Assim, a realização da pesquisa possibilitou a ampliação da compreensão do problema proposto. Ressalta-se que existe uma linha tênue entre direcionar uma ação à aprendizagem e direcionar uma ação ao desempenho em provas externas. Todavia, o direcionamento à aprendizagem prioriza a formação integral/cognitiva do aluno, enquanto o direcionamento ao desempenho prioriza o treino para a realização dos testes.

Nesse cenário, os objetivos do trabalho foram alcançados demonstrando-se que a matriz de referência do Spaee da 3ª série do Ensino Médio e o currículo praticado na escola estão alinhados de modo a aprimorar o desempenho discente na prova. Além disso, a pesquisa investigou as ações realizadas na escola, comparou os níveis de currículo da escola e propôs um PAE visando à utilização competente dos dados do Spaee na instituição.

De acordo com as referências apresentadas no trabalho, defende-se que a matriz de referência do Spaee possa auxiliar na melhoria do currículo praticado na escola na medida em que ela propicia um diagnóstico de desempenho dos alunos e gera reflexões para a (re)estruturação da prática pedagógica e das ações escolares, priorizando a aprendizagem, e não o desempenho discente.

Por fim, ressalta-se que as avaliações externas não são “vilãs”, e que geralmente o uso delas é que deixa a desejar. Acredita-se que elas representam um potente instrumento de gestão e pedagógico para as escolas, pois possibilitam reflexões e planejamento. O currículo e as avaliações externas não são antagonicos, pelo contrário, eles se devem relacionar, mas de maneira equilibrada, sem que o currículo avaliado sobressaia, e havendo sempre o enaltecimento da aprendizagem e da formação dos alunos.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p.373-388, abr. 2012.

CASTRO, M. H. G. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. *Meta: Avaliação*, v. 1, n. 3, p. 271-296, set. 2009.

GOMES, J. L. F. **Entre currículos prescritos e currículos praticados**: um estudo de caso em uma escola de Ensino Médio de Apuiarés – Ceará. 2020. 257f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2020.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; FARIAS, M. A. Spaece: uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal. **Revista de Humanidades**, v. 31, n. 2, p. 525-547, jul./dez. 2016.

MACHADO, M. C. S. A gestão estratégica como o caminho para implantação da gestão participativa no sistema educacional. **Plataforma PPGP**. [s.], 2019. Disponível em: <http://ppgp4.caeduff.net/mod/resource/view.php?id=3942>. Acesso em 23 mai. 2019.

MOTA, M. O. Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da provinha brasil na alfabetização. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. (**Anais...**), Florianópolis: Anped, 2015, p. 1-17.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, A. O.; GIMENES, O. M.; MARIANO, S. M. F. Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas: percepções e visões preliminares. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 1, p. 38-50, out. 2013.

ZANCANARO, R. A.; HUNGARO, R. M. Redirecionamento da prática pedagógica a partir da análise dos resultados das avaliações externas. **Cadernos PDE**, Paraná, v.1, p.1-21, 2016.

APÊNDICE

QUADRO 1:

Principais observações obtidas na análise documental

DOCUMENTO	OBSERVAÇÕES
Currículo prescrito: BNCC	• Documento organizado em áreas e disciplinas. • Propõe competências e habilidades a serem desenvolvidas com os alunos, diferenciando com clareza esses conceitos. • Deixa claro que suas orientações são sugestões para o norteamiento do currículo nas escolas. • Ensino de matemática na etapa do Ensino Médio: • Propõe o aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos no Ensino Fundamental. • Orienta que as escolas elaborem seus currículos de Matemática de forma não conteudista. • Propõe uma abordagem significativa e integrada da Matemática, contemplando as experiências e o mundo de vida dos alunos. • Estabelece que a Matemática nas escolas deve ser aplicada à realidade e às novas tecnologias. • Propõe cinco competências para o ensino de Matemática. Todas enfatizam as vivências dos alunos e a aplicação dos saberes matemáticos para a resolução de questões do cotidiano.
Currículo prescrito: DCRC	• Documento organizado em áreas e disciplinas. • Propõe o desenvolvimento de competências e habilidades com os alunos, porém sem distinção entre esses conceitos, algo que pode gerar confusão entre professores e gestores. • Representa o principal instrumento norteador para os currículos das escolas cearenses, porém é flexível na medida em que esclarece que as escolas podem adaptar suas orientações de acordo com suas necessidades, desde que acate as devidas responsabilidades de ensino. • Para o ensino de Matemática, propõe: • 34 competências e habilidades. • Uma abordagem significativa e integrada da Matemática. • Ênfase à utilização do conhecimento matemático para a interpretação do mundo e resolução de problemas do cotidiano. • Apresenta aspectos semelhantes à BNCC, tais como organização do documento, preocupação com a integração e significância do ensino de Matemática e aplicabilidade dos conhecimentos matemáticos para a resolução de problemas do mundo contemporâneo.
Currículo avaliado: matriz de referência do Spaece	• Composta por descritores que correspondem às habilidades a serem avaliadas. • A Matriz de Referência do Spaece para a disciplina de Matemática é composta por diversos descritores organizados em quatro temas da área, evidenciando a possibilidade da avaliação de diversas habilidades pelo sistema. • Seus descritores estão associados à conhecimentos trabalhados nas três etapas do Ensino Médio. • Representa um recorte da matriz curricular do estado, já que propõe a avaliação apenas de alguns conhecimentos e habilidades propostos para o Ensino Médio. Assim, há uma preocupação de que as escolas atentem apenas a esse recorte de currículo avaliado, concentrando seus esforços apenas nos conteúdos e habilidades avaliados pelos testes.

Currículo moldado: planos de ensino dos professores de Matemática da 3ª série	• Abordagem conteudista: os planos de ensino elaborados pelos professores consistem apenas na programação de conteúdos e subconteúdos, sem apresentar as competências e habilidades a serem desenvolvidas. • Os professores M1 e M2 propõem praticamente os mesmos conteúdos para a 3ª série, mas em ordens diferentes. • Os planos de ensino não seguem à risca as prescrições da BNCC e do DCRC: • Apesar de os conteúdos dos planos de ensino estarem de acordo com alguns conhecimentos propostos pela BNCC e pelo DCRC, eles não seguem a perspectiva construtivista, integrada e significativa que os documentos propõem. • Nem todos os conteúdos propostos pelos professores para a 3ª série são abordados pela BNCC e pelo DCRC. • Embora os planos de ensino proponham trabalhar alguns conteúdos e competências que a Matriz Curricular do DCRC prescreve, eles não adotam a ordem que a matriz estadual sugere para a organização do currículo e não abrangem todos os conteúdos propostos por ela. • Os planos de ensino que os professores moldam recebem influências de avaliações externas: • Documentos constituídos por conteúdos e conhecimentos relacionados com a maioria dos descritores que a matriz de referência do Spaee propõe para a disciplina de Matemática na 3ª série. • Sugestão para a realização de ações voltadas para o aprimoramento dos resultados em avaliações externas, tais como atividades complementares e simulados. • O livro didático também influencia na elaboração dos planos de ensino dos professores, representando um recurso fundamental para o nível de currículo moldado na escola. • Os planos de ensino recebem influências de documentos prescritos como a BNCC e o DCRC, do livro didático e da Matriz de referência do Spaee: • O currículo moldado recebe influências não só dos currículos prescritos, mas também, e de forma significativa, do currículo avaliado e do currículo apresentado.
Currículo praticado: registros das aulas de Matemática das turmas de 3ª série	• Registros de aula apresentam apenas conteúdos e atividades realizadas, não havendo registros de competências e habilidades desenvolvidas nas aulas. • Os registros de aula apresentam diversas metodologias de ensino, tais como aula expositiva, resolução de exercícios, revisão para a avaliação, aulas resgate, verificação de aprendizagem, resolução de situações-problema e gincanas. • O livro didático é um dos elementos que influencia o currículo praticado em sala de aula, além de documentos como a BNCC e o DCRC e as avaliações externas, que também interferem nesse nível de currículo. • Há uma preocupação por parte dos professores tanto com a aprendizagem dos alunos, quanto com a preparação deles para a realização de avaliações externas. • Os professores trabalham muitos conteúdos não previstos para a 3ª série, tais como conteúdos de matemática básica e conteúdos previstos para séries anteriores. • Não há uma preocupação em cumprir todo o currículo prescrito para a 3ª série, já que nem todos os conhecimentos propostos pelo DCRC para a 3ª série e apresentados nos planos de ensino dos professores são contemplados nas aulas. Além disso, a organização de conteúdos realizada em sala de aula é diferente da sequência proposta por esses documentos. • O currículo avaliado interfere diretamente no currículo realizado na sala de aula, já que há uma preocupação em preparar os alunos para as avaliações externas. Isso é evidenciado por: • A maioria dos conteúdos trabalhados nas turmas de 3ª série estão relacionados a descritores avaliados pelo Spaee, com exceção de alguns conteúdos como números complexos e polinômios. • Há uma grande quantidade de ações e atividades direcionadas para esses testes, tais como aulas voltadas para os descritores, simulados e estudo de questões. • O currículo praticado na EEM São Sebastião é tão influenciado pelo currículo avaliado quanto pelos currículos prescrito, apresentado e moldado.

O Spaece no discurso dos docentes de matemática no contexto da reforma educacional

DALMÁRIO HEITOR MIRANDA DE ABREU, OSTERNE NONATO MAIA FILHO
E HAMILTON VIANA CHAVES

INTRODUÇÃO

Os discursos dos professores de Matemática do ensino básico em relação à implementação das práticas avaliativas de larga escala nos ambientes escolares, na atualidade, constituem fonte importante de informação acerca de tais práticas. A pesquisa desenvolvida por Fernandes (2009) evidencia que professores pensam, vivem e praticam a avaliação de forma muito isolada. Esse fato pode ajudar a explicar, em tese, a falta de confiança dos professores nas políticas de avaliações externas, nas decisões que delas decorrem e nos procedimentos que utilizam. Nesse sentido, faz-se necessário repensar a política de avaliação externa que se integre às principais necessidades dos professores, como também valorize suas experiências, seus discursos e saberes.

Nesse contexto, é imprescindível a existência de espaços e tempos, por parte das instituições educacionais públicas e privadas, que possam favorecer a livre expressão das ideias dos professores; afinal, são eles que lidam com o cotidiano escolar. Na escola moderna, as avaliações em rede tornaram-se peça central da política pública que vem adentrando nos espaços das instituições de ensino, na suposição de assegurar a vivência de uma educação de qualidade. Dessa forma, os discursos dos professores precisam ser mais contemplados pelo campo de pesquisa e pelas instituições de que participam, de tal modo que as suas falas possam também contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação. Portanto, torna-se necessário incorporar o professor em um novo processo de produção do conhecimento no campo avaliativo em que ele se sinta incluído.

As avaliações externas como verificação do aprendizado, do desenvolvimento de habilidades e do desempenho dos alunos têm produzido, nos últimos anos, mudanças significativas no ambiente escolar, recebendo grande impulso das reformas educacionais implantadas a partir de meados do século XX, em decorrência de diversas alterações ocorridas mundialmente no cenário econômico, político e social. Elas fazem parte do contexto que justifica, em princípio, o fortalecimento das avaliações educacionais como área de investigação autônoma, pois surge como um processo que possibilita ajudar a melhorar, corrigir, integrar, regular, definir critérios, diagnosticar e facilitar a comunicação entre os dois campos da educação que são indissociáveis: o Campo Recontextualizador Oficial (CRO), protagonizado pelo Estado, e o Campo Recontextualizado Pedagógico (CRP), mais próximo da realidade da escola.

Contudo, na prática, trata-se de matéria polêmica, segundo alguns educadores; pois, para muitos pesquisadores da área da educação, seria duvidoso considerar que as avaliações externas por si mesmas possam permitir que o CRO e o CRP consigam dialogar adequadamente. Para Sacristán (1998), a existência de avaliações externas pode comprometer, pela ênfase na crença de seus resultados como portadores da “última palavra”, os necessários debates críticos sobre a situação educacional e seus procedimentos, além de submeter os professores a uma pressão externa, subtraindo-lhes a autonomia profissional e impedindo-os, contraditoriamente, de desenvolver trabalho mais profícuo e autônomo com seus alunos. Isso quer dizer que as avaliações de larga escala podem interferir na autonomia dos docentes, influenciando até mesmo nos conteúdos que são ministrados.

Segundo Fernandes (2009), tem sido muito debatido na literatura os objetivos e as finalidades das avaliações externas, tais como: seu papel no sistema educacional, suas vantagens e limites, a validade e confiabilidade dos resultados obtidos, assim como as questões de equidade, de comparabilidade, de transparência, de interação comunicativa e ética que envolvem essas estratégias avaliativas.

É com base nas leituras de diferentes interpretações de uma realidade um tanto escusa que urge iniciar uma discussão que demanda reflexão urgente e profunda que possa reconhecer a polifonia dos discursos dos professores acerca da política de implementação das avaliações externas nas escolas. Embora sejam discursos diversos e independentes, desenvolvem certa coerência a ser legitimada como um campo de trabalho investigativo que se articula a sua própria prática de avaliação e ensino.

As questões que estão em jogo em meio a outras tantas na análise do discurso dos professores são: como os professores se integram ou resistem à avaliação externa, quais constrangimentos podem ser impostos aos professores em função dessa política, de que forma o desempenho dos alunos pode adequar-se às avaliações externas e internas no sistema educacional, como essas avaliações podem dialogar com o debate mais amplo do sistema escolar e contribuir com a melhoria da educação, e, por fim, haveria um indesejável distanciamento entre os pressupostos epistemológicos, técnicos e pedagógicos que embasam a avaliação externa e as práticas efetivas de avaliação?

Considerando esta discussão preliminar, este texto tem como escopo desenvolver uma reflexão sobre a política pública de avaliação em larga escala na escola. Isso se dará como campo comparativo de debate entre o discurso oficial do Estado e os discursos dos professores e da comunidade escolar, que procuram abarcar e responder a algumas dessas questões que levantamos anteriormente. Ao se considerar o discurso do professor como fundamental para a melhoria da política pública de avaliação, cria-se a possibilidade de que eles possam contribuir com esse processo de forma mais positiva, mais consciente e mais crítica. Isto é, percebendo melhor o que as avaliações externas nos dizem e ensinam e aquilo que elas dificilmente poderão dizer e ensinar (FERNANDES, 2009).

Refletir sobre essas questões não tem a intenção de querer desqualificar o processo da política de avaliação de larga escala, mas discutir seus limites e possibilidade, que deve considerar também a perspectiva da subjetividade docente que se articula entre o que, de fato, os professores ajuízam, pensam, vivem e praticam em seu cotidiano e as necessidades que advêm da avaliação externa.

O ENFOQUE METODOLÓGICO

O desenvolvimento deste trabalho buscou extrair, por meio da mediação da linguagem dos educadores, seu próprio objeto de pesquisa, em que a natureza das informações foi capturada a partir do discurso dos professores de Matemática (TRIVIÑOS, 1987), e interpretada a partir das categorias de análises que puderam emergir (BAKHTIN, 1993; 2006).

Tratou-se de um estudo de natureza predominantemente qualitativa, embora alguns dados quantitativos importantes tenham sido considerados como fundamentais para a escolha das estratégias de pesquisa, tais como os índices de desenvolvimento humano e os próprios resultados nas avaliações externas. Foi um estudo descritivo e exploratório que analisou os discursos dos professores de Matemática de quatro escolas da Prefeitura Municipal de Fortaleza, capital do estado do Ceará. Esses profissionais da educação foram submetidos a entrevistas semiestruturadas acerca da política de avaliações externas e sua extensão no contexto escolar, com suas possíveis implicações nos resultados em Matemática dos alunos do segundo ciclo do ensino básico pertencentes aos últimos anos do Ensino Fundamental.

Os critérios de escolha dos participantes foram: (i) vivenciar a aplicação da avaliação censitária do Spaece no final do segundo ciclo do Ensino Fundamental nos últimos cinco anos; e (ii) ser professor de Matemática dos alunos que são submetidos à avaliação de larga escala do Spaece.

A escolha das escolas levou em consideração os resultados do Padrão de Desempenho do Spaece, como também o Índice de Desempenho Escolar (IDE), que foi desenvolvido a partir da necessidade de expressar de maneira clara o desempenho de cada escola nas avaliações. A localização geográfica das escolas considerou a divisão de Fortaleza em seis regiões administrativas. Em cada região da cidade, foram criadas as Secretarias Executivas Regionais (SER) e, em cada uma de suas estruturas, funcionam os Distritos de Educação, que têm como objetivo principal executar as políticas educacionais do município.

As escolas que participaram desta pesquisa estão geograficamente localizadas no Distrito de Educação I e II. As escolas com melhores resultados no padrão de desempenho escolar e do IDE na avaliação do Spaece de 2016 estão localizadas nos bairros Floresta e Jacareacanga, áreas periféricas. Esses bairros apresentam os piores indicadores sociais, a menor renda familiar média, a maior taxa de inatividade, o menor índice de desenvolvimento e, ainda, o menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal por Bairro (IDHM-B). Dentre os dez bairros mais pobres e de alto índice de violência na cidade de Fortaleza, estão os bairros em que essas escolas estão inseridas.

Para a análise das escolas pesquisadas foi usado o procedimento de *survey*, em que a amostra não probabilística identifica casos críticos. Os participantes foram escolhidos em virtude de representarem casos essenciais para o foco da pesquisa. Para tal, a pesquisa buscou apropriar-se das informações dos padrões de desempenho dos alunos no Spaece e do IDE mediante dados documentais, a partir do sítio oficial do sistema.

Concretizada a escolha dos participantes e das escolas, formulou-se um roteiro de perguntas semiestruturadas com base no contexto dos efeitos da política de avaliação externa na prática pedagógica do professor, além da análise socioeconômica das escolas (FLICK, 2004). Esse roteiro foi dividido em dois eixos temáticos,

que auxiliaram nas entrevistas semiestruturadas: (i) o Spaece e o professor de Matemática, suas relações e articulações na definição de qual seria o papel do professor nesse processo das avaliações externas; (ii) o Spaece e a questão socioeconômica, ou seja, a relação entre a situação socioeconômica da região onde está localizada a escola e os seus resultados na avaliação censitária do Spaece.

Após a transcrição das entrevistas, foi realizada a análise do discurso, procurando compreender os sentidos que ali emergiram. Os entrevistados foram identificados pela sigla PA, PB, PC e PD, professor da escola A, B, C, D.

Este artigo está dividido em duas seções. Primeiro será apresentado o Spaece e sua política de execução como desdobramento da perspectiva da reforma educacional. Em seguida, enfatiza-se, apoiando-se na análise dos discursos dos professores, aquele que é o principal tópico deste artigo: a reflexão extraída das relações entre a avaliação externa e a formação dos professores frente às condições socioeconômicas dos alunos e suas possíveis implicações nos resultados na avaliação externa.

O SPAECE: GÊNESE E REFORMA EDUCACIONAL

Os testes padronizados de larga escala de múltiplas escolhas, como produto seminal das reformas educacionais do tipo Spaece, são instrumentos de acompanhamento da rede de ensino pela política pública que proporcionam um recorte momentâneo da aprendizagem dos estudantes em um determinado tempo. Tem por objetivo traçar séries históricas do desempenho do sistema educacional, com a finalidade de reorientar políticas públicas no intuito de contribuir positivamente para a melhoria da educação. De acordo com Fernandes (2009), os exames de larga escala possibilitam um conjunto de vantagens e, por essa razão, são aplicados em muitos países. Entre as vantagens que dos exames, partindo do princípio que sua concepção e elaboração tenha qualidade pedagógica, educacional e formativa, pode-se destacar: eles podem exercer um efeito moderador importante nas avaliações internas, podem produzir práticas inovadoras de ensino e de avaliação, podem contribuir para avaliar o sistema educacional e ajudar a melhorar a tomada de decisões em todos os níveis, podem alertar as escolas para a necessidade de melhorar seus projetos educacionais, tornando-se úteis às escolas, aos professores e aos alunos acerca do que é importante ensinar e aprender.

No entanto, Bauer (2012) adverte que as críticas aos efeitos das avaliações externas nas escolas e nas redes de ensino reprimem os argumentos favoráveis, especialmente pela observação de que se concentram excessivamente no uso dos resultados associados às políticas de alto impacto. Assim, as críticas mais enfáticas à política de avaliação externa são a forte influência das avaliações sobre o currículo, principalmente a não garantia de que o sistema de avaliação externa reflita e reforce o que foi ensinado pelo currículo. Existe uma máxima entre os educadores de que “o que é testado é o que é ensinado”; igualmente, a avaliação define o que conta como realização válida do conhecimento de parte de quem é ensinado. Nesse sentido, as avaliações usadas nas instituições escolares deveriam ser tão satisfatórias quanto o próprio currículo (RAVITCH, 2011).

Ravitch (2011), como uma das formuladoras da política educacional nos Estados Unidos e que muito influenciou a educação brasileira com o programa neoliberal baseado em teste padronizado, revê suas posições, desfazendo sua adesão a esse programa e denunciando suas distorções, suas inconsistências e sua profunda carga ideológica, apontando para o autoritarismo na condução de sua implementação, ao que se contrapõem as políticas progressistas, com suas formas de

gestão participativa que por ela são defendidas. Ela destaca os precários investimentos nas condições de trabalho e em qualificação do professor nas abordagens metodológicas adotadas em sala de aula, inclusive sobre a avaliação externa e a avaliação da aprendizagem que o professor realiza no seu cotidiano escolar. Por fim, ressalta os indícios de que o nível socioeconômico ainda continua definindo a apropriação do conhecimento; portanto, sua equalização é condição para que a escola consiga maior equidade. De fato, a lógica seria que os resultados das escolas com maior nível econômico atingissem o melhor desempenho; entretanto, isso contraria o objetivo das políticas ditas progressistas, visto que aumenta o fosso da desigualdade das populações mais carentes.

A partir dessas constatações, foi feita uma leitura, de forma sumariada, dos princípios norteadores dessa política de avaliação que atualmente domina o campo da educação cearense. Em linhas gerais, O Spaeece é um sistema de avaliação que responde às reformas educacionais ocorridas em diversos países que participaram da Conferência Mundial de "Educação para Todos", em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (MAIA FILHO; JIMENEZ, 2004). As nações comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional Education for All (EFA), coordenado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa. Esses são alguns dos elementos que vão constituir as bases para a formulação e aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Uma das justificativas para a implementação da reforma educacional era que a escola tradicional, bem como a pedagogia escolanovista e tecnicista já não se mostravam adequadas para efetivar uma educação que conduzisse os jovens a se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida hodierna e à sociedade do conhecimento. Também não era coerente com uma proposta de educação que visasse desenvolvimento integral, à resolução de problemas e que lhes permitissem o desenvolvimento dos instrumentos necessários para se adaptarem à sociedade digital que se avizinhava (FREITAS, 2007).

Uma das medidas importantes do compromisso com a agenda da nova reforma educacional foi a implementação sistemática das políticas públicas educacionais de avaliação externa nas escolas e suas práticas, como também o processo de responsabilização das escolas. Tais medidas visavam a alavancar o aumento da média de desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais, estaduais e nos exames internacionais, tais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

Assim como outros estados brasileiros, o Ceará elaborou o seu sistema de avaliação próprio, o Spaeece, pela necessidade de modernização da gestão escolar pública, com o propósito de dinamizar e legitimar as reformas do Estado implantadas a partir dos anos 1990. Na interpretação de Bauer (2012), a avaliação padronizada presente nas políticas públicas educacionais, ganha um papel de destaque em vista da necessidade de mudanças nas concepções de gestão na educação, *pari passu* a outras mudanças na organização educacional. A gestão escolar sai do controle burocrático e hierárquico do modo de execução para o controle do produto na escola. As testagens revelaram-se instrumentos bastante adequados para implementar a estratégia em educação.

O Spaeece, como as demais avaliações de larga escala, é fortemente alinhado e influenciado pelas reformas educacionais e pelo modelo político-econômico neoliberal apoiado pelo Banco Mundial, que enxergam a educação a partir de

seu entendimento de sociedade baseada no livre mercado e implantação de mecanismos de gerencialismo e desempenho no setor público. O seu desdobramento resulta em uma política regulatória que implica transferência de mais poder do Estado para as instituições escolares e, conseqüentemente, uma menor autonomia destas, possibilitando uma maior intervenção e desregulamentação da instituição pública via Estado, no espírito das políticas públicas de inspiração neoliberal.

Parafraseando a concepção de Ball (2005), o gerencialismo introduz, na educação, inovações nas estruturas de poder, na medida em que institui uma lógica de administração, baseada na organização da empresa capitalista, diferente em relação aos modelos conservadores anteriores. Nessa perspectiva gerencial, a cultura performática passa a nortear as relações pedagógicas, tendo como propósito incutir uma atitude na qual os professores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma, pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. Em outras palavras, as instituições escolares e todo núcleo gestor passam a ser os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações a que as escolas são submetidas. Dessa forma, a escola passa a vivenciar uma falsa autonomia, que, para muitos educadores, mais parece uma política de culpabilização da unidade escolar pelas falhas do sistema educacional.

Essa política acarreta grandes mudanças na estrutura educacional, causando alterações significativas na profissionalização do professor, no currículo, no ensino, na prática pedagógica do professor e na gestão. Na prática, um sistema de avaliação como o Spaece pode assumir a postura de controle no processo da educação, podendo criar uma hegemonia na produção do discurso pedagógico desde o campo da política ampla do Estado até o campo recontextualizador pedagógico da micropolítica da sala de aula. Uma arena de vozes, sendo que umas podem vir a silenciar outras (BAKHTIN, 2006).

Relacionando o controle do discurso pedagógico pelo sistema de avaliação do Spaece com aquilo que Bernstein (1996) chama de dispositivo pedagógico – conjunto de regras que regulam internamente a comunicação pedagógica e incidem sobre uma série de significados passíveis de serem transmitidos pela escola –, fica visível que o campo da macropolítica produz o discurso pedagógico para a política de avaliação, e o campo recontextualizador reproduz o que a escola deve avaliar.

É importante destacar que os discursos do campo da produção das avaliações externas não chegam às escolas de forma neutra, dado seu caráter ideológico (BAKHTIN, 2006). Além disso, eles foram produzidos no contexto da crise do sistema econômico, político e social dos anos 1990. Isso nos leva a crer que exista uma forte influência ideológica que envolve esse discurso, que, por sua vez, impulsiona mudanças no papel do Estado, nas suas prioridades e nos discursos partidários.

Para Bernstein (1996), o discurso não é uma categoria abstrata, mas o resultado de uma construção e de uma produção coletiva, objetivado em diversos dispositivos e práticas culturais. Dessa forma, o discurso não pode ser reduzido a uma simples realização de linguagem. Cada processo discursivo pode ser considerado como um produto de uma rede complexa e articulada de poder e controle social. Compreende-se, assim, conforme Bakhtin (1993), que o discurso já é um ato.

Isso pode ser observado no caso do Spaece, visto que ele já possui certa legitimidade junto à comunidade escolar cearense. Na prática, ele parece configurar-se

como um ideal de poder e controle do campo conceitual cada vez mais aceito e legitimado junto à rede escolar, tecnicamente amparado na leitura dos elementos básicos da reforma educacional vigente, tais como a política de mercado, a política de gestão e a *performance* exigidas pela sociabilidade atual. Para Ball (2005), esses elementos ou tecnologias políticas assumem diferentes graus de ênfase em variadas situações, mas estão intimamente inter-relacionados e são interdependentes nos processos da reforma.

As atuais reformas educacionais passaram a ter grande sustentação a partir da atuação de instituições e organizações poderosas, tais como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que atraem políticos de diversas tendências (MAIA FILHO; JIMENEZ, 2004). Cada uma delas apresenta-se como arenas (BAKHTIN, 2006) em diferentes lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates (BALL; BOWER, 1992). É nesse contexto que Bower e Ball (1992) analisam as políticas públicas com sua metodologia do “ciclo de política”. Merece destaque para a presente discussão a etapa do ciclo denominada contexto de influência, em que ocorre a produção e disputas de discursos de diversos grupos de interesse visando a influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do seu significado. É nessa etapa que o Estado costuma definir previamente o modo como serão implementadas as mudanças, procurando legitimá-las junto à comunidade por meio de medidas legais. Essas estratégias são costumeiramente articuladas e contextualizadas ao interesse ideológico. No presente caso, centralmente aos dogmas da política neoliberal a serviço do capital, com o aval da política de governo.

Essa política de implementação caracteriza-se como um modelo *top down*, de cima para baixo, e parte do princípio de que a implementação das políticas pelos agentes implementadores deve ser fiel ao que foi definido na etapa de formulação. Nesse sentido, Oliveira (2013) afirma que a política pública passa pela atuação de uma diversidade de atores ao longo do processo de formulações e execuções, em uma cadeia repleta de transformações e adaptações, criando novas características e transformando as políticas centralmente definidas.

Com relação às avaliações em larga escala, como o Spaece, os organismos internacionais propõem um conjunto de ações que consideram imprescindíveis para a execução das estratégias avaliativas em educação dos países envolvidos. Três medidas significativas foram implementadas pelas reformas educacionais que beneficiaram práticas da avaliação como o Spaece: (i) a centralização dos sistemas de avaliação, que passam a ser utilizados como instrumento de gestão e alimentam políticas de responsabilização aliadas a desenhos censitários e avaliação externa; (ii) a descentralização dos processos de gestão e financiamento, que fortalecem o discurso da autonomia e da gestão democrática da escola, numa perspectiva de melhoria de resultados, o que inclui a autonomia financeira para buscar novas fontes de recursos; e (iii) a ampliação das possibilidades de escolha, estimulando mecanismos de competição entre as escolas, o que induziria à melhoria de sua qualidade.

Medidas como essas estão mais para concessões e se configuram como uma abertura para a política de privatização da educação pública, pois elas têm potencial de desgastar a imagem das escolas, dos professores e da gestão (FREITAS, 2007). Ficaria explícita a intenção das elites ao proporem a reforma educacional na perspectiva da política neoliberal, pois, ao longo de décadas, o Estado conservador conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação. Porém, a complexidade das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e capacidade de autogestão da força de trabalho. Em muitos

contextos, a força de trabalho de menor custo ficou mais difícil de encontrar, derubando as taxas de acumulação de riqueza e exploração do trabalho.

A lógica da política de mercado e dos reformadores é ter o poder e o controle ideológico sobre a estrutura educacional que forma milhões de jovens. É imprescindível o domínio do processo em pelo menos dois aspectos: o primeiro, a centralidade da avaliação externa nas escolas, que já está garantida pela avaliação externa censitária que vem sendo fortalecida há décadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC); o segundo é o domínio sobre o trabalho pedagógico da sala de aula e dos objetivos da avaliação sobre as metas de ensino. Esse procedimento foi padronizado na cultura da escola através das matrizes de referência dos exames nacionais e estaduais e, com essa estratégia, impede o avanço das práticas pedagógicas na escola em direção a uma matriz formativa mais alargada e integral, vinculando-se fortemente a uma matriz escolar clássica, centrada na dimensão do conhecimento e sua reprodução.

É claro e notório que a avaliação de larga escala vem substituindo, de forma gradativa, os objetivos, os conteúdos e o método de ensino das avaliações internas das escolas nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, a partir da sua matriz de referência, com uma narrativa de que a maioria das escolas trabalha com a concepção de ensino tradicional conteudista que precisa ser superada. No entanto, esse argumento é uma falácia epistemológica, pois as avaliações de larga escala (no nosso caso, o Spaee) elaboram as suas avaliações a partir da matriz de referência de competências e habilidades, fato que, na prática, pode significar a minimização dos conteúdos básicos do currículo.

A consequência mais grave, porém, é que a estratégia está forçando a escola a dedicar atenção excessiva a esse instrumento avaliativo externo e, nesse processo, fazendo com que os professores passem a maior parte do seu tempo resolvendo simulados das avaliações externas, esvaziando o cotidiano escolar. Tal política no extremo pode ser denominada, pelo que chamaremos aqui, “avaliacionismo”.

O ato político externo de selecionar conteúdos, estabelecer diretrizes e estruturar determinações não terá efetividade se não forem construídos mecanismos simbólicos de legitimação dessas políticas, estabelecendo pontes com o saber produzido na escola e por ela já aceita, uma polifonia sem silenciamentos (BAKHTIN, 2006).

A avaliação tradicional – mesmo sendo aplicada de forma descontextualizada da realidade do aluno, de modo linear, fortemente focada em conteúdos e sua memorização e fixação – verifica, de forma ampla ou mesmo parcial, os conteúdos do currículo propostos pelo livro didático. No entanto, a avaliação de larga escala do Spaee, com sua política avaliacionista, de perspectiva neoliberal, assume paradoxalmente uma nova lógica tecnocrática que pode esvaziar até mesmo a reprodução de conteúdos típica da escola tradicional ao se focar num currículo mínimo, conteúdos mínimos, competências e habilidades mínimas e uma formação superficial de professores.

Torres (2001) alerta para o fato de que as necessidades básicas de aprendizagem, fundamento pedagógico central nas proposições da Conferência de Educação para Todos, transformaram-se num conjunto restrito de diretrizes aplicáveis à sobrevivência e às necessidades próximas e fundamentais das pessoas. Nesse novo cenário, o papel da escola é prover conhecimentos ligados à realidade imediata

do aluno, utilizável na vida prática. Uma visão instrumental compatível com a nova sociedade digital, mas desprovida de um caráter formativo mais profundo e desvinculado do acesso mais crítico e fundamentado de pensamento, capazes de interpretar a realidade social atual e suas possíveis transformações.

Ao considerar o Spaece como política pública de avaliação educacional, Mainardes (2007) e Oliveira (2013) enfatizaram a natureza complexa e controversa da política educacional, destacando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com a política em nível local, indicando a necessidade de se articularem os aspectos mais amplos e restritos na análise das políticas educacionais.

É importante destacar que as decisões que norteiam as ações das secretarias de educação não necessariamente refletem a percepção dos professores, pois eles reconhecem que os docentes definem suas próprias estratégias de atuação, modificando, muitas vezes, as iniciativas formuladas pelos órgãos responsáveis, em nível estratégico.

De fato, muito dos desempenhos satisfatórios que as escolas obtêm com seus alunos podem ser tributados aos esforços individuais dos professores que, ao se sentirem com pouco suporte por parte dos órgãos governamentais, agem como base na sua experiência profissional e empírica para responder ao papel e à identidade que cultivam como educadores. Esse é um aspecto importante, à medida que a pesquisa constatou a importância da análise dos enunciados dos professores (BAKHTIN, 1993; 2006) como respostas às implicações das aplicações externas sobre a escola, a exemplo do Spaece.

Frente a essa realidade, coloca-se como imperativa a busca de um modelo mais amplo de avaliação escolar e de rede, que aponte para além da utilização de provas padronizadas e que tenha presente também o caráter político da educação escolar. Constatar esse caráter implica reconhecer a comunidade escolar e seus membros como sujeitos que precisam ser considerados fundamentais para a efetivação dos processos avaliativos, pois são eles que, nos ambientes escolares, materializam a tarefa educativa (SACRISTÁN, 1998). Em outras palavras, faz-se necessário defender as práticas avaliativas educacionais que permitam que as vozes dos educadores, dos alunos e das comunidades estejam também presentes nos processos da construção do material avaliativo e, dessa forma, romper com a lógica do avaliacionismo, se se quiser contemplar a criação de uma alternativa avaliativa significativamente diferente.

A ANÁLISE DO DISCURSO DOS PROFESSORES

A intenção de ouvir e analisar o discurso dos professores de Matemática nesta pesquisa sobre a política pública de avaliação de larga escala vivenciada na escola é uma forma de percorrer o caminho pela contramão do processo que precisa ser superado pela política educacional. Os discursos dos atuais implementadores das políticas educacionais (CRO), a exemplo o Spaece, são previsíveis de analisar pela sua existência objetiva e “neutra”, e que não dependem do CRP para existir. Eles, no entanto, são muito diferentes do que se pode extrair em saberes dos discursos dos professores, pois têm um caráter previsível ou imprevisível sua reprodução ideal no movimento do real, que vai depender, inclusive, da sua alienação ou desalienação das políticas públicas educacionais e de seu engajamento em tais políticas. Nesse sentido, o que se poderia teorizar, a partir do seu discurso, é a realidade condicionada tal como a política pública da avaliação externa na sua existência real se efetiva, com suas estratégias, limites e possibilidades, conforme

a teoria em Marx, “a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito” (PAULO NETTO, 2011, p. 7).

Nessa perspectiva de análise, tenciona-se interpretar a produção do discurso dos participantes acerca da política pública de avaliação de larga escala e sua influência na sua prática pedagógica avaliativa, objetivando dialogar com os professores nos pressupostos de responder a algumas questões norteadoras: de que forma os professores integram a avaliação externa? Quais constrangimentos podem ser impostos às práticas e ao pensamento dos professores? De que modo o desempenho dos alunos pode ser equalizado em função das avaliações externas e das avaliações internas no sistema educacional? Como essas avaliações podem dialogar com o debate mais amplo na intenção da melhoria da educação? Existem divergências e contradições nos pressupostos epistemológicos, técnicos e pedagógicos que embasam a avaliação externa?

A possível resposta a essas perguntas remete a atender a duas questões de fundo relativas aos efeitos da avaliação externa e interna na formação do professor: qual relação é possível estabelecer entre as duas lógicas de avaliação aplicada aos mesmos sujeitos? Qual o papel do professor no desenvolvimento de cada uma das modalidades?

Nessa primeira sessão das entrevistas, incumbiu-se de indagar aos professores a finalidade da avaliação do Spaece como política pública da avaliação da rede de ensino de Fortaleza. Destacam-se alguns relatos de professores sobre essa questão:

“[...] as avaliações externas são somente para medir o rendimento dos alunos da rede pública. (PA)”

A avaliação do Spaece é uma forma de mostrar como está a situação da educação no município. Eu não sei se eles ganham algum tipo de projeto, ou [são] só números para dizer que estão fazendo alguma coisa. (PB)”

No meu entendimento, a avaliação externa quer avaliar o conhecimento do aluno, o nível do aluno e do professor, mas eu acho também tem uma puxada política. Eles usam isso para promover o governo. (PD)”

“[...] a avaliação externa é para as políticas públicas, com os resultados dos melhores alunos e das escolas, eles dão premiação. (PC)”

Esses discursos revelam-nos a distância entre a implementação da política das avaliações nos ambientes escolares e sua realidade, inclusive suas possíveis implicações na formação dos professores. No entanto, para os “reformadores”¹⁷, implementar as mudanças curriculares e das avaliações externas nos últimos anos possibilitou a produção de muitas informações importantes para a definição de políticas públicas, para o desenvolvimento do currículo e para a formação dos profissionais da educação, contribuindo para a melhoria das práticas educativas em vários níveis educacionais, inclusive para melhoria do desempenho dos alunos.

¹⁷ Os “reformadores” geralmente se referem à formação docente como “treinamento de professores”. Esse grupo também se refere à formação de professores como um componente do “desenvolvimento do capital humano” ou “gestão estratégicas de talentos”.

No contraponto desse otimismo pedagógico dos reformadores, o que se observa nos discursos dos professores é certa desconfiança com relação à avaliação externa, mesmo que esse julgamento não pareça decorrente do conhecimento dos fundamentos da avaliação e de sua motivação. Essas palavras parecem constituir um enunciado de contradições entre o que se pode chamar de discurso dos reformadores ou empreendedores da política educacional e aqueles dos professores que conduzem todo processo de preparação dos alunos para se submeterem aos exames das avaliações externas todo ano.

Uma análise *a priori* dos discursos dos docentes deixa transparecer que existe na formação dos professores uma ausência de tópicos que abordem um debate acerca da política de avaliação externa e que possa promover uma adequada articulação com o currículo escolar, com a prática pedagógica do professor e com a avaliação interna de natureza formativa.

Pois, de acordo com o relato de PA,

“[...] as avaliações externas não contribuem para melhorar a minha prática pedagógica, pois trabalham com questões diferentes do livro didático da escola. Uma hora eu estou ensinando os conteúdos do livro didático, e, em outro momento, tenho por obrigação treinar os alunos para a prova do Spaece. Para mim são duas formas diferentes de ensinar.”

Esse tipo de discurso circunscreve uma contradição entre as expectativas dos reformadores educacionais e a realidade dos professores, pois o que se esperava é que o coletivo das avaliações externas e das avaliações internas, a que os estudantes se submetem, deveria integrar ao projeto político pedagógico da escola, uma vez que os resultados de ambas as avaliações poderiam ganhar maior significação, validade e aproximação com o conhecimento efetivo do aluno. Nesse sentido, não poderia haver uma ambiguidade pedagógica na formação dos dois sistemas de avaliação, já que elas avaliam um único sujeito. Contudo, o que está nas entrelinhas da fala do professor é que as avaliações externas fazem com que a prática pedagógica da escola mude “no chão da sala de aula”, mas, como universos paralelos, “*para mim são duas formas diferentes de ensinar*”.

Assim, abre-se uma série de lacunas que se podem refletir como contraproducentes para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Essas lacunas incluem: o domínio dos princípios teóricos e metodológicos de ambas as avaliações, pois o professor trabalha na sala de aula pelo método expositivo-dedutivo, seguindo os manuais dos livros didáticos; já a avaliação externa, conforme a fala do professor promove uma prática indutiva de treino e desempenho de competências. Nessa lógica, a formação de professores fica atrelada a uma visão extremamente tecnocrática, enquadrando o docente como “tarefeiros” que simplesmente implementam estratégias curriculares roteirizadas (ZEICHNER, 2013).

“Somos obrigados a dividir o tempo na sala de aula para treinar os alunos com os itens das avaliações externas. Dessa forma, quem fica no prejuízo é o aluno, que vai deixar de ver vários conteúdos do livro didático. Pego como exemplo as equações biquadradas, probabilidade, estatística e outros conteúdos. Isso foge da proposta curricular da escola. Não está dito em

nenhum documento que eu tenho que trabalha as avaliações externas, verdade? Na minha escola, e pelo que eu sei isso acontece em todas as escolas. Isso não está de acordo com o currículo da escola. (PA)

Nesse cenário, é importante destacar que a política de avaliação externa suscita certa obediência da instituição escolar, ou melhor, expõe uma obrigação que demanda que os professores usem o seu tempo em sala de aula para trabalhar os itens da avaliação do Spaece, tendo como ação, “práticas metodológicas de desempenho” no qual se convencionou chamar de eficácia escolar. Em outras palavras, a política de avaliação externa não apresenta nenhuma concepção de ensino explícita nem mesmo uma proposta metodológica, pois parte do pressuposto de que os resultados escolares podem ser garantidos pela formação acadêmica prévia e pela experiência docente nas instituições escolares. Nesse contexto, o envolvimento com a proposta pedagógica da escola parece ter pouca relevância nas orientações e mediações de conhecimentos. Partindo dessa constatação, verifica-se que o comprometimento da política educacional com as instituições escolares é prioritariamente monitorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos a partir das avaliações externas.

Essa lógica da política educacional e da avaliação externa vigente, portanto, não representa uma mudança significativa no ambiente escolar ou na formação dos professores como condição prévia para viabilizar sua implementação, mas aparece como algo que vem pronto e é incorporado ao contexto escolar. Essa realidade parece percebida e constatada pelos professores que a ela reagem até de forma áspera, como se pode verificar nos excertos a seguir:

[...] a forma como a Secretaria Municipal de Fortaleza [SME] quer que os professores ensinem as questões do Spaece é como se colocasse dois tapumes na cabeça dos alunos, assim como se guia um jumento que só pode enxergar na frente aquilo. (PB)

Tem vários fatores que envolvem as dificuldades dos alunos para resolver a prova do Spaece, que vai desde a questão social dos problemas que eles enfrentam no seu dia a dia, como também o distanciamento entre o que se pede na prova do Spaece e o que eu trabalho na sala de aula. (PD)

Embora se tenha consciência de que a comparação metafórica feita por PB seja muito radical e embaraçosa, pode-se aventar que esses discursos parecem associados a um somatório de fatores que estão relacionados ao fracasso da educação nos tempos atuais, mas que tem culpabilizado os professores e administradores das escolas pelas supostas falhas do ensino público, omitindo o fato de que os fatores que mais afetam o desempenho dos alunos são externos à escola, tais como a pobreza e os demais aspectos relacionados a ela, como a saúde, a violência, dentre outros problemas sociais que a escola, por mais que seja eficiente, não conseguiria abarcar. No entanto, para os reformadores, as intervenções educacionais por si só poderiam corrigir as desigualdades sociais, melhorar as oportunidades de aprender e os resultados educacionais das escolas públicas (ZEICHNER, 2013).

A segunda sessão das entrevistas encarregou-se de indagar os professores sobre o modo como eles percebiam a relação entre o instrumental avaliativo do Spaece e a avaliação interna da escola. Destacam-se os relatos dos professores a seguir para discutir essa questão:

Eu elaboro a avaliação para os alunos no modelo tradicional mesmo quando eu exijo dos meus alunos somente as informações que eu transmi, e é bastante distante das avaliações do Spaece. (PA)

Os resultados do Spaece não têm nada a ver com as minhas avaliações em sala de aula, são duas coisas totalmente diferentes, agora os meus alunos dedicados tiram notas boas no Spaece. (PD)

Eu acho que a avaliação externa não ajuda, pois a forma como eu ensino os conteúdos aos alunos é diferente de como eles querem que eu ensine os itens das avaliações do Spaece. Então, eu tento fazer as duas coisas, trabalhar os conteúdos do livro didático tentando ensinar os itens da avaliação mais contextualizada para ficar mais próximo ao estilo do Spaece. Mas é muito difícil. (PB)

Os discursos dos professores acerca da sua prática avaliativa no contexto da escola e a sua relação com a avaliação de larga escala merecem muitas reflexões. Inicialmente, observa-se no discurso dos professores que ainda prevalece o modelo avaliativo nas escolas que dão ênfase ao ensino de procedimentos rotineiros que exigem dos alunos somente o domínio de conteúdos de forma reprodutivista, com o objetivo medir o conhecimento do aluno como um produto a ser obtido após o processo de ensino-aprendizagem. Do ponto de vista didático, essa prática deveria ser combatida e superada pelos reformadores dos movimentos das atuais políticas de avaliação externa. Para eles, essas práticas apresentam um caráter repetitivo, mecânico e de memorização na forma de ensinar e avaliar. Em se tratando da educação, esse processo de avaliação não corresponde, na atualidade, à forma mais eficaz de diagnosticar a aprendizagem do aluno. Esse fato pode acarretar certo distanciamento dos professores da escola das avaliações externas, visto que existe um consenso nos discursos de todos os professores de que não existe pouca influência dos testes padronizados nas suas práticas avaliativas. Pelo contrário, segundo seus relatos, os testes não ajudam e são diferentes e distantes da realidade das práticas avaliativas da escola. Essa leitura que os professores fazem das avaliações externas cria uma possibilidade de resistência e aversão aos processos da implementação do Spaece no sistema educacional.

Alguns professores até tentam conciliar os dois sistemas, como demonstra PB, ao afirmar que: “[...] eu tento fazer as duas coisas, trabalhar os conteúdos do livro didático tentando ensinar os itens da avaliação externas”. Mas tal perspectiva não elimina por si só a dualidade presente. Essa ambiguidade do trabalho do professor deixa explícita que a avaliação externa e a avaliação interna da escola, enquanto concepções, práticas e vivências, ainda não dialogam entre si. Freitas (2014) suscita a possibilidade de que possa haver uma harmonia entre as avaliações produzidas pelo professor e as avaliações externas, a exemplo do Spaece, numa terceira via avaliativa chamada de “avaliação institucional da escola”, que é produzida em cada comunidade escolar pelo seu coletivo, que se define como

um processo que envolve todos seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados pela realidade escolar. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal.

Dessa forma, a tese de Freitas (2014) é que a avaliação institucional poderia ser ponte mediadora entre a avaliação de larga escala das redes de ensino e a avaliação de sala de aula feita pelo professor, em que os dados externos seriam associados aos conhecimentos internos que os atores da escola possuem sobre o local de cada realidade escolar, mas agora com uma mediação da comunidade escolar entre as exigências do sistema escolar e a realidade da sala de aula; afinal, o objetivo de todos os sistemas é a aprendizagem exitosa do aluno.

Talvez o aspecto mais importante destacado pela pesquisa de Freitas (2014) sobre a avaliação institucional seja a concepção de avaliação que dali emerge: avaliação como uma medida de valor de um processo de ensino-aprendizagem, e não como constatação e verificação de um produto final. A ideia, pois, não seria apenas interpor a avaliação institucional entre a avaliação externa e a avaliação em sala de aula, mas conciliar as concepções de avaliação presentes nos três sistemas nos termos de uma avaliação processual, formativa e crítica, que contribuísse efetivamente como um importante mediador do processo de ensino-aprendizagem, e não como um fim em si mesmo, que acaba levando o sistema educacional à lógica e prática do avaliacionismo.

Essa possibilidade da avaliação institucional faz todo sentido, como destaca o relato de PC:



[...] as avaliações externas são necessárias, precisam ser realizadas, mas o rumo que está tomando na escola, pelo menos nas escolas em que eu trabalho, é que a prática do ensino está sendo voltada unicamente para isso, não se preocupa mais com a formação do aluno, com o conteúdo interdisciplinar que o aluno precisa ter, está direcionado somente para a avaliação externa.

O discurso do professor corrobora a concepção de Freitas (2014), mencionando que, no Brasil, não é raro encontrar a tendência de se querer fazer da avaliação de sistemas um instrumento de avaliação da sala de aula e da escola.

Pelo exposto, considerando desde a concepção dos mecanismos de avaliação em larga escala, passando pela concretização do Spaee na realidade do município de Fortaleza, até a escuta dos professores, agentes que materializam a avaliação externa, permite compreender o distanciamento ou ambiguidade entre o prescrito e o real. O prescrito caracterizado pelas estratégias gerenciais da educação que, muitas vezes, põem em um plano diminuto a natureza primeira da educação: formar para a cidadania e para a vida na *pólis*. De outra parte, fica evidente que existe um real que, muitas vezes, não pode ser observado nos testes padronizados, exigindo do professor e dos alunos adaptações tão somente para atender aos normativos legais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **Toward a philosophy of the act**. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BAUER, A. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 61-82, 2012.
- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BALL, S. J.; BOWER, R. **A reforming education & changing school**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos: práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.
- MAIA FILHO, O. N.; JIMENEZ, S. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU In: JIMENEZ, S. V.; RABELO, J. (org.). **Trabalho, educação e luta de classes**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004. p. 107-124.
- MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, R. P. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o Ideb é insuficiente. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino: no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 87-100.
- PAULO NETTO, J. **Introdução ao método da teoria social**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 295-351.

TORRES, R. M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZEICHNER, K. M. **Políticas e formação de professores nos Estados Unidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Políticas de responsabilização e uso dos resultados do Spaece em Maracanaú, Ceará

LARISSA MARTINS DANTAS

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto da dissertação de mestrado defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGEB-UFC), em 2015, e debruçou-se sobre a política de avaliações no estado do Ceará e as implicações do uso dos resultados em uma escola de Maracanaú, Ceará. Este trabalho busca somar-se a estudos sobre política educacional, sistemas de avaliação, uso dos resultados e *accountability* ou políticas de responsabilização. A intenção é agregar ao estudo anteriormente realizado novas políticas adotadas pelo município pesquisado, bem como discussão de estudos pertinentes ao tema.

As avaliações de sistema no Brasil, assim como nos países desenvolvidos e em nações emergentes, tornaram-se “[...] um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública e das formas de governo reinventadas”, passando a afetar muitos outros domínios das políticas educativas (AFONSO, 2013, p. 271). As relações entre política e avaliação educacional têm-se apresentado de forma mais contundente nas instituições escolares, fomentando uma cultura avaliativa e proporcionando transformações na realidade organizacional e pedagógica das escolas.

Bonamino e Sousa (2012), em clássico estudo sobre a temática, traçaram três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. A primeira, enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico, sem consequências diretas para as escolas e currículo. A segunda geração contempla a divulgação pública dos resultados para as escolas e comunidade em geral. E a terceira, são aquelas que referenciam políticas de responsabilização, e, com base em seus resultados, surtem sanções ou recompensas aos que dela fazem parte.

Em recente estudo, Oliveira, Costa e Vidal (2021) revelam que as iniciativas de responsabilização adotadas por municípios cearenses têm como objetivo melhorar resultados de aprendizagem. Algumas das iniciativas municipais estão associadas à políticas de bonificação, resultando em incentivos financeiros a professores, gestores e funcionários das redes públicas escolares. A prática é uma espécie de replicação da ação estadual que, desde 2007, vem fortalecendo mecanismos de responsabilização pelos resultados municipais atrelados a vantagens financeiras. Costa e Vidal afirmam que “[...] as mudanças na regra do rateio

do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) configuram-se como um instrumento de *accountability* com implicações materiais sobre as redes municipais cearenses” (2021, p. 140).

O pioneirismo cearense, como um dos primeiros estados a criar o seu próprio sistema de avaliação, é tema de dissertações e artigos que explicitam a trajetória e evolução do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaee) (ARAÚJO, 2016; COSTA, 2020; COSTA; LIMA, 2013; DANTAS, 2015; LIMA, 2007; VIEIRA, 2007). O Spaee vem adotando políticas de responsabilização por resultados e fortalecendo a concepção de um Estado-Avaliador, refletindo ainda na ampliação de sistemas municipais (VIDAL; COSTA, 2021).

Este é um estudo qualitativo com combinações metodológicas de revisão de literatura e documental. O objetivo é apresentar pesquisa realizada no município de Maracanaú, Ceará, e agregar-lhe uma revisão de literatura da área e análise documental da Lei nº 2821 (MARACANAÚ, 2019), que altera a política de bonificação do município, passando a atrelar o recebimento de premiações aos resultados do Spaee a cada biênio.

O artigo está organizado em três partes, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro tópico apresenta a pesquisa de mestrado realizada em Maracanaú, Ceará, trazendo seus principais achados. Em seguida, buscamos discutir as categorias teóricas, introduzindo estudos recentes sobre o tema. Na terceira parte, trazemos as mudanças significativas na política de bonificação do município de Maracanaú, Ceará, com base no uso dos resultados.

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

O Spaee se destaca por ser uma política educacional institucionalizada no cenário estadual. Dessa forma, elegemo-lo foco da pesquisa de mestrado e suas implicações na prática docente por meio do uso dos resultados. Alguns temas, como o conceito de avaliação educacional, reducionismo curricular, qualidade da educação e políticas de responsabilização, foram aprofundados na parte teórica do estudo supracitado.

A dissertação defendida teve como cenário de pesquisa as escolas que registraram os melhores resultados no Spaee no período de 2009 a 2013 no município de Maracanaú, elegendo aquela que apresentou um perfil homogêneo de crescimento, destacando-se entre as escolas com maiores pontuações nos cinco anos analisados.

A pesquisa, de cunho quantiquantitativo, contou com análise estatística dos dados de todas as escolas da rede municipal, sendo observadas conforme as regiões administrativas às quais cada uma pertence. A intenção foi identificar a(s) escola(s) com um padrão de crescimento nos resultados. Na escola identificada, a pesquisa qualitativa contou com análise de entrevistas com professores e gestores, e ainda a realização de um grupo focal com os alunos, a fim de analisar as repercussões das avaliações externas na prática docente, lançando luzes sobre a discussão acerca dos limites e possibilidades de uso dos resultados das avaliações em contextos exitosos.

A avaliação externa destina-se a subsidiar políticas e programas educacionais com vistas a melhoria da qualidade educacional oferecida. O trabalho identificou o inevitável confronto com as avaliações internas, que visa a acompanhar a aprendizagem discente com o propósito de auxiliar a condução do ensino e redirecionamento de atividades docentes. De acordo com a literatura, tais avaliações são complementares e não excludentes. Uma não se deve sobrepor a outra, ambas têm importância, pois, enquanto uma vê o processo do aluno, registrando pequenos êxitos e necessidades, a outra amplia o olhar sobre o grupo, favorecendo o trabalho articulado de gestão escolar e educacional (FREITAS *et al.*, 2009; SORDI; LUDKE, 2009; SOUZA, 2013).

Na realidade, há uma linha muito tênue entre apresentar aos alunos o instrumento avaliativo, a fim de que eles possam ter familiaridade com o teste, e o “treino” ou simplesmente “simulado” de questões e conteúdos que possam ser solicitados na avaliação externa. Um dos efeitos colaterais da avaliação externa observados nos últimos anos no Brasil é a redução curricular a conteúdos usados em avaliações anteriores e ênfase nos resultados, não medindo esforços em sua realização (BONAMINO; SOUSA, 2012; MACHADO, 2012; VIEIRA, 2014; VIEIRA; VIDAL, 2015).

Um fator de destaque na pesquisa realizada foram as políticas de premiação, que têm trazido contornos mais fortes ao cenário e contribuem para a realização de práticas distorcidas e sentimento de injustiça de alguns. No caso da escola que serviu de estudo no trabalho, foi possível observar uma realidade que certamente não lhe é exclusiva. Tende-se a premiar as escolas exitosas, ou seja, aquelas que atingem certas pontuações em todas as séries avaliadas. Contudo, caso uma das séries não as atinja, toda a escola acaba sendo penalizada por não receber o prêmio.

Após essa síntese da pesquisa realizada, trazemos alguns conceitos que nortearam a discussão, acrescentando-lhes os estudos recentes na área, a fim de tecer conjecturas sobre as recentes alterações na política de bonificação do município investigado.

SITUANDO A DISCUSSÃO SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL COM FOCO EM RESULTADOS

Neste momento, faz-se necessário apresentar alguns conceitos que relacionam a política e a avaliação educacional. Iniciamos com um conceito importante sobre o papel de regulação do Estado, também chamado de Estado-Avaliador. A expressão, também advinda do contexto das reformas neoliberais da década de 1980, significa a adoção, por parte do Estado, de um “[...] *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica de mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos” (AFONSO, 2009a, p. 49). De acordo com Andriola, o “[...] chamado Estado-Avaliador define uma centralidade substantiva para a avaliação, pois acredita que é ela a base da mudança, capaz de garantir, através da normatização, resultados e produtos que assegurem a eficiência das instituições” (ANDRIOLA, 2008, p. 128).

Afonso (2009a) complementa o conceito indicando exemplos de práticas típicas do Estado-Avaliador, a saber: (i) adoção de uma cultura gerencialista no setor público; (ii) criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados; (iii) criação de indicadores facilmente identificáveis; (iv) exigência no acompanhamento dos níveis de educação nacional; e a (v) necessidade de

manutenção de altos padrões de inovação científica e tecnológica que possam enfrentar a competitividade internacional.

Os fatores citados podem ser identificados na cultura avaliativa instaurada no estado do Ceará desde a criação do Spaee e, em especial, nos últimos 15 anos, quando de sua ampliação e reformulação. Um dos pontos de destaque é a ampla publicização dos resultados alcançados. A divulgação dos resultados é um dos fatores que estimula a transparência e verdadeira identidade da escola através de sua publicação. Mas também pode gerar uma “política de responsabilização” dos atores envolvidos, isto é, o trabalho direcionado de suas ações para a conquista de resultados positivos com base no sentimento de responsabilidade.

Esse tipo de atitude, diante dos resultados de avaliações externas, configura-se uma das formas de regulação do governo no interior da escola. As respostas que seus membros enviam podem ser analisadas sob o ponto de vista do conceito de *accountability* ou responsabilização, segundo Afonso (2009b). Para o autor, *accountability* sugere uma gama de significados, remetendo às palavras *políticas, sistemas, modelos, dimensões, agências, práticas e atores*. Em seu estudo, Afonso (2009b), baseando-se em Schedler (1999)¹⁸, esclarece que o termo *accountability* abrange:

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

O termo *accountability* significa ainda “[...] Fixar a responsabilidade pelas próprias ações e resultados advindos delas” (HERNÁNDEZ, 2009, p. 96). Dessa forma, as ações proferidas são pensadas e repensadas seguindo um padrão de eficiência com vistas ao êxito cotidiano e em futuras avaliações.

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

Ao longo da década de oitenta, a emergência de políticas neoliberais e neoconservadoras veio dar novo impulso aos mecanismos de responsabilização em grande medida porque se tornou evidente a convergência de valores entre alguns modelos de *prestação de contas* e os pressupostos daquelas políticas, nomeadamente entre o direito de escolha da educação (*educational choice*) por parte dos pais, redefinidos como *consumidores*, e sua relação com a divulgação e escrutínio dos resultados (ou *produtos*) da educação escolar, necessários para a fundamentação dessas mesmas escolhas. (2009a, p. 44)

¹⁸ SCHEDLER, Andreas. Que es la rendición de cuentas? *Cuadernos de Transparencia*, Ciudad de México, n. 3, jan. 2004.

A política de *accountability* é tema de diversos estudos nas últimas duas décadas e presente em pesquisas como a de Vidal e Vieira (2011). Em um estudo sobre a gestão educacional presente em dez municípios cearenses, tendo como fio condutor os resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), as autoras salientam que:

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

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

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

Como as autoras apontam, a política de *accountability* mostra sinais de seu estabelecimento. As consequências citadas acima podem ser bem exemplificadas por resultados nas avaliações externas, que servem como parâmetros para obtenção de programas e recebimento de prêmios, como políticas de bonificação. Trata-se da terceira geração, indicado por Bonamino e Sousa (2012) e que ganharam ênfase na política educacional brasileira, como também em pesquisas da área.

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

Machado, Alavarase e Arcas (2015) identificaram em seu estudo que, dos 27 estados da Federação, dezenove tinham, à época, sistemas próprios de avaliação. De modo geral, tais sistemas apresentavam os mesmos moldes metodológicos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), além da adoção de indicadores de qualidade atrelados a políticas de bonificação por resultados. Dessa feita, os autores apontam a “[...] adoção de uma lógica de que a produção da qualidade e a gestão da educação podem ser forjadas com base em mecanismos de quase mercado” (p. 667). O indicativo dos autores atribui uma lógica mercantil ao conceito de qualidade, fortalecendo a necessidade de responsabilizar atores do processo de acordo com seus êxitos ou fracassos.

Chirinéa corrobora a premissa anterior ao destacar que “[...] o Estado não mais se responsabiliza, transferindo essa ação para o próprio mercado” (2017, p. 171). A autora analisando os mecanismos de regulação do Estado e o fortalecimento das políticas de bonificação, com vistas à responsabilização, conclui:

Portanto, ficam a cargo da gestão escolar a tomada de decisão, a responsabilização e a mobilização de ações que atendam a notas cada vez mais elevadas de Ideb, sem que isso se reverta necessariamente em qualidade educacional. São estratégias colocadas em ação para atender à política educacional vigente no país, deslocando o foco da qualidade e suas variáveis como infraestrutura, formação de professores, nível socioeconômico e cultural dos educandos, tipo de gestão, para o foco da priorização de resultados mensuráveis que, na atual política, se constituem em fluxo e desempenho escolar e são compilados no Ideb. As relações estabelecidas entre as notas das avaliações externas e a responsabilização das instituições escolares caracterizam um formato de política excludente, meritocrática e competitiva. (2017, p. 175)

No que tange ainda à qualidade educacional sob a ótica da responsabilização, Ferreira Filho, Vidal e Pontes Junior destacam que avaliações externas como Saeb ou Spaece têm uma tendência à redução e instrumentalização do conceito de qualidade educacional “[...] visto que se restringem a avaliar uma parte mínima do currículo e justificar os ganhos ou perdas apenas com uma visão parcial dos sistemas educacionais” (2020, p. 466).

Um dos pontos observados na pesquisa apresentada em dissertação (DANTAS, 2015) era o indício do crescimento e fortalecimento dos sistemas municipais de avaliação. O que se configurava um embrião, a literatura da área observou desenvolver-se em menos de uma década, como é possível observar nos estudos (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013; FREITAS; OVANDO, 2015; COSTA *et al.*, 2019). Tais estudos concordam que o fortalecimento da avaliação nacional subsidiou o desenvolvimento de iniciativas municipais e a utilização destas como instrumentos de gestão educacional e escolar. No entanto, vale salientar a articulação às necessidades e características locais que permeiam o trabalho das redes, garantindo-lhes autonomia, mas sem se afastar das diretrizes nacionais (a exemplo da construção de seus currículos com a Base Nacional Comum Curricular como documento norteador).

Em estudo das redes municipais do estado do Ceará, Oliveira, Costa e Vidal destacam o “[...] contínuo estado de prontidão para algum tipo de avaliação externa – nacional, estadual ou local” (2021, p. 288) – em que os sistemas municipais se encontram, o que denota a forte presença de um Estado-Avaliador e gerencialista. De acordo com os autores:

O aparelho avaliativo no estado do Ceará, no caso do Ensino Fundamental, gira em torno das estratégias do Paic e da colaboração intergovernamental, revelando, portanto, forte capacidade de indução sobre os municípios na esteira de processos de responsabilização que preconizam uma mudança nas práticas de gestão municipal. Destaca-se a orientação quanto

à estruturação de equipes municipais para a condução do Paic e, a partir delas, a organização de equipes de avaliação externa que interpretem os indicadores e as metas avaliativas. Em outros termos, orienta à profissionalização e institucionalização da avaliação municipal. (2021, p. 284)

Cabe destacar que o Programa de Alfabetização da Idade Certa (Paic) introduziu uma nova simbiose na cooperação entre o estado do Ceará e seus municípios. Estratégias de formação continuada de gestores e professores, contínuas avaliações diagnósticas e modelos de gestão foram introduzidos e fortalecidos desde sua criação, em 2007. Associam-se ao Paic duas fortes políticas de *accountability* que induzem os municípios a focar em seus resultados e enfocar metas pelas recompensas financeiras.

Uma das políticas trata-se do rateio da cota-parte do ICMS, que passou a ser distribuído em função dos resultados obtidos nas áreas de educação, saúde e meio ambiente, sendo a alfabetização uma das prioridades e, por conseguinte, de maior peso no recebimento do imposto. Destaca-se que o Ceará é o único estado brasileiro que atrela o ICMS a indicadores sociais.

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

Com a mudança de 2007, estes 25% passaram a ser distribuídos da seguinte forma: 18% com base no Índice de Qualidade da Educação (IQE), calculado em função dos resultados obtidos no 5º ano e na alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental; 5% com base no Índice de Qualidade da Saúde; e 2% com base no Índice de Qualidade do Meio Ambiente. Em 2019, foi estabelecida uma atualização com o Decreto nº 33.412 (CEARÁ, 2019), em que o IQE passou a ser formado pela taxa de aprovação dos alunos do Ensino Fundamental e pela média alcançada pelos alunos do 2º, 5º e 9º anos no Spaece. É preciso destacar que o objetivo dessa política é a mobilização das ações de forma contínua, como nos explicam Oliveira, Costa e Vidal:

O mais expressivo mecanismo de *accountability* associado ao Paic, que diz respeito ao repasse de recursos correspondente a cota-parte do ICMS e que orienta o cálculo do IQE, envolve um triênio. Assim, uma gestão municipal de quatro anos só colherá os resultados financeiros, dependendo única e exclusivamente de sua gestão, no último ano de governo. [...] A fórmula que representa o IQE é complexa e envolve uma série temporal do Spaece que foge à responsabilidade de um único gestor municipal. Com isso, o estado aposta na ideia republicana de que as políticas públicas não devem sofrer descontinuidades ou rupturas nas gestões municipais, o que não é muito usual no país. (2021, p. 282-283).

No entanto há efeitos contrários, como apontam Costa e Vidal:

Se, por um lado, as mudanças na legislação do ICMS criaram uma ambiência favorável a responsabilização educacional, por outro lado, ao estabelecer os mesmos critérios para todos os municípios, independente da complexidade e tamanho das redes escolares, fomentou uma ‘competição desigual’ entre os municípios, gerando situações de iniquidade entre eles. (2021, p. 146)

Se essa política de *accountability* associada ao Paic influencia fortemente os gestores municipais, implicando esforços na mudança e aperfeiçoamento de práticas na rede, o Prêmio Escola Nota Dez tem um forte apelo pelas premiações para escolas e professores. O referido prêmio é concedido a 150 escolas com melhores resultados nas turmas de 2º, 5º e 9º anos, em cada um dos segmentos. A divulgação dos resultados envolve uma grande festa, em que são aclamadas escolas e seus respectivos municípios, associando a cor verde à vitória. Há ainda nessa política o apoio das escolas premiadas às 150 escolas com menores resultados de 5º e 9º anos. A iniciativa busca compartilhar iniciativas de gestão e processos pedagógicos. Para recebimento completo do prêmio há ainda uma condicionalidade: as escolas premiadas devem manter ou elevar seus indicadores, e as escolas apoiadas devem elevar seus resultados no ciclo de avaliação subsequente.

Como se vê, o Paic é protagonista nas políticas de responsabilização de âmbito estadual, incitando as municipalidades na propagação de novas formas de responsabilizar os seus funcionários e ainda criar mecanismos de bonificação com intuito de incentivar o alcance das metas. Sobre esse tema, Araújo (2016) e Araújo, Leite e Passone (2018) relatam a reorientação das dinâmicas escolares pelo Spaece. Os autores identificaram ainda que as políticas de bonificação pressionam os docentes a alcançar metas, “[...] causando tensões nas relações intra e interpessoais no contexto escolar” (ARAÚJO; LEITE; PASSONE, 2018, p. 110).

Por fim, trazemos a obra de Vidal e Costa, que apresenta resultados de pesquisas realizadas no período de 2010 a 2020 que buscaram analisar mecanismos de *accountability* nas redes municipais e estadual do Ceará. Os autores apontam que os pesquisadores da área têm-se “[...] dedicado ao tema do Prêmio Escola Nota Dez, seguido dos que refletem sobre as especificidades da avaliação educacional, a gestão por resultados no Paic, o ICMS e os impactos dessas políticas sobre a profissão docente” (2021, p. 14).

Dessa breve revisão de literatura, é possível inferir o fortalecimento das políticas voltadas à bonificação e aliadas à responsabilização e prestação de contas dos atores no processo de avaliação. O fato é recorrente na esfera estadual há mais de uma década, lançando luzes aos municípios através dos resultados do Spaece. Um efeito colateral observado é a ampliação dessa lógica em sistemas próprios de avaliações.

Seguindo na esteira das políticas de responsabilização municipais, passamos à análise da legislação de Maracanaú sobre as políticas de avaliação municipal.

INCENTIVO À RESPONSABILIZAÇÃO COMPARTILHADA EM MARACANAÚ, CEARÁ, COM A LEI Nº 2821/2019

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

O povoado tornou-se Vila do Santo Antonio do Pitaguary em 6 de maio de 1882 e distrito de Maranguape em 1906. Foi elevado à categoria de município em 4 de julho de 1983. Em 1991, passou por uma nova divisão territorial, que resultou em sua atual configuração, composta de dois distritos: Maracanaú (sede) e Pajuçara.

Entre os municípios que formam a Região Metropolitana de Fortaleza, Maracanaú é o terceiro em contingente populacional, abaixo somente de Fortaleza e Caucaia. É o quarto município mais populoso do Ceará. O Produto Interno Bruto (PIB) do município está centralizado fundamentalmente no setor industrial.

Na estrutura da Secretaria de Educação de Maracanaú, destacamos a Coordenadoria de Avaliação. Criada em 2009, no contexto de crescimento das avaliações externas e propagação do Ideb, a coordenadoria tem como objetivo o trabalho junto às escolas da rede na preparação, organização, tabulação de dados e estudos das avaliações externas municipais, estaduais e federais. A política educacional de Maracanaú conta com duas importantes políticas de *accountability*, sendo a coordenadoria de avaliação seu principal órgão avaliador e executor.

Associando a importância do monitoramento e acompanhamento da aprendizagem discente, uma das principais incumbências da Coordenadoria de Avaliação surgiu após a implantação da Lei nº 1269 (MARACANAÚ, 2007), regulamentada pelo Decreto nº 2010 (MARACANAÚ, 2009), que instituiu a comissão responsável pela sistemática de avaliação da educação básica da rede municipal de Maracanaú. Tais dispositivos legais implantaram a avaliação de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e a bonificação de seus respectivos professores de acordo com os resultados obtidos.

A avaliação dos alunos do 1º ano visa a monitorar o seu nível de proficiência nos eixos de Leitura e Escrita, de acordo com a Matriz de Referência em Alfabetização, proposta pelo Estado do Ceará. Após aplicação, no final do ano letivo, o professor da turma que obtiver o percentual mínimo de 90% de acertos terá um acréscimo 10% no seu vencimento-base no ano subsequente.

A equipe da coordenadoria é responsável pela elaboração, aplicação, correção e acompanhamento das turmas/professores bonificados. É possível inferir que essa política é um reflexo das ações do Paic na rede municipal de ensino, estimulando a responsabilização dos professores no trabalho de alfabetização no 1º ano.

A outra política de *accountability* observada em Maracanaú relaciona-se também com a criação da Coordenadoria de Avaliação. Em 2007, foi criada a Lei 1.269 (MARACANAÚ, 2007), que instituiu o Abono Remuneratório Especial, correspondente a 100% do vencimento para servidores de escolas que atingissem ou superassem o Ideb.

Os parâmetros eram orientados conforme as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação, quando da criação do Ideb, em 2007, com metas projetadas até o ano de 2022. O referido abono era pago a cada dois anos, com base nos índices obtidos. De acordo com o Decreto 1.914, que regulamenta a lei, o servidor tem direito ao abono “[...] desde que se somem pelo menos nove meses do ano letivo em escolas contempladas” (MARACANAÚ, 2008).

Em 2019, uma importante alteração ocorreu na política de avaliação de Maracanaú. O Abono Remuneratório, que, até então, era vinculado às metas do Ideb – projetadas pelo Governo Federal –, passou a ser atrelado ao Índice de Desempenho Escolar (IDE).

O IDE é constituído pelas avaliações realizadas pelo Spaece-Alfa, Spaece 5º ano e Spaece 9º ano, através da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), sendo formado por três componentes: (I) a Proficiência da escola, resultado bruto obtido pela escola nas avaliações realizadas; (II) a Taxa de Participação na avaliação que se dá pela razão entre o total de alunos avaliados e o total de matriculados; e (III) o Fator de Ajuste para universalização do aprendizado, que é a mensuração da distância entre o nível de aprendizagem e a situação da escola mensurada por meio da avaliação.

Além da mudança da bonificação em relação aos resultados de avaliação externa (antes federal, agora estadual), a Lei nº 2821 também estabeleceu critérios para grupos de servidores, cada um com metas próprias. Dessa forma, são bonificadas, em decorrência das avaliações realizadas pelo Spaece, as escolas que atingirem:

§1º – O IDE de 8,5 (oito e meio) pontos no SPAECE – ALFA, sendo contemplados os professores da Educação Infantil (Creche, Pré-escola), 1º e 2º anos. §2º – O IDE maior ou igual a 6,0 (seis) pontos no SPAECE 5º ano, como resultado da média aritmética das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações realizadas em 2019, sendo contemplados os professores do 3º, 4º e 5º anos. [...] §5º – No 9º ano, serão bonificadas as escolas que atingirem as metas estabelecidas no Anexo Único desta Lei, sendo contemplados os professores dos 6º, 7º, 8º e 9º anos. §6º – Membros do núcleo gestor terão a bonificação proporcional ao número de etapas cujas metas foram atingidas pela escola. §7º – Demais servidores somente serão contemplados com o Abono Remuneratório Especial se a escola atingir as metas em todas as etapas em que for avaliada. (MARACANAÚ, 2019, art. 2º)

A responsabilização passa, assim, a ser compartilhada em três grupos: (a) resultados do 2º ano bonificam professores da educação infantil ao 2º ano; (b) resultados do 5º ano bonificam professores do 3º ao 5º ano; e (c) resultados do 9º ano bonificam professores do 6º ao 9º ano. Cabe destacar que o núcleo gestor somente recebe, de forma integral, se todas as séries avaliadas pela escola atingirem suas metas; caso contrário, somente de forma proporcional. Desse fato podemos inferir que, quanto mais complexa for a escola, maior será o grau de responsabilização de seus gestores.

Outro ponto que chama a atenção é que os demais servidores (secretários escolares, auxiliares administrativos, porteiros, merendeiras, profissionais de apoio,

professores de laboratório de informática e de sala de recursos multifuncionais, intérpretes, entre outros) só receberão se todas as séries avaliadas atingirem ou ultrapassarem suas metas. Tais profissionais são parte integrante da dinâmica escolar e fundamentais no processo educativo.

As políticas de *accountability* educacional identificadas nas legislações analisadas sugerem um deslocamento no foco das políticas de responsabilização e bonificação. Maracanaú mudou a avaliação, que serve como parâmetro de bonificação a seus servidores, respondendo a uma demanda municipal que espera melhores resultados de sua rede escolar. O município, por sua vez, é cobrado por outros mecanismos que visam, por exemplo, ao recebimento da cota-parte do ICMS. Sobre o tema, Costa e Vidal concluem:

Ao discutir a alteração das regras da distribuição da cota-parte do ICMS no estado do Ceará, é possível constatar que a *accountability* educacional tem sido acionada a partir da criação de bases legais e fiscais que condicionam e sustentam o modelo. (2021, p. 146)

Além disso, ao dividir grupos de professores para recebimento conforme metas específicas, o município busca promover na rede um senso de compartilhamento de responsabilidades, levando em consideração também que o cálculo do IDE comporta, entre outras, variáveis associadas aos anos precedentes da avaliação do Spaece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou revisitar pesquisa anteriormente realizada no município de Maracanaú, Ceará, na área de avaliação e política educacional, em especial, quanto ao uso dos resultados do Spaece em contextos exitosos. Entre seus achados, destacamos as políticas gestadas no município, bem como seus reflexos na prática docente da escola identificada na análise.

Agregamos ainda uma revisão de literatura sobre a área, identificando um fortalecimento das políticas de *accountability* educacional, prestação de contas e práticas de bonificação em todo o país, mas, em particular, no estado do Ceará, com o surgimento de novos sistemas de avaliação municipais e reflexos da interação entre os entes federados. Políticas relacionadas ao Paic e ao rateio do ICMS são recorrentes na literatura da área e identificam pontos de tensionamento na política e gestão educacional.

A análise documental resgatou as políticas de responsabilização encontradas no município de Maracanaú (à época da pesquisa anteriormente realizada) e acrescentou a recente alteração significativa referente à bonificação de servidores de acordo com resultados do Spaece. Foi observado o aprofundamento da responsabilização dos atores envolvidos, bem como uma dinâmica de compartilhamento de responsabilidades, enaltecendo a necessidade de continuidade dos processos de aprendizagem em um mesmo ciclo de estudos. Os dados revelam possibilidades futuras de estudo; portanto, o trabalho não se esgota aqui, servindo de pano de fundo para outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Mudanças no: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009a.
- AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, v. 9, p. 57-70, maio/ago. 2009b.
- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 12-31, 2013.
- ANDRIOLA, W. B. Propostas estatais voltadas à avaliação do ensino superior brasileiro: breve retrospectiva histórica do período 1983-2008. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 6, n. 4, p. 128-148, 2008.
- ARAÚJO, K. H. **Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009**. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- ARAÚJO, K. H.; LEITE, R. H.; PASSONE, E. F. K. Política *accountability* educacional no estado do Ceará: repercussões nas dinâmicas pedagógicas. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, jul./set. 2018.
- FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. v. I, p. 70-96.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- CEARÁ. **Decreto nº 33.412, de 20 de dezembro de 2019**. Altera dispositivos do decreto estadual nº 29.306, de 05 de junho de 2008, e do decreto estadual nº 30.796, de 29 de dezembro de 2011 e dá outras providências.
- COSTA, A. G. **A política educacional cearense no (des)compasso da *accountability***. 2020. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.
- COSTA, A. G. *et al.* Políticas de avaliação externa e suas interfaces com as ações municipais: o caso de cinco municípios cearenses. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, p. 1-21, 2019.
- COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. O rateio da cota-parte do ICMS no Ceará: responsabilização educacional e indução aos resultados. In: VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L.; MARINHO, I. C. (org.). **Política educacional, gestão e aprendizagem: achados de pesquisas**. Brasília: ANPAE, 2021. p. 139-148.

COSTA, E. A. S.; LIMA, M. S. L. O olhar do gestor sobre a cultura avaliativa no contexto escolar. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 24, n. 2, p. 116-132, maio/ago. 2013.

CHIRINÉA, A. M. Mecanismos de regulação para a educação no Brasil: contribuições para o debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 168-189, 2017. doi: 10.21723/riaee.v12.n1.9102.

DANTAS, L. M. **Avaliação externa e prática docente**: o caso do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece) em uma escola em Maracanaú-CE. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

FERREIRA FILHO, N. L.; VIDAL, E. M.; PONTES JUNIOR, J. A. de F. Avaliação em larga escala no Ceará e as políticas de *accountability*: o protagonismo do Spaeece. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 452-471, 2020.

FREITAS, D. N. T. de; OVANDO, N. G. A avaliação educacional em contextos municipais. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 963-984, dez. 2015.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

HERNÁNDEZ, R. Honduras 2008: La evaluación de los aprendizajes vislumbra una luz de esperanza en educación. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 2, n. 1, p. 91-114, 2009.

LIMA, Alessio Costa. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado**. 248 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2007.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre uso dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 667-680, set./dez. 2015.

MARACANAÚ. **Lei nº 1.269, de 12 de dezembro de 2007**. Institui abono remuneratório especial para servidor com exercício funcional nas escolas da rede municipal de ensino no município de Maracanaú e dá outras providências.

MARACANAÚ. **Lei 2.821, de 25 de julho de 2019**. Cria a política de incentivo (SPAEECE-ALFA, SPAEECE 5º e SPAEECE 9º ano) aos profissionais do magistério com exercício funcional nas escolas da rede municipal de ensino de Maracanaú e dá outras providências.

OLIVEIRA, A. G. L. S.; COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. Avaliações municipais no Ceará: características e usos dos resultados. **Meta: Avaliação**, v. 13, n. 39, p. 274-299, jun. 2021.

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

SOUZA, M. A. O uso dos resultados da avaliação externa da escola: relação entre os resultados da avaliação externa e a avaliação interna dos alunos. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil – Origens e Pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. v. I, p. 163-174.

VIDAL, E. M.; COSTA, A. G. (org.). **Responsabilização educacional no Ceará**: trajetórias e evidências. Brasília: ANPAE, 2021.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em 10 municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. 2011.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. Estudos **Avançados**, São Paulo, n. 21, n. 60, p. 45-60, 2007.

VIEIRA, S. L. Gestão das políticas educacionais e trabalho docente em tempos de Ideb. In: CAVALCANTE, M. M. D. *et al.* (Org.). **Didática e prática de ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 1047-1063.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 67, p. 19-38, 2015.

As repercussões do Spaece na rede pública de ensino do município de Fortaleza

WILLANA NOGUEIRA MEDEIROS GALVÃO
E EDSON FRANCISCO DE ANDRADE

INTRODUÇÃO

Este capítulo é um recorte de trabalho maior (GALVÃO, 2017), cujo objetivo foi analisar a percepção de professores e gestores escolares do município de Fortaleza sobre as avaliações em larga escala e as implicações para o trabalho desenvolvido pela escola.

Para tanto, a pesquisa contemplou três regionais do município de Fortaleza: a que apresenta os maiores indicadores de desenvolvimento (Regional II), a regional em condições medianas (Regional I) e a regional com maiores marcas de vulnerabilidade (Regional V). Em cada uma, selecionou-se o bairro de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): Praia do Futuro I, Barra do Ceará e Siqueira, respectivamente. Os bairros selecionados encontram-se em situação de profunda desigualdade socioespacial, onde vivem as famílias mais pobres da cidade e crianças com maiores dificuldades socioeconômicas. No interior de cada um desses bairros, a investigação se debruça sob duas instituições, sendo uma que atingiu o melhor e uma que apresentou o menor resultado no Ideb, em 2015.

Foram sujeitos da pesquisa os professores do 5º ano do Ensino Fundamental que ministram as disciplinas de Português e Matemática, foco das avaliações externas, e os gestores escolares, representados pela figura do diretor da instituição. A análise das informações coletadas foi realizada a partir do modelo tridimensional de análise do discurso de Fairclough (2001), constituída pelas dimensões: texto, prática discursiva e prática social. Enquanto recorte desse estudo maior, o presente capítulo utiliza a mesma amostra e processo de coleta e de análise de dados, tendo como objetivo investigar as repercussões do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) na rede municipal de ensino de Fortaleza, capital do estado.

Apresentando uma trajetória que já ultrapassa os vinte anos de experiência no país, desde a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no fim da década de 1980, da Prova Brasil, em 2005, e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, o tema das avaliações externas adquiriu centralidade no contexto da atual política educacional a partir da década de 1990 (SOUZA; OLIVEIRA, 2010). Esse fato também pode ser confirmado pela observação do crescente número de estados brasileiros, que estão elaborando

e desenvolvendo iniciativas de avaliações próprias. O Ceará se tornou exemplo desse fato quando criou o Spaece.

O processo de elaboração e implementação das políticas de avaliação em larga escala envolve, em cada etapa, atribuições e especificidades, desde o Ministério da Educação (MEC), passando pelas secretarias estaduais e municipais, até chegar às escolas. Cada uma dessas etapas demanda organização de um imenso contingente de instituições e sujeitos. As iniciativas de avaliação em larga escala propostas pelo MEC são desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o qual, por sua vez, recorre a contratações de instituições e pessoas diversas para elaborar os conteúdos das diferentes provas e aplicá-las.

As secretarias de educação também participam desse processo de diferentes formas. Aquelas com seus próprios sistemas de avaliação necessitam organizar e dar suporte a uma estrutura semelhante àquela montada pelo MEC, o que se aplica ao caso do Ceará. As secretarias participam das avaliações nacionais como parte de um esforço integrado dos entes federados (União, estados e municípios) para assegurar que o processo seja cumprido.

Essa é uma empreitada complexa que envolve indivíduos, instituições e recursos de grande porte. As avaliações em larga escala impõem às instituições um formato de provas que a escola não pediu ou sequer foi consultada para aplicar e se espera das unidades escolares bons resultados obtidos por seus alunos, resultados que, por sua vez, tendem a modificar o cotidiano escolar de diversas maneiras. Em maior ou menor grau, a avaliação em larga escala passa a ser incorporada à vida da escola.

Nesse cenário, a criação das avaliações em larga escala tem sido gestada, segundo discurso oficial, com o objetivo de garantir a qualidade da educação, oferecendo às secretarias de educação a possibilidade de acompanhar o processo de aprendizagem nas escolas, e a estas a oportunidade de, a partir dos resultados alcançados, mapear as ações que repercutiram positivamente nas avaliações ou repensar as práticas que não estão colaborando para o bom desempenho da instituição.

Em contrapartida, o que se tem percebido na literatura é que as escolas envolvidas nesse cenário de tantas expectativas, indicadores e avaliações têm sido induzidas a priorizar o *ranking* e a reduzir o currículo das disciplinas e o conteúdo que não são focos das avaliações. Há um movimento de pressão para que gestores e professores trabalhem em prol do alcance da representação numérica em detrimento do objetivo inicial, ou seja, do discurso oficial sobre o propósito e as finalidades das avaliações em larga escala.

Com o intuito de compreender como isso se tem desenhado no estado do Ceará, apresenta-se, no tópico a seguir, os elementos que envolveram o processo de criação do Spaece.

O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE)

A criação do Saeb influenciou de maneira decisiva o surgimento de sistemas de avaliação educacionais nos estados brasileiros, a exemplo do Ceará, com a implementação de seu sistema próprio de avaliação. Segundo Pestana (2013), o Saeb contribuiu significativamente para a criação de uma cultura de avaliação no país.

As ações de avaliação desenvolvidas no Ceará no início da década de 1990 associavam-se ao *Plano decenal de educação para todos*, alicerçado em três pilares. Pilar 1: a escola de boa qualidade, em que, dentre as várias estratégias, tem-se o “[...] acompanhamento, controle e avaliação do rendimento escolar, utilizando, para tanto, resultados de pesquisas, estudos na própria escola, encontros e cooperação técnica sistemática” (CEARÁ, 1994, p. 66). Pilar 2: a valorização dos profissionais de ensino. Pilar 3: racionalização e democratização da gestão do sistema de ensino. Entre as ações previstas para este último, encontra-se a “[...] [c]riação de um sistema de acompanhamento das atividades de ensino-aprendizagem e rendimento escolar, nas redes de ensino estadual e municipal” (CEARÁ, 1994, p. 77). Redação semelhante integra o corpo da Lei nº 12.308 (CEARÁ, 1994), que institui o referido plano. Percebe-se essa concepção de avaliação como sendo uma estratégia sobretudo de controle do Estado, fato que condiz com o momento político e econômico vigente, que recebe a influência internacional e que, por sua vez, influencia as políticas e atuações locais.

No período de 1995 a 1998, o Plano de Desenvolvimento Sustentável do governo Tasso Jereissati associa-se à política “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” na área da Avaliação. O plano chama atenção para a necessidade de mecanismos avaliativos, através da manutenção de um sistema permanente de avaliação do desempenho do sistema de ensino, reproduzindo no âmbito local as exigências internacionais e federal. Essa situação remete a uma imagem de homogeneização social, cultural, econômica, política e espacial que tenderia a uma dissolução das identidades locais, fato que resultaria em um espaço global despersonalizado.

Observando a construção histórica e política desse processo, percebe-se que, no *Plano de desenvolvimento sustentável do Ceará*, estabelecido no terceiro mandato do então governador Tasso Jereissati, pauta-se a universalização do Spaece:

“[...] a universalização da cobertura do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que deverá estar presente em todas as escolas estaduais e em todos os municípios do Ceará até o ano 2002, proporcionando meios e instrumentos para o melhor acompanhamento da qualidade das escolas da rede única de ensino público. (CEARÁ, 2000, p. 61)”

A proposta de realização do Spaece nos anos 2000 tinha como fonte de financiamento os recursos financeiros do acordo de empréstimo com o Banco Mundial, assegurados para esse fim. Devido a questões de natureza burocrática e financeira, os prazos previstos para sua operacionalização não se concretizaram. Em 2003 e 2004, respectivamente, apresentou-se o embrião de uma política de incentivo, pautada na perspectiva de premiação das escolas com bons resultados, fato que contou com desdobramentos posteriores. A publicação da Lei nº 13.541, de 22 de novembro de 2004, institui o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica do Estado do Ceará, complementada pela Lei nº 13.665, de 20 de setembro de 2005, que merecem ser analisados e aprofundados em outro estudo, uma vez que influenciou os processos de gestão e de organização dos resultados no estado.

Percebe-se que a presença do Banco Mundial e seus acordos políticos e econômicos, são carregados de sentido e influenciavam e conduziam o processo de

avaliação em larga escala que estava sendo forjado naquele período histórico da educação cearense. Com efeito, a partir da capacidade de operacionalização em escala global, ações e instituições, organismos internacionais de uma forma geral, desembarcam nos territórios na escala local, desenhando a relação entre essas duas instâncias, confirmando as reflexões de Dale (2004), que explica que forças econômicas têm operado supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, em busca da construção da relação destacada.

O governo Lúcio Alcântara (2003-2006) deu continuidade ao processo desenvolvido no governo Tasso e pôs em relevo no Ceará a concepção e a prática da gestão por resultados, fato que impactou diretamente a educação e fortaleceu a perspectiva do Estado-Avaliador. O Programa de Modernização e Melhorias da Educação Básica acabou por receber especial atenção em seu governo, propondo ações associadas ao acompanhamento dos indicadores das escolas, com as metas de aprovação, gráficos de acompanhamento por turma e disciplina e gerenciamento de resultados.

Os oito anos seguintes foram conduzidos pelo Governo Cid Gomes que instituiu a gestão por resultados como uma das suas prioridades, reproduzindo a lógica já utilizada em Sobral, município do interior do Ceará que acabou por receber destaque nacional por seus bons indicadores. Em 2007, ainda na gestão Cid Gomes, entrou em vigor a Lei nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007. Com esse novo elemento legal, o imposto dos municípios passou a ser distribuído em função dos resultados obtidos nas áreas de educação, saúde e meio ambiente. Desse modo, aqueles que alcançam melhores resultados recebem maior repasse do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS)¹⁹. Compreende-se esse movimento como um desdobramento do Estado-Avaliador no cenário educacional do Ceará.

Bonamino e Sousa (2012) afirmam que esse tipo de postura relacionada à premiação colabora para a criação de políticas de responsabilização, que em seu teor contemplam

“[...] sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas”. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375)

O Spaece insere-se nesse modelo, uma vez que o estímulo financeiro, embora mobilize os municípios e os faça direcionar olhares para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, contribui para a pressão e responsabilização dos sujeitos envolvidos no processo.

¹⁹ A legislação anterior previa que a distribuição dos 25% da receita do ICMS aos municípios deveria ser feita da seguinte forma: 75% de acordo com o Valor Adicionado Fiscal (VAF), que representa o quanto a economia daquela cidade gerou em ICMS; 5% com base no tamanho da população; 12,5%, nos gastos com educação; e 7,5%, de forma igualitária entre os municípios. Com a mudança de 2007, estes 25% passaram a ser distribuídos da seguinte forma: 18% com base no Índice de Qualidade da Educação (IQE), calculado em função dos resultados obtidos no 5º ano e na alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental; 5% com base no Índice de Qualidade da Saúde; e 2% com base no Índice de Qualidade do Meio Ambiente (DANTAS, 2014).

Vieira e Vidal (2015) discorrem sobre a premiação e seu retorno a práticas tecnocráticas. Para as autoras, as iniciativas de premiação adotadas por grande número de estados e municípios, por sua vez, têm gerado padrões de conduta que se distanciam do princípio da gestão democrática, impondo uma cultura de gestão por resultados. As escolas passam a condicionar suas práticas aos resultados das avaliações, com diretrizes que levavam a uma tendência de padronização das práticas docentes e dos currículos, subsidiadas pela pressão dos testes e dos exames nacionais, estaduais e municipais. Assim,

Neste contexto, aquilo que deveria representar mera radiografia de um momento da vida escolar (a avaliação externa), passa a ser vivido como se fosse sua essência. Sistemas e escolas passam a viver sob o signo da avaliação de larga escala sob uma lógica imposta de fora para dentro. De instituição comprometida com a formação para a cidadania, veiculação e transmissão do saber, passa a se configurar como uma pequena linha de montagem onde gestores, professores e estudantes passam a valer pelos bens que produzem sob a forma de resultados (VIEIRA, 2014, p. 1057-1058)

Em 2008, a Seduc iniciou parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A instituição tem sido responsável pela elaboração e aplicação das provas, divulgação dos resultados e construção de boletins pedagógicos que são encaminhados às escolas para interpretação dos dados e uso dos resultados.

Entre 2008 e 2013, o sistema de avaliação do Ceará se fortaleceu, passando a integrar o planejamento escolar, o planejamento docente e todas as ações e programas implantados pela Seduc que têm um objetivo comum: elevar os indicadores do Spaeece considerando-os como reflexo da melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade do sistema de ensino.

O desenho atual do Spaeece se apresenta de três formas:

- Avaliação da Alfabetização (Spaeece-Alfa, 2º ano do Ensino Fundamental): avaliação externa censitária com periodicidade anual que tem por objetivo avaliar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da rede pública estadual e municipal do Ceará.
- Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos): avaliação externa censitária aplicada anualmente. É realizada ao final de cada etapa do Ensino Fundamental (5º e 9º anos). Seu objetivo é o diagnóstico sobre o estágio das competências e habilidades dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e de Matemática.
- Avaliação do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries): Avaliação externa e censitária que envolve as três séries do Ensino Médio da rede pública do estado. Tem como objetivo fazer um diagnóstico do desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O Spaeece segue os moldes da Prova Brasil, no entanto, uma das diferenças principais entre os dois sistemas é a sua frequência. A Prova Brasil acontece de dois em dois anos, e o Spaeece é aplicado anualmente. Este fato por si só indica

que, todos os anos, as escolas cearenses passam por avaliações de larga escala, em um momento por parte do governo estadual, em outro por parte do governo federal. Assim, percebe-se

[...] o esforço que cada grupo, em disputa no campo discursivo, mobiliza, com o intento de naturalizar sua posição ideológica, perpassa o movimento de controle sobre o que se pode pôr em discussão. Esse trabalho corresponde a um exercício que tem por função ocultar posições assumidas por quem exerce a autoria do discurso, de modo que a apreensão da mensagem seja difundida como que destituída de interesses. Assim, um texto produzido em uma instância governamental, ainda que congregue toda uma carga ideológica que se vincula ao grupo no poder, precisa incorporar um conjunto de enunciados que transcenda o conjunto de convicções circunscritas a este único grupo. Na realidade, o que se apresenta como *caracterização* dos documentos traduz a constituição do discurso que, em princípio, congrega a conciliação das pretensões dos diferentes grupos, ainda que persistam discordâncias. (ANDRADE, 2011, p. 23)

Esse sistema, pensado no interior do contexto maior aqui apresentado, tem chegado aos municípios cearenses e impactado a dinâmica de funcionamento das redes e de suas escolas. Assim, no próximo tópico, avalia-se como isso se tem apresentado em Fortaleza, capital do Ceará.

A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME) DE FORTALEZA E O FORTALECIMENTO DO SPAECE NA REDE

Os professores e gestores escolares entrevistados foram questionados sobre a presença da SME de Fortaleza nas escolas e sobre a relação que se estabelece entre a escola, a SME e as avaliações externas. Quatro aspectos merecem destaque: o primeiro é o fato de que a SME criou um sistema de avaliação municipal próprio inspirado no Spaece e na Prova Brasil: o Sistema de Avaliação da Educação Fundamental (Saef). O intuito é acompanhar as escolas e prepará-las para a avaliação estadual.

[...] o Saef é pelo menos três vezes por ano. A primeira etapa é a diagnóstica, tem a intermediária e a final, para medir como está o conhecimento dos alunos. A final é uma prévia de como está sendo o Spaece. Inclusive, nesse último ano que a gente fez a avaliação final do Saef, foi refletido no resultado do Spaece. [...] As professoras quando vão para as formações recebem manuais, dicas, tem muitos materiais que elas recebem, tem umas propostas curriculares que a gente recebeu também na SME, do que se deve trabalhar em Português e Matemática e fica acessível aos professores. (Gestão-Escola A)

Percebe-se que as avaliações em larga escala já fazem parte do cotidiano da escola e parecem enraizadas na cultura cearense, fato que impulsionou inclusive a

criação de uma iniciativa própria do município de Fortaleza e que funciona como preparação para o Spaee. A SME tem investido em formações e materiais que colaboram com o processo de orientação e preparação das escolas e docentes para o trabalho com esse formato de avaliação. Esse processo tem-se desdobrado, inclusive, em ajustes curriculares que destacam o que e como deve ser trabalhado em prol dos bons resultados nessas avaliações. Para as escolas, o papel da SME tem sido, nesse cenário, ao mesmo tempo o de fiscalizar e o de apoiar as escolas com vistas a alcançar os objetivos propostos.

Eles estão sempre juntos e a secretaria de educação orienta muito. [...] Desde 2013, surgiu uma ação, um trabalho deles que eu acho ótimo que é a superintendência, que são profissionais que vão às escolas, fazem o acompanhamento. [...] querendo ou não, é um agente fiscalizador, porque é da SME, eu não vou dizer “ah, não é fiscalizador”. É, mas eu acho importante o monitoramento, o acompanhamento, e, antes de tudo, eu os vejo como pessoas que estão aqui e que tem um olhar para a escola, e eu vejo que o olhar deles muitas vezes ajuda no meu trabalho. [...] se hoje nós estamos assim, é porque houve um trabalho direcionado da SME que nos deu formação, apoio, faz trabalho de acompanhamento, feedback, sugestões. (Gestão-Escola C)

Observa-se que, ao mesmo tempo em que a gestão da escola C revela achar importante essa estratégia, fala também em fiscalização e monitoramento, informando que isso se dá independente de sua vontade, “querendo ou não”. É importante mencionar que o sucesso das escolas cearenses é atribuído ao trabalho da SME. Constata-se o fenômeno da naturalização das finalidades e efeitos da avaliação, conforme se evidencia no discurso desse sujeito da pesquisa. Ressalte-se que se reconhece o papel que tem sido exercido pela SME em favor da escola, por meio da ação avaliativa. Cabe observar que não há nenhuma contraposição à ação fiscalizadora que é levada a efeito por parte da Secretaria em relação à escola. Pelo contrário. É justamente por meio do monitoramento do cotidiano escolar que se exalta a atenção dedicada à escola, uma vez que *o olhar atento e sistemático do órgão gestor central tem muitas vezes ajudado no desenvolvimento do trabalho da gestão escolar*.

O segundo ponto vai ao encontro do depoimento anterior, é a presença da superintendência nas escolas. Esse profissional enviado pela SME tem a função de trabalhar os indicadores e acompanhar o que tem sido feito em relação às avaliações em larga escala nas instituições escolares. Reforça-se a questão da percepção fiscalizadora do superintendente e, ao mesmo tempo, do apoio que essa figura representa para a instituição:

Orientação, sim, a gente recebe orientação da SME, o distrito aqui perto eles têm o superintendente que faz essa... Às vezes, a gente encara como fiscalização, mas eles ajudam muito, precisa de uma coisa e ligar, se estiver ao alcance deles, eles ajudam. A gente não está só, mas, às vezes a gente se sente só. Porque são muitas escolas, e você não vê só você, né? Você não é o centro. Mas eu sinto o apoio. Às vezes, o professor diz “não, só vem cobrar”, mas eu acho que a cobrança é no sentido de a

gente estar lembrando, “lembra-se da nossa meta?”. Então, eu não vejo muito como cobrança, mas como lembrança. (Gestão-Escola B)

Observa-se que o apoio da SME é importante para as escolas, o acompanhamento e ajuda quando a instituição solicita são essenciais para o seu funcionamento e para a realização do trabalho que desenvolve. No entanto, a escola ainda se sente solitária nesse processo, uma vez que são muitas instituições, e a secretaria tem uma percepção mais geral do que personalizada de cada escola. Essa questão pode-se revelar como um obstáculo, uma vez que, à medida que se busca a padronização dos processos nas escolas, sem levar em consideração suas particularidades, esconde-se sua identidade, desencadeando o agravamento das desigualdades sob o discurso da igualdade.

Pode-se situar o lugar da SME no campo político considerando o que Marques aponta:

[...] na medida que ela envolve relações de interesse e conflito entre grupos que tentam se afirmar ou prevalecer sobre os demais, havendo, portanto, uma interação estratégica em que se coloca o problema do poder, e conseqüentemente, a afirmação da autonomia de cada um, o que nos remete à questão da identidade. Na verdade, quando se tenta declarar de não política as distinções entre os indivíduos, se permite que elas operem livremente na sociedade, intocadas pelo princípio da igualdade na cidadania política. Dessa forma, a ênfase na identidade e no respeito às diferenças não basta, na medida em que ela pode vir a justificar o conformismo com a desigualdade e opressão. (2005, p. 38)

A ação de fiscalização exercida pela SME, assim como no depoimento anterior, é novamente posta em relevo pela gestão da escola B. Na concepção desse sujeito da pesquisa, ainda que para o professor a fiscalização da secretaria se converta em um ato de quem “*só vem cobrar*”, na realidade, essa cobrança é também enaltecida, pois se trata de uma atitude que deve ser interpretada como uma lembrança necessária de quem quer bem à escola. De forma objetiva, as ações de fiscalizar, monitorar, cobrar, lembrar inserem-se numa mesma formação discursiva que também reconhece a necessidade de não deixar que cada unidade escolar se desvie das metas pactuadas para o conjunto do sistema de ensino.

A partir da análise dos discursos dos diferentes sujeitos, percebe-se que, em diversos momentos, assim como no depoimento anterior, a percepção de gestores e professores divergem. Essa divergência de percepções a partir das diferentes funções ocupadas e do lugar de fala do sujeito tem a ver, segundo Marques, com o fato de que:

Na perspectiva atual, o sujeito torna-se fragmentado, composto de várias identidades que podem, inclusive, ser antagônicas. Desta forma, o sujeito não tem uma identidade fixa, mas sim uma identidade formada historicamente, que se transforma continuamente pelas representações nos sistemas culturais

em que se insere. O sujeito assume, assim, identidades diferentes em diferentes momentos, tendo o seu centro deslocado e substituído por uma “pluralidade de centros”. (2005, p. 40)

Essa diferença entre a visão do professor e dos gestores em relação ao suporte fornecido pela SME e o conteúdo das discussões em torno das avaliações em larga escala é o terceiro ponto de destaque:

Assim, há uma discussão eu diria que muito superficial. Antes da prova, é “quais são os descritores que tem que trabalhar, qual a metodologia de aplicação da prova”, e, depois que esses resultados saem, eles são apresentados, e a discussão que é feita é [...] “trabalhe os descritores que eles não foram bem”, está bem, mas tem descritor aqui que eu não vou trabalhar agora, porque eu estou seguindo uma sequência lógica. Eu acho que é um equívoco, eu não posso trabalhar com eles isso agora, geralmente o que eles erraram mais é o que eles não consolidaram mesmo, aí fica a gente tentando argumentar com a coordenação. [...] Como eu vou trabalhar fração se ele não sabe nem multiplicar e dividir ainda? (Professora-Escola D)

O depoimento da professora da escola D expõe os conflitos e contradições do dia a dia real da sala de aula, as pressões e o distanciamento entre o que se chama de acompanhamento dos processos e os processos reais desenvolvidos na escola. Expressa também sua resistência às orientações oficiais, posicionando-se contra a proposta de trabalhar os descritores sem considerar as demais questões envolvidas. É possível que a resistência e a clareza no processo descrito pela docente se associem, entre outros aspectos, à sua formação: doutorando em Educação na área de Educação Matemática. A formação é um elemento que proporciona segurança e maior compreensão acerca da profissão, seus desafios e possibilidades.

Esse processo de resistência e ressignificação da política que chega à escola é abordada por Azevedo:

De uma perspectiva analítica mais global, é preciso termos presente que nenhuma orientação que vem de fora é transplantada mecanicamente para qualquer sociedade. Ao contrário, as diretrizes que, de um lado, estão desnacionalizando o Estado-nação em função da acumulação de capital são sujeitas a processos de recontextualização impingidos pelas características históricas da sociedade a que se destinam. (2001, p. 12)

A autora reflete sobre a identificação de modos de atuação que procuram ressignificar as medidas impostas hierarquicamente, direcionando-as à construção de um novo espaço público, caso do professor mencionado, que, no âmbito da sua sala de aula, posicionou-se contrário às determinações das avaliações e optou por uma forma diferenciada de trabalhar. Isso não significa que ele não compreenda a importância da avaliação ou que direcione seu trabalho como se ela não existisse. Mas sua prática é reflexiva, e a avaliação recebe, por parte do docente, uma conotação diferente da que vem sendo desenhada pelas instâncias superiores.

Por fim, o quarto ponto está relacionado às formações oferecidas pela SME. Elas parecem ter como pauta central os resultados nas avaliações, isso significa que as outras questões que compõem a construção do cotidiano da sala de aula são postas em segundo plano. Essa medida, ao passo que colabora com o trabalho desenvolvido pela escola e para o alcance dos resultados desejados, parece expressar as concepções de educação e avaliação que alicerçam o trabalho da SME, revelando que as avaliações em larga escala são o foco do trabalho desenvolvido.

Na formação que a gente recebe da secretaria, eles lançam os resultados e sempre pautam os descritores. [...] Eu acho que o próprio site do Spaee dá outras formas de interpretar, não é só o resultado em si, tem gráficos, ele faz combinações, [...] então, às vezes, tem avanços que você percebe que a secretaria e a escola também não valorizam. Por exemplo, “a maioria tirou nota baixa, mas, se você perceber, a maioria evoluiu, avançou”, mas essa leitura não é feita em relação ao nível anterior. O nosso último resultado aqui do Spaee [...] em Matemática quando eu entrei aqui era 190, então houve um avanço: 190, 210, 226, mas só vê o “está no vermelho”. Então, eu acho que às vezes a leitura fica só na ponta, no resultado final. (Professora-Escola D)

A fala da professora confirma o que a literatura já chama atenção: a desconsideração do processo em detrimento do resultado. Há uma tendência de observar apenas o resultado, sem que, para tanto, haja uma análise do crescimento observado, do nível que os estudantes alcançaram, deixando que a leitura fique “só na ponta”.

Andrade (2011) explica que as palavras e as ações ganham relevância na constituição do ser humano à medida que se distingue dos outros seres, indo além da capacidade de comunicar suas necessidades primárias, mas sobretudo porque somente a ele é concedida a capacidade de comunicar para si próprio. Assim, cabe realçar a concorrência de interesses que permeiam a produção e reprodução do discurso, com ênfase no interesse com que cada locutor e interlocutor disputam o exercício do poder simbólico no espaço público.

O Spaee foi criado com o discurso da gestão por resultados, metas e avanço e melhoria da educação. De fato, o estado do Ceará tem avançado nesse sentido, contando com reconhecimento nacional em função dos seus indicadores educacionais. Todavia, nota-se que o Spaee também se tem configurado como mais uma forma de controle do trabalho que as escolas fazem no seu município. Nessa perspectiva, os resultados apresentados nem sempre refletem o real trabalho feito e o crescimento alcançado quando essas questões estão associadas à premiação. A reflexão exige ainda maior aprofundamento. No próximo tópico, reflete-se como essas questões têm repercutido na rede municipal de ensino de Fortaleza.

O IMPACTO DO SPAECE NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Com o intuito de compreender o processo de criação e chegada da política de avaliação estadual nas escolas cearenses, direcionaram-se questionamentos dessa natureza aos gestores e professores. Os sujeitos chamaram atenção para a hierarquização do processo e das decisões sem consulta ou orientações:

Essas políticas chegaram lá de cima para a escola, aquela exigência. Muitas vezes não passa por nós, eles já chegam “você vão fazer dessa maneira, dessa forma”, e, muitas vezes, o que nos frustra é que, como nós estamos na escola, estamos em sala de aula, nós conhecemos melhor do que eles, você vê que hoje em dia, quando se coloca um secretário de educação, muitas vezes é um médico, por exemplo. Não tem nada a ver com a nossa área. Então, uma pessoa dessa não vai pensar igual a mim, que estou em sala de aula e sei qual é a realidade. Então, muitas vezes nos frustra isso de já chegar lá de cima algo pronto já. Nós estamos aqui, por que não fazem uma pesquisa com a gente? (Professor-Escola B)

O professor da escola B destaca que o sistema chegou de forma hierarquizada, e esse processo causa frustração por parte do corpo docente por não ser consultado, ainda que sejam estes que efetivamente conhecem a escola e que irão desenvolver as ações associadas à política.

Segundo Bruno (1997), vivencia-se uma forma de participação controlada e de uma autonomia meramente operacional, situação necessária para a garantia do atendimento às condições no âmbito local, sem ao mesmo tempo ameaçar a estabilidade de toda a rede que está sob o controle da organização, ou seja, embora em uma sociedade democrática, em que é possível participar de processos sociais, não significa que há, por parte dos sujeitos da escola, por exemplo, controle das instâncias decisórias. Assim, os mecanismos de controle são relativamente invisíveis, e as hierarquias perdem sua forma piramidal típica de formas convencionais de organização e exercício de poder, assumindo a falsa aparência de participação e autonomia que não se efetiva na prática.

Corroborando o depoimento do docente da escola B, o professora da escola D, quando questionado sobre o que significou o processo de criação do sistema de avaliação do Ceará, chama atenção para a massificação e unificação que se instalou com o processo de criação do Spaece e que isso tem uma raiz anterior, que seria o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic):

Houve uma massificação e uma unificação para todo mundo trabalhar fazendo a mesma coisa, e eu sou extremamente contra isso. Eu acho que cada escola tem suas características, cada escola tem suas particularidades, então, eu acho que isso tem que aparecer no projeto pedagógico da escola, e, desde que surgiu essa política do Paic, que na verdade é uma política para preparar para as avaliações, foi unificado, às vezes mandam até aula pronta para a gente aqui. Eu fico indignada. Não que eu não queira ajuda, mas tem coisas que eu não concordo, que

eu não quero essa aula. Eu vou dar a aula que eu acho que é melhor para eles. Eu sou meio rebelde, assim, eu olho, se tiver como eu aproveitar, se eu achar que é positivo, eu aplico, mas, se eu achar que não, eu não uso... eu consigo perceber que isso aqui não é bom, mas tem escola que tem muita rotatividade, e a professora muda muito, e vai só executando, eu acho que vai deixando as escolas fracas, superficiais. (Professora-Escola D)

O discurso revela que houve reverberações diretas no trabalho docente a partir da criação do Spaee. Os docentes explicam que chegaram a receber, inclusive, aulas prontas. Apesar do cenário descrito, há um processo de ressignificação na sala de aula, onde os docentes filtram as determinações que chegam à escola. Destaca-se, no entanto, que essa liberdade é relativa. Percebe-se que a autonomia para o exercício da docência tem sido comprometida em detrimento das demandas oriundas das avaliações externas, sendo necessária a subversão docente para que o trabalho seja realizado de outra forma. Situação mais grave é encontrada em escolas onde a rotatividade de professores é intensa, cenário onde há escassa possibilidade de resistência.

O tempo de experiência do docente que apresentou o depoimento anterior parece ter relação com sua segurança para aceitar ou não as orientações fornecidas. É um dos profissionais com maior tempo de serviço da amostra. A experiência é um elemento que possibilita ao profissional conhecer sua função e entender os processos. A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) define, em seu art. 3º, que o ensino será ministrado com base no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Percebe-se, no entanto, que, a partir do momento em que há esse processo de ruptura da autonomia docente, o que foi previsto em lei parece ter sido desconsiderado, definindo uma concepção de educação a ser implementada em todo o território nacional.

Essa questão da resistência docente ou reprodução da política, por parte do professor, tem a ver com os "[...] novos papéis e subjetividades produzidos à medida que estes são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores", e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. "Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade" (BALL, 2005, p. 546-547).

A política de avaliação em larga escala, concebida inicialmente como uma iniciativa transnacional, pensada em âmbito global, chegou aos diferentes países, estados e municípios, em escolas de diferentes características localizadas em diversos territórios que sentem e percebem as avaliações em menor ou maior grau. Embora o local seja fortemente influenciado por essas iniciativas, é importante ressaltar que, no contexto de implementação, a forma como a política é ressignificada pelos sujeitos locais permite uma resposta à proposta global que nem sempre é a esperada, fato observado no depoimento da professora da escola D.

Importante destacar, no entanto, que a proposta de avaliação também expressa pontos positivos que foram, ao longo do processo histórico de implementação do Spaee, reconhecidos pelos atores escolares.

Eu mudei muito meu olhar sobre as aplicações de avaliação em larga escala. Eu hoje consigo ver a importância dessas avaliações e o quanto elas são úteis para a gente, para a escola e que

houve realmente um crescimento muito grande e que não foi o acaso que proporcionou isso nas escolas de Fortaleza, não foi o acaso, foi um trabalho da Secretaria de Educação com muito compromisso, dedicação. Que nos cobram demais, mas eu não vejo isso como um fator que dificulta meu trabalho, essa cobrança faz com que a gente se preocupe mais... tudo é feito pensando nisso. (Gestão-Escola C)

A gestão da escola C inicia seu depoimento informando que mudou seu olhar sobre a aplicação das avaliações. No momento de criação do sistema, pensava de uma forma, e, atualmente, concebe o processo de outra maneira. Revela ainda que isso tem relação com a forma como passou a compreender as cobranças e viu os resultados do trabalho da SME.

A mudança do discurso é uma transformação das práticas, constituindo-se o “[...] conjunto das condições segundo as quais se exerce uma prática, segundo as quais essa prática dá lugar a enunciados parcial ou totalmente novos, segundo as quais, enfim, ela pode ser modificada” (FOUCAULT, 2004, p. 234). O autor segue explicando que uma frase ou oração não apresenta sentido por si só, mas adquirem e constroem esse sentido no interior de uma relação enunciativa determinada, ou seja, apresenta uma existência material e está relacionado a um referencial constituído por leis de possibilidades, regras de existência para os objetos, para as relações que se afirmam ou negam.

O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. É esse conjunto que caracteriza o nível enunciativo. (FOUCAULT, 2004, p. 103)

A concepção de avaliação em larga escala é campo de disputa entre dois projetos que parecem tentar fixar seus sentidos, mas que só os conseguem temporariamente. Por diversas vezes, durante as entrevistas, essa questão da mudança de perspectiva sobre as avaliações a partir da ocupação do cargo de gestão foi revelada, expressando esse movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste espaço de conclusão, é oportuno retomar o objetivo deste texto: investigar as repercussões do Spaece na rede municipal de ensino de Fortaleza, capital do estado. Observou-se que, amparados pela legislação que versa sobre a educação brasileira e sobre a política nacional de avaliação em larga escala, representada pelo Saeb e conhecida atualmente por Ideb, estados e municípios criaram sistemas próprios de avaliação, caso que se aplica ao Ceará, com o Spaece, um dos primeiros estados do Brasil a consolidar seu sistema próprio, e ao município de Fortaleza, com o Saef.

A política de avaliação externa chegou às escolas cearenses sem que fossem consultadas sobre o assunto e independente de sua vontade. Gestores e professores

passaram a ser cobrados e responsabilizados por seus resultados, impulsionando a criação de ações e posturas nas escolas que, em muitos casos, não coincidiam com o ideal de uma educação de qualidade na prática, mas com foco nos resultados imediatos e na divulgação midiática deles. As avaliações externas passaram a ser realizadas todos os anos, no caso de Fortaleza, mais de uma vez por ano, considerando-se que, além da avaliação nacional, há ainda o Spaee e a avaliação aplicada pelo próprio município, o Saef, realizada três vezes durante o ano.

A Secretaria de Educação acompanha continuamente as escolas por meio da figura do superintendente e tem oferecido ainda formações pautadas nas avaliações e criado mecanismos de premiação. Se, por um lado, a aproximação da secretaria em relação à escola se revela importante para apoiá-la e ajudar com os seus desafios cotidianos, por outro, acaba por funcionar como mais uma forma de pressão e fiscalização do trabalho desenvolvido. As avaliações são necessárias e proporcionam uma riqueza de dados que podem colaborar com o processo de melhoria da educação no país, colocando o Ceará, inclusive, em evidência no cenário nacional por seus bons resultados, mas há que se ponderar o formato que tem assumido e o espaço que tem ocupado nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, a escola localiza-se entre o ideal liberal da universalização da educação de qualidade para todos e a realidade do sistema capitalista, que se serve dela, a escola, para o treinamento da mão de obra e das lideranças necessárias à manutenção do sistema. A avaliação, nesse sentido, tem-se revelado o instrumento ideal para garantir o equilíbrio dessa lógica, mantendo a função seletiva, mas garantindo os assim chamados ideais democráticos da educação.

Nesse sentido, embora os resultados de um estudo de caso como este não possam ser generalizados, chama-se atenção para questões importantes sobre como a sociedade tem pensado a educação e o que tem priorizado a esse respeito, apontando para reflexões no sentido de romper essa lógica, instigando futuros estudos que possam aprofundar questões destacadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. F. **Sistemas municipais de educação**: impactos na gestão educacional no âmbito do poder local. 2011. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

AZEVEDO, J. M. L. Cidadania, desenvolvimento humano e reforma educacional. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, XV., 2001, São Luiz. **Anais...** São Luiz: ANPED, 2001. p. 12.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 7 maio 2022.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: Oliveira, D. A (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 15-45.

CEARÁ. **Lei nº 12.308, de 26.05.94**. Institui o Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Ceará e estabelece outras providências.

CEARÁ. Poder Executivo. **Plano de desenvolvimento sustentável do Ceará**: 1999-2002 – Consolidando o novo Ceará. Fortaleza: SEPLAN, 2000.

CEARA. **Lei nº 13.541, de 22 de novembro 2004**. Institui o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica – PMMEB, nos estabelecimentos de ensino da Rede Pública do Estado do Ceará.

CEARA. **Lei nº 13.665, de 20 de setembro de 2005**. Altera a Lei n.º 13.541, de 22 de novembro de 2004, que dispõe sobre o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica – PMMEB, e dá outras providências.

CEARÁ. **Lei nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007**. Modifica dispositivos da Lei n.º 12.612, de 7 de agosto de 1996, que define critérios para distribuição da parcela de receita do produto e arrecadação do Imposto Sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS, pertencente aos municípios e dá outras providências.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

GALVÃO, W. N. M. **Política de avaliação em larga escala**: o discurso como prática social em escolas municipais de Fortaleza, Ceará. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

MARQUES, L. R. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma gestão democrática nas escolas públicas**. 2005. 299 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

PESTANA, M. I. G. S. A experiência em avaliação de sistemas educacionais: em que avançamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs). **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 117-133.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

VIEIRA, S. L. Gestão das políticas educacionais e trabalho docente em tempos de Ideb. In: CAVALCANTE, M. M. D. *et al.* (org.). **Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 1047-1063.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Ibero-Americana de Educação**, n. 67, p. 19-38, 2015.

Há retornos salariais para jovens que trabalharam durante o Ensino Médio?

MAITÊ RIMEKKÁ SHIRASU E RONALDO DE ALBUQUERQUE E ARRAES (IN MEMORIAM)

INTRODUÇÃO

Milhares de jovens brasileiros não estão trabalhando nem estudando, são os denominados nem-nem²⁰. Em decorrência das dificuldades do mercado de trabalho (QUINTINI; MARTIN; MARTIN, 2007; GUIMARÃES; ALMEIDA, 2013), particularmente entre os jovens, muitos ou não encontram emprego, ou desistem de buscá-lo. Por sua vez, a descontinuidade do estudo pode ser resultante de uma série de fatores: falta de perspectivas com relação ao futuro, desinteresse, baixa qualidade da educação, falta de atratividade do ensino ofertado, discrepância entre o que é ensinado e as habilidades exigidas no mercado de trabalho e falta de consciência ou de apoio familiar quanto à necessidade de se qualificar.

A inatividade dos jovens é um fator de preocupação comum em várias partes do mundo, tanto pela importância que eles têm para o crescimento econômico como também porque esse grupo é considerado mais vulnerável social e economicamente. As estatísticas relacionadas à juventude têm mostrado elevado percentual de evasão escolar, especialmente no Ensino Médio²¹, assim como elevados índices de criminalidade, parentalidade precoce e suicídio. Ademais, os jovens estão mais propensos ao desemprego, à participação no mercado de trabalho informal e a conseguir ocupações com baixa remuneração e alta rotatividade, dada a sua inexperiência e baixa qualificação (GUIMARÃES; ALMEIDA, 2013).

Diante disso, a transição escola-trabalho tem sido objeto de vários estudos (RYAN, 2001; QUINTINI; MARTIN; MARTIN, 2007; CUNNINGHAM; SALVAGNO, 2011; MANACORDA *et al.*, 2017). Eles apontam que uma transição mais longa impõe custos individuais e sociais que podem, potencialmente, levar a piores ocupações no mercado de trabalho. Por outro lado, uma transição mais rápida pode sinalizar um baixo salário reserva ou uma menor perspectiva de encontrar melhores ocupações, o que, por sua vez, pode levar ao subemprego ou a empregos de baixa qualidade a longo prazo (MANACORDA *et al.*, 2017). Como um meio de suavizar essa transição, tem-se avaliado os efeitos da mudança na forma

²⁰ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2015 mostram que havia 7,2 milhões de jovens de 15 a 24 anos que estavam fora da escola e do mercado de trabalho, perfazendo 21,8% do total de jovens nessa faixa etária.

²¹ Segundo dados do Censo Escolar 2015, o índice de evasão chega a 11,2% do total de alunos matriculados nessa etapa de ensino.

tradicional de ensino sobre a inserção dos jovens na vida laboral (GUIMARÃES; ALMEIDA, 2013; POLIDANO; TABASSO, 2016; MAHIRDA; WAHYUNI, 2016).

Permeando os debates relacionados à transição escola-trabalho, há ainda a análise dos efeitos de trabalhar durante o Ensino Médio sobre os resultados futuros no mercado de trabalho. Por um lado, argumenta-se que o trabalho nessa etapa de ensino representa uma fonte de oferta de trabalho flexível, um meio de complementar a renda familiar e possibilitar a continuação dos estudos, além de poder ajudar a satisfazer aspirações de consumo e investimento. Ademais, serviria como uma forma de afastar os jovens do cometimento de eventuais atos ilícitos, familiarizá-los com o ambiente de trabalho, no sentido de fomentar o desenvolvimento de responsabilidade, adquirir bons hábitos e atitudes, bem como senso de hierarquia no trabalho – características importantes para o sucesso na carreira e que não são desenvolvidas na escola, dando a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido e identificar o que é preciso para ser bem-sucedido no emprego (TURNER, 1994; RUHM, 1997; LIGHT, 1999; HOTZ *et al.*, 2002; BAERT *et al.*, 2017).

Por outro, os críticos ao emprego nessa fase da vida acreditam que longas jornadas de trabalho, durante o ano escolar, interferem no aprendizado e no desempenho do jovem, podendo encorajá-lo a deixar precocemente a escola. Ademais, promove a pseudomaturidade e está associado a altas taxas de delinquência, uso de drogas e álcool, além de propiciar atitudes mais ousadas do que respeitadas em relação ao trabalho. (BECKER, 1965; GREENBERGER; STEINBERG, 1980; PARENT, 2006). Ele também prejudica, indiretamente, a produtividade subsequente, ao fazer com que os alunos não aprendam, no Ensino Médio, o tanto quanto deveriam, aumentando assim o risco de serem excluídos do mercado regular. Nesse sentido, Parent (2006) sugere que trabalhar durante o Ensino Médio aumenta as chances de o aluno evadir e, ainda, que essa experiência não o ajuda a acumular capital humano.

Manacorda *et al.* (2017) salientam que, embora o envolvimento precoce no mercado de trabalho possa ser prejudicial à empregabilidade subsequente, ele também opera na direção oposta: o aprendizado adquirido com a rotina de trabalho precoce pode fornecer um valioso capital humano (em ambas as formas de habilidades cognitivas e não cognitivas) e aumentar a velocidade de transição para o mercado de trabalho. Entretanto, deve-se atentar que aqueles que entram precocemente no mercado de trabalho podem ter, persistentemente, baixo salário reserva e, assim, maior ligação ao mercado de trabalho.

Mesmo assim, é grande o contingente de jovens que deixam a escola precocemente, uns para se inserirem no mercado de trabalho, enquanto outros compõem o grupo dos nem-nem. Entre aqueles que continuam estudando, muitos decidem conciliar estudo e trabalho. Segundo dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2015, 44% dos estudantes brasileiros entre 15 e 16 anos encontravam-se trabalhando, proporção superior à média dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de 23,3%.

Considerando o elevado número de jovens que combinam estudo e trabalho, e tendo em vista as dificuldades enfrentadas por muitos deles na transição entre essas duas atividades, é de suma importância saber qual é o efeito predominante do trabalho precoce, de modo a orientar o direcionamento das políticas públicas, se elas devem incentivar, apoiar o emprego dos estudantes do Ensino Médio, ou desestimular tais atividades.

Posto isso, o presente estudo tem por objetivo investigar os efeitos de trabalhar durante o Ensino Médio sobre os rendimentos futuros dos jovens no mercado de trabalho em uma perspectiva de curto prazo. Tendo em vista a disponibilidade dos dados, a análise será realizada a partir de uma amostra de jovens cearenses extraída dos microdados provenientes do Spaece de 2012. Ademais foram utilizados os dados Censo (2010) e da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS, 2015), cuja combinação possibilita observar o mesmo indivíduo em dois períodos.

Nesse sentido, este estudo contribui para a literatura por avaliar o problema do caso brasileiro por meio da combinação de bases de microdados longitudinais, o que lhe confere grande riqueza de informações. Os resultados obtidos fornecem evidências preliminares do impacto positivo de trabalhar no Ensino Médio sobre os rendimentos futuros dos jovens no mercado de trabalho. Tais evidências são importantes para direcionar a aplicação de políticas públicas que visem a suavizar a transição escola-trabalho.

REVISÃO DA LITERATURA

Os efeitos do emprego durante o Ensino Médio têm sido amplamente estudados desde 1970 nas mais diversas vertentes: desempenho escolar, escolaridade, evasão, salários, entre outros. Existia, na época, certo consenso nos estudos empíricos de que a experiência de trabalho nessa fase promoveria o desenvolvimento de responsabilidade pessoal e suavizaria a transição da juventude para a fase adulta, melhorando o desempenho educacional e a realização profissional (RUHM, 1997).

Todavia, a teoria econômica apresentava argumentos controversos em relação à atribuição da eficácia do emprego dos jovens. Se, por um lado, o tempo dedicado ao emprego poderia prejudicar os investimentos educacionais, por outro, ele forneceria habilidades e conhecimentos que aumentariam a produtividade futura e complementariam a aprendizagem na escola.

O efeito positivo advindo do trabalho é justificado sob a perspectiva da Teoria do Capital Humano (BECKER, 1964), segundo a qual o aumento de habilidades decorrentes da experiência pode levar a retornos adicionais no mercado de trabalho. Contudo, baseado nessa mesma teoria, juntamente com a Teoria de Alocação do Tempo (BECKER, 1965), pode-se esperar efeitos negativos, com as horas de trabalho reduzindo o desempenho dos alunos, caracterizando assim a existência de *trade-off* entre trabalhar e estudar.

A Teoria da Sinalização (SPENCE, 1973) reforça o efeito positivo do trabalho partindo do argumento de que os empregadores podem usar essa experiência dos estudantes como um sinal intrínseco de motivação e de capacidade de trabalho, pois apenas estudantes altamente capazes conseguem combinar estudo e trabalho com sucesso. Dessa forma, há um aumento de chances de eles conseguirem emprego, sem haver um aumento de capital humano.

Por outro lado, os empregadores podem interpretar a experiência de trabalho enquanto estudante contida no currículo como um sinal de restrição de liquidez e desinteresse pelo desenvolvimento acadêmico. Esse outro canal é estreitamente relacionado ao modelo de Discriminação Estatística desenvolvido por Arrow (1973) e Phelps (1972).

Por sua vez, a Teoria do *Network Social* (GRANOVETTER, 1983) defende que a experiência de trabalho aumentaria o capital social dos estudantes, pois eles poderiam futuramente utilizar as relações pessoais adquiridas com essa vivência para auxiliá-los a conseguir um emprego melhor e mais rapidamente.

As chances de o estudante que trabalha ser contratado também são maiores de acordo com a Teoria do Credencialismo (STIGLITZ, 1975). Ela afirma que a *performance* do estudante no trabalho pode afetar a probabilidade de ele ser contratado pelo mesmo empregador, devido à triagem do trabalho, uma vez que os empregadores têm mais informação sobre a produtividade e atitudes desses indivíduos. Assim, se a informação recebida for positiva, esses estudantes trabalhadores têm mais chances de conseguir um emprego regular.

Tendo em vista essas divergências, a partir da década de 1980, foram feitas reavaliações dos custos-benefícios do emprego dos estudantes. No trabalho seminal de Greenberger e Steinberg (1980), as autoras mostraram evidências de que, em geral, os resultados são negativos, concluindo que trabalhar tem maior probabilidade de interferir negativamente do que de melhorar a escolaridade, promovendo uma pseudomaturidade associada a altas taxas de delinquência, uso de drogas e álcool, conduzindo a atitudes mais ousadas do que respeitadas em relação ao trabalho.

A literatura tem identificado a existência de efeitos diretos e indiretos da experiência de trabalhar enquanto estudante. Como efeitos diretos, tem-se que o trabalho pode melhorar o capital humano do indivíduo ao proporcionar habilidades e conhecimentos comercializáveis, bem como habilidades gerais, tais como bons hábitos de trabalho, maturidade, responsabilidade e aprendizado para lidar com autoridade (RUHM, 1997; LIGHT, 1999). Quanto aos efeitos indiretos, Mincer (1974) salienta que estudo e trabalho são complementares, sendo o trabalho uma oportunidade de aplicar os conhecimentos aprendidos na escola.

Apesar disso, alguns estudos têm encontrado efeito negativo sobre as notas. Nesse sentido, Crawford, Johnson e Summers (1997) sugerem que longas jornadas de trabalho (mais de 21 horas) durante o Ensino Médio estão associadas a um menor rendimento escolar. Contudo, a experiência de trabalhar pode também se traduzir em maiores ganhos, desde que os estudantes tenham um período de trabalho significativo (mais de quinze horas). Ainda assim, ressaltam que, para aqueles que não vão para o ensino superior logo após a conclusão do Ensino Médio, o efeito positivo da experiência de trabalho sobre os ganhos futuros é maior do que o efeito negativo indireto decorrente do baixo desempenho escolar.

Corroborando esses resultados, a análise realizada por Ruhm (1997) não evidencia efeitos prejudiciais de quantidades moderadas de emprego estudantil. Contrariamente, mostra que as horas trabalhadas durante o Ensino Médio são positivamente correlacionadas com ganhos futuros, benefícios adicionais e *status* ocupacional, indicando que o emprego dos estudantes aumenta o investimento líquido em capital humano, particularmente no final do Ensino Médio e para as mulheres. Aponta ainda que problemas inerentes ao emprego nessa fase da vida são de natureza transitória ou são mais do que compensados por investimentos benéficos em capital humano, sugerindo que o trabalho exerce papel fundamental de desenvolvimento dos alunos à medida que se aproximam do final do Ensino Médio.

Light (1999) investiga se o emprego durante o Ensino Médio facilita a transição escola-trabalho ou se prejudica o desempenho em sala de aula usando Mínimos

Quadrados Generalizados (MQG) com variável instrumental. O autor sugere que o emprego no Ensino Médio tem efeito positivo para os alunos que estão concluindo essa fase, com impactos significativos sobre os salários até seis anos após a conclusão. Quanto ao desempenho escolar, este parece não ser prejudicado. Sendo assim, indica que, para os estudantes que não planejam ingressar no ensino superior, a experiência adquirida enquanto matriculado na escola é vantajosa em termos salariais.

Parent (2006) analisa o impacto de trabalhar durante o Ensino Médio sobre a probabilidade de conclusão e sobre os salários futuros. Os resultados apontam um forte efeito negativo sobre a probabilidade de conclusão dessa etapa, com efeitos menos conclusivos para as mulheres. Contudo, esse mecanismo é válido apenas para os que trabalham muitas horas por semana e é induzido pelas condições do mercado de trabalho local. Ademais, o aumento das chances de conseguir um emprego em uma ocupação com menor remuneração é um possível canal do efeito de trabalhar durante o Ensino Médio sobre a transição para o mercado de trabalho. Em geral, não encontrou evidências de que trabalhar e estudar incentivou ou ajudou na acumulação de capital humano, sugerindo que os benefícios de o indivíduo trabalhar durante o Ensino Médio são limitados.

Guimarães e Almeida (2013) sistematizaram os aspectos relacionados à inserção dos jovens no mercado de trabalho, introduzindo as políticas de emprego para a juventude, situando a evolução dessas políticas no Brasil. Segundo os autores, a qualidade da educação, o grau de regulação do mercado de trabalho, o dinamismo da economia e a formação profissionalizante são fatores essenciais para compreender a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Assim, concluíram que possíveis direções para a política de emprego para os jovens seriam melhorar a qualidade da educação, dando condições e incentivos para a permanência na escola e oferecendo requalificação e reciclagem para os que não tiveram uma boa formação (erradicação do trabalho infantil, universalização da frequência escolar, concessão de bolsas para os jovens permanecerem na escola, oferta de cursos profissionalizantes em parceria com as empresas com foco no treinamento vocacional).

Baert *et al.* (2016) investigaram a conexão causal entre as várias formas de trabalho estudantil e chances posteriores de contratação entre os graduados. Por meio de um experimento de campo aleatorizado, concluíram que os efeitos positivos relatados na literatura (tais como sinal de habilidade e motivação para o trabalho) são compensados pelos efeitos negativos (tais como sinais de desinteresse pelo desenvolvimento acadêmico e a percepção de características sociais adversas). Por conseguinte, na perspectiva política, sugerem que os governos que incentivam a combinação de trabalho e estudo não devem superestimar o efeito positivo dessa política sobre o futuro sucesso no mercado de trabalho, pois eles são limitados.

No estudo feito por Baert *et al.* (2017), foram examinados os impactos diretos e indiretos (via desempenho educacional) de o estudante trabalhar durante o Ensino Médio sobre os futuros resultados no mercado de trabalho. Para tanto, analisaram uma amostra de jovens belgas que trabalharam durante o ano letivo ou durante as férias escolares e modelaram a decisão de trabalhar como uma cadeia de escolhas discretas usando um modelo dinâmico para resolver o problema da endogeneidade. Assim, mostraram que os estudantes que trabalharam durante as férias têm probabilidade 15,3% maior de terem um emprego três meses depois de deixarem a escola do que aqueles que não tiveram essa experiência, sendo esse efeito expressivamente maior quando os alunos trabalharam

durante todo o ano letivo. Na decomposição dos efeitos, observaram que o efeito não positivo sobre a escolaridade é compensado pelo efeito direto da obtenção do emprego.

Complementando o debate da importância do trabalho ainda durante a educação obrigatória, alguns estudos têm analisado a transição escola-trabalho e a inclusão de atividades mais voltadas ao trabalho dentro do currículo escolar. Nesse sentido, Quintini, Martin e Martin (2007) examinaram como os países da OCDE são comparáveis em relação à transição escola-trabalho e como tem mudado a situação do jovem no mercado de trabalho desde a década anterior à pesquisa. Segundo os autores, a transição escola-trabalho é bastante longa – um a dois anos ou mais – para os jovens que encontraram seu primeiro emprego apenas após a conclusão da educação obrigatória, e a duração dessa transição varia entre os países. Adicionalmente, os primeiros anos no mercado de trabalho são caracterizados por empregos de elevada rotatividade e por múltiplos períodos de desemprego.

Manacorda *et al.* (2017) investigaram a transição escola-trabalho dos países de renda média e baixa a fim de compreender a probabilidade de transição, bem como a duração dessa transição. Os resultados apontaram que aqueles com elevados níveis de educação e com experiência de trabalho ainda na escola tiveram uma transição mais rápida e foram mais prováveis de encontrar trabalho do que os que deixaram a escola precocemente, apontando possivelmente o papel da precoce acumulação de capital humano e da educação na modelagem das transições. As mulheres são menos prováveis de transitar, e, se transitam, geralmente o fazem em uma taxa mais lenta do que os homens, embora não seja claro se isso reflete uma preferência ou uma restrição. Adicionalmente, encontraram que trabalhar enquanto estudante está associado à maior probabilidade de estar trabalhando no futuro. Entretanto, os autores também sugerem que esse resultado pode advir do baixo salário reserva.

Desde então, a literatura empírica sobre o tema tem evoluído com a inclusão de novos dados e novas metodologias. Em âmbito internacional, os estudos que tratam dos efeitos da experiência de emprego durante o Ensino Médio sobre os resultados no mercado de trabalho têm encontrado três principais evidências: 1) trabalhar durante o Ensino Médio está associado a maiores taxas de emprego e de salários no futuro; 2) o retorno estimado para os salários de empregos subsequentes varia entre 5% e 10% por ano; 3) os ganhos no mercado de trabalho resultantes da experiência ocupacional durante o Ensino Médio são persistentes, estendendo-se por algum tempo após o jovem deixar a escola (HOTZ *et al.*, 2002).

Em âmbito nacional e regional, a literatura é escassa, haja vista, sobretudo, a limitação dos dados disponíveis. Consequentemente, existem várias lacunas a serem preenchidas, como: os resultados obtidos em estudos de abrangência internacional se mantêm para o caso brasileiro, e, mais especificamente, para o Ceará? Em que medida a experiência de trabalhar no Ensino Médio pode ser benéfica ou prejudicial para o futuro do jovem? Por quanto tempo esse efeito se perpetua?

METODOLOGIA

Modelo analítico

Em geral, a revisão de literatura discutida anteriormente sugere que as experiências de trabalho durante o Ensino Médio podem afetar o sucesso no mercado de trabalho. O maior obstáculo para capturar esse efeito é a potencial endogeneidade da decisão de trabalhar dos jovens. Ruhm (1997) argumenta que, se, por exemplo, os alunos menos perseverantes têm relativamente mais probabilidade de trabalhar (porque eles não gostam da escola), então o emprego dos jovens pode estar associado a desfechos futuros desfavoráveis, mesmo na ausência de um efeito causal.

Nessa perspectiva, os efeitos estimados podem refletir o papel persistente de diferenças não observadas (ou difíceis de mensurar) nas habilidades iniciais, habilidades e/ou “conexões” familiares que influenciam tanto a probabilidade de os jovens adquirem experiência de trabalho quanto o grau de sucesso no mercado de trabalho mais tarde. A omissão dessas variáveis gera o problema conhecido como viés de endogeneidade.

Para Hotz *et al.* (2002), a estimação desse tipo de modelo também está potencialmente sujeita a outra fonte de viés: seletividade. Esse viés refere-se ao fato de os dados de salário estarem disponíveis apenas quando o indivíduo escolhe trabalhar, e surge quando os mesmos fatores não observados que afetam a oferta de salários também afetam a decisão contemporânea de trabalhar. Seguindo esses autores, para avaliar se o resultado é realmente causal ou apenas uma correlação espúria, este estudo utilizará duas estratégias: seleção nos observáveis e controle da seleção contemporânea.

A primeira busca controlar os fatores de *background* específicos do indivíduo que influenciaram a decisão de trabalhar durante o Ensino Médio, Z . É o método mais simples para lidar com esses vieses, pois pressupõe que essas variáveis de controle capturam toda a correlação entre o regressor e a variável dependente, mitigando, assim, o problema da endogeneidade, e pode ser escrito como:

$$\ln W_i = \delta D_i + \beta X_i + \gamma Z_i + \varepsilon_i \quad (1)$$

Em que W é o salário, D é um conjunto de variáveis binárias que representam a decisão de quanto trabalho ofertar no Ensino Médio, e X representa o conjunto de variáveis explicativas. Assim, o vetor de coeficientes reportaria o efeito de ter trabalhado sobre o rendimento futuro dos jovens, e ε é o termo de erro aleatório.

A segunda estratégia, por sua vez, foca no problema particular do viés de seleção contemporâneo, ao se admitir que os jovens observados no mercado de trabalho constituem um grupo particular de indivíduos diferentes daqueles considerados na escola. Para corrigir essa distorção, essa estratégia segue o método proposto por Heckman (1979), que adiciona um termo de correção da seleção para o indivíduo na equação de salários, considerando a probabilidade de ele trabalhar, dadas as suas características observáveis, e assim permite observar o salário que ele teria nos dados reais.

Esse método é aplicado em dois estágios. No primeiro, estima-se um modelo qualitativo binário para a participação no mercado de trabalho, inserindo todos os indivíduos da amostra, e, no segundo, afere-se o rendimento obtido no

mercado de trabalho por meio da especificação de uma equação minceriana. O primeiro estágio consiste, então, em estimar a seguinte equação de participação:

$$L_i = \pi R_i + u_i \quad (2)$$

Em que L_i designa a participação no mercado de trabalho e assume valor 1 se o indivíduo estava no mercado de trabalho, e 0, caso contrário. O conjunto de variáveis observadas que explicam a participação do jovem no mercado de trabalho é representada por R_i . Após a estimação do primeiro estágio, procede-se a inferência sobre a equação (1), levando em consideração o viés de seleção amostral.

Para tanto, Heckman (1979) mostra que é possível corrigir o viés de seletividade incluindo nessa equação um termo de correção denominado razão inversa de Mills (λ), construída a partir da probabilidade estimada no primeiro estágio e da fdp de uma normal padrão. A inclusão de λ na equação (1) faz com que a estimação produza resultados consistentes, e a significância da razão inversa de Mills indicará a presença do viés de seletividade amostral. Logo, a equação final de rendimentos será representada da seguinte forma:

$$\ln W_i = \delta D_i + \beta X_i + \gamma Z_i + \varphi \lambda_i + \varepsilon_i \quad (3)$$

Base de dados

Para atingir os objetivos deste estudo, foram extraídas informações dos microdados do Sistema de Avaliação Permanente do Ceará (Spaee), da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) e incorporadas algumas variáveis de controle do Censo Demográfico.

O Spaee foi criado em 1992 com o objetivo de avaliar as competências e habilidades dos alunos das escolas públicas do Ceará. Desde sua criação, tem passado por algumas modificações em relação à abrangência geográfica do teste, bem como no que se refere ao nível de ensino (educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e ao número de alunos avaliados.

Tendo isso em vista, foi escolhido para a análise o ano de 2012, em que a avaliação do Ensino Médio era censitária, e o questionário contextual aplicado possibilitava identificar se o aluno exerceu alguma atividade de trabalho, seja ela remunerada ou não, mesmo matriculado na escola. Dessa base de dados foram extraídas informações de desempenho escolar, de características individuais e do contexto familiar em que os jovens estão inseridos.

No que se refere às informações sobre a inserção dos jovens no mercado de trabalho, elas foram obtidas por meio do cruzamento dos dados dessa amostra com os obtidos na Rais de 2015. A Rais é um importante instrumento de coleta de dados que visa a suprir as necessidades de informações sobre a atividade trabalhista e demais informações do mercado de trabalho brasileiro. Por meio dessa base, foi possível extrair dados do emprego dos jovens e outras características específicas desses jovens, listadas a seguir.

Do Censo Demográfico de 2010 foram extraídas variáveis em nível municipal para captar a influência do ambiente em que os jovens viviam sobre os salários futuros. Essas variáveis e as demais selecionadas, bem como suas respectivas fontes estão descritas, sucintamente, no Quadro 1.

QUADRO 1

Descrição das variáveis

VARIÁVEL	DESCRIÇÃO	FONTE
lnW	Logaritmo do salário contratual mensal dividido pelo total de horas trabalhadas no mês	Rais
trab_4	1, se trabalhou menos de quatro horas na 1ª série do Ensino Médio; e 0, caso contrário	Spaece
trab4_6	1, se trabalhou de quatro a seis horas na 1ª série do Ensino Médio; e 0, caso contrário	Spaece
trab6_8	1 se trabalhou de seis a oito horas na 1ª série do Ensino Médio; e 0, caso contrário	Spaece
trab_8	1, se trabalhou mais de oito horas na 1ª série do Ensino Médio; e 0, caso contrário	Spaece
homem	1, se masculino; e 0, caso contrário	Spaece
branco	1, se de cor branca ou amarela; e 0, caso contrário	Spaece
em_comp	1, se concluiu o Ensino Médio; e 0, caso contrário	Rais
superior	1, se está no ensino superior; e 0, caso contrário	Rais
idade	-	Rais
bolsa_fam	1, se morava em domicílio com algum beneficiário do Programa Bolsa Família; e 0, caso contrário	Spaece
med_spaece	Média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática	Spaece
ensino_prof	1, se estava matriculado no ensino profissionalizante; e 0, caso contrário.	Spaece
repetiu	0, se nunca repetiu 1, se repetiu uma vez 2, se repetiu duas vezes 3, se repetiu três vezes ou mais	Spaece
filho	1, se tem pelo menos um filho; e 0, caso contrário	Spaece
educ_mae	1, se a mãe do indivíduo tem pelo menos o Ensino Médio completo; e 0, caso contrário	Spaece
emp_form	Número de trabalhadores com carteira assinada sobre a população do município	Rais
renda_pc	Razão entre o somatório da renda de todos os indivíduos residentes em domicílios particulares permanentes e o número total desses indivíduos	Censo
pop_urb	População residente na área urbana dividida pela população residente total	Censo
pop_ens_sup	Percentual dos ocupados com superior completo – 18 anos ou mais	Censo

Fonte: Elaboração própria.

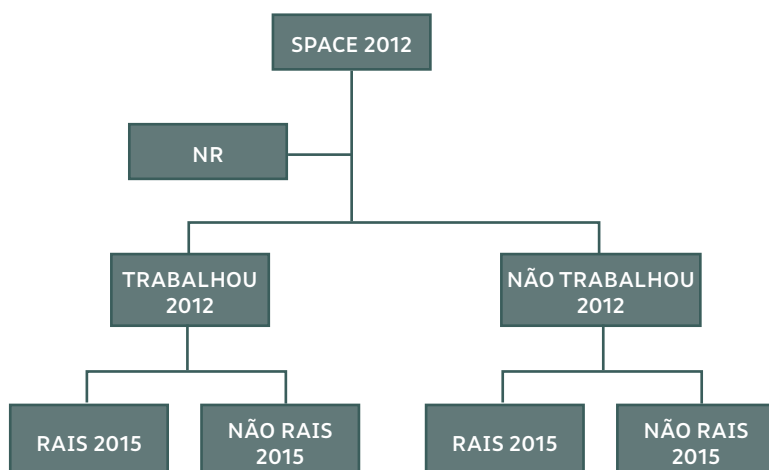
O logaritmo do salário-hora contratual foi utilizado como variável dependente, e, para identificar a quantidade de horas diárias dedicadas ao trabalho pelos jovens durante o Ensino Médio, foram construídas quatro variáveis *dummies* (*D*), conforme descrito no quadro anterior. Para controlar as diferenças entre os indivíduos na aferição do impacto do emprego dos jovens em 2012 sobre os salários deles em 2015, foram incluídas na estimação as seguintes características individuais (*X*): sexo, raça/cor, escolaridade e idade.

Adicionalmente, para tentar modelar a decisão dos jovens de trabalhar ou não ainda durante o Ensino Médio (*Z*), foram incorporadas ao modelo variáveis

relacionadas a educação e ao nível socioeconômico da família do jovem: recebimento de bolsa família, pontuação média no Spaece e participação no ensino profissionalizante. Por fim, a equação de participação (2) do jovem no mercado de trabalho em 2015 é composta ainda pelas seguintes variáveis explicativas (R): histórico de repetência, parentalidade, educação da mãe e características do ambiente em que viviam os jovens (taxa de desemprego formal, renda *per capita*, proporção da população que vive em áreas urbanas e com ensino superior completo).

Dessas bases de dados, foi extraída uma amostra composta pelos alunos que fizeram o Spaece na 1ª série do Ensino Médio em 2012 e que estavam inseridos no mercado de trabalho formal em 2015, identificados na Rais. A Figura 1 detalha o tamanho da amostra e sua composição.

FIGURA 1:
Detalhamento da amostra



Fonte: Elaboração própria. Nota: NR*: não respondeu.

A amostra era inicialmente composta por 38.050 alunos que fizeram o exame do Spaece na 1ª série do Ensino Médio em 2012. Desses, 1.430 não responderam à pergunta que identifica se eles trabalhavam ou não. Entre os que disseram o *status* ocupacional, 27.095 não estavam empregados, e 9.525 afirmaram trabalhar fora de casa. Contudo, só foi possível identificar na Rais de 2015 6.051 jovens: 1.615 que afirmaram trabalhar em 2012, e 4.436, não trabalhar no citado ano.

ANÁLISE DE RESULTADOS

Caracterização da amostra

A caracterização da amostra é feita comparando dois grupos: os jovens que disseram trabalhar na 1ª série do Ensino Médio, independente de remuneração, e os que não exerciam qualquer atividade laboral. A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas desses dois grupos e revela uma série de contrastes interessantes entre indivíduos que escolheram ou não trabalhar no Ensino Médio, preparando o cenário para a análise de regressão.

TABELA 1:

Estatísticas descritivas dos indivíduos identificados na Rais de 2015, segundo *status* ocupacional em 2012

VARIÁVEL	TRABALHOU EM 2012			NÃO TRABALHOU EM 2012		
	Média	Desvio Padrão	Obs.	Média	Desvio Padrão	Obs.
2015						
Salário hora	4,55	3,19	1615	4,37	3,59	4436
Homem	0,72	0,45	1612	0,53	0,50	4429
Branco	0,24	0,43	1607	0,22	0,42	4430
Ensino médio completo	0,68	0,47	1615	0,75	0,43	4436
Está no ensino superior	0,01	0,09	1604	0,02	0,15	4384
Idade	19,72	2,46	1615	19,04	1,95	4436
Taxa de emprego formal	17,24	12,13	1615	19,79	14,24	4436
2012						
Trabalhou menos de quatro horas	0,44	0,50	1615	-	-	-
Trabalhou de quatro a seis horas	0,29	0,45	1615	-	-	-
Trabalhou de seis a oito horas	0,13	0,34	1615	-	-	-
Trabalhou mais de oito horas	0,13	0,34	1615	-	-	-
Educação da mãe	0,22	0,42	1396	0,27	0,44	3783
Repetência anterior	0,83	0,89	1603	0,49	0,73	4425
Tinha filho	0,10	0,31	1605	0,02	0,13	4429
Bolsa família	0,67	0,47	1602	0,69	0,46	4420
Ensino profissional	0,05	0,22	1615	0,23	0,42	4436
Média SPAECE	248,52	40,92	1602	263,57	40,23	4435
2010						
População com ensino superior	7,03	3,83	1615	7,24	4,06	4436
População urbana	74,24	21,64	1615	78,96	20,65	4436
Renda per capita média	402,76	211,75	1615	431,01	220,20	4436

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que a média do salário-hora dos jovens da amostra foi R\$ 4,46 maior que o salário-mínimo-hora de 2015, R\$ 3,58²². Ademais, a remuneração média entre aqueles que tiveram uma experiência de trabalho em 2012 foi quase 5% maior do que a daqueles que afirmaram não trabalhar. Os dados revelam ainda que 13,5% dos jovens empregados em 2012 cumpriam longas jornadas de trabalho, acima de oito horas diárias. Entretanto, prevalece o trabalho em tempo parcial: 44,1% trabalharam menos de quatro horas por dia, 29,1% trabalharam de a quatro a seis horas, e 13,3% de seis a oito horas diárias.

²² O salário-mínimo hora foi obtido dividindo o salário mínimo de 2015, R\$ 788,00, por 220 horas trabalhadas no mês.

Em relação às características pessoais, verifica-se que, entre os jovens que conciliaram trabalho e estudo durante a 1ª série do Ensino Médio, é maior a proporção daqueles do sexo masculino que se autodeclararam brancos e que eram mais velhos. Destaca-se ainda a elevada proporção de jovens com filhos entre aqueles que escolheram trabalhar nessa fase da vida em comparação com os jovens que só estudavam.

Quanto à escolaridade, entre os jovens que se dedicaram apenas aos estudos, a proporção dos que concluíram o Ensino Médio e dos que estavam cursando o ensino superior é maior do que entre os jovens que trabalharam fora de casa. Comparando-se ainda a esse último grupo, o desempenho médio no exame do Spaee obtido pelos jovens que só estudavam é maior, apesar de ambos apresentarem um padrão de desempenho considerado muito crítico pela escala utilizada nesse exame. Ademais, é bem acentuada a parcela de indivíduos que já repetiram alguma série entre os estudantes empregados.

Nota-se também que, entre os que disseram não trabalhar fora de casa, é substancialmente maior a parcela de alunos do ensino profissionalizante. Possivelmente, as características desse tipo de ensino, por requererem mais horas em sala de aula, limitam o tempo que pode ser dedicado ao trabalho. Em resumo, essas estatísticas sugerem a existência de um *trade-off* entre trabalhar e estudar, em que os jovens que optaram por trabalhar têm piores indicadores educacionais no presente e no futuro.

Resultados dos modelos

Na Tabela 2, são apresentadas as estimações obtidas, usando como estratégias: seleção nos observáveis (M3) e controle da seleção contemporânea (M4). Para fins de comparação, foram incluídos também os resultados da estimação por MQO, considerando, separadamente, apenas a variável dependente e o conjunto de *dummies* da oferta de trabalho (M1), e, posteriormente, incluindo as variáveis explicativas da equação de rendimentos (M2).

TABELA 2:
Resultados da equação de rendimentos

VARIÁVEL	M1	M2	M2	M4
lnW				
trab_4	0,248* (0,069)	0,201* (0,072)	0,236* (0,073)	0,164*** (0,086)
trab_4_6	0,189** (0,087)	0,133 (0,088)	0,166*** (0,089)	0,202** (0,101)
trab_6_8	0,397* (0,109)	0,306* (0,113)	0,343* (0,112)	0,379* (0,146)
trab_8	0,309* (0,115)	0,213*** (0,116)	0,220*** (0,117)	0,272*** (0,149)
homem	-	0,118** (0,051)	0,127* (0,051)	0,220* (0,057)

► continuação

VARIÁVEL	M1	M2	M2	M4
branco	-	0,140* (0,055)	0,141* (0,055)	0,148* (0,063)
em_comp	-	0,268* (0,059)	0,237* (0,060)	0,201* (0,064)
superior	-	0,446* (0,173)	0,376** (0,174)	0,408** (0,206)
idade	-	0,162* (0,033)	0,177* (0,036)	0,213* (0,042)
idade2	-	-0,002* (0,001)	-0,002* (0,001)	-0,002* (0,001)
bolsa_família	-	-	-0,074 (0,051)	-0,131** (0,058)
bed_spaece	-	-	0,001 (0,001)	0,001 (0,001)
ensino_prof	-	-	0,186* (0,069)	0,207* (0,076)
Mills	-	-	-	0,301* (0,071)
cte	0,723* (0,029)	-2,046* (0,452)	-2,306* (0,546)	-3,374* (0,681)
F/Wald	7,46	12,03	10,10	109,65
P-valor	0,000	0,000	0,000	0,000

Fonte: Elaboração própria. Nota: (*) significante a 1%, (**) significante a 5% e (***) significante a 10%.
() Desvio padrão.

De forma geral, as abordagens utilizadas sugerem a possível existência do efeito de trabalhar durante Ensino Médio sobre os rendimentos no mercado de trabalho um ano depois da conclusão dessa etapa de ensino, corroborando os resultados de Crawford, Johnson e Summers (1997) e Hotz *et al.* (2002). Conforme verifica-se na Tabela 2, a maioria dos coeficientes se mostrou estatisticamente diferente de zero, e os testes de significância globais rejeitaram a hipótese nula nas quatro equações estimadas.

Os resultados em M1 sinalizam um efeito positivo de trabalhar, enquanto estudante, sobre os salários obtidos logo após o término do Ensino Médio, independentemente do número de horas trabalhadas. Todavia, esse efeito alcança seu ápice quando o jovem disse ter trabalhado entre seis e oito horas diárias e começa a decrescer com uma jornada acima de oito horas.

Ao incluir as variáveis explicativas no modelo M2, esse padrão se manteve, exceto quando o jovem trabalhou entre quatro e seis horas, pois o coeficiente não foi estatisticamente significativo. Observa-se também uma redução dos coeficientes

dessa equação em relação à anterior, sugerindo que os resultados obtidos no M1 superestimavam o verdadeiro efeito. Adicionalmente, os sinais dos coeficientes estimados das variáveis explicativas estão de acordo a literatura, reforçando a pertinência da inclusão delas.

Considerando a hipótese de seleção nos observáveis M3, e, portanto, corrigidos os vieses de endogeneidade e seleção passada, verifica-se que a ordem dos efeitos obtidos anteriormente é mantida; porém, a magnitude dos coeficientes situou-se entre aquelas obtidas em M1 e M2. Entre as variáveis explicativas adicionadas para controlar os fatores que influenciaram a decisão de o jovem trabalhar durante o Ensino Médio, apenas o fato de ter estudado no ensino profissionalizante parece ser relevante para explicar os futuros rendimentos do trabalho.

Esses resultados, contudo, ainda podem estar viesados pela presença da seletividade na amostra dos trabalhadores formais, conforme discutido na seção metodológica. Tendo isso em vista, em M4, aplicou-se a correção proposta por Heckman (1979). Inicialmente, atesta-se a adequação do método, ao observar-se que o coeficiente associado à razão inversa de Mills foi positivo e estatisticamente significativo, indicando que, na ausência dessa correção, a equação de rendimentos forneceria estimativas viesadas, superestimando o verdadeiro valor dos coeficientes.

As estimativas então obtidas apontam, de forma mais clara do que os resultados anteriores, que o efeito positivo sobre a renda de trabalhar durante o Ensino Médio parece crescer conforme o número de horas dedicadas a essa atividade. Assim, verificou-se que trabalhar, enquanto estudante, está associado a maiores salários futuros, independente da extensão da jornada de trabalho. Nesse caso, qualquer tempo dedicado ao trabalho, nessa fase, poderia traduzir-se em efeitos positivos para o jovem no mercado de trabalho. Para Crawford, Johnson e Summers (1997), entretanto, o efeito positivo da experiência de trabalho só é significativo para os estudantes que tiveram um período de trabalho de mais de quinze horas semanais.

Manteve-se ainda a constatação da existência de um limiar a partir do qual esse efeito começa a decrescer. Logo, jovens que trabalharam até oito horas diárias parecem obter efeitos crescentes no salário futuro de curto prazo; mas, após oito horas de jornada de trabalho, esse rendimento começa a decrescer. Resultado semelhante foi obtido por Baert *et al.* (2017), que identificaram que o efeito positivo de o estudante trabalhar sobre os resultados no mercado de trabalho decresce ao longo do tempo.

Observa-se que a dedicação ao trabalho entre seis e oito horas diárias tem a maior contribuição sobre os rendimentos recebidos. Assim, os resultados sugerem que a experiência de trabalho nessa fase da vida afeta positivamente e de forma crescente os rendimentos, principalmente quando o estudante se dedica entre seis e oito horas diárias ao emprego. Isso está de acordo com os resultados obtidos por outros autores, como Crawford, Johnson e Summers (1997), Ruhm (1997) e Light (1999).

Contudo, o efeito de trabalhar mais do que oito horas diárias sobre os rendimentos aferidos no mercado de trabalho, apesar de continuar positivo, começa a decrescer. Um dos motivos que podem contribuir para esse resultado é o *trade-off* entre trabalho e estudo. Elevadas horas de trabalho comprometeriam a aquisição de capital humano, que não seria compensada pelo aumento de habilidades adquiridas no mercado de trabalho (BECKER, 1965).

Os resultados provenientes da equação de participação (2) são reportados na Tabela 3 e derivados no procedimento de Heckman (1979). Verifica-se que ser homem, ter filho e já ter repetido de série, pelo menos uma vez, aumentam as chances de o jovem estar no mercado de trabalho formal em 2015. Já a raça não foi estatisticamente significativa para explicar a decisão de trabalhar nessa fase da vida.

TABELA 3:
Resultados da equação de participação – Rais 2015

VARIÁVEL	COEFICIENTE	ERRO PADRÃO	P-VALOR
Homem	0,301	0,019	0,000
Branco	-0,034	0,022	0,116
Tx_emprego_formal_2015	0,009	0,001	0,000
Repetiu	0,145	0,013	0,000
Med_spaece	0,001	0,000	0,000
Tinha_filho	0,117	0,049	0,017
Bolsa_família	-0,010	0,021	0,630
Trab_4	-0,009	0,021	0,759
Trab_4_6	0,057	0,036	0,116
Trab_6_8	0,149	0,055	0,007
Trab_8	0,145	0,057	0,010
Educ_mãe	-0,036	0,022	0,099
Pop_ens_sup	-0,070	0,007	0,000
Pop_urbana	0,013	0,001	0,000
Renda_pc	0,002	0,000	0,000
Ensino_prof	0,138	0,026	0,000
Ajuda_casa	-0,047	0,022	0,032
Constante	-2,551	0,022	0,000
Sigma	1,897	Rho	0,157

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se também a importância que pode ser atribuída às condições do ambiente em que o jovem vivia sobre a probabilidade de estar no mercado de trabalho formal. Assim, jovens que residiam em municípios com maior taxa de emprego formal e maior proporção de pessoas vivendo em regiões urbanas têm maiores chances de se inserirem no mercado de trabalho.

Segundo Manacorda *et al.* (2017), a maior probabilidade de estar no mercado de trabalho pode ser devida também ao menor salário reserva em detrimento da experiência de trabalho no Ensino Médio. Para tentar controlar esse determinante, foi inserida a variável renda *per capita* do município, uma vez que regiões pobres são provavelmente associadas a baixos salários reserva, e assim jovens que moram nessas regiões teriam mais chances de estarem empregados não por causa da sua experiência de trabalho anterior, mas pelo baixo salário reserva.

Contudo, os resultados mostram que, nos municípios de maior renda maior, maior é a probabilidade de estar no mercado de trabalho formal, sinalizando a importância da variável de emprego no Ensino Médio. Entretanto, cabe destacar que essa experiência precoce de trabalho, embora estatisticamente significativa, só foi relevante quando o jovem disse ter trabalhado acima de seis horas diárias durante o Ensino Médio. Nessa perspectiva, Parent (2006) sugere que, embora os jovens que trabalharam enquanto estudante têm maiores chances de estarem no mercado de trabalho, eles são mais prováveis a encontrarem empregos em ocupações com menores remunerações.

Alternativamente, quanto maior a educação da mãe, menor é a probabilidade de o jovem já estar trabalhando. Esse resultado pode sinalizar o fato de que mães com mais qualificação incentivam os filhos a adiar a entrada no mercado de trabalho para obter mais educação. Além disso, essa variável reflete o *status* socioeconômico da família dos jovens, em que famílias mais abastadas podem permitir o adiamento da inserção no mercado de trabalho e o financiamento de mais educação.

O gênero parece ser um significativo preditor da probabilidade de o jovem estar no mercado de trabalho. A primeira coluna da Tabela 3 mostra que essa probabilidade é maior para os homens do que para as mulheres. Em contraste, a raça/cor não foi significativa para explicar a participação do indivíduo no mercado de trabalho formal. Ademais, revela, ainda, que os jovens que disseram ajudar em casa com os afazeres domésticos têm menor probabilidade de estarem trabalhando. Nesse caso, o jovem deixa de adquirir capital humano na educação formal e na experiência advinda do mercado de trabalho.

Já aqueles provenientes de escolas com ensino profissionalizante têm maior probabilidade de estarem empregados, sugerindo que essas escolas, à medida em que tentam dialogar com o mundo do trabalho, facilitam o ingresso dos jovens no mercado de trabalho. Nesse sentido, Guimarães e Almeida (2013) afirmam que os jovens com ensino profissionalizante têm maiores chances de encontrar trabalho e passam menos tempo desempregados ao deixarem a escola. Contudo, conforme os autores, esses jovens tendem a ganhar menos do que aqueles com educação generalista. Ademais, são os jovens que já repetiram de ano, pelo menos uma vez, que têm mais chances de estarem no mercado de trabalho formal logo após a conclusão do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo contribui com a literatura acerca dos efeitos da experiência laboral dos estudantes de Ensino Médio sobre os seus futuros resultados no mercado de trabalho. Esse assunto é particularmente relevante, uma vez que um elevado número de indivíduos compatibiliza trabalho e estudo, e, apesar disso, as consequências dessa escolha são pouco exploradas, principalmente em âmbito nacional e regional. Assim, investigou-se a existência dos benefícios de trabalhar enquanto se está estudando sobre o salário futuro, por meio de metodologias que tentam minimizar os vieses de endogeneidade e seletividade.

Os resultados obtidos sugerem que existe uma relação positiva entre trabalho precoce e os rendimentos futuros no mercado formal, pelo menos no curto prazo, e que essa parece ser crescente até a faixa de seis a oito horas diárias. Acima disso, os retornos diminuem sensivelmente. As estimativas vão ao encontro da literatura internacional, que aponta para efeitos positivos do emprego sobre os

ganhos no mercado de trabalho. Adicionalmente, uma possível explicação para a variação do efeito após certo limiar está associada ao *trade-off* entre o acúmulo de experiência e o acúmulo de capital humano propiciado pelo trabalho e estudo, respectivamente.

Dessa forma, pode-se concluir que eventuais efeitos negativos sobre o desempenho escolar são mais do que compensados pelo acréscimo de experiência laboral quando se observa o diferencial de salários. É possível levantar algumas hipóteses sobre esse resultado, como a incongruência entre o currículo escolar e o que é demandado pelos empregadores, ou, por outro lado, a baixa exigência, em termos habilidades, das funções inerentes aos postos tipicamente ocupados nessa faixa etária. Outro resultado nessa direção diz respeito à maior probabilidade de os estudantes economicamente ativos estarem empregados no setor formal, logo após a conclusão do Ensino Médio. Isso mostra a relevância dessa escolha para suavizar a transição escola-trabalho.

Cabe destacar que os dados utilizados neste estudo permitem apenas conclusões de curto prazo, ou seja, dos efeitos de trabalhar durante o Ensino Médio sobre os resultados no mercado de trabalho logo após a conclusão dessa etapa de ensino. Portanto, existem lacunas a serem preenchidas em pesquisas futuras, tais como: verificar se o efeito aqui obtido se mantém no médio e longo prazos. Ademais, poder-se-ia avançar nesse estudo controlando o chamado viés de seleção dinâmica advindo da possível correlação existente entre a sequência de decisões tomadas no passado e que podem influenciar os resultados no presente e no futuro. Esse método não foi empregado no presente estudo por demandar dados mais detalhados das escolhas feitas pelo indivíduo ao longo da vida escolar.

REFERÊNCIAS

- ARROW, K. *et al.* The theory of discrimination. **Discrimination in labor markets**, v. 3, n. 10, p. 3-33, 1973.
- BAERT, S. *et al.* Student employment and labour market success: no evidence for higher employment chances. **Kyklos**, v. 69, n.3, p. 401-425, ago. 2016.
- BAERT, S. *et al.* **Student work, educational achievement, and later employment: a dynamic approach**. Bonn: Institute of Labor Economics, 2017.
- BECKER, G. S. **Human capital theory**. New York: Columbia, 1964.
- BECKER, G. S. A theory of the allocation of time. **The Economic Journal**, v. 75, n. 299, p. 493-517, 1965.
- BRASIL. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2015. **Relatório Nacional**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2015.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho. **Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)**. Brasília, DF, 2015.
- CRAWFORD, D. L.; JOHNSON, A. W.; SUMMERS, A. A. Schools and labour market outcomes. **Economics of Education Review**, v. 16, 255-269, 1997.

- CUNNINGHAM, W.; SALVAGNO, J. B. **Youth employment transitions in Latin America**. [S.l.]: The World Bank Human Development Network, 2011.
- GUIMARÃES, A. Q; ALMEIDA, M. E. Os jovens e o mercado de trabalho: evolução e desafios da política de emprego no Brasil. **Temas de Administração Pública**, v. 8, n. 2, 2013.
- GRANOVETTER, M. The strength of weak ties: A network theory revisited. **Sociological theory**, v. 1, p. 201-233, 1983.
- GREENBERGER, E.; STEINBERG, L. D. Part-time employment of in-school youths: a preliminary assesment of costs and benefits. In: UNITED STATES. Vice-President's Task Force on Youth Employment. A Review of Youth Employment Problems, Programs, and Policies. Washington, DC: University of Michigan, 1980. p. 1-15.
- HECKMAN, J. Sample selection bias as a specification error. **Econometrica**, v. 47, p. 153-161, 1979.
- HOTZ, V. J. *et al.* Are there returns to the wages of young men from working while in school? **The Review of Economics and Statistics**, 221-236, maio 2002.
- IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD: microdados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- INEP. **Censo Escolar**. Brasília: Inep, 2015.
- INEP. **Censo Escolar**. Brasília: Inep, 2010.
- LIGHT, A. High school employment, high school curriculum, and post-school. **Economics of Education Review**, v. 3, 291-309, 1999.
- MAHIRDA, K.; WAHYUNI, H. Returning to general and vocational high-schools in Indonesia. **Review of Economic and Business Studies**, v. 9, n. 2, p. 9-28, 2016.
- MANACORDA, M. *et al.* Pathways from school to work in the developing world. **IZA Journal of Labor & Development**, v. 6, n. 1, 2017. doi: 10.1186/s40175-016-0067-5.
- MINCER, J. **Schooling, experience, and earnings (Human Behavior & Social Institutions)**. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 1974.
- PARENT, D. Work while in high school in Canada: its labour market and educational attainment effects. **Canadian Journal of Economics**, v. 39, p. 1125-1150, 2006.
- PHELPS, E. S. The statistical theory of racism and sexism. **The American Economic Review**, v. 62, n. 4, p. 659-661, 1972.
- POLIDANO, C.; TABASSO, D. Fully integrating upper-secondary vocational and academic courses: a flexible new way? **Economics of Education Review**, v. 55, p.117-31, 2016.

QUINTINI, G.; MARTIN, J; MARTIN, S. **The changing nature of the school-to-work transition process in OECD countries**. Bonn: Institute for the Study of Labor, 2007.

RUHM, C. J. Is high school employment consumption or investment? *Journal of Labour Economics*, v. 15, n. 4, p. 735-776, out. 1997.

RYAN, P. The school-to-work transition: a cross-national perspective. *Journal of Economic Literature*, v. 39, n. 1, p. 34-92, 2001.

SEDUC. Spaece: microdados. Fortaleza: Seduc, 2012.

SPENCE, M. Job market signaling. *Quarterly Journal of Economics*, v. 87, n. 3, p. 355-374, 1973.

STIGLITZ, J. E. The theory of "screening", education, and the distribution of income. *The American Economic Review*, v. 65, n. 3, p. 283-300, 1975.

TURNER, M. D. **The effects of part-time work on high school students' academic achievement**. College Park: University of Maryland, 1994.

Spaece: resultados que impulsionam a educação cearense

JOSÉ CÉLIO PINHEIRO

INTRODUÇÃO

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) tem contribuído de forma direta e indireta na melhoria da qualidade da educação. A busca por resultados educacionais e a implementação de uma nova política à gestão da educação do Ceará tem sido uma nova forma de gerir a educação, destacando nosso estado no cenário nacional. Trabalhar os resultados do Spaece é um processo de formação pedagógica que visa à melhoria da aprendizagem e da qualidade da educação.

A busca por uma educação de qualidade tem sido o foco principal dos gestores educacionais do Brasil. Pela relevância e o destaque que ganhou nas últimas décadas, o tema “qualidade” não é novo no contexto educacional brasileiro, principalmente com a ampliação do acesso à escola das classes menos favorecidas e com o empenho dos governos em atender a toda demanda de excluídos do sistema. Com o advento da universalização do acesso à educação, a escola passa por uma crise de qualidade da oferta do ensino, pois não estava preparada para receber esse grande contingente de alunos. A partir dos anos 1990, com o crescimento substancial do acesso ao ensino e do controle de qualidade dos serviços educacionais ofertados, os governos passaram a implantar políticas de avaliação de sistemas – já que se evidenciava a profunda dificuldade de oferecer uma educação pública que conseguisse garantir o domínio de conhecimentos básicos a todos os alunos. Diante desse crescimento, as expansões das políticas de avaliação dos sistemas educacionais tornaram-se necessárias como forma de avaliar o atendimento da rede e buscar garantir uma oferta de ensino público de qualidade.

O uso das avaliações externas é uma realidade para as escolas brasileiras. No Brasil, o tema vem ganhando espaço nas agendas das redes públicas desde a década de 1980, período da redemocratização do país. Nesse contexto, a avaliação em larga escala tem sido considerada um importante instrumento sinalizador da qualidade do ensino oferecido pelas redes estaduais e municipais nos diferentes níveis e modalidades.

A partir de 1990, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais (Inep), solidificou-se a aceitação do uso das avaliações externas. Também em âmbito nacional, o **Relatório Final do Grupo de Avaliações e Medidas Educacionais**, organizado por Dalben (2011), apresentou importantes reflexões que apontavam o crescente interesse na avaliação, nos indicadores derivados dela e na sua relação com a política educacional, fato comprovado no então projeto do Plano Nacional de Educação (PNE), que continha várias indicações para o uso da avaliação externa ao longo das próximas décadas.

Nesse Relatório, destaca-se, dentre outros aspectos, a importância de usar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para avaliar a qualidade do ensino, com base em uma avaliação nacional do rendimento escolar, de “aplicar exame periódico específico para aferir a alfabetização de crianças”, de “aprimorar os instrumentos de avaliação da qualidade do Ensino Fundamental e Médio” e de “usar o Pisa como parâmetro externo” (DALBEN, 2011, p. 53).

Alinhado à defesa do uso da avaliação em larga escala como instrumento indutor de melhorias no ensino, a avaliação de sistemas educacionais tornou-se um tema central nas políticas públicas. O estado do Ceará foi pioneiro na nova modalidade de avaliação, tendo-se destacado no uso de testes padronizados ainda em 1992. Considerando, pois, a importância das avaliações externas para a melhoria da qualidade de ensino e, ainda, para as reflexões que a escola precisa fazer sobre si própria, interessa-nos ressaltar a importância do bom uso dos indicadores educacionais emitidos pelo Spaee e o papel desempenhado pelos gestores escolares na mobilização de suas comunidades escolares, a fim de que essas avaliações cumpram, de fato, suas funções.

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: INVESTIGAÇÕES E EVIDÊNCIAS

Com base em Machado e Alavarse (2014), podemos refletir de forma mais acurada sobre a eficácia das avaliações externas e os seus efeitos no processo de qualificação da educação. É possível considerar também o ponto de atingimento das avaliações externas no processo educacional como um todo, levando-se em consideração a abrangência da avaliação externa como medidor da qualidade da educação oferecida pelo sistema educacional.

Os resultados de uma avaliação em larga escala não são suficientes para compreender a amplitude e a complexidade da realidade da escola nem servem de parâmetro único para avaliação docente, pois somente dois fatores avaliativos de qualidade (fluxo e desempenho) são utilizados e são contempladas apenas as dimensões de Língua Portuguesa/leitura e Matemática nas avaliações externas aplicadas nas escolas.

No Ceará, o Spaee, desde 1992, vem se consolidado como avaliação em larga escala desenvolvida pelo próprio estado. Considerando tal realidade e o fato de que muitas escolas apresentam, ano após ano, baixos padrões de desempenho nessa avaliação, interessa-nos identificar como os gestores das escolas utilizam o Spaee como sistema de avaliação permanente para direcionar um planejamento estratégico das escolas estaduais. Busca-se também identificar como essa utilização propicia a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e das intervenções pedagógicas dos coordenadores escolares junto aos professores e reverte o cenário caótico das escolas no processo educacional, procurando entender como eles têm conduzido o uso e a apropriação desses dados nas escolas geridos por eles.

Uma vez retratado e analisado esse contexto, por meio dos resultados auferidos pelo Spaece, as gestões escolares podem elaborar um plano de intervenção no intuito de que sejam maximizadas as potencialidades pedagógicas da avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da aprendizagem. Dependendo de como seus resultados são disseminados na escola, a avaliação oferece informações valiosas para as comunidades escolar e local, retratando o desenvolvimento do processo educacional na unidade de ensino com a culminância da melhoria da qualidade das aulas e, conseqüentemente, a aferição de melhores resultados nos indicadores escolares interno e externos. Isso confere melhores condições para que nossos alunos alcancem sucesso de aprendizagem, galguem resultados nos estudos e possam continuar a trajetória escolar com melhores condições de aprendizagem, tendo sucesso na carreira profissional futura.

O papel da gestão na implementação de práticas escolares que considerem os resultados das avaliações externas é indiscutivelmente importante. Alinhado a essa compreensão, Libâneo (2004, p. 215-219) esclarece que compõem a gestão escolar as funções de direção e coordenação e que “dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos”. O diretor, como o próprio nome sugere, “é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão do conjunto, articula e integra os vários setores” e o coordenador “responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino”.

Podemos compreender que, ainda que o trabalho com o aluno seja realizado mais diretamente pelo professor, em sala de aula, a repercussão do trabalho da gestão nesse processo existe. O grupo de docentes precisa se sentir seguro, orientado e animado a analisar os resultados da avaliação, em uma perspectiva crítica, academicamente respaldada. Precisa ter a segurança de que a busca pela qualidade do ensino é um caminho feito em companhia responsável dos gestores.

Souza (2006) acredita, inclusive, que existe o efeito-gestão, tendo em vista o papel influenciador que alguns líderes exercem sobre o desempenho dos alunos. Tal efeito surge em decorrência da postura assumida pelo gestor escolar, que pode, segundo o autor, contribuir para a estagnação ou até mesmo a piora dos resultados escolares dos alunos.

Assim, o gestor abarca, no exercício de suas funções, papel de grande relevância, pois, a depender da postura assumida, pode colaborar com a construção da escola de qualidade ou estar a serviço da manutenção de déficits que ora encontramos. O compromisso é, então, ético e político.

Tais concepções sobre o papel de gestores escolares são também ratificadas por Lück (2000):

Os dirigentes de escolas eficazes são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente escolar educacional positivo e no desenvolvimento de seu próprio potencial, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento de dificuldades. (p.2)

Ressaltada a relevância da atuação dos gestores, em sentido amplo, cumpre frisar, em relação às avaliações externas, as contribuições de Hoffmann (2001), cujos estudos apontam que, para além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a melhoria desse cenário. Nesse contexto, a liderança de gestores e coordenadores faz-se notadamente imprescindível.

No intuito de clarificar a compreensão de como tem se concretizado a atuação dos gestores escolares em relação às avaliações externas, citemos Cerdeira (2012), cuja pesquisa, realizada com grupos focais de gestores, avalia como esses profissionais têm recebido as políticas de avaliação e os índices gerados, bem como os efeitos no cotidiano escolar. Como achados de seu trabalho, a autora identifica a existência de gestores que não discutem os resultados de suas escolas entre si. Além disso, há evidências de que os resultados não são analisados de forma sistêmica, mas, sim, descontextualizados, relegando a política de avaliação apenas a um sistema de informações educacionais.

Nessa mesma esteira de investigação, Silva (2007), apud Cerdeira (s/d), ao analisar os impactos do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) em Uberlândia (MG), constata indícios de que os gestores não estão suficientemente preparados para orientar os professores quanto aos objetivos da avaliação externa.

Essas pesquisas indicam lacunas que podem ser extremamente prejudiciais às escolas e aos alunos. Como já destacamos, a liderança dos gestores tem papel decisivo no trabalho com os resultados da avaliação – como em qualquer outro implementado pela escola. Ao gestor cumpre o papel de potencializar todos os possíveis usos das avaliações externas em prol do avanço do processo de ensino e da aprendizagem. Se esse trabalho não é feito, há que se refletir sobre suas causas: descompromisso? Falta de preparação? Pouco apoio das instâncias superiores?

Contudo, outras realidades também são identificadas. Cerdeira (s/d) apresenta dados trazidos pela pesquisa desenvolvida por Alavarse, Bravo e Machado (2012), os quais identificaram que gestores escolares afirmavam utilizar os resultados das avaliações externas para detectar onde estavam as dificuldades e as deficiências da rede/escola para fazer os investimentos necessários. Abdian (2012), por sua vez, chegou a um resultado semelhante ao pesquisar as repercussões das avaliações externas nas práticas dos professores e dos gestores escolares, destacando que a forma como os gestores se apropria e age parece estar atrelada ao desempenho escolar.

Machado (2012) apresenta várias pesquisas empreendidas em diferentes estados do país, relacionadas ao uso da avaliação externa por gestores. Dentre elas, consta a conduzida por Sousa e Oliveira (2010, p. 813), desenvolvida durante os anos de 2005 a 2007. Esse trabalho evidenciou que “as escolas têm dificuldade até mesmo de ler e compreender os resultados produzidos”. Outra pesquisa apresentada pela autora é a de Adrião e Borghi (2008), que constatou que os resultados da avaliação redimensionaram o projeto da escola pesquisada, uniram o grupo em torno do objetivo comum de melhorar o processo ensino-aprendizagem, redefiniram as prioridades da escola e impactaram nas práticas dos professores, principalmente em relação ao trabalho com alunos com rendimento abaixo do esperado e na construção conjunta das habilidades de leitura e escrita.

Pelo breve apanhado dessas pesquisas, parece evidente a influência da atuação dos gestores na liderança do trabalho pedagógico que a escola pode desenvolver a partir dos resultados das avaliações externas. Na análise dos êxitos, das dificuldades e das limitações desse percurso, é oportuno considerar, como ressalta Machado (2012), que efetivar as funções da gestão escolar, de direção e coordenação, significa evidenciar elementos da realidade escolar e socializá-los com os profissionais da escola – edificando o trabalho coletivo que concretiza uma escola pública democrática que, além de ser para todos, também ensina a todos.

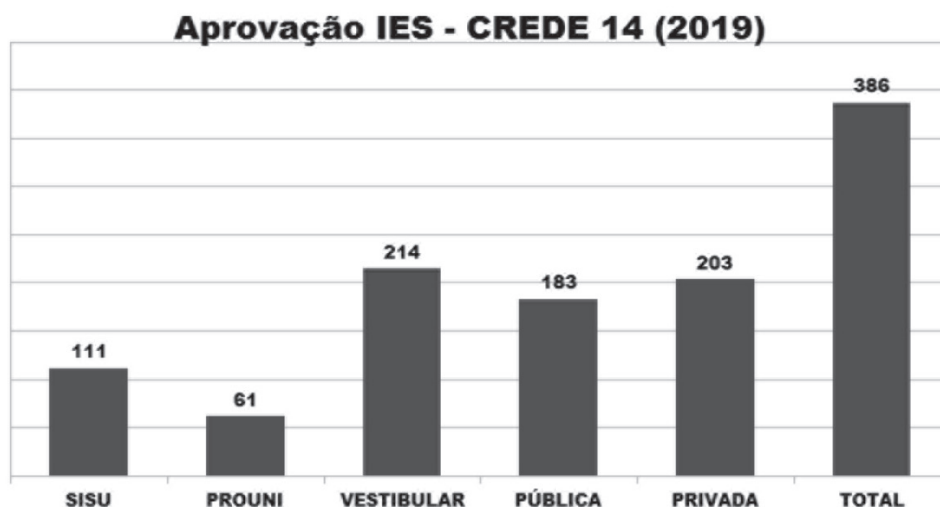
Nesse contexto, cumpre destacar que as avaliações externas podem ser instrumentos importantes para evidenciar, em alguma medida, a realidade das escolas, e junto delas, a necessidade de que seja trabalhada a interpretação dos dados e o uso de seus resultados, como recomenda Machado (2012, p.73), que faz ainda um importante alerta: “o problema não é a prova, o problema é o que se faz com os resultados da prova”.

RESULTADOS DO SPAECE NA CREDE 14

Como veremos no gráfico abaixo, o número de estudantes cearenses oriundo da escola pública tem crescido substancialmente no acesso ao Ensino Superior. Isso nos dá uma certeza de que o Spaece implantado no estado do Ceará vem contribuindo de forma significativa para a redução das desigualdades sociais, proporcionando oportunidades a aos estudantes menos favorecidos de continuarem os estudos no nível superior, chegando ao mercado de trabalho com melhores condições de competir no universo mercadológico. O governo do estado do Ceará, sensível aos problemas dos menos favorecidos e excluídos no mundo do trabalho, tem oferecido incentivos para melhorar as condições para os alunos das escolas públicas estaduais aprovados no Ensino Superior. Eles recebem, por exemplo, incentivos que ajudam a manter na instituição de ensino o aluno que se desloca de seu domicílio para cursar uma universidade.

GRÁFICO 1:

Aprovação de estudantes em instituições de ensino superior, Crede 14, 2019



Fonte: Elaborada pelo autor de acordo com dados do Relatório Aprovações em IES por tipo de ingresso/instituição Crede 14, 2019.

O Gráfico 1 apresenta o quantitativo de estudantes egressos da 3ª série em 2019 que foram aprovados em instituições de Ensino Superior no referido ano. De acordo com os dados fornecidos e sabendo que o universo de matrícula de estudantes da série final do Ensino Médio em 2019 foi de 1.863 alunos, percebemos que um quinto dos jovens que finalizaram o Ensino Básico nas escolas públicas estaduais da Crede 14, de acordo com o almejado em seus projetos de vida, foram aprovados em alguma instituição de Ensino Superior, tendo assim, a oportunidade efetiva de ingresso na universidade.

Ao analisar os números de aprovados por tipo de instituição (183 estudantes aprovados em instituições públicas e 203 em instituições privadas), constatamos que as aprovações em instituições públicas equivalem a 47,4% dos aprovados em 2019, um alto percentual quando comparamos com o tipo de vagas oferecidas a nível nacional, na qual “a rede privada ofertou 94,9% do total de vagas em cursos de graduação em 2019. A rede pública correspondeu a 5,1% das vagas ofertadas pelas instituições de educação superior” (INEP, 2019, p. 9). Quando observamos o tipo de ingresso, o vestibular apresenta-se como a principal porta de entrada nas instituições de Ensino Superior, seguida pelo SISU, que apenas dá acesso a instituições públicas, e, por fim, o PROUNI, que oferece ingresso nas instituições privadas com bolsas de 100% ou 50% do valor. Dessa forma, ressaltamos que no ano de 2019 tivemos 63,2% das aprovações em vagas gratuitas, no caso das instituições de Ensino Superior públicas e das vagas do PROUNI com bolsas 100%, ou, então, vagas com custo reduzido àqueles referentes ao PROUNI, com bolsas de 50% do valor. Os dados acima nos dão uma visão nítida da importância do Spaece na vida dos estudantes cearenses no que diz respeito ao desempenho escolar através dos anos.

PROPOSTA DE PLANO DE AÇÃO

A elaboração do Plano de Ação do Spaece é de extrema importância para melhoria do desempenho dos alunos em atividade escolar e, conseqüentemente, para o crescimento dos resultados dos estudantes na unidade escolar. Embora nem todas as escolas tenham elaborado seu Plano, professores e gestores, em geral, ressaltam a importância de se planejarem ações a partir da divulgação dos dados dessa avaliação como forma de traçar as metas da escola na busca do crescimento dos indicadores educacionais.

Diante desse contexto, sugerimos que o Plano seja elaborado no início do ano letivo, por ocasião da Semana Pedagógica, uma vez que, geralmente no segundo semestre do ano anterior, são divulgados os resultados da última edição da prova – oportunidade em que as escolas se reúnem para conhecer esses dados e traçar as metas para o ano que se inicia.

Assim, na Semana Pedagógica seria reservado tempo para reapresentar esses dados e traçar ações gerais para todo o ano, indicando “o que fazer?”, “quem?”, “quando?”, “como?” e “por quê?”. O Plano seria reavaliado bimestralmente, uma vez que o engajamento das escolas nas ações implementadas pela 14ª Crede, possivelmente, resultaria na agregação de ideias ou mesmo em alterações das sugestões até então propostas.

Dessa forma, o Spaece deve ser permanentemente estudado pela escola e suas ações, sistematicamente avaliadas, monitorando o resultado e inibindo imprevistos de toda e qualquer ordem.

Cabe ainda destacar que, ao formular seu Plano, cada escola estabelece uma meta de desempenho de seus alunos para verificação na edição seguinte do Spaece, tomando como referência a nota média alcançada pela escola nas três últimas edições do teste.

Uma vez definida a meta, caberia aos gestores mobilizar constantemente suas equipes, auxiliando-as técnica e pedagogicamente em direção à sua consecução. Como defendem Brooke e Cunha (2011), a meta precisa ser consequência de uma reflexão séria sobre os resultados da escola e deve desencadear consequências pedagógicas.

[...] o objetivo em nível de escola é que as metas oriundas de uma reflexão sistemática sobre os resultados da avaliação externa sirvam como um guia para seus gestores e que se traduzam em esforços pedagógicos capazes de elevar o desempenho dos estudantes, garantindo que uma proporção cada vez maior de alunos domine um sólido conhecimento dos conteúdos e habilidades esperados para o seu estágio escolar. (p. 27)

Assim, a instituição de metas, como defendem os autores, traz muitos benefícios à comunidade escolar, como a possibilidade de refletir sobre os resultados do Spaece e compreender a organização pedagógica que contribuiu para o alcance dessas metas – o que resultará na melhoria da aprendizagem dos alunos. Além disso, o alcance das metas ou mesmo a distância que a escola mantém em relação a elas é uma oportunidade valiosa de autoavaliação da própria escola.

Apresentação do Plano de Ação à superintendência escolar

Consolidar a parceria entre Crede e escola é uma das necessidades apontadas por todos os gestores escolares e por técnicos da Crede. Uma das estratégias possíveis é contar com a necessária colaboração dos profissionais da primeira instituição para trazer um olhar externo ao Plano de Ação de cada escola, de modo a identificar nele forças, fragilidades, oportunidades. Para esse momento, os coordenadores, que lidam mais diretamente com os professores, levariam para as discussões os relatos dos docentes sobre as dificuldades encontradas no dia a dia da escola para que estas sejam solucionadas de forma que nenhuma ação fique para trás.

Reunião com os pais

A escola que consegue contar com o apoio das famílias vence, decerto, uma das dificuldades da gestão escolar, que é a participação efetiva de pais, mães ou responsáveis na vida escolar dos estudantes que estão sob sua responsabilidade. Assumir esse compromisso não é só necessário, mas urgente. A mobilização das famílias, por vezes, não é priorizada por alguns gestores. É preciso rever essa situação e motivar esse segmento a inteirar-se dos trabalhos que a escola faz com o Spaece, pensando, coletivamente, como pais, mães e responsáveis podem contribuir com a elevação do padrão de desempenho de seus filhos. Esse trabalho precisa ser planejado, executado e avaliado tanto por diretores quanto por coordenadores pedagógicos.

Sugerimos que, após a divulgação dos resultados e do estudo sobre o Spaee pelos profissionais da escola, seja agendada a reunião com os pais para socializar os dados obtidos pela escola, mostrando, em especial, o padrão de desempenho individual dos alunos e solicitando que os responsáveis incentivem seus filhos a participarem do teste e se envolvam nas atividades programadas pela escola. Na oportunidade, será ressaltada a importância do Spaee, além da possibilidade de premiação promovida pela Seduc. Os pais precisam ter protagonismo na formação de seus filhos e passar a viver o cotidiano da escola. A escola não deve prescindir da contribuição da família. Ações precisam ser desenvolvidas pelas escolas na socialização dos resultados do Spaee com os pais para que estes sejam devidamente informados sobre o desempenho dos filhos na escola, bem como compreendam o desafio da instituição e deles próprios como corresponsáveis pela educação. Para isso, é necessário que a família, consciente dos resultados dos filhos, possa contribuir de forma relevante, motivando-os a terem maior interesse pelos estudos como condição primordial para alcançar o sucesso e um futuro melhor. Sobre esses aspectos, Viana (2003) afirma ser fundamental

[...] que os resultados das avaliações cheguem aos alunos, aos pais, aos educadores e a toda comunidade educacional, não devendo ficar restrita apenas aos *policy-markers* da administração escolar. Os resultados das avaliações têm suas implicações, não podendo ser tratados, assim, como uma contabilidade educacional. A avaliação deve ter, forçosamente, consequências se pretendemos pensar em termos da consolidação da chamada cultura da avaliação. A consequência a que nos referimos está relacionada a novas formas de pensar e agir demonstrando, assim, que os resultados de uma avaliação fazem diferença e promovem o crescimento da pessoa como ser humano e membro da sua sociedade. Esta sociedade, por sua vez, não pode ficar distanciada do que ocorre na escola, indiferente à constatação dos resultados apresentados, que devem ser discutidos com racionalidade e definidos os caminhos para uma solução sensata dos problemas que essas avaliações refletem. (p. 32)

Desse modo, a mobilização dos pais no intuito de integrá-los ao trabalho que a escola realiza com e sobre o Spaee pode resultar na formação de uma cultura avaliativa não restrita a notas, mas engajada política e pedagogicamente na discussão dos resultados e na proposta de alternativas que impactem positivamente a aprendizagem dos alunos, melhorando o funcionamento da unidade e o clima escolar como forma de acelerar a aprendizagem dos estudantes. É o perfeito intercâmbio entre Núcleo Gestor da Unidade Escolar, pais ou responsáveis e comunidade local, cuja influência extramuros da escola contribui sobremaneira para melhoria do clima escolar e com a consequente melhoria da aprendizagem de nossos alunos.

SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS POR ALUNO

GRÁFICO 2:

Proficiência em Língua Portuguesa no Spaece, Ceará



Fonte: autor, 2016

Como vemos no gráfico acima, ainda temos um percentual expressivo de alunos nos níveis muito crítico e crítico em Língua Portuguesa. As escolas precisam analisar e criar um plano de execução para tirar os estudantes desses níveis preocupantes e levá-los para os níveis intermediário e adequado, condizentes com o planejamento das escolas e necessários para alcançar melhores resultados nas próximas provas do Spaece. Reduzir a quantidade de alunos dos níveis precários, como muito crítico e crítico, é tarefa de todos que compõem a escola, por meio da implantação de ações pedagógicas no âmbito da unidade escolar que envolva todos atores, como professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e comunidades escolar e local. Todos devem ser protagonistas desses processos de melhoria da qualidade da educação oferecida aos nossos alunos.

GRÁFICO 3:

Proficiência em Matemática no Spaece, Ceará



Fonte: autor, 2016

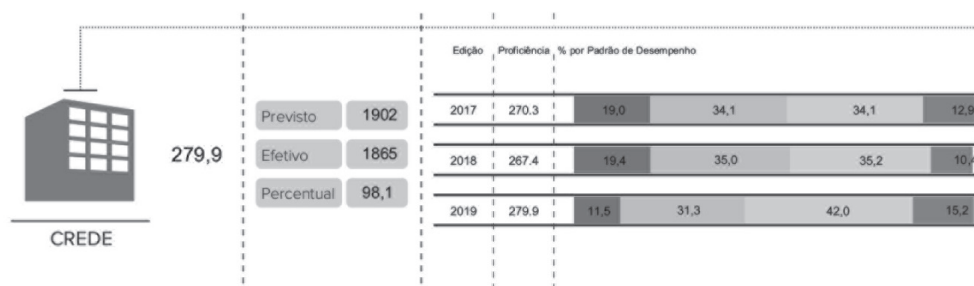
O gráfico acima mostra a evolução muito lenta de nossos alunos em Matemática. O Spaece como avaliação de larga escala mostra a situação precária dos estudantes nessa disciplina, necessitando de grande esforço das Coordenadorias Regionais (Crede) e, especialmente, das escolas, que têm uma tarefa importante de reverter o quadro muito crítico e crítico de nossos alunos. É uma tarefa importante que envolve todos os atores escolares e uma efetiva intervenção pedagógica nessas disciplinas.

Nos gráficos abaixo, que tratam da performance da Crede 14, temos uma evolução em Língua Portuguesa e em Matemática em relação ao estado do Ceará, embora ainda com um grande número de alunos com indicadores de proficiência dentro dos níveis muito crítico e crítico. Esse cenário mostra como é urgente que

os gestores escolares e da Coordenadoria Regional montem um plano para reverter o quadro, especialmente após a pandemia da Covid-19, que quebrou toda cadeia de evolução da qualidade da educação cearense. Novas medidas e intervenções serão necessárias para recuperar e cobrir todas as lacunas de aprendizagem provocadas pela Covid-19.

GRÁFICO 4:

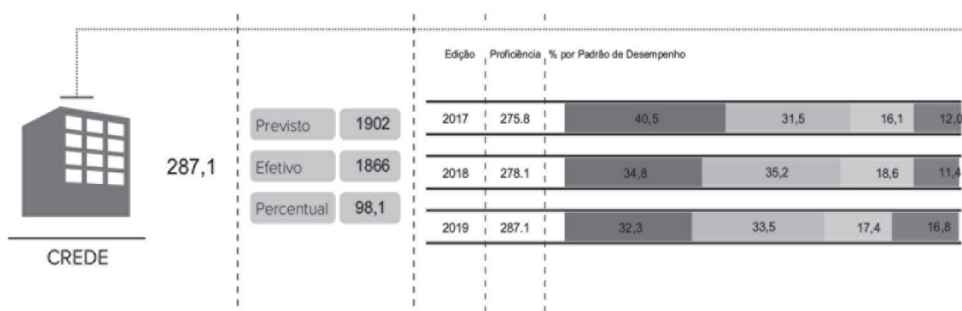
Proficiência em Língua Portuguesa no Spaee, Crede 14



Fonte: autor, 2016

GRÁFICO 5:

Proficiência em Matemática no Spaee, Crede 14



Fonte: autor, 2016

Conhecer o desempenho geral da escola é importante, mas detalhá-lo por aluno é fundamental, pois só assim o professor poderá planejar seu trabalho de modo a contemplar, da melhor forma possível, as particularidades de cada estudante. Além disso, os alunos que recebem seus resultados individualmente podem atribuir maior sentido à prova. É preciso, pois, amiar essa prática nas escolas de referência para esse estudo.

Propomos que professores de Língua Portuguesa e Matemática, em suas respectivas turmas, informem o desempenho individual dos alunos, tornando claro quais competências/habilidades são esperadas para seus níveis de escolaridade e quais foram alcançadas, apresentando propostas de estudo para, de forma acordada com os docentes, eliminar/reduzir as distorções encontradas na análise dos resultados do Spaee.

Desse modo, além de a escola tomar conhecimento e refletir sobre a média de desempenho obtida, cada aluno receberá seu boletim individual de desempenho, por meio do qual poderá identificar, com o auxílio do professor, em que

competências obteve bom desempenho e em quais ainda é preciso centrar esforços para obter melhor resultado.

A ideia é, portanto, que esse resultado chegue também a cada aluno individualmente, e que este seja suficientemente esclarecido quanto ao desempenho aferido no Spaee.

Seminário de troca de experiências

A troca de experiências entre escolas é uma oportunidade proporcionada pelo Spaee. Pelo que constatamos, esse intercâmbio não era praticado pelas escolas estaduais. O Spaee, com seus resultados, praticamente obrigou os gestores escolares a buscarem nesses dados um farol que direcionasse a mudanças de velhos e tradicionais paradigmas educacionais.

Considerando a relevância dessa partilha, as escolas despertaram para participar ativamente de seminários de troca de experiência promovidos pelas Crides e Seduc. Cada escola, representada por seus coordenadores e/ou professores, apresentaria suas experiências em encontro organizado pela Crede. Desse evento, deveriam participar os coordenadores de Língua Portuguesa e Matemática de cada escola, seus respectivos diretores e os professores das duas disciplinas avaliadas pelo Spaee. A coordenação dos trabalhos e a condução dos encontros seriam de responsabilidade da Crede/Seduc.

Estudo do Spaee exclusivo dos gestores

Coordenadores pedagógicos e diretores escolares precisam liderar os trabalhos com o Spaee no espaço escolar. Um dos fatores que favorecem essa liderança é o conhecimento adequado do tema abordado junto a seus liderados, que pode ser adquirido por meio de estudo. Por vezes, observamos a completa ausência de estudos da equipe gestora. Faz-se necessário que os gestores escolares e coordenadores de áreas possam buscar os dados nos resultados do Spaee para levar os alunos que estão nos níveis muito crítico e crítico para os níveis intermediário e adequado. O percentual de alunos que está nos níveis abaixo do que se pretende ainda é significativo e só com uma boa análise dos resultados das provas podemos reverter a defasagem de aprendizagem. Compreendemos que para mobilizar a comunidade escolar e liderar junto a ela as discussões e encaminhamentos sobre o Spaee é indispensável que a equipe gestora esteja preparada. Ainda que participe ativamente de formações promovidas pela Crede ou Seduc, cada escola tem particularidades e uma identidade própria, o que torna necessário um estudo específico sobre si.

Para que haja adequada condução desse trabalho pelos gestores, eles mesmos precisam de um momento de estudo/preparação. Coordenadores e diretores precisam parar em suas escolas, compreender de fato os resultados que apresentam, discutir possibilidades, alargar compreensão e se fortalecer, também, como núcleo gestor/líderes de suas equipes. Para modificar tal situação, os coordenadores pedagógicos e os diretores agendariam encontros para a leitura crítica dos resultados da escola no Spaee.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Spaece tornou-se um instrumento essencial na fomentação de debate público e na promoção de ações orientadas para a melhoria e a execução da democratização do ensino. O conjunto de informações coletadas pelas avaliações permite diagnosticar a qualidade da educação pública em todo o estado do Ceará, produzindo resultados por aluno, turma, escola, município, Crede/Sefor. Ao mesmo tempo, os resultados têm servido de base para implementação de políticas públicas educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas estaduais e municipais. Além dos resultados de participação e de desempenho, são disponibilizados os dados por descritor para cada ano/série avaliados.

É importante lembrar que são muitos os fatores que interferem na vida de uma escola. Conceituar a qualidade na educação é uma tarefa muito difícil e o tema traz para todos nós, educadores, uma reflexão mais detalhada sobre o processo de qualificação da educação. O tema é profundo e discutível, pois qualidade não é algo mensurável quantitativamente. Ela não é, portanto, um simples conceito e envolve muitas dimensões. A escola é uma instituição complexa que exige muitos olhares e, quando buscamos encontrar um conceito para qualidade, nos deparamos com outras visões sobre o que significa qualidade. A avaliação externa não consegue perceber toda complexidade da escola nem a realidade de um processo avaliativo em que se busca a qualificação do processo educacional em toda sua plenitude. Precisamos ver o todo da escola e ter uma visão global do processo desenvolvido por essas instituições de ensino.

Para ter uma visão global do processo educativo devemos considerar outras variáveis essenciais para se dimensionar a qualidade educacional: infraestrutura física das escolas, recursos pedagógicos, gestão educacional, formação de professores, condições de trabalho dos profissionais da educação, nível socioeconômico das famílias dos alunos, características étnico-raciais, dentre muitas outras. O Spaece tem procurado ver todas as dimensões da escola, em especial a comunidade em que essa unidade está inserida, como forma de minimizar as distâncias e as desigualdades sociais e oportunizar aos alunos carentes oportunidades que outrora não tinham.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; BORGHI, R. Parcerias entre prefeituras e a esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo? In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 99- 110.

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. **Avaliações Externas e a qualidade na educação básica: articulações e tendências. Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2016.

BROOKE, Nigel & CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos & pesquisas educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 2, nov. 2011.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Avaliação Externa**. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufff.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa/>>. Acesso em 29 set. 2015.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Relatório Aprovações em IES por tipo de ingresso/instituição CREDE 14**, 2019. Disponível em: <http://enem.seduc.ce.gov.br/enem/paginas/relatorios/aprovacao/aprovacao_ies_crede.jsf> Acesso em: 27 de dez. de 2021.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. Apropriação das Políticas de Avaliação pela Gestão Escolar: uma proposta de questionário. **Revista Educação On-line PUC-Rio**, nº 10, p. 118-136, 2012. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0>. Acesso em 17 set. 2015.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre/RS: Educação e Realidade, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf> Acesso em: 27 de dez. de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**. 2014, v. 39, n. 2, pp. 413-436.

MACHADO, Cristiane. Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n.1, p. 70-82, jan/jun. 2012. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

SILVA, Roberto Claudio Bento da; NICOLELLA, Alexandre Chibebe. A apropriação dos resultados do SPAECE colaborando para a melhoria do processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso em duas escolas do interior do Ceará. **Pesquisa e debate em Educação**, v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufff.net/index.php/revista1/article/view/99/67>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**. 2010, v. 40, n. 141, p. 793-822.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/angelotese.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR

Eloisa Maia Vidal: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Física, educação a distância, política educacional, Ensino Médio e indicadores educacionais. *E-mail:* eloisamvidal@yahoo.com.br.

Anderson Gonçalves Costa: Doutorando em Educação (PPGEdu-UFPE) e Mestre em Educação (PPGE-UECE). É Licenciado em História (Unilab) e em Pedagogia (Uninter) e Bacharel em Ciências Humanas (Unilab). Integra o Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA-UECE). Bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Facepe). Seus interesses de pesquisa são: *accountability* e regulação educacional; sistemas de avaliação e federalismo e educação. *E-mail:* andersongoncalvescosta0@gmail.com.

Erineuda do Amaral Soares: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Mestra em Gestão Educacional (Unisinos). Pedagoga pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (UVA) e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade da Grande Fortaleza (FGF). Professora da rede municipal de Fortaleza. *E-mail:* erineudasoes6@gmail.com.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aline Maria Gomes Lima: Mãe de Maria Catarina e de Pedro Henrique. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Planejamento e Avaliação da Aprendizagem e Graduada em Pedagogia pela UFC. Supervisora escolar do município de Fortaleza, atualmente gerenciando a Célula de Formação, Acompanhamento e Avaliação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Fortaleza. *E-mail:* alinegomeslima@hotmail.com.

Ana Paula Pequeno Matos: Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2017). Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2014). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (2000). Orientadora de célula da Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem (desde 2019). Desenvolve atividade didático-pedagógicas nas áreas de avaliação da aprendizagem e avaliação externa. *E-mail:* appequeno@prof.ce.gov.br

Dalmário Heitor Miranda de Abreu: Doutorando em Ensino da Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestrado em Ensino da Matemática pela UFC. Especialização em Ensino da Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Uece. Interesse de Pesquisa: Educação Matemática, com ênfase nos estudos sobre Avaliação, Currículo e Ensino. *E-mail:* heitordalmario@gmail.com.

Edson Francisco de Andrade: Graduado em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE), Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Realizou estágio de pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É Professor Associado da UFPE e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Atua principalmente nas seguintes áreas: educação inclusiva, direito à educação e gestão da educação. *E-mail:* edsonfranciscoandrade@gmail.com.

Hamilton Viana Chaves: Graduado em Psicologia (UFC, 2004), Mestrado em Psicologia (2006) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2011). Realizou estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza (2014) e foi pesquisador visitante no Departamento de Sociologia e Pesquisa Social da Università degli Studi di Milano-Bicocca (2019). Atualmente é psicólogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e professor do Curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza (Unifor). *E-mail:* hamilton@unifor.br.

José Célio Pinheiro: natural de Senador Pompeu, Ceará, Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Graduação em Letras e especialista em Linguística pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual de Santa Catarina (Uesc), com curso de extensão em Tutoria pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coordenou as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede) de Senador Pompeu, Iguatu e Quixadá e a Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor) e atualmente coordena a Crede 14, em Senador Pompeu. *E-mail:* celio.pinheiro@crede14.seduc.ce.gov.br.

José Leonardo Ferreira Gomes: Graduado em Ciências biológicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2014), especialista em Ensino de Biologia pela Universidade Cândido Mendes (2016) e Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, 2020). Atualmente é professor na Secretaria da Educação Básica do Ceará, atuando como docente de Biologia e como professor regente em laboratório. Tem experiência na área de Botânica e na área de Educação, especialmente em Gestão Educacional e Avaliação Externa. *E-mail:* leonardofergomes@gmail.com.

Larissa Martins Dantas: Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Professora efetiva da educação básica, na Prefeitura de Maracanaú, Ceará, exercendo a função de coordenadora pedagógica da educação infantil e anos iniciais. Seus interesses de pesquisa são na área de política educacional, gestão escolar, avaliação educacional e sistemas de avaliação. *E-mail:* dantas.larissa@hotmail.com.

Leandro Carlos Oliveira Sales: Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Professor de Matemática efetivo da rede pública estadual cearense e da rede pública municipal de Itaitira. Foi diretor da EEM Antonio Sabino Guerra. Atualmente é diretor da EEEP João Jackson Lobo Guerra. *E-mail:* leandro.sales@escola.ce.gov.br

Lucia Kelly Souza Menezes: Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, 2019). Especialista em Gestão da Educação Pública pela UFJF (2012), Mídias na Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2011) e Matemática pelas Faculdades Integradas de

Jacarepaguá (2008). Licenciada em Matemática e Física pela Universidade Estadual do Ceará (Uece, 2005). Professora efetiva da rede pública estadual de ensino do Ceará, lotada na Escola de Ensino Médio José Joacy Pereira, que faz parte da 8ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 8). *E-mail*: lucia.menezes@prof.ce.gov.br.

Maitê Rimekká Shirasu: Economista da Universidade Federal do Ceará (UFC). *E-mail*: maiteshirasu@ufc.br.

Marcelo Câmara dos Santos: Formado com Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Católica de Pernambuco (1982), Mestrado em Didactique des Disciplines Scientifiques pela Université Claude Bernard – Lyon I (1992) e Doutorado em Sciences de l'Éducation – Université de Paris X, Nanterre (1995), com Pós-Doutorado pelo Institut Universitaire de Formation de Maîtres de Rennes (2001) e estágio de pós-doutorado sênior pela Université Laval (2010). Atua no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da UFPE, no Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da UFRPE e no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação, da UFJF. *E-mail*: marcelocamaraufpe@yahoo.com.br.

Maria Elias Soares: Professora Titular do Departamento de Letras Vernáculas da UFC. Licenciada em Letras e Pedagogia (Uece) e Bacharel em Comunicação Social e em Direito (UFC). Mestre e Doutora em Letras (PUC-RJ). Foi Chefe do Departamento de Letras Vernáculas (1991), Vice-Diretora do Centro de Humanidades da UFC (1991-1995), Diretora do Centro de Humanidades da UFC (1995-2003) e Vice-Reitora da Unilab, de 2010 a 2013. *E-mail*: melias@ufc.br.

Osterne Nonato Maia Filho: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Grupo de Pesquisa: Ontologia Marxiana e Educação (UFC). Interesse de Pesquisa: Trabalho e Educação; Psicologia da Educação, com ênfase nos estudos sobre desenvolvimento e individualidade/formação humana e Ensino Médio. Linha de Pesquisa: Marxismo e Formação do Educador (Uece). *E-mail*: osterne.maia@uece.br.

Raquel Nunes Nocrato: Mestre em Letras (UERN/UFC – Profletras). Graduada em Letras e Comunicação Social (UFC). Participou dos programas PDPI (Teachers Training Program) do MEC, em 2018 (University of Delaware) e em 2019 (University of Kansas). Atualmente é professora da rede estadual de ensino (Seduc-CE) e da rede privada. Experiência na área de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Interesses acadêmicos: Língua Portuguesa/Literatura.

Roberto Claudio Bento da Silva: Graduado em Letras pela Universidade Regional do Cariri (Urca), Especialista em ensino da Língua Portuguesa (Urca), especialista em Língua portuguesa e suas literaturas (FGF-fortaleza), em mídias na educação (UFC), em gestão e avaliação da educação pública (UFJF), mestre em educação pela UFJF, mestre e doutorando em letras pela UERN e professor da educação básica da Seduc-CE.

Ronaldo de Albuquerque e Arraes (in memoriam): Professor do Programa de Pós-Graduação em Economia da UFC.

Sônia Maria Serafim: Graduada em Letras (Português – Inglês – Literatura) e mestre em Linguística, ambos concluídos na Universidade Estadual do Ceará. Sou professora desde 1992 dos anos finais do Ensino Fundamental II e do Ensino

Médio. Professora-elaboradora de itens para o Saeb/Spaeece. Atualmente leciono a disciplina de Língua Portuguesa em uma escola pública da rede municipal de ensino de Fortaleza.

Willana Nogueira Medeiros Galvão: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Doutora em Educação pela Uece. É professora do Instituto Federal do Ceará (IFCE), onde coordena o Grupo de Pesquisa Forped. Integra ainda, o Grupo de Pesquisa GPPEGA (Uece). Pesquisa sobre: política e avaliação educacional, formação de professores e desigualdade social. *E-mail:* willana.nogueira@ifce.edu.br.

REALIZAÇÃO:



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CEARÁ

Ed
UECE

APOIO:



**INSTITUTO
UNIBANCO** | JOVEM DE FUTURO