



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

DIVA LIMA

**O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO
CEARÁ (SPAECE) E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA DE
UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SITUADA NO MUNICÍPIO DE TAUÁ –
CEARÁ**

FORTALEZA – CEARÁ

2015

DIVA LIMA

O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ
(SPAECE) E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA
DE ENSINO MÉDIO SITUADA NO MUNICÍPIO DE TAUÁ – CEARÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior.

FORTALEZA – CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Lima, Diva.

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e sua influência sobre a gestão pedagógica de uma escola de ensino médio situada no município de Tauá – Ceará [recurso eletrônico] / Diva Lima . – 2015.

1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 146 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior.

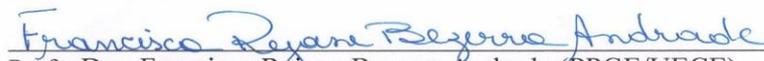
1. Avaliação. 2. Avaliação externa. 3. SPAECE. 4. Gestão pedagógica. I. Título.

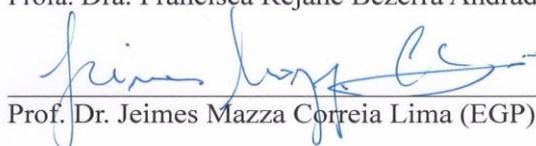


ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos dezessete dias do mês de abril de dois mil e quinze, **DIVA LIMA** aluno(a) regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE) E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SITUADA NO MUNICÍPIO DE TAUÁ-CEARÁ**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dr. Antônio Germano Magalhães Junior (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade (PPGE/UECE) e Dr. Jeimes Mazza Correia Lima (EGP). A defesa ocorreu das 19:00 às 16:00, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADA o(a) mestrando(a) **Diva Lima**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATORIO e nota 9,5. Eu, Antonio Germano Magalhães Junior, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.


Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior (Presidente – PPGE/UECE)


Profa. Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade (PPGE/UECE)


Prof. Dr. Jeimes Mazza Correia Lima (EGP)

A minha vó Maria Madalena, por ser sinônimo de acolhimento, luta, esperança e bondade.

A Francisca Maria Lima e a José Orlando Lima pessoas a quem Deus delegou o desafio de serem meus pais e que abdicaram de seus sonhos e sossego para me darem as mínimas condições de acesso à educação.

A Sabrina Lima de Medeiros e José Orlando Lima de Medeiros, meus filhos, para os quais todos os meus esforços se destinam.

A Deus que me concedeu a vida entre essas pessoas, a saúde e a capacidade de aprender sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reflexo da consciência de que sozinho pouco se vive, pouco se aprende, pouco se consegue, nada se constrói.

Pensando nestes agradecimentos, tomei consciência de que a lista de pessoas a quem sinto a necessidade de agradecer é extensa e isto me trouxe alegria, contentamento e um sentimento de imensa gratidão a Deus por perceber que conquistei muitos amigos, pessoas muito especiais, todos com seu jeito peculiar de ser, com sua história de vida, têm contribuído comigo em vários momentos e de várias formas e contribuíram grandemente com o meu percurso na vivência do mestrado, assim como na árdua tarefa de escrever o texto da dissertação.

Inflo meu peito de gratidão e de felicidade, sobretudo, quando sinto que houve contribuições de todas as ordens e que pessoas simples, às vezes sem muita instrução e sem conhecimento da vida acadêmica contribuíram tanto quanto as mais instruídas e sei que muitas delas nem têm consciência disso.

Agradeço às amigas Maria Deuzanira de Lima e Geandra Claudia Silva Santos, ambas professoras assim como eu, que acompanharam esse percurso desde os primeiros momentos e que ao longo da caminhada estiveram comigo me alegrando com sua presença em momentos de descontração, bem como foram ouvidos atentos quando eu precisei falar sobre minhas dúvidas, minhas inquietações, minhas inseguranças. Elas estiveram presentes sempre e contribuíram com seus saberes, com suas experiências e me fizeram pensar um pouco mais quando se fazia necessário.

Aos colegas do curso que me acolheram e com os quais tive grandes momentos de estudo, de reflexões e também de alegria, de amizade. A todos o meu muito obrigada.

Em especial a minha amiga querida, aquisição mais importante desse processo, Maria Adalgiza de Farias que me acolheu, me ajudou de todas as formas, esteve comigo em momentos de muitas dificuldades para mim e para ela, estivemos juntas e percorremos esse caminho nos amparando uma na outra. Somos a prova de que a união faz a força.

A minha amiga Vânia Mondego, a quem tive oportunidade de conhecer por conta do mestrado e que sempre me trouxe conforto, alegria e uma palavra experiente, firme, fundamentada quando precisei.

A todos os meus queridos amigos e colegas de trabalho da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA) da 15ª CREDE, pelo estímulo e apoio durante esse processo. Destaco dentre estes, os meus agradecimentos à Denise Pedroso de Moraes e Alex

Pereira Sales que contribuíram muito quando se dispuseram a me ajudar com a realização da transcrição das entrevistas, a revisão gramatical do texto, bem como à adequação do texto a todas as normas previstas para trabalhos acadêmicos.

Aos professores e gestores que se dispuseram a ser sujeitos dessa pesquisa e colaboraram com seus olhares sobre o problema investigado.

Ao Professor Antônio Germano Magalhães Junior, pela orientação deste trabalho.

Ao professor Dr. João Batista Carvalho Nunes que foi um dos membros da minha banca de qualificação e trouxe excelentes contribuições para o meu percurso na realização deste estudo.

À professora Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade que, tanto estive na minha banca de qualificação, colaborando com observações que foram muito importantes, como estive na minha banca de defesa.

Ao professor Dr. Jeimes Mazza Correia Lima por ter feito parte da minha banca de defesa e ter tecido comentários muito pertinentes no sentido de que eu pudesse chegar a uma versão final do meu trabalho mais qualificada, bem como apontou perspectivas para a continuidade dos estudos.

À professora e coordenadora da 15ª CREDE Marluce Torquato Lima Gonçalves que sempre me incentivou e colaborou para que eu pudesse ter as condições de tempo livre para assisti às aulas do mestrado e produzir a dissertação.

As minhas irmãs e amigas Maria Dilmara Lima e Dilma Maria Lima que estão comigo em todas as lutas e que atuaram como mães dos meus filhos em todos os momentos da minha ausência.

A minha mãe e ao meu pai que são como pais para meus filhos e aos quais todo agradecimento é pouco.

À Garciane Medeiros por ter me acolhido em sua casa e ter sido uma companhia agradável na minha estadia em Fortaleza para cursar as disciplinas do mestrado.

Agradeço à Maria de Lourdes da Silva Neta e à Nahir Batista que me acolheram tão bem e me ajudaram com dúvidas que eu fui tendo ao longo desse percurso.

Aos meus lindos amigos Shefi Rock, Ashiq Alhasen e Ramzam Mezory os quais não conheço pessoalmente, mas que estiveram presentes me alegrando, conversando comigo nas noites em que me faltavam inspiração e energia para o estudo e também quando o sono ia embora por causa da ansiedade.

A minha amiga querida Lusía Rodrigues Lima que me acolheu muitas vezes em sua casa e que me incentivou com sua alegria, sua sabedoria e sua generosidade incomum.

A minha vizinha amada Maria Madalena que sempre foi e sempre será fonte de inspiração para mim.

A minha tia querida Claudia Andrade que promoveu momentos em sua residência para que eu pudesse rir, conversar, me distrair e desopilar, colaborando para que eu pudesse vencer a ansiedade, o cansaço e o stress desse processo.

Ao meu maravilhoso amigo Gilmar Costa com quem passei bons momentos de alegria, de festa, de descontração, me ajudando a recuperar a energia para continuar nessa caminhada e que nos momentos finais da escrita da dissertação se dispôs a me ouvir durante tardes e noites apontando aspectos que no seu olhar ainda precisavam ser melhorados, me dando um *feedback*, fazendo a sua crítica e me ajudando a finalizar.

A Deus que pôs todas essas pessoas em meu caminho.

Poema de sete faces

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu
coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode.

Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus,
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Esta dissertação trata sobre o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e sua influência sobre a gestão pedagógica. O estudo intentou responder à seguinte pergunta: qual a influência do SPAECE sobre a gestão pedagógica? Esta pergunta está circunscrita dentro do contexto de uma escola de Ensino Médio, situada no município de Tauá-Ceará, que é o campo desta investigação. A metodologia empregada foi o estudo de caso único e a abordagem da pesquisa é qualitativa. O objetivo geral da pesquisa é analisar como o SPAECE influencia a gestão pedagógica da escola campo da investigação. Os objetivos específicos são: compreender a avaliação educacional no Brasil a partir da década de 1990, situando o SPAECE nesse contexto; investigar no Projeto Político Pedagógico da escola, aspectos que denotem a influência do SPAECE sobre este instrumento da gestão escolar; identificar como esta escola organiza o trabalho pedagógico a partir dos resultados do SPAECE, considerando a perspectiva de gestores e professores. As categorias de análise são: avaliação na perspectiva da tomada de decisão (BONNIOL; VIAL, 2001; FISCHER, 2010; HORTA NETO, 2010; VIANNA, 2000, 2005, 2010) e SPAECE, considerado como expressão da avaliação externa em larga escala no Estado do Ceará (BONAMINO; BESSA; FRANCO, 2004; LIMA, 2007). A pesquisa apresenta como principais constatações do estudo: no tocante à avaliação para a tomada de decisão, a escola está vivenciando o processo de construção da avaliação nesta perspectiva, e que possui informações sobre a matriz, sobre os itens, sobre os resultados do SPAECE. No entanto, considera que é preciso ultrapassar o nível das informações sobre o sistema para passar ao nível de construção do conhecimento sobre o mesmo e suas potenciais contribuições para a gestão pedagógica da escola.

Palavras-chave: Avaliação; Avaliação externa; SPAECE; Gestão pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation deals about the Permanent Evaluation System of Ceará's Basic Education (SPAECE) and its influence on educational management. The study brought to answer the question: what is the influence of SPAECE on educational management? This question is circumscribed within the context of a high school, located in Taua city-Ceará, which is the field of this research. The methodology used was the single case study and the research approach is qualitative. The general objective of the research is to analyze the SPAECE influences the pedagogical management of the school field research. Specific objectives are: to understand the educational evaluation in Brazil since 1990s, placing the SPAECE this context; investigate the Pedagogical Political Project school, aspects that denote the influence of SPAECE on this instrument of school management; to identify how this school organizes the pedagogical work from the results of SPAECE, considering the perspective of managers and teachers. The categories of analysis are evaluated in terms of decision making (BONNIOL; VIAL, 2001; FISCHER, 2010; HORTA NETO, 2010; VIANNA, 2000, 2005, 2010) and SPAECE, regarded as external evaluation of the expression in large scale in the Ceará State (BONAMINO; BESSA; FRANCO, 2004; LIMA, 2007). The research presents the main findings of the study: as regards the assessment for decision-making, the school is experiencing the evaluation of the construction process in this perspective, and which has information on the matrix, on the items on the results of SPAECE. However, considers that it is necessary to exceed the level of system information to move to the level of knowledge construction on it and its potential contributions to educational management school.

Keywords: Evaluation; External evaluation; SPAECE; Educational management.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Desempenho médio dos alunos do ensino médio 2008 a 2012 SPAECE.....	53
Tabela 2 – Escala de proficiência do SPAECE para o ensino médio.....	53
Tabela 3 – Descritores da matriz de referência do SPAECE (língua portuguesa) avaliados no ensino médio.....	57
Tabela 4 – Descritores da matriz de referência do SPAECE (matemática) avaliados no ensino médio.....	58
Tabela 5 – Resultados da escola no SPAECE de 2008 a 2011.....	89
Tabela 6 – Desempenho médio da escola no SPAECE de 2010 a 2012 109.....	109

LISTA DE BREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento.
BNI	Banco Nacional de Itens
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEO	Centro de Especialidade Odontológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETREDE	Centro de Treinamento e Desenvolvimento
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CREDE	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
DERE	Delegacias Regionais de Educação
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no meio rural do Nordeste Brasileiro
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCPC	Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura
FDG	Fundação de Desenvolvimento Gerencial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSOFT	Instituto de Software do Ceará
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEME	Laboratório de Estatística e Medidas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleos de Tecnologia Educacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PCA	professores Coordenadores de Área
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PJF	Projeto Jovem de Futuro

PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRC	Plano de Reestruturação Curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
RG	Registro Geral
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDIAE	Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional
SEDUC-CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEFAZ	Secretaria da Fazenda
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: A DÉCADA DE 1990 E O SPAECE NESTE CENÁRIO.....	27
2.1	A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: O BRASIL E O CEARÁ NO CONTEXTO DA DÉCADA DE 1990.....	29
2.2	O SPAECE COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CEARÁ.....	43
2.3	A MATRIZ DE REFERÊNCIA, OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS E O BOLETIM PEDAGÓGICO DO SPAECE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	55
3	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO: O CENÁRIO DA PESQUISA.....	66
3.1	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA.....	69
3.1.1	A constituição histórica da escola.....	69
3.1.2	O PPP da escola no que concerne à gestão pedagógica.....	73
3.1.3	O plano de ação da escola para 2013/2014 oriundo de sua adesão ao ProEMI/PJF.....	99
4	A INFLUÊNCIA DO SPAECE SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: A PERSPECTIVA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	108
4.1	O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO, OS SUJEITOS DA PESQUISA E OS CRITÉRIOS PARA SUA ESCOLHA.....	108
4.2	A PESQUISA QUALITATIVA E O ESTUDO DE CASO.....	110
4.3	TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS.....	112
4.4	OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	113
4.5	A INFLUÊNCIA DO SPAECE SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA: O QUE DIZEM GESTORES E PROFESSORES?.....	115
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
	REFERÊNCIAS.....	136
	APÊNDICES.....	142
	APÊNDICE A – Roteiro semiestruturado: entrevista I com gestores e Professores Coordenadores de Área (PCA).....	143

APÊNDICE B – Roteiro Semiestruturado: entrevista II com Gestores e Professores Coordenadores de Área (PCA).....	144
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	145
ANEXO – Autorização para acesso aos dados do Sistema Integrado de Gestão da Escola (SIGE).....	146

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está situada no eixo Formação de Professores e foi desenvolvida dentro do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e está vinculada à linha C: Formação e Políticas Educacionais e ao núcleo 3: História e Avaliação Educacional.

Com relação aos aspectos éticos e legais, ressaltamos que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Ceará, através da Plataforma Brasil, respeitando a Resolução de nº 466/2012, instituída pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). O número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) informado pelo CEP foi 31323814.7.0000.5534.

O objeto de estudo dessa investigação é o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e sua influência sobre a gestão pedagógica. Assim, o estudo se debruçou sobre a perspectiva de analisar a influência desse sistema de avaliação externa em larga escala sobre a gestão pedagógica de uma escola.

Julgamos importante destacar que, durante o texto da dissertação, sempre que utilizarmos a palavra “influência”, estaremos nos referindo ao como a escola, campo dessa investigação, se organiza e realiza as suas atividades pedagógicas a partir dos resultados do SPAECE.

A aproximação com esse objeto vem se constituindo ao longo das vivências por meio da experiência profissional, bem como das vivências pessoais e percurso acadêmico. Atuar como docente, sempre trouxe inquietações sobre a avaliação e atrelado a isto, vale citar a experiência da docência há mais de 15 anos na Rede Estadual de Ensino do Ceará que possibilitou tomar conhecimento sobre o SPAECE, no âmbito da gestão pedagógica das escolas.

Outras experiências também relevantes que fomentaram a necessidade de pesquisar sobre esse problema e possibilitaram a aproximação com o mesmo são: atuação na Coordenação Escolar, acompanhando o planejamento docente, além da realização de outras atividades relativas ao cargo; a atuação na Superintendência Escolar¹, realizando o acompanhamento a escolas de Ensino Médio da Região dos Inhamuns, que fazem parte da 15ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 15).

¹ A superintendência escolar é parte integrante do Programa Aprender pra Valer, contemplado na Lei nº 14.190 de 30/07/2008 e consiste num serviço de acompanhamento e monitoramento à gestão escolar com foco em três eixos: indicadores, processos escolares e instrumentos de gestão (CEARÁ, 2008).

Tanto como professora, quanto como coordenadora e superintendente escolar, houve envolvimento direto com o processo de apresentação dos resultados das avaliações externas em larga escala (SPAECE) às escolas.

Nestas experiências, sempre houve a inquietação com a forma como os resultados são apresentados às escolas e a maneira como, de certo modo, se “ranqueiam” as escolas, avaliam a atuação do Núcleo Gestor, do corpo docente das mesmas, e de modo contínuo, no dia-a-dia, se manifesta uma avaliação das instituições escolares, utilizando o parâmetro dos resultados dos testes padronizados, desconsiderando todo o emaranhado de outros aspectos e condições que devem ser incluídos em processos de avaliação dessa natureza.

Especialmente, como superintendente, pelas próprias atribuições do cargo, houve envolvimento direto com as escolas, atuando no monitoramento e apoio pedagógico e administrativo, tendo como suporte as orientações da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).

A experiência profissional, ao longo desses anos, trouxe a percepção do quanto o SPAECE tem sido enfatizado dentro do contexto educacional cearense, sendo pauta constante nesse cenário. Essa constatação, fomentou a necessidade de analisar a influência desse sistema sobre a gestão pedagógica de uma determinada escola na qual realizamos a pesquisa.

Creemos que uma investigação dessa ordem pode contribuir significativamente com uma leitura mais crítica e abrangente dos resultados das avaliações externas em larga escala (SPAECE), no âmbito de cada escola, considerando que poderá construir subsídios que promovam uma melhor atuação de gestores e professores em meio ao contexto de realização dessas avaliações no sentido de que possam pensar com mais propriedade sobre os resultados e considerá-los como mais um elemento dentro do processo de avaliação da escola. Segundo Freitas *et al.* (2009, p. 9):

Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível existente de avaliação. A desarticulação ou o desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem.

Nas duas últimas décadas, a educação brasileira, seguindo uma tendência mundial, iniciada nos países desenvolvidos, tem presenciado a ênfase no debate sobre a Avaliação Educacional, com o estabelecimento da política pública embasada na realização das avaliações externas em larga escala, cujos resultados têm sido amplamente divulgados e considerados como parâmetro para mensurar a qualidade da educação ofertada no Brasil.

É válido destacar que a ênfase na avaliação educacional, na forma de avaliação externa em larga escala tem a ver diretamente com o contexto histórico vivenciado a partir dos anos 1990, quando a avaliação da educação foi indicada como uma necessidade no tocante ao desenvolvimento da qualidade educacional (HORTA NETO, 2010; VIANNA, 2000, 2005).

Essa tendência na avaliação educacional ganhou espaço também nos Estados brasileiros e mesmo no âmbito dos municípios que passaram a instituir seus próprios sistemas de avaliação externa em larga escala, considerando que esse é o caminho viável para avaliar seus sistemas educativos e construir indicadores da “qualidade” educacional que se oferta no contexto de suas escolas (VIANNA, 2010).

Consideramos que são necessárias reflexões sobre o contexto e a perspectiva de avaliação educacional, sobretudo por gestores e professores, no sentido de que possam compreender como esses resultados devem ser entendidos, abordados e empregados dentro dos processos escolares.

Horta Neto (2010) afirma que é necessário estar alerta para o fato de que a avaliação é um processo complexo não somente pelas suas características técnicas, mas, sobretudo, pelo impacto dos questionamentos que o processo avaliativo deve provocar. Assim, é preciso ter em conta que outros atributos devem ser acrescentados à avaliação, uma vez que ela precisa se dar como um processo de construção não devendo se resumir à mera medição de padrões que são estabelecidos externamente, por pessoas consideradas “iluminadas”.

É importante que os agentes educacionais (alta gestão, gestores escolares, professores, pais) se apropriem do contexto de produção das avaliações externas em larga escala e percebam que, para empregar os seus resultados na situação específica de uma escola, outros fatores do contexto escolar devem ser considerados.

Entendemos que a própria escola como instituição precisa olhar para si, para suas fragilidades, seus potenciais e construir de forma coletiva e consciente os possíveis caminhos que pode trilhar em busca de ofertar uma educação que sirva, primeiramente, aos sujeitos que ali se encontram.

Vianna (2010, p. 24) chama a atenção para o fato de que:

[...] As avaliações externas e de larga escala não invalidam ou eliminam outras formas de avaliação. Estas produzidas no âmbito escolar, de sala de aula, por diferentes agentes e para diferentes públicos e objetivos, trazem sua contribuição e não colidem, não se superpõe ou são eliminadas pelas avaliações externas e em larga escala dos sistemas de ensino. São níveis diferentes de avaliação; são uma possibilidade de olhar a educação. São segmentações que podemos utilizar para compreender a educação em níveis de generalidade e profundidade.

Essa perspectiva se relaciona com o conceito de “poder local” apresentado por Vieira (2010). A esse respeito, a autora em busca de uma aproximação e clareza para esse conceito ressalta:

Quando falamos em poder local, em geral, temos em mente os órgãos e espaços decisórios mais próximos dos cidadãos. O município, o distrito e o bairro, nesse sentido são instâncias de poder local. Na mesma perspectiva, também a escola é compreendida como esfera do poder local, onde pessoas diversas se encontram para levar adiante não apenas a cotidiana tarefa de ensinar e aprender, como também a função de formar cidadãos para a convivência em sociedade (VIEIRA, 2010, p. 4).

A escola necessita refletir, planejar e executar ações que levem em conta os resultados das avaliações externas em larga escala, o seu contexto local mais próximo, as pessoas que atuam nesse local, os agentes envolvidos mais localmente nessa prática social: gestores, professores, alunos, pais, funcionários.

Esse âmbito de poder não pode ser desconsiderado em virtude de instâncias maiores, mas deve atuar no campo das reflexões e das decisões sobre os melhores caminhos a serem trilhados rumo à melhoria do serviço público prestado à comunidade em que se situa a escola.

Com esse pensamento, essa investigação busca responder a uma pergunta central: qual a influência do SPAECE sobre a gestão pedagógica? Essa pergunta se circunscreve dentro do contexto de uma escola de ensino médio, situada no município de Tauá-Ceará, que é o campo dessa investigação.

Entendemos que esse questionamento pode desencadear um processo investigativo importante e construir reflexões contributivas para a prática social de professores e gestores, com relação ao tema avaliação externa em larga escala e sua inserção no contexto da escola, como mais um elemento colaborador do desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola.

A partir da problemática definida, este estudo possui os seguintes objetivos: objetivo geral: analisar como o SPAECE influencia a gestão pedagógica de uma escola de ensino médio, situada no município de Tauá-CE, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos.

Os objetivos específicos são:

- a) Compreender a avaliação educacional no Brasil a partir da década de 1990, situando o SPAECE nesse contexto;
- b) Investigar no Projeto Político Pedagógico da escola aspectos que denotem a influência do SPAECE sobre esse instrumento da gestão escolar;
- c) Identificar como esta escola organiza o trabalho pedagógico a partir dos resultados do SPAECE, considerando a perspectiva de gestores e professores.

Em busca de atingir estes objetivos, partimos do entendimento de que o processo de avaliação é inerente à vida do ser humano, considerando que este, em todas as suas ações, realiza um exercício avaliativo a respeito dos desafios, dos erros, dos acertos, funciona como um suporte para continuar agindo, construindo, participando do mundo e fazendo a história. O ato de avaliar se caracteriza como próprio do ser humano em praticamente todas as circunstâncias do dia a dia, ao passo que tomar decisões faz parte do cotidiano (FISCHER, 2010).

É notório que a avaliação consiste em um processo fundamental. Em todos os âmbitos da educação, avaliar tem se constituído como uma necessidade.

Na perspectiva de Fernandes (2009), a avaliação é um componente indissociável do processo que se constitui da aprendizagem e do ensino, sendo essencial ao desenvolvimento dos sistemas educativos, considerando que é a partir, ou por meio da avaliação, que as decisões (boas ou ruins) são tomadas.

Para Fischer (2010), os processos avaliativos constituem um elemento fundamental, se não o mais importante, da ação educativa. A avaliação não é o momento final do ato pedagógico, mas é sim, um elemento integrante do seu processo. O que caracteriza um ato avaliativo é que este sempre supõe uma tomada de decisão, um posicionamento. Nesse sentido, assevera que “A finalidade mais importante da ação avaliativa, entretanto, não muda: tomar decisões, no caso da escola, tomar decisões pedagógicas e administrativas a partir dos indicadores explicitados em diferentes instrumentos avaliativos” (FISCHER, 2010, p. 38).

Cotta (2001) considera a avaliação como um dos mais importantes mecanismos para gerar informações que auxiliem os gestores educacionais a tomar decisões.

Vianna (2005) discorrendo sobre a complexidade e importância da avaliação para o contexto educacional, afirma que os elementos levantados a partir dos vários tipos de avaliação, sejam em sala de aula, ou através da avaliação de sistemas, devem ser analisados por professores e técnicos especializados nas várias áreas curriculares, com o intuito de que sejam considerados no planejamento escolar e assim contribuam para o processo educacional.

Nessa concepção se estabelece um sentido qualitativo para o processo de avaliação que independe do tipo de avaliação educacional realizado e dos objetivos a que ele se propõe. Entendemos, assim, que a avaliação deve servir para aprimorar as ações e produzir melhorias para a educação e para práticas educativas que se processam no contexto escolar.

Porém, muitas vezes, dois conceitos terminam por serem confundidos no que se refere à ação avaliativa: avaliar e verificar.

Conforme Luckesi (2005) a avaliação é diferente da verificação, pois envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo a decisão do que fazer com

ele. Assim, ressalta que a verificação é uma ação que “congela” o objeto e a avaliação, diferentemente, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

No entendimento de Hoffmann (1991, p. 17)

A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação [...] Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais.

Segundo Romão (2002) cada conceito de avaliação é também, no fundo, fruto de uma concepção acerca da educação. Na verdade, a educação necessita ser realizada e considerada mediante a perspectiva de sua não neutralidade. As metodologias, o currículo, a avaliação, o planejamento, a gestão, a prática docente, enfim, a escola denota suas concepções de homem, de sociedade e de educação no modo como se dá a gestão do trabalho pedagógico e este é impulsionado ou não pela concepção de avaliação existente e a forma de realização da avaliação que se estabelece a partir dessa concepção.

Em Soares, Alves e Mari (2003) a palavra avaliação ganha o significado de “preparar para a ação”. O significado defendido pelos autores, como eles asseveram, confere ao processo de avaliação uma grande exigência, que se configura no ato de “indicar o caminho a ser seguido para a superação das dificuldades encontradas, ou melhor, apontar formas de tornar a escola mais preparada para realizar as múltiplas missões que delas se esperam” (SOARES; ALVES; MARI, 2003, p. 60).

No entendimento de Bonniol e Vial (2001), a avaliação em sua complexidade pode ser analisada a partir de “três posturas epistemológicas” ou três *epistême*: a avaliação como medida em que os produtos são priorizados, a avaliação como gestão que focaliza os procedimentos e a avaliação como problemática do sentido que atenta para os processos. Cada *epistême* agrupa um conjunto de modelos de avaliação e nenhum modelo é capaz de, em totalidade, realizar um julgamento completo e definitivo sobre algo, alguém ou um processo.

Em sintonia com essa perspectiva, Luckesi (1998, p. 180), ressalta que “O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento ‘definitivo’ sobre alguma coisa, pessoa, ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria de um ciclo de vida”.

No entendimento de Oliveira (2011), a tomada de decisão está no centro do processo avaliativo e, desse modo, um instrumento de avaliação deve ser aplicado para compreender o objeto avaliado, mas deve, sobretudo, ser aplicado para promover mudanças a partir das informações obtidas. A autora chama a atenção ainda, para o fato de que, na

avaliação, tem prevalecido uma valorização da técnica e uma personificação da nota, visto que o estudante não tem sido considerado em seus aspectos biopsicossociais.

Nessa mesma linha de pensamento, Fernandes (2009, p. 20), referindo-se à avaliação da aprendizagem, afirma que a avaliação pode ser entendida

[...] como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de coleta de informação, mais ou menos participativo e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em uma diversidade de situações.

O autor acrescenta ainda que esse processo permite a formulação de apreciações por parte de diferentes atores, inclusive os alunos, acerca do mérito ou do valor do trabalho desenvolvido e que isso deve desencadear ações regulatórias dos processos de aprendizagem e de ensino.

Segundo Freitas *et al.* (2009, p. 17), “Deve-se levar em conta que a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola”.

Considerando a perspectiva dos autores revisados, nosso posicionamento no esforço por investigar qual a influência do SPAECE sobre a gestão pedagógica, é de que a avaliação implica tomada de decisão e deve se destinar a aprimorar o processo educacional e as atividades pedagógicas realizadas pela escola, assim, a avaliação é fundamental para a educação e para a escola, por possibilitar o acesso a informações que podem orientar a reflexão e o posicionamento acerca do que deve ser melhorado e do que fazer a respeito.

Entendemos que avaliar é muito mais que verificar, que coletar dados sobre uma situação, um programa de ensino, uma escola, um estudante, etc. Verificar faz parte do processo mais amplo de avaliar. Sem fazer verificação, não podemos realizar a avaliação. Verificar é coletar dados, através da aplicação de instrumentos de coleta; avaliar, porém implica tomada de decisão para uma ação sobre a realidade diagnosticada de modo que esta possa ser melhorada.

A origem etimológica da palavra avaliar está intimamente relacionada com o ato de estipular o “valor” de algo ou alguma coisa. A palavra provém do latim *a-valere* que significa “valer; ter valor; dar valor a” (CUNHA, 1986, p. 85); podendo ainda significar “determinar a valia ou o valor de; apreciar o merecimento de; aquilatar; estimar [...]” (FERREIRA, 2000, p. 77).

Pela etimologia, se considerarmos que avaliar representa organizar um juízo de valor, sendo assim, não é uma ação neutra, mas está profundamente atrelada ao contexto em que se situa, estando portanto, embrincada por interesses que originam-se de determinado contexto histórico-social.

Scriven (1967 *apud* BARRETO, 2009) define avaliação como o julgamento do valor ou mérito de alguma coisa. Desse modo, circunscreve seu entendimento sobre a avaliação na *epistéme* da avaliação como medida (BONNIOL; VIAL, 2001).

Vasconcelos (2003) considera que o ato de avaliar e de ser avaliado diz respeito à descoberta de que não somos perfeitos e que temos a possibilidade de melhorar, chamando a atenção para o fato de que é esta a nossa vocação ontológica na busca por ser mais.

A avaliação também é muito empregada ou mesmo realizada com o sentido de medida. Segundo Vianna (1989) é muito comum as expressões avaliação e medida serem utilizadas como expressões sinônimas, processo que resulta em imprecisões no emprego das duas palavras.

Vianna (2000) nos esclarece que a avaliação nunca consiste em um todo acabado, autossuficiente, mas consiste em uma das múltiplas possibilidades para a explicação de um fenômeno. Assim, colabora para analisar as causas de um fenômeno e a estabelecer prováveis consequências e a sugerir elementos que possam embasar uma discussão posterior acompanhada da tomada de decisão que leve em conta as condições que originaram os fenômenos analisados criticamente. O autor ressalta ainda, sobre a avaliação educacional para a tomada de decisão, que

[...] A avaliação educacional é uma reflexão, ou melhor explicitando, é uma auto-reflexão sobre a origem e os condicionamentos sociais de um problema, que precisa ser esclarecido e solucionado, a partir da identificação de suas raízes aprofundadas no humano social[...] (VIANNA, 2000, p. 18).

Assim, entendemos que a avaliação só acontece quando efetivamente decisões são tomadas de modo que possam ser implementadas ações para que a realidade seja alterada, modificada para melhor em relação ao que se encontrara por ocasião de um processo de verificação de uma situação ou fenômeno.

Em outra obra, Vianna (2005, p. 16) ressalta que

[...] A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito de burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos [...].

Desse modo, é reforçado o nosso entendimento de que a avaliação educacional deve servir à melhoria dos processos educativos, de modo que professores e alunos possam atuar conscientemente sobre o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação deve funcionar como orientação dos próximos passos e, assim, ser constante dentro do processo educacional. Nessa compreensão, acrescentamos o fato de que a avaliação é necessária aos processos de gestão da educação.

Vianna (1989) destaca que a importância da avaliação é ressaltada por todos os que fazem parte do cenário acadêmico, mas ressalta que por muito tempo e de certo modo, época recente, a compreensão sobre a avaliação estava limitada ao processo de mensuração do desempenho escolar, ou meramente, concebida como “[...] um modelo simplista, baseado em objetivos comportamentais, construção e aplicação de instrumentos, análise dos resultados e elaboração de um relatório final [...]” (VIANNA, 1989, p. 17). O autor assevera que, sem dúvida, a avaliação contempla tudo isso, mas não se esgota nesses procedimentos, pois se assim fosse, teria limitados os seus objetivos que são muito mais amplos.

A respeito da evolução da avaliação, Vianna (1989, p. 17) destaca que

A avaliação, como área de investigação científica, transformou-se numa atividade complexa. Inicialmente, todo o seu enfoque centralizava-se no aluno e nos problemas de sua aprendizagem; aos poucos, entretanto, sem se afastar desse interesse, modificou a sua orientação e passou do estudo de indivíduos para o estudo de grupos, e destes para o programa e materiais instrucionais; na etapa atual, preocupa-se com a avaliação do próprio sistema educacional.

Verificamos, então, uma expansão das preocupações e das finalidades da avaliação, que não tendo abandonado seus objetivos mais específicos e iniciais, tem vivenciado um cenário de expansão de seus interesses no contexto educacional.

Por sua longa história e a importância que adquiriu no meio educacional cearense, consideramos relevante investigar a respeito da influência desse sistema de avaliação externa em larga escala sobre a gestão pedagógica.

Consideramos que é importante pensar a respeito de como os seus resultados estão sendo utilizados pedagogicamente, partindo do entendimento da avaliação como um processo de tomada de decisão e não simplesmente de coleta de informações que se traduzem na mera verificação da realidade educacional. É nessa perspectiva que se centra esse estudo.

A pesquisa se consolidou através da abordagem qualitativa com a realização de um estudo de caso único em uma escola de ensino médio regular, situada no interior do Estado do Ceará, no município de Tauá-CE. Dessa forma, buscamos apreender em

profundidade a complexidade de um caso particular em que o problema se situa, no intuito de analisá-lo considerando a perspectiva dos sujeitos envolvidos. Os sujeitos da pesquisa são o atual diretor da referida escola, o coordenador escolar que está à frente do trabalho pedagógico e os professores coordenadores de área (PCA).

A dissertação está organizada em três capítulos, mais as considerações finais.

No capítulo **Avaliação Educacional no Brasil: a década de 1990 e o SPAECE nesse cenário**, apresentamos fatos e reflexões acerca da avaliação como temática educacional da década de 1990, bem como apresentamos fatos históricos relativos ao SPAECE como expressão da política de avaliação educacional no Estado do Ceará. Este capítulo atende ao objetivo de compreender a avaliação educacional no Brasil a partir da década de 1990, situando e descrevendo o processo de criação e evolução do SPAECE nesse contexto.

No capítulo **Caracterização do Campo de Estudo: o cenário da pesquisa**, realizamos um esforço de análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, retratando a sua constituição histórica, a forma de organização de sua gestão pedagógica, buscando identificar indicativos da influência do SPAECE sobre a gestão pedagógica da escola. Nesta análise, foram incluídos, planos de intervenção, diários de classe e provas bimestrais, além de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos a fim de ampliar as possibilidades de análise do PPP. O objetivo a que esse capítulo atende é: investigar no Projeto Político Pedagógico da escola aspectos que denotem a influência do SPAECE sobre esse instrumento da gestão escolar.

No capítulo **A influência do SPAECE sobre a gestão pedagógica de uma escola de ensino médio: a perspectiva dos sujeitos envolvidos**, apresentamos o caminho metodológico percorrido na pesquisa, bem como trazemos a apresentação e análise dos dados do estudo de caso realizado. Este capítulo atende ao objetivo de identificar como esta escola organiza o trabalho pedagógico a partir dos resultados do SPAECE, considerando a perspectiva de gestores e professores e tem como essência a análise das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com os sujeitos versando sobre os seguintes aspectos: conceito e função da avaliação; conhecimento e avaliação pessoal sobre o SPAECE; importância do SPAECE para o Ensino Médio cearense; a maneira como tomam conhecimento sobre os resultados do SPAECE; a abordagem do SPAECE nos planejamentos docentes e a influência do SPAECE sobre a gestão pedagógica da escola.

As nossas categorias teóricas de análise são: avaliação na perspectiva da tomada de decisão (BONNIOL; VIAL, 2001; FISCHER, 2010; HORTA NETO, 2010; VIANNA, 2000, 2005, 2010) e SPAECE, considerado como expressão da avaliação externa em larga escala no Estado do Ceará (BONAMINO; BESSA; FRANCO, 2004; LIMA, 2007).

Quanto à categoria avaliação na perspectiva de avaliar para a tomada de decisão, o estudo nos mostrou que a escola lócus dessa investigação está vivenciando o processo de avaliar nesta perspectiva. Constatamos isto tanto pelos dados coletados nas entrevistas como pela análise do Projeto político Pedagógico da Escola que realizamos.

No que se refere à categoria SPAECE, vimos que a escola possui informações sobre a matriz, sobre os itens, sobre os resultados e que realiza atividades pedagógicas envolvendo-os. No entanto, constatamos que é necessário um trabalho mais efetivo, no sentido de que o sistema e seus resultados sejam uma preocupação de todos os professores. É preciso ultrapassar o nível das informações sobre o sistema para o nível de construção do conhecimento sobre o sistema e suas potenciais contribuições para a gestão pedagógica da escola.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: A DÉCADA DE 1990 E O SPAECE NESTE CENÁRIO

O texto do capítulo nos mostra que os antecedentes históricos da avaliação educacional em nosso país, que culminaram, sobretudo, nos sistemas de avaliação em larga escala têm suas raízes na experiência norte americana, que possui uma tradição em avaliação educacional de quase dois séculos.

Na década de 1960, nos Estados Unidos que vivenciou impactos da Revolução Industrial, a avaliação educacional fomentou a crítica em prol da modificação das escolas nos países de primeiro mundo denotando a necessidade de mudanças nos materiais pedagógicos, nas práticas de ensino e nos currículos de modo que esses estivessem articulados para subsidiar a formação dos alunos necessária nesse novo cenário.

Essa mesma perspectiva é vivenciada atualmente, no mundo e também no Brasil, considerando-se que a avaliação educacional tem sido o eixo sobre o qual se assentam as decisões educacionais.

A criação do SAEB é um marco dessa perspectiva na educação básica em nosso país que desencadeou a criação de sistemas estaduais de avaliação educacional, configurados através das avaliações externas em larga escala.

No Ceará, tivemos a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em 1992, cuja constituição histórica demonstra sintonia com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a consolidação deu-se a partir da realização de vários programas de avaliação e de parcerias com instituições de Ensino Superior, conforme veremos nesse capítulo.

Nesse processo histórico da avaliação educacional brasileira e cearense, tem destaque entre os programas de avaliação, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no meio rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL) o qual objetivou coletar dados a respeito do rendimento escolar dos alunos residentes nos Estados do Ceará, Pernambuco e Piauí e é considerado um esboço do SAEB.

Os estudos realizados pelo EDURURAL serviram de base para a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP) que foi realizado no final da década de 1980 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o qual foi mais amplo que o EDURURAL por contemplar outros estados brasileiros tais como o Rio Grande do Norte e o Paraná. Foi esse programa que deu origem ao SAEB na forma como o conhecemos hoje.

O SAEB, por sua vez foi a base para os sistemas de avaliação específicos dos estados brasileiros, como é o caso do SPAECE, no Ceará, que possui sua histórica entrelaçada com o SAEB em virtude de que um sistema de avaliação em larga escala constitui-se de atividades complexas que necessitam de uma base de experiências exitosas que possam orientar os seus ciclos avaliativos. Entendemos que o SPAECE buscou suporte no SAEB por conta de que não é sensato criar um sistema de avaliação em larga escala com base em improvisos, são necessárias bases sólidas.

A criação do SPAECE denota um pioneirismo do Estado de Ceará no tocante à criação de um sistema de avaliação educacional próprio. Isso foi percebido desde a implantação do SAEB, quando o Ceará, já no início, demonstrou o interesse por tomar decisões visando à melhoria da qualidade educacional no Estado, tendo como diagnóstico os indicadores avaliativos do SAEB.

O SPAECE é um sistema de avaliação externa em larga escala, que possui a sua matriz de referência própria para avaliar a Educação Básica no Ceará. Esse sistema vem sendo implementado pelo Governo do Estado do Ceará, desde o ano de 1992 e tem por objetivos fornecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, bem como tem sido utilizado para diagnosticar os resultados escolares e através desse diagnóstico realizar um processo de prestação de contas à sociedade sobre a qualidade da educação pública ofertada no estado.

O SPAECE possui pouco mais de 20 anos de história e, nesse período, realizou vários ciclos avaliativos, tendo optado, inicialmente, por se intercalar com os ciclos avaliativos do SAEB e, depois, a partir de 1998, passou a ser realizado anualmente.

Desde 2007, o SPAECE atua com três focos: a avaliação da alfabetização aplicada com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, denominada SPAECE-Alfa em suas publicações; a avaliação do Ensino Fundamental, aplicada aos alunos do 5º e do 9º anos e a avaliação do Ensino Médio aplicada aos alunos das três séries que compõem esse nível de ensino.

No Ensino Fundamental, as avaliações contemplam competências e habilidades das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

No Ensino Médio, no caso da 3ª série, a partir do ciclo avaliativo de 2012, o SPAECE incluiu a matriz de referência do ENEM, através de um esforço da SEDUC-CE para preparar os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio que passou a ser a porta de acesso para as Universidades e Institutos Federais no ano de 2009. Foi uma experiência que se restringiu ao ano de 2012, não tendo continuidade no ano seguinte.

No ano de 2013, no caso da 2ª e 3ª série, o SPAECE passou a ser amostral, permanecendo censitário apenas para a 1ª série, mas tendo como parâmetro a matriz de referência já existente para Língua Portuguesa e Matemática.

Ao longo de sua constituição histórica, o SPAECE passou por modificações e serviu e tem servido para subsidiar a implementação e o monitoramento das políticas públicas educacionais cearenses.

O texto do capítulo que segue, aborda a avaliação educacional na década de 1990, no Brasil, descrevendo-a a partir dos antecedentes históricos mundiais com o intuito de situar o SPAECE dentro desse cenário, considerando-o como a expressão da política de avaliação educacional no Ceará.

No transcorrer de pouco mais de 20 anos de criação do SPAECE, o referido sistema tem passado por muitas modificações no tocante à sua abrangência avaliativa, às matrizes de referência e aos seus instrumentos. Também durante esse período histórico, os resultados do SPAECE tem funcionado como um termômetro da qualidade da educação básica e tem fomentado as políticas públicas em educação no Ceará.

2.1 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: O BRASIL E O CEARÁ NO CONTEXTO DA DÉCADA DE 1990

No limiar da década de 1980 e transição para a década de 1990, percebemos uma tendência mundial entre pesquisadores, educadores e demais pessoas ligadas à educação em focar como centro do debate educacional a qualidade da educação ofertada às crianças e jovens.

Desse contexto, surge como tema do debate a Avaliação Educacional. É importante frisar, com base em Vianna (2000), que a avaliação educacional não existe de modo isolado, assim, deve estar associada a outros programas, tais como os voltados à capacitação docente. Por outro lado, a avaliação educacional precisa ligar-se à pesquisa educacional, no sentido de que possa estar ancorada na realidade dos problemas educacionais.

A preocupação com a Avaliação Educacional, como caminho para a construção da qualidade, liga-se diretamente a refletir sobre o fato dos alunos estarem ou não aprendendo conteúdos relevantes para a sociedade contemporânea e desenvolvendo competências e habilidades consideradas necessárias às práticas sociais, à continuidade dos estudos e ao trabalho, conforme se estabelece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96.

Essa perspectiva em Avaliação Educacional fica configurada com clareza ao se considerar o relatório escrito para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI oriundo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990 (VIANNA, 2003).

A preocupação com a Avaliação Educacional também está expressa na LDB 9.394/96, bem como integra a Lei nº 10.172/01 pela qual foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), (HORTA NETO, 2010).

O Relatório coordenado por Jacques Delors, então, ministro da educação na França, ressalta a existência de quatro pilares para a educação no século XXI que são: “aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender e aprender a fazer” (DELORS *et al.*, 1998). Esses seriam, então, os pilares que deveriam/devem embasar a construção do currículo escolar e permear o trabalho pedagógico da escola na busca de uma educação de “qualidade”, tendo, é claro, seus impactos sobre a política de formação docente e de gestores escolares ao longo do percurso histórico das últimas duas décadas.

O conceito de qualidade da educação debatido no encontro e presente no relatório pode ser entendido através da reflexão de Vianna (2003, p. 43) quando afirma

O objetivo maior, na perspectiva oferecida no decorrer desse encontro, centrou-se na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e destrezas, na formação de atitudes, no despertar de interesses e na interiorização de valores; entretanto, não se considerou em que medida esses resultados se integrariam no contexto de uma sociedade em constante transformação, sujeita à intervenção de múltiplas variáveis nem sempre previsíveis.

É sempre importante que o termo qualidade fique bem delimitado, bem entendido em termos de seus conceitos e de seu significado, posto que trata-se de uma palavra polissêmica. Quando se refere à qualidade educacional o termo é bastante dinâmico e essa dinamicidade está diretamente ligada ao contexto social em que essa “qualidade” se expressa, se organiza ou é exigida. Sobre isso, Rios (2001) ressalta que a qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. Ela é social e historicamente determinada. Uma análise crítica da qualidade em educação deverá considerar os aspectos sociais a ela inerentes, articulando-os aos de ordem técnica e pedagógica e aos de caráter político e ideológico.

Ao se referir à “qualidade da educação” Horta Neto (2006, p. 18), em seu estudo sobre Avaliação Externa, considera a qualidade como um conceito particularmente útil no que se refere ao desenho e a avaliação das políticas públicas educacionais e defende que o conceito de qualidade a ser utilizado deve ter características que permitam a sua mensuração.

Assim, concordamos e entendemos que diante de um termo que permite múltiplas interpretações e aplicações em contexto é importante estabelecer parâmetros, critérios que possam orientar a delimitação dessa qualidade e o acompanhamento desta no processo, de modo que se perceba se ela está ou não sendo construída, não podendo portanto, ser entendida, fora de um contexto sócio histórico específico, ao se considerar que se trata de um conceito que se constrói e evolui no contexto social e histórico.

A partir da Conferência em Jomtien e da perspectiva de qualidade ali estabelecida, os governos de vários países foram estimulados a pensar em políticas públicas que visassem subsidiar as condições para que essa “qualidade” se construísse dentro do processo educacional. Neste cenário, surgiram acordos entre os governos nacionais que geraram obrigações e ações voltadas ao desenvolvimento da avaliação educacional que teve desdobramentos nas políticas educacionais, merecendo destaque a implementação da avaliação externa em larga escala.

Dentro desse contexto, surgem as avaliações externas em larga escala como expressão máxima da política pública educacional que, no Brasil, começaram a sua trajetória a partir da década de 1990 a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os quais têm como base uma Matriz de Referência que contempla um recorte da Matriz Curricular orientada pelo Ministério da Educação, organizado por meio de competências e habilidades consideradas como fundamentais em cada ciclo de ensino cursado pelo aluno e que funcionam como critérios para a mensuração daquilo que os alunos sabem ou deixam de aprender após participarem de um determinado ciclo de estudos.

Cotta (2001) chama a atenção para o fato de que há vários tipos de avaliação e que cada um deles tem características que definem o uso dado às informações produzidas. E informa que:

[...] As tipologias mais utilizadas pela literatura especializada classificam a avaliação em função de timing (antes, durante ou depois da implementação da política ou programa), a posição do avaliador em relação ao objeto avaliado (interna, externa ou semi-independente), e da natureza do objeto avaliado (contexto, insumos, processos e resultados) (COTTA, 2001, p. 91).

Para Freitas *et al.* (2009, p. 47), a avaliação em larga escala se constitui como:

[...] um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino como o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.

Quando conduzidas com metodologia adequada, podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas em uma rede.

É importante lembrar que a avaliação externa em larga escala é diferente da avaliação da aprendizagem realizada internamente, na escola, pelos professores. Como o próprio termo faz entender, é uma avaliação externa à escola. Baseia-se em testes padronizados que envolvem itens construídos a partir de uma matriz de referência. Essa matriz é, na verdade, um modelo de referência para avaliar o quanto os alunos estão próximos ou distantes da aprendizagem ou do desenvolvimento de competências e habilidades que se esperam para ele ao fim de um determinado nível de ensino.

Por outro lado, é importante compreender que a avaliação externa em larga escala possui relações com outros níveis da avaliação educacional. Nessa perspectiva, Freitas *et al.* (2009) chamam a atenção postulando a existência de três níveis de avaliação da qualidade do ensino: avaliação externa em larga escala; avaliação institucional da escola; e a avaliação da aprendizagem em sala de aula e ressalta que cada vez mais estes níveis tendem a interagir. Desse modo, compreendemos que é importante gestores e professores estarem atentos a essa crescente integração e procurarem construir o conhecimento necessário sobre a avaliação educacional em seus vários níveis.

Sobre o conceito de avaliação externa em larga escala, Vianna (2010, p. 22) esclarece que

[...] a avaliação externa pode designar avaliação de uma instituição, realizada por profissional ou firma especializada nesse tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou parte das ações institucionais. Avaliação de larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino [...] mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. Portanto, a avaliação de larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas. O interesse de agregar o termo avaliação externa com a informação de que é 'em larga escala' é que indica o tipo de avaliação e sua abrangência.

Conforme Machado (2012), a avaliação externa é todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar.

A autora acrescenta que existem vários arranjos possíveis na organização dos processos das avaliações externas e, em algumas experiências e/ou etapas, a participação de

profissionais das escolas avaliadas pode ser contemplada, mas a decisão de implementar uma avaliação do desempenho das escolas é sempre externa a elas.

Esse modelo de avaliação, comumente, se configura como uma avaliação em larga escala, abrangendo um número considerável de participantes e objetiva fornecer subsídios para a implantação e monitoramento de políticas educacionais.

Oliveira (2011, p. 92-93) contribui afirmando que:

A avaliação externa [...] é constituída e realizada por pessoas que não fazem parte do grupo de profissionais da instituição avaliada. Essa avaliação, na maior parte dos usos, focaliza o desempenho educacional, contextualizado em âmbitos como: a) o das escolas na condição de redes institucionais; b) o dos programas e políticas educacionais; c) o dos sistemas nacionais de avaliação; d) o do currículo; e) o de cursos superiores; dentre outros.

Vianna (2000) ressalta que a última década do século XX foi rica em avaliações em larga escala, tanto em âmbito nacional como internacional. A respeito desse contexto, Horta Neto (2010, p. 85) assevera:

A avaliação externa da educação básica que vem acontecendo no Brasil nos últimos 15 anos, envolvendo as escolas e os sistemas de ensino, tem sido objeto de muito debate entre dirigentes educacionais, professores e pesquisadores. No bojo dessas discussões, estão presentes questões ligadas à qualidade, às medidas em educação, à responsabilização por resultados e à prestação de contas. Essas questões adquirem centralidade quando se discute a própria relevância da avaliação externa para alcançar melhorias no sistema educacional.

Os Estados Brasileiros, após a implantação do SAEB, na década de 1990, foram instigados a realizar a avaliação educacional a partir da perspectiva da utilização da metodologia de avaliações externas em larga escala (LIMA, 2007) que vêm se constituindo como uma cultura que permeia a Avaliação Educacional nos últimos 20 anos no Brasil.

No Ceará, a avaliação externa em larga escala está representada pela criação em 1992, do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

O SPAECE foi criado pelo Governo do Ceará, com o objetivo de identificar os processos de aprendizagem na Educação Básica. É uma avaliação em Larga Escala, externa, que avalia anualmente as escolas públicas do Estado do Ceará, com a finalidade de fornecer subsídios para gestores e professores programarem políticas públicas educacionais a partir dos resultados obtidos (SILVA, 2012).

Vale ressaltar que o SPAECE pode ser classificado como um modelo de avaliação por objetivos e é uma avaliação de caráter somativo, ao passo que se aplica no final dos ciclos aos quais se destina a avaliar.

Bonniol e Vial (2001) no livro *Modelos de Avaliação – textos fundamentais*, ressaltam que “um modelo funciona como um sistema de ideias” e asseveram que cada sistema de ideias é auto degradável ao passo que possui um poder de abertura. “[...] faz parte de sua lógica a rejeição e o nascimento de outro modelo. O que lhe permite avançar permite que seja ultrapassado [...]” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 39).

Os autores afirmam ainda que cada vez que surge um modelo de avaliação, esse é considerado como o único capaz de oferecer enunciados válidos sobre o tema, o campo de estudos e sobre o conjunto da avaliação. O processo de constituição do SPAECE tem retratado esse pensamento dos autores.

Bonniol e Vial (2001, p. 118) ao tratarem da *epistème* avaliação como gestão, fazendo referência à relação entre avaliação e objetivos ressaltam que:

[...] Definir as aptidões terminais não significa balizar o caminho para chegar a elas.
 [...] Quando vários professores estabelecem objetivos comuns, isso não os condena a fazer a mesma coisa, da mesma maneira e no mesmo ritmo! Para obter os mesmos resultados, cada um deles utilizará seus métodos, as técnicas mais adequadas, seus próprios carismas – e podemos pensar que essa diferenciação pedagógica será muito benéfica para os alunos. Operacionalizar os objetivos pedagógicos não significa taylorizar o ensino.

Entendemos que a perspectiva de Bonniol e Vial (2001) é salutar para a construção de uma postura crítica e qualitativa sobre a presença das avaliações externas em larga escala (SPAECE) e sua influência sobre a gestão pedagógica.

Essa perspectiva nos convoca para uma análise crítica do atual contexto já explicitado aqui, em que as avaliações externas em larga escala têm tido ênfase máxima como a melhor forma de avaliar a educação e de garantir a sua melhoria.

A ideia de que essas reflexões são necessárias encontra ressonância no pensamento de Vianna (2003, p. 47) quando diz:

Fatores externos à escola, inteiramente conhecidos pelos que transitam no mundo da pesquisa educacional, também têm importante papel no sucesso escolar, sendo suficiente citar alguns poucos como, entre outros, a equivalência idade/série; horas de estudo no lar e a participação efetiva da família no acompanhamento das atividades escolares [...] O ato de avaliar implica, necessariamente, considerar múltiplas variáveis, inclusive sociais, econômicas e culturais que podem invalidar ações subsequentes ao trabalho de avaliação.

É importante refletir a respeito do potencial que o resultado dessas avaliações têm de definir uma instituição educacional como boa ou ruim no tocante ao tipo de formação que oferece aos seus alunos, ou mesmo de fazer uma relação direta entre atuação do professor em

sala de aula e os resultados atingidos pelos alunos através dos testes padronizados para todo o Estado. Bem como não é interessante comparar o desempenho de alunos que vivem em diferentes contextos e condições de vida.

Vianna (2003, p. 45) referindo-se às avaliações externas, defende que:

O impacto dos resultados pode ser considerado mínimo por várias razões: - os relatórios, elaborados para administradores, técnicos e, em geral para os responsáveis pela definição e implementação de políticas educacionais, não costumam chegar às mãos dos professores para fins de análise, discussão e estabelecimento de linhas de ação.

É importante que os resultados sejam compreendidos considerando o contexto de cada escola, ao passo que entendemos que os fatores envolvidos em resultados bons ou ruins são diferentes em cada uma delas. É preciso haver problematização dos resultados em cada escola, pelos gestores, professores e pais a fim de que eles fomentem a avaliação para tomada de decisão.

Os resultados das avaliações externas em larga escala devem ser compreendidos pelos gestores e professores, bem como por alunos e pais como um elemento a mais para a reflexão sobre a instituição escolar, sobre a proposta pedagógica, sobre a gestão e a prática do trabalho pedagógico.

É relevante considerar que

[...] a escola se encontra integrada a uma política educacional, Dalben (2003), reforçando a importância da responsabilização, afirma que é fundamental que os diferentes níveis do sistema educacional (governo, instituições, professores, comunidade escolar) sejam responsabilizados em relação aos resultados obtidos. Ao mesmo tempo, sugere que os professores se debruçam sobre os resultados das avaliações para também exigir a implementação de novas políticas de gestão do sistema (HORTA NETO, 2010, p. 98).

Dentro dessa perspectiva, a escola e a organização da gestão pedagógica pode se tornar restritiva, limitada e isso merece atenção e estudo. O processo de avaliação se liga, diretamente, a uma perspectiva de efetiva mudança, as ações contrárias a isso, consistem em ações parciais, que levam em consideração apenas etapas do processo e, portanto, não vislumbram as mudanças qualitativas.

Eis que a avaliação como um todo e, sobretudo, a avaliação da aprendizagem convertem-se em um grande desafio para os gestores escolares e para os professores que, teoricamente, sabem que a avaliação da aprendizagem tem que se dá de forma contínua, processual, emancipatória, mas, de forma paradoxal, se encontram cheios de indagações a

respeito de como situar esse conceito de avaliação mais abrangente dentro do contexto de difusão e valorização dos resultados das avaliações externas em larga escala e das suas matrizes de referência como parâmetro para a “melhor” forma de avaliação, ou pelo menos de indicativo das aprendizagens construídas pelos educandos.

Ao longo dos anos, percebemos uma tensão em relação à busca por melhores resultados nessas avaliações.

Conforme Fischer (2010), na década de 1990, a implantação das avaliações externas em larga escala e a busca por atingir melhores resultados passaram a determinar não só o conteúdo a ser ensinado, mas também o modo como um estudante deve responder a questões de uma prova, ou até mesmo a forma como deve pensar. A autora chama a atenção para o fato de que “[...] a obsessão pelos resultados pode obscurecer a importância do processo” (FISCHER, 2010, p. 39).

Considerando o contexto mundial, o desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação, que começou nos Estados Unidos em fins dos anos 1960, expande-se para a Europa na década de 1970 e, nos anos 1980, atinge a Ásia e a Oceania (HORTA NETO, 2007).

Na década de 1990, em quase todos os países da América Latina foram criados sistemas nacionais de avaliação de aprendizagem, com destaque para Cuba, que realizou sua primeira avaliação em 1975 (BRASIL, 1992).

Assim, no Brasil, tomam-se como referência as experiências norte-americana e inglesa no que concerne aos sistemas nacionais de avaliação, que na concepção de Vianna (2003), tiveram seu processo visivelmente acelerado e subsidiaram a produção de autores nacionais nos anos 1960.

A avaliação educacional nos Estados Unidos possui uma tradição de quase dois séculos e Vianna (2000, 2003) aponta sua relevância para desenvolvimento de novas estratégias de ensino neste país, em decorrência das grandes transformações estruturais pelo impacto advindo da Revolução Industrial a partir da década de 1960.

Neste período, a avaliação teve um papel importante na crítica para a transformação da escola nos países de primeiro mundo pela necessidade de reorientação das práticas de ensino, da produção de material pedagógico que atendessem a currículos e programas capazes de proporcionar um ensino de qualidade que fosse compatível com a vida moderna.

Referindo-se à ascensão do interesse pela avaliação educacional e a difusão da avaliação de sistemas de ensino, internacionalmente, Freitas (2004) cita o estudo de Ferrer (1996), quando destaca a influência dos Estados Unidos, que teve impulso a partir da

aprovação dos do *Primary and Secondary Education Act*, (Lei da Educação Primária e Secundária) em 1965, e a publicação do Relatório Coleman em 1968.

Segundo Bonamino e Franco (1999), o Relatório Coleman, muito provavelmente, foi uma das mais influentes pesquisas de levantamento de dados educacionais ao considerarem que intencionou estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação.

Nessa experiência, o governo americano realizou uma pesquisa com uma amostra de 645 mil alunos, distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes, coletando dados sobre as características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. Realizou-se, ainda, a aplicação de cinco grupos de testes para medir as competências verbais e não verbais, no intuito de conhecer a variabilidade entre as escolas e, assim, subsidiar a implementação de políticas públicas para a melhoria das escolas.

Ferre (1996 *apud* FREITAS, 2004) ressalta, ainda, no contexto internacional, a importância da criação da Internacional *Associations for the Evaluation of Educational Achievement* – (IEA) –, propondo-se a promover e realizar estudos internacionais de avaliação educacional, bem como a experiência de construção, nos anos de 1970, de indicadores internacionais de qualidade da educação pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Face ao contexto internacional e numa retrospectiva sobre o longo caminho trilhado pela avaliação educacional no Brasil, Vianna (2000, 2003) apresenta a transformação histórica da avaliação partindo das primeiras medições para levantar dados em educação em 1906, até chegar à construção do Sistema de Avaliação da Educação Básica em nosso País, o SAEB.

Horta Neto (2007) diz que esse caminho foi longo e afirma que as primeiras medições da educação faziam parte do Anuário Estatístico do Brasil, as quais começaram a ser realizadas no ano de 1906 e, forneciam até o ano de 1918, informações relativas ao número de escolas, de pessoal docente, de matrículas e de repetência referentes ao Distrito Federal. O autor ainda informa que, depois de um longo período de interrupção nesse processo, os dados voltaram a ser coletados no ano de 1936, expandindo-se para a coleta de informações não somente sobre o Distrito Federal (que à época situava-se no Rio de Janeiro), mas sobre todo o Brasil.

Conforme Cotta (2001) até os fins da década de 1970, as políticas educacionais brasileiras voltavam-se para a expansão do atendimento e da promoção do acesso à escola. E, nesse cenário, a avaliação, não fazia parte das preocupações governamentais, posto que a qualidade do ensino ofertado, ainda não emergira como um problema relevante. Segundo a

autora, a preocupação com a qualidade e concomitantemente com a avaliação educacional, ganha maior visibilidade no Brasil, nos finais da década de 1980, quando a melhoria da qualidade e o aumento da eficiência do sistema educacional passaram a ser objetivos prioritários.

Vários estudos que tratam sobre a Política de Avaliação Educacional, no Brasil, no transcorrer da década de 1990, apontam para o fato de que a sociedade brasileira, vivenciou um processo de centralidade do tema “qualidade da educação” a qual só poderia ser efetivada mediante a construção de um sistema de informações educacionais somado a um sistema nacional de avaliação, elementos considerados indispensáveis à construção de uma boa “governança”² da educacional nacional (BONAMINO; SOUSA, 2012; FREIRAS, 2004; MARINHO, 2010; SOUSA; FREITAS, 2004; WERLE, 2011).

Assim, percebemos que o interesse pela avaliação educacional, no Brasil, vem à tona nos finais da década de 1980, quando eclodem as preocupações com a qualidade do ensino ofertado. Na década de 1990, esse tema se difunde e se faz presente no contexto das políticas educacionais como principal pauta do debate e das ações no âmbito educacional.

Uma observação importante para esse estudo encontra-se em Sousa e Freitas (2004) quando afirmam que a partir da década de 1990, as políticas de avaliação educacional no Brasil vêm se constituindo como verdadeiras práticas de gestão.

Em seu estudo “Política de Avaliação e Gestão Educacional – Brasil, década de 1990 aos dias atuais”, as autoras citam alguns acontecimentos no âmbito da legislação educacional que deram suporte às políticas de avaliação educacional constituídas como práticas de gestão que são marcos da legislação educacional da década de 1990.

Entre esses acontecimentos estão: a redefinição do papel do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação, através da Lei 9.131 de 1995 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.393/96, entre outros decretos e atos normativos decorrentes.

Também destacam a criação da Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional (SEDIAE), por meio do Decreto 1.917 de 1996 e a sua extinção através da Lei nº 9.448 de 1997 por meio da qual o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) foi transformado em autarquia federal, passando a se constituir como centro especializado em avaliação e informação educacional, representando a retirada do MEC das atribuições voltadas à avaliação educacional.

² O termo “governança” diz respeito ao “[...] exercício dinâmico do ato de governar que implica capacidade de coordenação, de liderança, de implementação e de produção de credibilidade” (COSTA, 1997 *apud* FREITAS, 2004, p. 664).

As autoras citam ainda a LDBN nº 9.394/96, em seu artigo 9º, incisos V, VI, no que se refere ao fato desta ter fixado como incumbência da União a avaliação da educação nos seguintes termos: coleta, análise e disseminação de informações sobre a educação; instituição de processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior.

Na verdade, o que percebemos é que na década de 1990, como afirmamos em momento anterior desse texto, a avaliação passou a ser o eixo fundamental dos processos norteadores das políticas educacionais e, conforme as autoras supramencionadas, também como eixo dos processos de gestão educacional.

Programas de Avaliação da Educação foram criados na década de 1990, fruto do contexto, já situado aqui, que diz respeito à ênfase na avaliação educacional como foram de gestão educacional: destacam-se aqui, a criação em 1988, do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); e em 2002, a criação do Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que objetiva avaliar as habilidades e competências básicas de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso à escolaridade regular na idade apropriada e certificá-lo. A esse respeito Sousa e Freitas (2004, p. 166) asseveram que nessa época “[...] a avaliação se tornou um elemento fundamental da formulação e implementação das políticas educacionais pelo executivo federal com reflexos em estados e municípios”. A difusão da avaliação externa em larga escala dá-se nesse cenário.

Bonamino e Sousa (2012) fazendo uma análise sobre o processo de evolução das avaliações externas no Brasil, ressaltam que estas podem ser classificadas em três gerações. As consideradas de primeira geração tem a finalidade de acompanhar a evolução da qualidade da educação.

São caracterizadas pela divulgação dos resultados na Internet, possibilitando a consulta pública, podendo utilizar mídias ou outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas. As autoras citam o SAEB como uma avaliação de primeira geração.

As avaliações de segunda geração, são aquelas que contemplam tanto a divulgação pública de seus resultados, como a devolução dos mesmos às escolas, produzindo consequências simbólicas que decorrem da divulgação e da apropriação dos resultados pelos pais e pela sociedade, no intuito de propiciar um processo de responsabilização de todos pela melhoria da educação ofertada às crianças e jovens. A Prova Brasil é citada como um exemplo de avaliação de segunda geração.

As avaliações, consideradas pelas autoras como as de terceira geração são as que tornam-se referências para as políticas de responsabilização e contemplam sanções ou

recompensas em virtude dos resultados alcançados pelos alunos e escolas. Assim, estão inclusas experiências de responsabilização que são explicitadas por meio de normas que envolvem formas de remuneração pautadas em metas estabelecidas. As experiências dos sistemas de avaliação de São Paulo e Pernambuco são colocadas como exemplos, pelas autoras, desse tipo de avaliação. Vale dizer que o SPAECE também se enquadra nesse grupo de avaliações pontuado pelas autoras.

Entendemos, considerando o pensamento de Bonamino e Sousa (2012), que a difusão da avaliação educacional na forma da criação de sistemas próprios de avaliação pelos estados brasileiros configura-os como avaliações de terceira geração, ao passo que são caracterizados pelo princípio da responsabilização e envolvem políticas de premiação ou bonificação das escolas e alunos que se destacam por meio dos resultados.

Considerando esse cenário, no que concerne à avaliação da Educação Básica, a Criação do SAEB, em 1990, é um marco no Brasil e sua criação estimulou e orientou a criação de sistemas de avaliação externa em larga escala da educação básica nas redes estaduais de ensino pelo Brasil.

Podemos destacar, com base em Sousa e Oliveira (2010), os exemplos de São Paulo que implementou o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); do Estado do Paraná que optou por realizar uma sistemática de autoavaliação institucional, ao invés de implantar um sistema de avaliação externa em larga escala; e o Projeto de Avaliação Externa do Estado da Bahia que integrou ações de um programa estratégico, Educar para Vencer, ao processo de avaliação educacional, inserindo dois sistemas de avaliação em larga escala: a Avaliação de Desempenho e a Avaliação de Aprendizagem.

Cotta (2001, p. 96) ressalta que “[...] O Saeb foi delineado a partir de dois pressupostos básicos: a) o rendimento dos alunos reflete a qualidade do ensino ministrado; e b) nenhum fator determina, isoladamente a qualidade do ensino”. A autora acrescenta que, assim, presume-se

[...] que a escolarização formal deva promover a aquisição de um certo conjunto de conhecimentos e habilidades pelos alunos, e que este aprendizado ocorre devido à interação entre diversos fatores. Nesta linha de raciocínio, fica claro que a qualidade da educação tem a ver com o contexto, os insumos e os processos de ensino e aprendizagem. As iniciativas que não atacam simultaneamente estes flancos, estariam, portanto, fadadas ao fracasso (COTTA, 2001, p. 96).

No caso específico do Ceará, a partir da obra de Pequeno (2000) e Vianna (2003) compreendemos que a constituição do processo de avaliação educacional esteve em sintonia

com uma preocupação nacional – na esfera federal pelo Ministério da Educação, e na esfera estadual pela SEDUC. Paralelo aos esforços do governo federal e estadual, os autores supracitados destacam diversas pesquisas nessa área, as quais se observa que, muito lentamente, delinearão o que viria a ser o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990 e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação no Ceará (SPAECE) em 1992.

Assim como em outros estados da federação, no Ceará, as primeiras pesquisas e estudos em avaliação educacional aconteceram em regime de colaboração com outras instituições, universidades, ou fundações públicas e privadas.

Dentre os principais programas de avaliação desenvolvidos no Ceará estão: **a)** Avaliação da situação atual do Ensino Agrícola – 1978; **b)** Estudos avaliativos de programas em desenvolvimento no meio rural – Polonordeste – Sertões de Quixeramobim e Médio Jaguaribe – 1980; **c)** Avaliação do desempenho do professor na Utilização do Material de Ensino Aprendizagem Cartilha da Ana e do Zé – 1982; **d)** Avaliação da Educação Básica no Nordeste Brasileiro (EDURURAL) (1981-1983-1985); **e)** Avaliação do Projeto de Desenvolvimento de Colônias de Pesca – Mundaú – Trairí – Ceará 1987 (PEQUENO, 2000).

Nos registros documentados pela SEDUC sobre seus programas de avaliação, destacam-se os estudos em regime de colaboração com a Universidade Federal do Ceará entre os anos 1970 e 1980 e com a Fundação Carlos Chagas. Esse material faz parte do acervo de relatórios de pesquisa de projetos especiais desenvolvidos pela equipe de pesquisa desta Secretaria no final da década de 1970. Ao analisarmos parte desse material, e com base em Pequeno (2000), podemos observar que o resultado dessas investigações ficou restrito a um efeito pouco satisfatório quanto à tomada de decisões e reorientação da ação educacional, apesar dos esforços empreendidos e da importância desses estudos na época. A autora salienta que isso ocorreu “porque essas investigações eram muito mais orientadas para determinar fatores explicativos de uma dada realidade do que, propriamente, para privilegiar a evolução dos fatos mais diretamente relacionados com a utilidade social” (PEQUENO, 2000, p. 129).

Dentre as experiências em avaliação educacional desenvolvidas no Ceará, pode-se observar o destaque para o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL), planejado em 1977, financiado e apoiado tecnicamente pelo Banco Mundial, que buscou coletar dados sobre o rendimento escolar dos estudantes que residiam nos municípios localizados em três Estados da região do Nordeste: Ceará, Pernambuco e Piauí, não se restringido a essa coleta, haja vista que buscou caracterizar a situação da educação básica, no meio rural, por meio do estudo de variáveis que permitissem identificar a escola, a professora, o aluno e sua situação familiar, e, ao mesmo tempo, servir

de indicadores para o acompanhamento das ações desenvolvidas pelo programa. Gatti (1994 *apud* VIANNA, 2003) ressalta a importância do EDURURAL por considerá-lo como primeiro esboço do que seria o SAEB.

Ao descrever a importância do EDURURAL, Vianna (2003) afirma que este esteve a cargo da Fundação Cearense de Pesquisa quanto aos estudos de aspectos institucionais. Teve parceria com a Fundação Carlos Chagas e “centrou suas atividades na avaliação do rendimento escolar” que “coletou dados nos anos de 1981, 1983 e 1985” por intermédio de provas de Português e Matemáticas aplicadas a crianças de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental em 603 escolas rurais da região Nordeste que permitiram além de dados sobre taxas de acesso à escola, verificar eficiências dos processos escolares.

A realidade encontrada foi caracterizada por Vianna (2003, p. 162) como “um quadro bastante dramático do Nordeste Rural, refletido pela situação igualmente trágica de seu ensino, que a avaliação revelou”.

Em 1987, com base nos estudos desenvolvidos com o EDURURAL, o MEC expandiu um amplo programa de avaliação de rendimento de alunos da rede pública em todo o território nacional por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em uma amostra que traduziu um seguimento do universo escolar em nível de 1º grau.

Esse amplo programa teve seus desdobramentos com novas aplicações no ano seguinte de forma mais ampla e complexa envolvendo cidades do Estado do Paraná e do Rio Grande do Norte com o objetivo de testar novos instrumentos e procedimentos com vistas à sua aplicação em nível nacional como teste piloto. Tratava-se do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP/MEC) (BRASIL, 1992).

Werle (2011, p. 774) cita que

[...] duas eram as forças impelindo a educação no sentido de fortalecer os procedimentos de avaliação. Por um lado, o Banco Mundial demandava a análise de impacto do Projeto Nordeste realizado no âmbito do acordo entre o MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e, por outro, o MEC tinha interesse em realizar uma avaliação mais ampla do ensino público.

O SAEP deu origem ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que teve seu primeiro levantamento realizado em 1991, efetivando-se o primeiro ciclo de aplicações de avaliações em larga escala em nível nacional, tendo sido seu segundo ciclo aplicado em 1993, passando a acontecer a cada dois anos (BRASIL, 1992; WERLE, 2011).

Neste período, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foi normatizado como órgão avaliador de todo o País, conforme citado

anteriormente, e que buscou fornecer às secretarias de Estado da Educação um conjunto de informações sobre as deficiências de aprendizagem escolar, criando também condições para que as secretarias tivessem uma efetiva participação nos assuntos pertinentes à avaliação do rendimento.

Em sintonia com uma preocupação nacional, as experiências da SEDUC-CE, após o primeiro ciclo de avaliações do SAEB se voltaram para a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar em 1992, financiado pelo Governo do Estado do Ceará para alunos de 4ª e 8ª séries (BONAMINO; BESSA; FRANCO, 2004).

Nessa época, a avaliação voltava-se apenas ao rendimento escolar com o objetivo de fomentar uma cultura avaliativa no Estado do Ceará com origem em um sistema permanente de avaliação.

Essa vertente da avaliação no Estado do Ceará é ampliada em 1996, quando o referido sistema consolida-se e passa a se chamar Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

2.2 O SPAECE COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CEARÁ

A história da Avaliação Educacional no Ceará possui uma ligação direta com a história da avaliação educacional em âmbito nacional, haja vista que a implantação do Sistema de Avaliação Estadual segue a rota dos processos ocorridos na implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BONAMINO; BESSA; FRANCO, 2004; SANTOS, 2010). Tratam-se de duas histórias tão entrelaçadas em sua constituição que para falar do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no Ceará (SPAECE) é imprescindível que se faça menção ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

É importante que se diga que essa relação entre os dois sistemas de avaliação da educação básica se situa no cenário histórico vivenciado nos anos 1990, ao considerarmos que nessa década, a avaliação educacional foi ressaltada como uma necessidade quando o assunto era qualidade da educação ofertada a crianças e jovens, como já discorreremos nesse capítulo. Essa necessidade que se difundiu como forma de preocupação entre os países, gerou acordos e obrigações que, por sua vez, se constituíram em políticas públicas educacionais voltadas para a avaliação da qualidade da Educação Básica. As obrigações assumidas pelo Brasil se replicaram para os estados brasileiros.

A ligação entre SAEB e SPAECE, também pode ser entendida quando consideramos que a criação de um Sistema de Avaliação em larga escala não é simples. Vianna (2001, p. 94) diz ser algo que “não se improvisa, exige experiência, juntamente com uma estrutura básica de funcionamento, controle gerencial e monitoramento que garantam a natureza do produto”.

Desse modo, compreendemos que o fato do SPAECE ter se espelhado no SAEB ao longo de seu processo de constituição histórica, nasce também da necessidade inerente ao processo de implantação de um sistema de avaliação em larga escala que necessita ter bases sólidas, para que atinja seus objetivos e promova uma avaliação capaz de possibilitar às tomadas de decisão em relação às políticas públicas que se façam necessárias.

Desde a implantação do SAEB, o Ceará demonstrou interesse em analisar e considerar os indicadores do sistema avaliativo como instrumento de providências para a melhoria da qualidade da educação no estado.

Já no Primeiro Ciclo do SAEB, em 1990, o Ceará se destacou, por ter sido um dos poucos estados brasileiros que elaborou um relatório versando sobre dados específicos do Estado, tendo como base os dados do SAEB (LIMA, 2007; SANTOS, 2010; SILVA, 2012). Essa tarefa, a Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC-CE), realizou em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC). À época, o SAEB avaliou uma amostra de 267 escolas em 37 municípios, contemplando 1.709 alunos da 1ª série, 1447 da 3ª série, 1605 da 5ª série, 110 da 7ª série, perfazendo um total de 5.871 alunos avaliados, além de ainda serem contemplados 751 professores e 151 gestores.

[...] Os resultados desta avaliação local revelaram que o Estado do Ceará, em relação aos indicadores educacionais, tinha três graves problemas a enfrentar: o acesso ao ensino básico e a sua universalização, a produtividade do sistema e a qualidade do rendimento escolar (LIMA, 2007, p. 119).

Esse fato gerou preocupação na Secretaria de Educação do Estado e impulsionou a implantação de um sistema próprio de avaliação da Educação Básica no Estado, capaz de dar respostas quanto aos caminhos a serem trilhados pela política educacional cearense.

Buscando trilhar os caminhos do SAEB, o Estado do Ceará tem como marco de sua atuação no campo da avaliação educacional, na forma de avaliações externas em larga escala, o ano de 1992, dois anos após a Conferência Mundial de Educação para Todos, instituindo-se o processo de avaliação do seu sistema de educação, o qual, mais tarde, viria a ser denominado Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará

(SPAECE). Vale ressaltar que isso se deu, ainda, logo após o Governo Federal divulgar os primeiros resultados do SAEB para todo o Brasil.

Ao longo desse texto, faz-se referência ao sistema cearense de avaliação da educação básica através da sigla SPAECE, mas é importante destacar que, somente no ano 2000, houve a institucionalização oficial com o nome Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), através da portaria nº 101/00.

Em sua primeira experiência, O SPAECE foi, inicialmente, denominado de “Avaliação do Rendimento Escolar dos alunos de 4ª e 8ª séries”, conforme aparece na apresentação feita pela então Secretária da Educação Básica, Sofia Lerche Vieira, do Relatório sobre a avaliação, referente ao ano de 2004, quando foi feita uma retrospectiva da experiência cearense.

No âmbito escolar, ficou conhecido como “Avaliação das Quartas e Oitavas” e, depois de algum tempo, também foi chamado de “Avaliação da Qualidade do Ensino”.

A experiência de 1992 avaliou uma amostra de 156 escolas estaduais e um total de 14.600 alunos, sendo 10.590 da 4ª série e 4.010 da 8ª série do Ensino Fundamental, dos turnos manhã e tarde, da cidade de Fortaleza (CEARÁ, 2005). Esse fato fez do Ceará um dos estados da Federação pioneiros na criação de um sistema próprio de avaliação da Educação Básica.

No ano de 1993, através de parceria com o Centro de Treinamento e Desenvolvimento (CETREDE) da UFC, a SEDUC-CE realizou o segundo ciclo da avaliação do sistema educacional cearense. Nessa etapa, houve uma preocupação acentuada em considerar outros elementos no processo avaliativo.

Assim, a SEDUC procurou melhorar o conhecimento sobre as unidades escolares ao se apropriar de alguns indicadores e, em seguida, da construção de escalas de mensuração considerando os seguintes fatores: qualidade do ensino, produtividade do sistema e infraestrutura física (CEARÁ, 1994).

Na edição de 1993, participaram a totalidade das escolas públicas estaduais urbanas dos municípios que sediavam as 14 Delegacias Regionais de Educação (DERE)³ que somavam um total de 246, sendo 152 localizadas na capital cearense e 94 sediadas no interior do Estado.

Os testes de 1993 foram aplicados para 16.605 alunos da 4ª série e 6.281 alunos da 8ª série, totalizando 22.886 alunos avaliados. Nesse mesmo ano, a SEDUC, através da

³ As Delegacias Regionais de Educação (DERE) eram os órgãos representativos da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE). Atualmente, são denominadas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE).

CETREDE/UFC, realizou a Avaliação das 4^a Séries das Escolas Públicas do Estado do Ceará, constituindo-se em uma das ações integrantes do segmento de gestão do II Projeto de Educação Básica para o Nordeste.

O referido projeto consistia em um estudo que objetivava “apurar e analisar os resultados da avaliação do rendimento escolar em Português e Matemática da 4^a série do 1^o Grau das escolas públicas do Estado do Ceará e de dois questionários respondidos pelos professores” (CEARÁ, 1994, p. 3).

Esse fato denota a preocupação da SEDUC em realizar a avaliação de seu sistema de Ensino de forma abrangente, permeada por reflexões que pensassem o sistema como um todo e pudessem dar suporte à melhoria do processo de avaliação da educação básica.

A realização do estudo supramencionado ocorreu concomitante à realização do Segundo Ciclo do SAEB, o que denota, mais uma vez, a constante ligação da história desses dois sistemas de avaliação da educação básica. Mostrando que o Ceará, realmente, buscou trilhar os caminhos do SAEB e, através dessa experiência nacional, buscou qualificar o seu sistema próprio de avaliação com vistas a promover a melhoria do atendimento educacional no Estado.

No ano de 1994, ocorreu o terceiro ciclo do SPAECE. Nesse ano, a SEDUC teve a parceria da Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC) da UFC. À época, o SPAECE seguiu a mesma estrutura e abrangência ocorrida no ano de 1993.

No ano de 1995 não houve aplicação das avaliações do SPAECE. A SEDUC considerou por bem realizar a sua aplicação alternada com os ciclos do SAEB, ficando decidido que o SPAECE seria realizado apenas nos anos pares.

Seguindo a lógica de se intercalar com os ciclos do SAEB, em 1996, o Ceará realizou o quarto ciclo do SPAECE. As avaliações foram desenvolvidas pela FCPC/UFC e esse ano foi marcado por um aumento significativo na abrangência do número de municípios contemplados.

Até 1994, foram 14 municípios os quais situavam as DERE e em 1996, esse número passou para 27 municípios. Desse total, 21 sediavam os recém-criados Centros Regionais de Desenvolvimento Educacional em substituição às DERE; e 05 municípios integravam os que primeiro aderiram ao processo de municipalização do Ensino Fundamental que eram os municípios de Jucás, Maranguape, Fortim, Icapuí e Marco; bem como o município de Limoeiro do Norte que havia sediado uma DERE.

O ciclo de 1996 do SPAECE avaliou 17.576 alunos da 4ª série e 7.677 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental. Ao todo, foram avaliadas 327 escolas da rede estadual situadas na zona urbana.

Vale dizer que além dos testes aplicados aos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, também foram acrescentados ao processo avaliativo três questionários contextuais: um questionário versando sobre o estado físico e condições gerais de funcionamento da escola; um destinado aos professores das disciplinas e séries avaliadas abordando o perfil do professor e de sua ação docente; e o outro destinado aos diretores visando conhecer o perfil dos mesmos e o tipo de gestão escolar realizada por estes (CEARÁ, 1996).

Um fato importante que se deu em meio a esse processo de implantação e desenvolvimento do sistema de Avaliação da Educação Básica no Ceará, diz respeito à implantação, em 1996, do Projeto de Avaliação Institucional nas escolas públicas, o qual seguia os mesmos princípios do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB): Globalidade, Unidade, Respeito à Identidade Institucional, Não Premiação e/ou Não Punição, Adesão Voluntária, Legitimidade e Continuidade (RISTOF, 1995).

Ao longo desses anos, o processo de avaliação institucional tem feito parte da política de avaliação educacional no Ceará. A última versão desse processo ocorreu no ano de 2010 e todas as escolas da rede estadual participaram do processo.

No ano de 1997, o SAEB realizou o seu quarto ciclo e no Estado do Ceará, foram avaliados 13 municípios, 97 escolas e 9.543 alunos. Dando sequência ao processo de se intercalar com o SAEB, no ano de 1998, realizou-se o quinto ciclo das avaliações do SPAECE, novamente em parceria com FCPC/UFC.

À época, a abrangência do SPAECE foi ampliada e foram contempladas 407 escolas de 61 municípios. Foram avaliados 25.704 alunos da 4ª série/2º ciclo e 14.006 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, totalizando 39.710 alunos avaliados (LIMA, 2007).

No ano seguinte, 1999, ocorreu o quinto ciclo do SAEB. A amostra do Ceará foi ampliada para 112 municípios, 346 escolas e um total de 16.862 alunos avaliados. Mais tarde, no ano 2000, os resultados divulgados pelo INEP mostram o Ceará numa situação favorável – a média do Estado, em Língua Portuguesa estava no mesmo nível da média nacional em todas as séries avaliadas e em matemática, a média da 8ª série no Estado também se equiparava à média nacional. Entre os estados do Nordeste, o Ceará apresentou os melhores resultados e se posicionou em primeiro lugar no *ranking* dessa região divulgado pelo INEP (CEARÁ, 2001).

Considerando o percurso histórico feito pelo SPAECE, lado a lado com o SAEB, tendo sido o Ceará um dos estados pioneiros a demonstrar preocupação e pôr em prática

políticas educacionais voltadas à avaliação da educação, de certo modo, justifica-se esse quadro apresentado em 2001 no tocante à equiparação das médias estaduais às médias nacionais levando em conta os indicadores do SAEB de 1999, divulgados no ano 2000.

O sexto ciclo de avaliações do SPAECE estava previsto para ocorrer em 2000 e seria financiado pelo Banco Mundial (BIRD). A previsão que, inclusive foi divulgada para as escolas, estipulava que todas as 756 escolas estaduais e 150.000 alunos, mais uma amostra de aproximadamente 50.000 alunos da rede municipal seriam avaliados nesse ciclo. No entanto, por questões burocráticas e financeiras, os prazos previstos não foram cumpridos e o ciclo do ano 2000 não se concretizou (SANTOS, 2010).

Percebe-se que ao longo desse período histórico, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará vem se consolidando e ampliando sua abrangência, tanto no que se refere ao número de alunos e escolas avaliadas, quanto na adição de outros instrumentos, tais como: questionários contextuais a serem respondidos por alunos, professores e gestores, além dos processos de avaliação institucional que dão subsídios a um olhar mais profundo sobre a situação das escolas cearenses em todos os seus aspectos. Nesse processo histórico, a parceria entre o governo local e o governo nacional vem se consolidando.

A respeito disso, Bonamino, Bessa e Franco (2004) e Lima (2007) ressaltam que, em dezembro de 2000, foi firmado um convênio de cooperação técnica entre a SEDUC e o INEP que visava integrar as ações do SPAECE e do SAEB, o que proporcionou a realização de oficinas de elaboração de itens, bem como o acesso ao Banco Nacional de Itens (BNI).

Nos anos de 2001, 2002 e 2003, o SPAECE foi realizado através de provas respondidas via internet, realizadas nos laboratórios escolares de informática e nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) existentes, até hoje, nas sedes da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE). Essa ação ficou publicamente conhecida como “SPAECE-NET” (CEARÁ, 2001).

Nesse processo, a SEDUC contou com algumas parcerias: Instituto de Software do Ceará (INSOFT); a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG); e o Laboratório de Estatística e Medidas Educacionais (LEME) pertencente à UFC.

O ano de 2001 é representativo na história do SPAECE não somente pela implantação da sistemática do SPAECE-NET, que teve curta duração, mas também pela mudança na forma de análise das provas que deixou de utilizar a Teoria Clássica dos Testes, que considera a prova como um todo e passou a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI)⁴,

⁴ Segundo Klein (2003), a TRI é um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de

que foca o desempenho dos alunos em cada item e a representatividade desse item dentro da escala de proficiência.

A esse respeito, Bonamino, Bessa e Franco (2004, p. 123) afirmam que

[...] No ano de 2000, uma série de questionamentos foi levantada em relação à teoria clássica, sobretudo quanto à sua limitação de precisão e para estabelecer comparações longitudinais, uma vez que essa comparabilidade não poderia ser atingida com testes diferentes, somente como formas paralelas, difíceis de se obter. Assim, foi feita a opção pela teoria de resposta a item (TRI), cuja unidade de análise não seria mais a prova, mas o item.

Somente no ano de 2003, o SPAECE passou a contemplar todos os municípios cearenses. O ano de 2004 é marcado pelo fato do SPAECE passar a contemplar também o sistema municipal de ensino. Nesse ano, foram avaliadas 2.631 escolas da rede pública estadual e municipal, avaliando 187.577 alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, sendo 72.812 da rede estadual e 114.765 da rede municipal. Nesse ano, foram aplicados os chamados questionários contextuais para 2.744 diretores e 11.063 professores das respectivas séries e escolas avaliadas (VIEIRA *apud* CEARÁ, 2005). Nesse período, o SPAECE universalizou a participação de escolas estaduais e municipais que possuíam mais de 25 alunos, nas turmas das séries avaliadas.

Em 2004, as avaliações foram aplicadas no período de 22 de novembro a 03 de dezembro. Os alunos da 4ª série responderam a 40 itens; 20 de Língua Portuguesa e 20 de Matemática e os alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio responderam a 52 itens, 26 para cada disciplina avaliada. Esse ano também é um importante marco na história do SPAECE pelo fato de inserir nesse processo avaliativo a existência de vários relatórios e boletins escolares que surgiram da perspectiva de possibilitar um trabalho pedagógico consistente nas escolas com os dados das avaliações realizadas.

Em 2005, com a reformulação do SAEB pela inserção da Prova Brasil, a política de avaliação educacional foi reestruturada permitindo, segundo Vidal e Vieira (2011), a implantação de forma definitiva de uma política de *accountability* caracterizada por uma ação compartilhada pelos três entes federados (União, Estados e Municípios).

Segundo as autoras, o conceito de *accountability* educacional é proveniente da língua inglesa e vem sendo traduzido como prestação de contas e responsabilização. Vale

parâmetros que expressam certas propriedades dos itens. Quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade dele acertar o item. Na TRI, possui uma propriedade importante que é o fato dos parâmetros dos itens e as proficiências dos indivíduos serem invariantes. Por causa dessa propriedade, a TRI, associada a outros procedimentos estatísticos, permite comparar alunos, estimar a distribuição de proficiências da população e subpopulações e ainda monitorar os progressos de um sistema educacional.

dizer que o Ceará tem seguido a perspectiva de rendição de contas à sociedade no tocante ao desempenho dos alunos na Educação Básica.

Seguindo essa perspectiva, no ano de 2006, no período de 27 de novembro a 1º de dezembro, o SPAECE realizou mais um ciclo de avaliação que foi universal para as escolas municipais e estaduais com mais de 20 alunos nas séries avaliadas.

A configuração da quantidade de itens foi a mesma de 2004 e também participaram do processo diretores e professores que responderam questionários específicos para a sua função.

É importante dizer que tanto em 2004, quanto em 2006, o parâmetro do SPAECE no que se refere à escala de desempenho, foi a escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Assim, o desempenho dos alunos no SPAECE foi colocado na escala do SAEB de modo que fosse possível comparar os resultados do Estado aos das avaliações em âmbito nacional.

No ano de 2008, o SPAECE passou a ser realizado anualmente e no período de 2008 a 2011, esse sistema tem se fortalecido e se feito presente no contexto do planejamento escolar, planejamento docente e em todas as ações e programas implantados pela SEDUC que têm um objetivo comum: elevar os indicadores do SPAECE considerando-os como reflexo da melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade do sistema de ensino.

É importante dizer, ainda, que de 2008 até o último ciclo do SPAECE, realizado em 2013, a SEDUC firmou parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) pertencente à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Essa instituição, durante esse período, tem sido a responsável pela elaboração das provas, aplicação, divulgação dos resultados e construção de boletins pedagógicos que são encaminhados às escolas para posterior trabalho escolar a partir dos resultados.

Ao longo desses pouco mais de 20 anos, após a institucionalização do SPAECE como política pública de avaliação educacional no Ceará, muitas formações de professores foram pensadas, realizadas, bem como de gestores, inclusive em nível de pós-graduação lato-senso, a exemplo da parceria firmada entre o Governo do Estado Ceará e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que deu origem à Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública ocorrida entre os anos de 2009 e 2011, para todos os gestores selecionados pelo último concurso para gestores das escolas públicas estaduais ocorrido no ano de 2008.

Muitos investimentos em estrutura física das escolas, em infraestrutura, na realização de concursos públicos, têm partido dos resultados das provas do SPAECE, bem

como dos relatórios dos questionários contextuais que são respondidos pelos alunos, professores e gestores.

Trata-se de uma política que se consolidou ao longo do tempo e que utiliza seus indicadores para avaliar as instituições escolares, a gestão escolar, bem como a prática pedagógica dos professores em Escolas Estaduais de Ensino Médio, bem como as escolas municipais que, na grande maioria, hoje, no Estado do Ceará, atendem apenas aos alunos do Ensino Fundamental por conta do processo de municipalização respaldado na LDBN 9.394/96, que foi realizado nos primeiros anos da década de 2000.

No debate atual sobre o direito à educação, é consenso que além do acesso, deve ser garantida também a qualidade, tendo como objetivo a promoção da permanência e da aprendizagem dos alunos.

As informações produzidas pelo SPAECE permitem identificar o nível de proficiência dos alunos e a evolução do seu desempenho ao longo do tempo. Além dos testes, são aplicados questionários contextuais que oferecem dados socioeconômicos sobre hábitos de estudo dos alunos e sobre o perfil e a prática de professores e diretores.

O conjunto de informações coletadas pelo SPAECE permite traçar um diagnóstico da aprendizagem dos alunos, detectarem pontos fracos e fortes do processo de ensino e identificar características dos professores e gestores das escolas estaduais. Dado que se trata de uma avaliação longitudinal, possibilita, ainda, acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo.

Uma vez considerada a necessidade da melhoria da qualidade da educação como um consenso, passa-se então a discussão e a investigação sobre a mensuração desta qualidade e os fatores determinantes, intervenientes ou necessários para que os sistemas educacionais, em especial, as escolas, funcionem com qualidade.

Sob esse olhar, o SPAECE, aplicado desde 1992, tem por objetivo fornecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares a compreensão do quadro em que se encontra a Educação Básica na rede pública de ensino do Ceará, a partir do qual devem surgir reflexões e ações intervenientes.

Essa realidade denota que as informações produzidas pelo SPAECE permitem identificar o nível de proficiência dos alunos e a evolução do seu desempenho ao longo do tempo.

Além dos testes, são aplicados questionários contextuais que oferecem dados socioeconômicos sobre hábitos de estudo dos alunos e sobre o perfil e a prática de professores e diretores.

A partir daí, é possível traçar um diagnóstico da aprendizagem dos alunos, detectarem pontos fracos e fortes do processo de ensino e identificar características dos professores e gestores das escolas estaduais. Dado que se trata de uma avaliação longitudinal, propõem-se, ainda, acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo.

A criação do Prêmio Aprender pra Valer, como forma de incentivo às escolas e estudantes para melhorar os indicadores do SPAECE também é um indicativo das preocupações fortemente voltadas a esse sistema de avaliação.

O referido prêmio foi instituído por meio da Lei nº 14.484, sancionada pelo Governador do Estado do Ceará, Cid Gomes, no dia 08 de outubro de 2009.

Vejamos um trecho da Lei, transcrito a seguir, que traz uma melhor entendimento do quanto os resultados do SPAECE são enfatizados no contexto da política pública educacional cearense:

Art.1º Fica instituído o Prêmio Aprender pra Valer, que visa reconhecer o mérito nas escolas da rede pública de ensino do Estado que alcançarem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos.

Art.2º O Prêmio Aprender pra Valer consiste na premiação do quadro funcional de todas as escolas que alcançarem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos do ensino médio, definidas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC, tendo por referência os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE.

Art.3º A cada ano, o Poder Executivo estabelecerá, em ato próprio, as metas estaduais, que servirão de parâmetro para concessão do Prêmio Aprender pra Valer.

Art.4º São objetivos do Prêmio: I - estimular os gestores, professores e os demais servidores da escola na implementação de um projeto pedagógico que possibilite a todos os alunos do ensino médio a permanência na escola e o alcance dos níveis de proficiência adequado para cada série nas diversas áreas do conhecimento;

I - reconhecer o trabalho de todos os profissionais da educação das escolas que apresentam bons resultados de aprendizagem dos alunos;

III - dar visibilidade às escolas com experiências exitosas e passíveis de replicabilidade em outras escolas da rede estadual. (CEARÁ, 2009).

O trecho transcrito da Lei nos remete ao entendimento da presença e influência das avaliações externas em Larga Escala (SPAECE) no contexto educacional cearense, com contornos que podem impactar a gestão escolar e a organização da gestão pedagógica nas escolas.

No entanto, mesmo com todos os investimentos feitos, com toda a ênfase já destacada aqui que se dá ao SPAECE, os indicadores educacionais no Ceará em relação ao Ensino Médio (nível de ensino básico em que se circunscreve esse estudo) têm se mostrado insatisfatórios, tendo havido um crescimento que pode ser considerado lento, como podemos constatar através dos dados da tabela a seguir:

Tabela 1 – Desempenho médio dos alunos do ensino médio 2008 a 2012 SPAECE

CEARÁ	2008	2009	2010	2011	2012
Língua Portuguesa – 1ª série do Ensino Médio	226,2	240,6	240,3	249,2	249,9
Matemática – 1ª série do Ensino Médio	234,9	239,8	240,1	249,7	251,4
Língua Portuguesa – 2ª série do Ensino Médio	229,0	248,5	252,5	257,0	258,3
Matemática – 2ª série do Ensino Médio	237,8	253,2	254,5	259,1	260,1
Língua Portuguesa – 3ª série do Ensino Médio	235,4	251,6	260,9	260,4	251,6
Matemática – 3ª série do Ensino Médio	247,9	260,4	260,0	264,6	260,7

Fonte: <http://portal.seduc.ce.gov.br>.

Ao compararmos os resultados médios do SPAECE no Ensino Médio entre 2008 e 2012 com a escala de proficiência desse sistema, é possível perceber com maior clareza o quanto a evolução dos indicadores tem sido lenta, o que é considerado um desafio para gestores e professores cearenses, bem como para o governo estadual.

Tabela 2 – Escala de proficiência do SPAECE para o ensino médio

LINGUA PORTUGUESA			
ABAIXO DE 225	225 ----- 275	275 -----325	ACIMA DE 325
MUITO CRÍTICO	CRÍTICO	INTERMEDIÁRIO	ADEQUADO
MATEMÁTICA			
ABAIXO DE 250	250 ----- 300	300 -----350	ACIMA DE 350
MUITO CRÍTICO	CRÍTICO	INTERMEDIÁRIO	ADEQUADO

Fonte: Boletim Pedagógico do SPAECE 2010 (disponível em: <<http://www.caedufjf.net>>).

Comparando os dados da Tabela 1 com a escala de proficiência apresentada anteriormente, vemos que entre os anos de 2008 a 2011, a média geral do Estado, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática, refere-se a alunos, nas três séries do Ensino Médio, que se encontram no nível crítico de proficiência, o que representa um conhecimento frágil e bastante aquém do que deveriam saber nesse nível de ensino.

Desde sua origem, em 1992 até os dias atuais, o SPAECE vem passando por modificações, reestruturações que têm contribuído para a sua consolidação como sistema avaliativo da Educação Básica no Ceará. Essas modificações vão desde a forma de aplicação das provas, até a forma de análise, tratamento e apresentação dos dados às escolas.

Ao longo desse tempo, o SPAECE tem se pautado pelo objetivo de fornecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de

possibilitar aos professores, dirigentes escolares a compreensão do quadro em que se encontra a Educação Básica na Rede Pública Estadual de ensino, a partir do qual devem surgir reflexões e ações intervenientes visando avanços nos indicadores educacionais.

No ciclo avaliativo de 2012, o SPAECE passou por modificação em seu processo de elaboração e aplicação.

A prova aplicada aos alunos da 3ª série do Ensino Médio teve como parâmetro a matriz de referência do ENEM. O que demonstra que a SEDUC-CE busca, mais uma vez, articular-se com as ações da esfera governamental federal no que concerne à avaliação educacional.

No referido ano, a prova do SPAECE continuou a abranger a totalidade de alunos matriculados no Ensino Médio, mas para a 3ª série contemplou as quatro áreas curriculares: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias, sendo acrescida ainda de uma redação, conforme os moldes da prova do ENEM.

Outras mudanças estão em andamento. No primeiro trimestre de 2012, a SEDUC-CE, em Reunião com os Coordenadores das CREDES divulgou que no ano de 2013, tanto para a 2ª, quanto para a 3ª série do Ensino Médio, não haveria, como não houve, aplicação censitária da prova do SPAECE. Houve a aplicação apenas para uma amostra de estudantes dessas duas séries.

A premiação instituída pelo Prêmio Aprender pra Valer, no caso de alunos da 2ª e a 3ª série, ficou atrelada ao seu resultado no ENEM. Nesse sentido, houve ampla mobilização para que todos os alunos dessas séries providenciassem o Cadastro de Pessoa Física (CPF) e Registro Geral (RG) que foram devidamente informados no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), bem como houve um processo de mobilização para que 100% desses alunos fossem inscritos no ENEM. Para a 1ª série do Ensino Médio, continuou a haver prova do SPAECE, mas atendendo à matriz de referência do ENEM.

É importante frisar, no entanto, que essa aproximação do SPAECE com a matriz de referência do ENEM, foi uma experiência que começou e terminou em 2012, não tendo continuidade em 2013 (CEARÁ, 2014). Assim, os anos de 2012 e 2013 são marcos de outras mudanças na história do SPAECE que, certamente, terão seus desdobramentos futuros.

Conforme os dados do SIGE, a matrícula da 2ª série do Ensino Médio no Ceará, em 2013 totaliza 114.736 alunos dos quais foram inscritos 91.989 correspondentes a 80% da matrícula; e a matrícula do 3ª série, há 98.469 e foram inscritos 91.578 que correspondem a 93% do total de alunos matriculados nessa série (CEARÁ, 2014).

A experiência de 2012, com a integração à metodologia e à matriz de referência do ENEM denota que o SPAECE está vivenciando uma nova fase em sua constituição histórica e sinaliza a preocupação do governo estadual com a inserção dos alunos da escola pública no Ensino Superior o que, é claro, tem suas implicações sobre a organização e execução do trabalho pedagógico na escola pública cearense, especialmente, no Ensino Médio.

Observando o processo de construção do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), é perceptível a sua ligação direta com as ações da esfera do Governo Federal, sobretudo, quando se observa que no Estado do Ceará, a institucionalização do sistema de avaliação da educação básica esteve articulada e mesmo orientada pelos ciclos de avaliação do SAEB.

Também é importante destacar que a constituição do Sistema Permanente de Avaliação da Básica no Ceará deu-se através de parcerias entre a Secretaria de Educação do Estado e outras instituições que contribuíram com sua experiência, bem como suas tecnologias, a exemplo da Universidade Federal do Ceará e a Fundação Carlos Chagas e, nos últimos anos, a Universidade Federal de Juiz de Fora.

Diante do cenário de sua constituição, o SPAECE se define como uma Política Pública Educacional que se consolidou ao longo do tempo e que utiliza seus indicadores para avaliar as instituições escolares, a gestão escolar, bem como a prática pedagógica dos professores em Escolas Estaduais de Ensino Médio, bem como as escolas municipais que, na grande maioria, hoje, no Estado do Ceará, atendem apenas aos alunos do Ensino Fundamental por conta do processo de municipalização respaldado na LDB 9.394/96 que foi realizado nos primeiros anos da década de 2000.

2.3 A MATRIZ DE REFERÊNCIA, OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS E O BOLETIM PEDAGÓGICO DO SPAECE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Desde o ano de 2007, O SPAECE atua com três focos: a Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa (aplicada ao 2º ano do ensino fundamental); a Avaliação do Ensino Fundamental (nos 5º e 9º anos); e a Avaliação do Ensino Médio (nas 1ª, 2ª e 3ª séries). Valendo lembrar que, nesse nível de ensino, a partir de 2013, a prova é censitária apenas para a 1ª série.

Desse modo, o SPAECE utiliza três matrizes de referência: Matriz de Referência para Avaliação em Alfabetização (2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I), Matriz de Referência do SPAECE – descritores de Língua Portuguesa (5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio); e Matriz de Referência do

SPAECE – descritores de Matemática (5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio).

Considerando essa abrangência, Silva (2012) ressalta que esse sistema de avaliação acompanha quase todas as aprendizagens da vida escolar dos alunos cearenses, excluindo apenas a educação infantil e 1º ano do Ensino Fundamental I.

Daí, considerarmos esse sistema como a expressão da política de avaliação educacional no Estado do Ceará. Isso se faz tanto levando em conta a abrangência atual do sistema, como a sua longa história que já conta com mais de 20 anos.

Os instrumentos utilizados para avaliação dos alunos tanto do SPAECE – alfa quanto do SPAECE são elaborados a partir de Matrizes de Referência mencionadas anteriormente.

Essas matrizes são recortes de propostas curriculares de ensino e são desenvolvidas por especialistas em avaliação e alfabetização, assim como por especialistas de outras áreas, como letras, linguística e matemática (SANTOS, 2010; SILVA 2012).

No caso específico do Ensino Médio, que contempla o campo de estudo dessa investigação, os instrumentos de avaliação são compostos por cadernos de prova contendo 30 itens de cada uma das duas disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática), totalizando 60 itens no caderno de prova. Os itens da 1ª série podem conter quatro ou cinco alternativas; e os itens da 2ª e 3ª série possuem cinco alternativas.

Os instrumentos de avaliação do SPAECE são desenvolvidos, atualmente, pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED). São construídos itens, pré-testados e analisados. Atualmente, são utilizadas na análise estatística a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a teoria de resposta ao item (TRI).

Dessa forma, a análise de desempenho do estudante em cada item é utilizada a partir dessas duas vertentes da estatística, pois o SPAECE precisa avaliar uma grande quantidade e variedade de habilidades de uma só vez (SILVA, 2012). A matriz de referência para o 9º ano do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio, para Língua Portuguesa, está organizada em seis tópicos que se distribuem em 23 descritores que visam avaliar a competência dos alunos para o processamento de informações textuais. Os descritores, tanto em Língua Portuguesa, quanto em matemática, descrevem uma habilidade em que os alunos são avaliados.

A tabela a seguir, apresenta a matriz de referência do SPAECE para Língua Portuguesa, destacando descritores que são avaliados no Ensino Médio.

**Tabela 3 – Descritores da matriz de referência do SPAECE (língua portuguesa)
avaliados no ensino médio**

		(continua)		
TÓPICO	DESCRITOR	1^a	2^a	3^a
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.			
2. Quanto aos gêneros associados as sequências discursivas básicas.	D8 – Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto. ⁵			
	D9 – Reconhecer gênero discursivo.			
	D10 – Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.			
3. Quanto as relações entre textos.	D11 – Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.			
	D12 – Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.			
4. Quanto as relações de coesão e coerência.	D13 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.			
	D14 – Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.			
	D15 – Identificar a tese de um texto.			
	D16 – Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.			
	D17 – Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios, etc.			
5. Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto.	D18 – Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.			
	D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.			
	D20 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.			

⁵ O Descritor 8, dessa matriz não é avaliado no Ensino Médio.

Tabela 3 – Descritores da matriz de referência do SPAECE (língua portuguesa) avaliados no ensino médio

TEMAS	DESCRITOR	(conclusão)		
		1 ^a	2 ^a	3 ^a
5. Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto.	D21 – Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.			
	D22 – Reconhecer efeitos de humor e ironia.			
6. Quanto aos aspectos sociais da linguagem.	D23 – Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.			

Fonte: Disponível em: <<http://www.spaece.caedufff.net>>.

No caso da disciplina de matemática, a matriz de referência está organizada para o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e para as três séries do Ensino Médio, contemplado quatro temas através dos quais se distribuem 78 descritores. Desses, 48 são avaliados no Ensino Médio, e envolvem o conhecimento matemático básico que devem desenvolver os alunos que cursam o Ensino Médio. A tabela a seguir, apresenta os descritores avaliados no Ensino Médio. Importante dizer que na tabela foram suprimidos os descritores que são avaliados somente no Ensino Fundamental.

Tabela 4 – Descritores da matriz de referência do SPAECE (matemática) avaliados no ensino médio

TEMAS	DESCRITOR	(continua)		
		1 ^a	2 ^a	3 ^a
TEMA I – Interagindo com números e funções	D11 Ordenar ou identificar a localização de números racionais na reta numérica.			
	D16 Estabelecer relações entre representações fracionárias e decimais dos números racionais.			
	D17 Resolver situação-problema utilizando porcentagem.			
	D18 Resolver situação-problema envolvendo a variação proporcional entre grandezas direta ou inversamente proporcionais.			
	D19 Resolver problema envolvendo juros simples.			
	D20 Resolver problema envolvendo juros compostos.			
	D21 Efetuar cálculos com números irracionais, utilizando suas propriedades.			
	D22 Identificar a localização de números reais na reta numérica.			

Tabela 4 – Descritores da matriz de referência do SPAECE (matemática) avaliados no ensino médio

		(continuação)		
TEMAS	DESCRIPTOR	1 ^a	2 ^a	3 ^a
TEMA I – Interagindo com números e funções	D23 Resolver situação-problema com números reais envolvendo suas operações.			
	D24 Fatorar e simplificar expressões algébricas.			
	D28 Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função polinomial de 1º grau.			
	D27 Efetuar cálculos com números irracionais, utilizando suas propriedades.			
	D29 Resolver situação-problema envolvendo função polinomial do 1º grau.			
	D30 Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função polinomial de 2º grau.			
	D31 Resolver situação-problema envolvendo função quadrática.			
	D32 Resolver situação-problema que envolva os pontos de máximo ou de mínimo no gráfico de uma função Polinomial do 2o grau.			
	D33 Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função exponencial.			
	D34 Resolver situação-problema envolvendo função exponencial.			
	D35 Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função logarítmica.			
	D36 Reconhecer a representação gráfica das funções trigonométricas (seno, cosseno e tangente).			
	D37 Resolver situação-problema envolvendo inequações do 1º ou 2º graus.			
	D38 Resolver situação-problema envolvendo sistema de equações lineares.			
	D39 Resolver situação-problema envolvendo propriedades de uma progressão aritmética ou geométrica (termo geral ou soma).			
	D40 Relacionar as raízes de um polinômio com sua decomposição em fatores do 1º grau.			

Tabela 4 – Descritores da matriz de referência do SPAECE (matemática) avaliados no ensino médio

		(continuação)		
TEMAS	DESCRITOR	1 ^a	2 ^a	3 ^a
TEMA I – Interagindo com números e funções	D41 Resolver problemas de contagem utilizando o princípio multiplicativo ou noções de permutação simples, ou combinação simples.			
	D42 Resolver situação-problema envolvendo o cálculo da probabilidade de um evento.			
	D43 Determinar, no ciclo trigonométrico, os valores de seno e cosseno de um arco no intervalo $[0, 2\pi]$.			
	D44 Analisar crescimento/decrescimento e/ou zeros de funções reais apresentadas em gráficos.			
TEMA II – Convivendo com a Geometria	D46 Identificar o número de faces, arestas e vértices de figuras geométricas tridimensionais representadas por desenhos.			
	D49 Resolver problema envolvendo semelhança de figuras planas.			
	D50 Resolver situação-problema aplicando o Teorema de Pitágoras ou as demais relações métricas no triângulo retângulo.			
	D51 Resolver problemas usando as propriedades dos polígonos (soma dos ângulos internos, número de diagonais e cálculo do ângulo interno de polígonos regulares).			
	D52 Identificar planificações de alguns poliedros e/ou corpos redondos.			
	D53 Resolver situação-problema envolvendo as razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).			
	D54 Calcular a área de um triângulo pelas coordenadas de seus vértices.			
	D55 Determinar uma equação da reta a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.			
	D56 Reconhecer, dentre as equações do 2º grau com duas incógnitas, as que representam circunferências.			
	D57 Identificar a localização de pontos no plano cartesiano.			
D58 Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.				

Tabela 4 – Descritores da matriz de referência do SPAECE (matemática) avaliados no ensino médio

TEMAS	DESCRITOR	(conclusão)		
		1 ^a	2 ^a	3 ^a
TEMA III – Vivenciando as Medidas	D64 Resolver problema utilizando as relações entre diferentes unidades de medidas de capacidade e de volume.			
	D65 Calcular o perímetro de figuras planas, numa situação-problema.			
	D67 Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.			
	D68 Resolver problema envolvendo cálculo de área da superfície, lateral ou total, de prismas.			
	D64 Resolver problema utilizando as relações entre diferentes unidades de medidas de capacidade e de volume.			
TEMA IV – Tratamento da informação	D70 Resolver problema envolvendo cálculo de volume de prismas			
	D71 Calcular a área da superfície total de prismas, pirâmides, cones, cilindros e esfera.			
	D72 Calcular o volume de prismas, pirâmides, cilindros e cones em situação-problema.			
	D75 Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas ou gráficos.			
	D76 Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas aos gráficos que as representam, e vice-versa.			
	D78 Resolver problemas envolvendo medidas de tendência central: média, moda ou mediana.			

Fonte: Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net>>.

Os resultados do SPAECE são divulgados no *site* do CAED, para que cada instituição escolar possa ter acesso e, também, são disponibilizados através de boletins pedagógicos que são encaminhados às escolas, os quais são confeccionados com a intenção de que se tornem parte do material utilizado pelas escolas no tocante ao planejamento das ações pedagógicas que devem ser realizadas a partir dos resultados obtidos.

Nesse estudo, nos reportamos ao Boletim Pedagógico do SPAECE, do ano de 2011, por esse ser o último disponibilizado no site até o momento.

Segundo o que foi veiculado no Boletim do SPAECE 2011, o Boletim Pedagógico foi criado para atender ao objetivo de divulgar os dados gerados pelo SPAECE de maneira que eles possam ser, efetivamente, utilizados como ferramenta para as diversas instâncias gestoras, bem como por cada unidade escolar.

Os boletins tratam sobre a importância dos resultados, trazem esclarecimentos sobre a escala de proficiência, bem como sobre os padrões de desempenho e ainda trazem reflexões sobre como utilizar pedagogicamente os resultados na escola.

A respeito da importância dos resultados, o Boletim de 2011, ressalta:

As avaliações em larga escala realizadas pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), ao oferecer medidas acerca do progresso do sistema de ensino como um todo e, em particular, de cada escola, atendem a dois propósitos principais: o de prestar contas à sociedade sobre a eficácia dos serviços educacionais oferecidos à população e o de fornecer subsídios para o planejamento das escolas em suas atividades de gestão e de intervenção pedagógica. Para as escolas, a oportunidade de receber os seus resultados de forma individualizada tem como finalidade auxiliar o planejamento de suas ações de aprendizagem.

Assim, os boletins são importantes, pois consistem em material organizado que cada escola recebe e que pode ser uma ferramenta para subsidiar as reflexões e a tomada de decisão necessária a partir dos resultados obtidos. Através dos boletins, é possível mapear os erros e acertos de cada alunos, bem como a sua proficiência.

Os resultados de cada escola são apresentados nos boletins pedagógicos considerando seis aspectos. No Boletim de 2011, vieram impressos quatro desses aspectos e dois deles foram disponibilizados em um CD e também através no *link* www.sapaece.caedufjf.net.

Os quatro resultados impressos nos boletins pedagógicos de 2011 são:

1. **Proficiência média:** no qual se apresenta a proficiência média de cada escola e possibilita que sejam feitas comparações da proficiência da escola com as médias do Estado, da CREDE e do município em que se situa a escola;
2. **Participação:** essa parte informa o número estimado de estudantes para a realização das provas, e quantos, efetivamente, participaram da avaliação no Estado, na sua CREDE, no seu município e em cada escola;
3. **Evolução do percentual de estudantes por padrão de desempenho:** aqui, permite-se que cada escola possa acompanhar a evolução do percentual de estudantes nos padrões de desempenho das avaliações realizadas pelo SPAECE, considerando as últimas edições;

4. **Percentual de estudantes por nível de proficiência e padrão de desempenho:** aqui, apresenta-se a distribuição dos estudantes ao longo dos intervalos de proficiência no Estado, na sua CREDE/município em que cada escola se situa. Essa apresentação é feita na forma de gráficos que permitem a identificação do percentual de estudantes para cada padrão de desempenho.

Os outros dois resultados, disponibilizados em CD para cada escola e disponíveis no site mencionado anteriormente, são:

5. **Percentual de acerto por descritor:** nesse resultado apresenta-se o percentual de acerto na prova para cada uma das habilidades avaliadas. A apresentação é feita por Crede, município, escola, turma e estudante;
6. **Resultados por estudante:** dessa forma, cada estudante pode ter acesso aos seus resultados no SPAECE. É informado o padrão de desempenho alcançado e quais habilidades cada aluno possui desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática para o Ensino Médio. São informações importantes para o estudante e seus familiares no sentido de que possam acompanhar o desempenho escolar.

Percebemos, pela verificação do que consta do boletim pedagógico de 2011, que as informações são muito importantes e estão muito bem organizadas de modo que esse boletim é fundamental para planejar intervenções pedagógicas voltadas à melhoria do processo de ensino e à promoção da equidade em cada unidade escolar.

No entendimento de Bonamino, Bessa e Franco (2004), a avaliação nos dias atuais é uma importante ação para qualquer sistema que vise atingir um patamar de qualidade, eficiência e equidade. E acrescentam que para a criação de um sistema de avaliação, é necessária a observância de alguns requisitos, entre os quais destacam a vontade política e a existência de profissionais capacitados, da instituição e/ou de fora dela para avaliar.

É necessário lembrar que o SPAECE, por se tratar de uma avaliação externa em larga escala, classifica-se como um modelo de avaliação por objetivos e por isso mesmo tem finalidades específicas desse modelo de avaliação. Daí, a presença das matrizes de referência que estipulam com bastante clareza o que está sendo avaliado em termos de aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, bem como a descrição minuciosa dos padrões de desempenho dentro da escala de proficiência.

Referindo-se à avaliação na pedagogia por objetivos e dando esclarecimentos sobre a relação entre avaliação e objetivos, Bonniol e Vial (2001) salientam que, nessa

perspectiva, nenhum processo avaliativo tem sentido independentemente dos objetivos de aprendizagem pretendidos.

Os autores ressaltam ainda que de modo recíproco só é possível considerar a existência de um objetivo quando este “inclui em sua própria descrição, seus modos de avaliação. Se essas duas condições – inversas e complementares – não são contempladas, um programa de ensino não merece tal nome.” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 113).

Daí, entendermos que o uso pedagógico dos resultados do SPAECE, pela gestão escolar, apresenta extrema relevância para que esse modelo de avaliação venha a cumprir a sua finalidade e não se esgote numa simples verificação da realidade educacional cearense e assim, termine por não servir para aprimorar a educação básica em termos de que seja promovida a aprendizagem dos alunos.

Ainda destacando a avaliação por objetivos e colocando em foco a necessidade do público, os autores supracitados ressaltam que, nesse modelo de avaliação, nem a matéria a ser aprendida nem o professor contam mais que o destinatário da comunicação educativa, ele é a prioridade.

Acrescentam que nessa acepção, a flexibilidade é colocada como a principal dimensão pedagógica, haja vista que “os comportamentos de um aprendiz nunca são totalmente previsíveis; em cada momento, convém adaptar-se a eles, transformando assim, o ato educativo” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 113).

Nesse sentido, os autores Bonniol e Vial (2001, p. 113) ressaltam a flexibilidade como a principal qualidade da ferramenta de avaliação e a rigidez constituindo-se em seus “pior defeito” e asseveram que

[...] A menos que se pretenda elaborar um instrumento de avaliação para cada situação de aprendizagem (o que constituiria um ideal pedagógico, porém uma impossibilidade socioeconômica, isto é, empírica), deve-se construir uma ferramenta que seja ao mesmo tempo geral e modulável.

A análise de Bonniol e Vial (2001) sobre a avaliação por objetivos, é relevante ao se considerar o contexto das avaliações externas em larga escala, tanto no que se refere à sua estrutura de ferramentas avaliativas e à forma de aplicação e, sobretudo, quando se considera o contexto de sua difusão no cotidiano escolar, no planejamento docente, na ação da gestão escolar.

Dessa forma, compreendemos que os resultados do SPAECE não devem ser norte apenas para os gestores centrais da educação, a escola precisa se apropriar dos boletins

pedagógicos, compreender o que os resultados indicam, analisando-os à luz de um conhecimento que deve ter sobre quem são, como e onde vivem os alunos a quem atende.

Sobre isso, Vianna (2000, p. 17) ressalta que

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

As intervenções pedagógicas não devem se dar simplesmente a partir de resultados da avaliação externa em larga escala, mas devem considerar o contexto em que se situa a escola. Somente com propriedade sobre esse contexto, gestores e professores podem construir a sua autonomia com relação a esse tema que permeia a sua prática social.

A avaliação deve ser encarada pelo professor e pelo gestor como um processo indissociável de sua aprendizagem enquanto educadores. Ela serve para que eles aprendam a melhorar sua práxis, sua relação com seus alunos, com a escola e consigo mesmos no momento em que se sentem seguros na busca das melhorias e sabem do seu compromisso social.

Para tanto, é necessário se apropriar do conhecimento sobre o contexto de Avaliação Educacional que vem se tecendo desde a década de 1990, relacionar os diversos âmbitos dessa avaliação: sistemas, escola e aprendizagem e, a partir disso, construir uma ação crítica sobre os resultados de modo que haja problematização desses dentro da gestão pedagógica para que a escola de forma autônoma, responsável e informada possa buscar em seu contexto, em seus sujeitos e relações, as melhores ações a serem implantadas conforme as suas reais necessidades.

3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO: O CENÁRIO DA PESQUISA

Esse capítulo visa atender a um dos objetivos específicos dessa pesquisa que consiste em investigar no Projeto Político Pedagógico aspectos que denotem a influência do SPAECE sobre esse instrumento da gestão escolar.

Julgamos necessário fazer uma análise desse documento tendo em vista o nosso objeto de estudo que é a influência do SPAECE sobre a gestão pedagógica da escola lócus da investigação, nesse sentido, entendemos ainda ser importante, conhecer a constituição histórica da escola, conforme está registrada no PPP.

O que estamos chamando de “influência” refere-se ao como a escola campo da investigação se organiza e realiza as suas atividades pedagógicas a partir dos resultados do SPAECE. Assim, sempre que utilizarmos essa expressão estaremos nos referindo a esta ideia.

Com a intenção de atender ao objetivo pretendido, recorreremos ao Projeto Político Pedagógico (PPP), que nos foi disponibilizado, após fazermos a solicitação e esclarecimento ao núcleo gestor da escola a respeito das finalidades desse estudo, bem como recorreremos ao plano de metas para 2013/2014 que, conforme já informamos, é parte integrante do PPP. É importante dizer que os fatos mencionados a seguir, têm como fonte primária e basilar o PPP da escola que foi revisado e reconstruído no primeiro semestre de 2014.

Vale ressaltar que, inicialmente, a ideia para esse capítulo estava concentrada em apenas analisar o PPP, no entanto, no decorrer desse processo, sentimos a necessidade de incluir outros documentos da escola nessa análise e isso foi feito.

Assim, acrescentamos à ideia inicial a análise de provas bimestrais, considerando o modo como são aplicadas e planos de intervenção, que são assim denominados pela escola por conta de que são desenvolvidos no intuito de fazer com que os alunos superem a defasagem no domínio de conteúdo. Solicitamos ao núcleo gestor esses documentos e ele disponibilizou através de e-mail. Importante dizer que também utilizamos os registros contidos nos diários de classe dos professores, para isso coletamos um diário de classe de cada série das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática, por serem as disciplinas com a maior carga horária de aula semanal/mensal e também por serem as disciplinas avaliadas pelo SPAECE.

Fizemos cópias dos diários com a prévia autorização do núcleo gestor, pois os diários não podem sair da escola. Procedemos assim, por entender que esses documentos possuem informações que colaboram para a investigação do problema que norteia essa

pesquisa e, sobretudo, que fortalecem a análise que propusemos para esse capítulo, conforme explicitamos anteriormente.

Ao fazermos a leitura atenciosa do PPP, tendo como norte o problema investigado, percebemos que se fazia necessário estender nossa investigação para outros documentos, conforme já especificamos anteriormente, por compreendermos que o PPP é o que está previsto para as atividades pedagógicas da escola; no entanto, existe uma dinâmica inerente ao dia a dia em que o que se encontra nesse documento se refaz, se reconstrói e se modifica e que para conseguirmos realizar uma análise que nos aproximasse o máximo possível do entendimento do problema em seu contexto, bem como visamos cumprir o objetivo desse capítulo, necessitaríamos incluir em nosso estudo outras informações. Foi com esse entendimento, nascido no percurso do estudo como uma necessidade investigativa, que realizamos também entrevistas com os sujeitos da pesquisa no intuito de entender como ocorrem no dia a dia da escola ações que estão explicitadas no PPP.

É necessário esclarecer que os sujeitos respondentes das entrevistas são: o Diretor da Escola, que está no cargo de diretor desde o ano de 2009; o Coordenador Escolar que está à frente da orientação e acompanhamento das atividades pedagógicas da escola e exerce esse cargo desde o ano de 2012, bem como os três professores Coordenadores de Área (PCA) que atuam junto aos demais professores na orientação das atividades de planejamento docente e ações em sala de aula e coordenação dos projetos educativos da escola. Pelo fato de estarem diretamente ligados à gestão pedagógica da escola, esses cinco sujeitos foram escolhidos, por compreendermos que eles são fundamentais para que possamos desenvolver o estudo do problema que norteia essa pesquisa.

É importante ressaltar que quando nos referirmos aos sujeitos para destacar suas falas, utilizaremos as expressões: para os gestores: G1 e G2; para os professores: P1, P2 e P3, tendo em vista que as entrevistas foram devidamente autorizadas através da assinatura pelos sujeitos do Termo Esclarecido de Livre Consentimento, mas acordamos com os mesmos que suas identidades seriam preservadas.

Vale dizer, ainda, que as entrevistas foram gravadas, após terem sido autorizadas pelos entrevistados e que as falas foram transcritas de modo que todo o conteúdo da fala dos sujeitos foi preservado, sem que houvesse ajustes nos textos, assim, todas as marcas da oralidade permaneceram, conforme é possível verificar nas citações que faremos das mesmas na sequência desse texto.

Consideramos que as entrevistas nos trariam informações necessárias à compreensão de fatores tais como: o objetivo central da escola; a compreensão e a prática da

avaliação interna (diagnóstica, formativa e somativa); formas e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores; divulgação dos resultados das avaliações internas à comunidade escolar; a escola e os indicadores do SPAECE; Projeto Jovem de Futuro (PJF) e o SPAECE; os planos de intervenção da escola no tocante à defasagem de aprendizagem dos alunos e os projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola.

Os aspectos supramencionados e destacados do PPP, foram a matriz do roteiro dessa entrevista que fizemos para esse segundo capítulo e o ponto de partida para a análise dos relatos dos entrevistados. No processo de análise, fomos fazendo a leitura e agrupando as falas em categorias “específicas e concretas”, surgidas no intuito de “agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito” (MINAYO, 1998, p. 70) que nos permitisse agrupar o todo. Utilizamos, então, uma tabela na qual indicamos o aspecto abordado no roteiro, o sujeito entrevistado, representado pela nomenclatura que o definia, o relato e as nossas observações que orientaram o agrupamento das falas nas categorias.

Veremos no transcorrer do capítulo que o Plano de Ação da escola para 2013/2014 atende ao processo de adesão da escola ao Projeto Jovem de Futuro (PJF), criado pelo Instituto Unibanco, o qual, no Estado do Ceará, através da SEDUC-CE, juntou-se ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do Ministério da Educação, na perspectiva de que as escolas de Ensino Médio cearenses pudessem focar a sua gestão em resultados e também iniciassem um processo de reestruturação do currículo desse nível de ensino.

É válido ressaltar que nosso estudo não pretende se aprofundar ou fazer qualquer tipo de análise do PJF e nem do ProEMI, mas entendemos que é necessário trazer algumas informações sobre os referidos projetos e programas, tendo em vista que a escola onde fizemos a investigação é uma das escolas cearenses que fez adesão e foi contemplada com os mesmos, realizando atividades pedagógicas que são norteadas pelas premissas do ProEmi/PJF.

O PJF é considerado pelo Instituto Unibanco uma tecnologia de gestão escolar para resultados (INSTITUTO UNIBANCO, 2013). O ProEMI, por sua vez, objetiva à reestruturação do Currículo do Ensino Médio e, para isso, o Governo Federal promove o financiamento de ações escolares que sinalizem essa reestruturação (BRASIL, 2014).

Tanto o PJF quanto o ProEMI exigem como pré-requisito para as escolas a realização de um plano de ação. O PJF trabalha com uma matriz lógica que norteia o planejamento das atividades que a escola deve realizar, baseada em 6 (seis) resultados, sobre os quais falaremos mais adiante com maiores detalhes; e o ProEMI possui macrocampos baseadas nos quais as escolas devem orientar o seu plano de ação. Mais adiante, também, falaremos um pouco mais sobre esses macrocampos.

No Ceará, através da SEDUC-CE, ocorreu a junção do PJJ ao ProEMI e as escolas contempladas atualmente são 439. As escolas são divididas em ciclos que indicam o ano em que foram incluídas no ProEmi/PJJ. São 100 escolas do ciclo 1, que foram contempladas em 2011; 124 do ciclo 2 que entraram em 2012; 169 pertencentes ao ciclo 3, incluídas em 2013 e 46 escolas que foram inseridas em 2014, mas ainda não iniciaram suas atividades. A escola onde o estudo de caso foi realizado é pertencente ao ciclo 2 do ProEmi/PJJ (CEARÁ, 2014, p. 1).

Todas as escolas ProEmi/PJJ elaboraram seu plano de ação seguindo a matriz lógica do PJJ e realizam uma adaptação deste aos macrocampos do ProEMI para que pudessem receber do Governo Federal o financiamento para as atividades pedagógicas previstas.

3.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA

3.1.1 A constituição histórica da escola

Entre os anos de 2009 e 2010 a escola possuía 10 anexos⁶, localizados nos distritos do município de Tauá. Essa situação vem sendo melhorada ao longo dos anos, através da criação de escolas nas localidades em que funcionavam as extensões e que passaram a ser escolas independentes.

A escola foi fundada no dia 1 de outubro de 1999 e é reconhecida pelo parecer do MEC 0972/2003, Resolução 430/09.

O terreno onde hoje se encontra o prédio que sedia a escola foi oficialmente doado pelo Governo Municipal ao Estado. Na época, o governador do Estado era o Sr. Tasso Jereissati e a coordenadora da 15ª CREDE era a Senhora Lindomar Soares. Conforme o PPP da escola, a doação foi um marco importante, pois possibilitou o início da construção do prédio da escola a que a comunidade tauaense tanto almejava.

No ano de 1999, antes do início da construção do prédio da escola, foi nomeado o primeiro Núcleo Gestor o qual era composto por uma diretora, um coordenador pedagógico, um coordenador financeiro e a secretária escolar. Naquele ano, a escola contava com uma matrícula de 1.226 alunos, nas modalidades científico e normal, o que demonstra a necessidade da comunidade de ter acesso a uma escola desse nível em Tauá. À época, a escola

⁶ Os anexos eram compostos por turmas de ensino médio que funcionavam em localidades rurais em prédios de escolas municipais – atualmente, a SEDUC-CE denomina esses anexos como “extensões de matrícula”.

possuía um corpo docente com 39 professores habilitados; 13 destes professores eram efetivos e 26 faziam parte do sistema de contratação temporária.

Vale relatar que o Programa Tempo de Avançar, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, funcionava como anexo da escola, na época do início de suas atividades, funcionando com 3 turmas; 2 delas alocadas no prédio que sedia um Instituto de Educação no município e outra funcionando ao lado do prédio da câmara municipal de vereadores.

Em junho de 1999, iniciou-se a luta em prol da formação do primeiro grêmio. Naquele mesmo ano, os estudantes iniciaram um protesto no desfile de 7 de setembro, em virtude da demora na construção da sede da escola. O movimento foi organizado pelos representantes de alunos designados por ocasião do início do funcionamento da escola, mesmo sem prédio próprio.

O primeiro processo de eleição do grêmio estudantil se deu em novembro de 1999 e a posse ocorreu no mesmo período.

Como consequência do protesto do grêmio estudantil, no início do ano 2000, mesmo com as obras ainda em andamento, o ano letivo se iniciou no prédio próprio. A inauguração do prédio se deu somente em 10.01.2002.

Em virtude de exigência da CREDE 15/SEDUC-CE, foi formado o primeiro Conselho Escolar, o qual foi aclamado para atuar durante um ano; conforme orientação da CREDE 15. A partir da eleição do segundo Conselho Escolar, o mandato passaria a ser de dois anos, como acontece até hoje.

O segundo Núcleo Gestor foi selecionado através de concurso público, pela CREDE/SEDUC a partir do ano 2000 e ficou composto por uma diretora, uma coordenadora pedagógica; uma coordenadora de gestão, um coordenador financeiro e a secretária escolar.

O terceiro núcleo gestor que iniciou sua gestão em 2001, além de participar de concurso público, passou pelo processo de eleições para diretor.

Essa gestão, segundo o PPP, foi marcada por um período de muitos estudos entre os professores através da coordenação escolar e de muitos projetos educativos que deixaram sua marca na história desta instituição, como uma escola que busca construir as formas de melhoria da qualidade do serviço público. Os planejamentos por área eram marcados por estudos sobre a legislação educacional e sobre a área pedagógica, conforme registrado no PPP.

No ano de 2004, a escola passou por um novo processo de provas e títulos para gestores escolares e processo de eleições para diretor geral. Assim, houve nova composição do núcleo gestor da escola.

Cita o documento em estudo que, essa gestão foi marcada por intensa luta em prol da construção da quadra poliesportiva, um equipamento que para a comunidade traria um espaço a mais de aprendizado e de realização de atividades diversas. Foi uma gestão difícil, com poucos recursos destinados à escola para despesas diversas, bem como insuficiente apoio logístico no tocante ao acompanhamento das extensões de matrícula.

Após mobilização dos gremistas da época, do Núcleo Gestor e da comunidade em geral, a quadra poliesportiva teve sua ordem de construção estabelecida. A obra foi autorizada pelo governador Cid Gomes no ano de 2007, e somente no ano de 2009, após muitas vitórias dos engenheiros e cuidados, a quadra foi inaugurada e entregue à comunidade, tendo sido, deste então, utilizada para atividades desportivas e eventos da escola e da cidade.

Pelo relato que consta na introdução do PPP da escola, cita-se que a mesma foi criada em virtude da necessidade da comunidade tauaense, de ter a sua disposição uma escola de Ensino Médio, com estrutura física e pedagógica adequada ao processo de reforma desse nível de ensino no Brasil, na busca de responder a contento às demandas da sociedade atual.

Essa perspectiva expressa pela escola em seu PPP, encontra ressonância no dato de que a LDBN nº 9.394/96 propôs uma nova identidade para o Ensino Médio, quando estabeleceu que esse nível de ensino passasse a ser parte da educação básica, conferindo ao Ensino Médio o caráter de direito dos cidadãos brasileiros.

Em seu artigo 36, a LDBN define o Ensino Médio como etapa final da educação básica, estabelecendo que este deve contribuir para a construção da identidade dos sujeitos, de forma que todos possam consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, aprimorando-se como pessoa humana (BRASIL, 1996).

No texto da Lei também está expresso que o Ensino Médio deve se dar de forma que contribua para a construção de competências básicas que situem o sujeito como produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho (BRASIL, 1996).

Assim, compreendemos, pelo que consta no PPP da escola, que a fundação da mesma veio para prestigiar a comunidade do município que, em sua maioria, necessitando dos serviços públicos de educação, encontrou na referida escola uma forma de dar continuidade aos estudos e conseguir traçar projetos de vida estudantil e profissional.

A escola sempre funcionou nos três turnos, mas, quando iniciou suas atividades educativas, no dia 1 de outubro de 1999, funcionava com os alunos distribuídos em quatro locais distintos, por não possuir sede própria, conforme dito anteriormente.

No dia 5 de janeiro de 2009, assume um novo núcleo gestor, que foi designado em caráter de interinidade, enquanto se processava um novo concurso para gestores escolares do Estado do Ceará.

Esse Núcleo Gestor atuou pelos três meses seguintes ao período de sua designação pela Coordenadora da CREDE 15, nesse período.

Em maio de 2009, foi nomeado o novo diretor geral, o qual passou previamente, no concurso público para gestores do Estado do Ceará, iniciado em 2008 e concluído em 2009. O referido diretor foi eleito com 97% dos votos e procedeu a escolha de sua equipe entre os demais aprovados no mesmo concurso. Nessa nova composição, o Diretor indicou para sua equipe cinco coordenadores escolares.

Em 2009, o Governo do Estado do Ceará, Cid Ferreira Gomes, iniciou um concurso público para professores efetivos, vindo a culminar no ano de 2010. O resultado desse processo trouxe para a escola professores efetivos, possuidores de formação nas áreas/disciplinas específicas, fato que minimizou a rotatividade do quadro docente.

Os referidos professores entraram em exercício dia 1 de outubro de 2010 e a presença dos mesmos no quadro docente implicou numa melhor dinâmica para o processo de ensino aprendizagem, haja vista que a estabilidade proporciona mais dignidade e melhores condições afetivas de trabalho, além de ser um fator de diminuição da rotatividade do corpo docente que termina por acarretar problemas ao desenvolvimento adequado do processo educativo (PPP, 2014).

Entendemos que a situação dos professores temporários trata-se de uma relação de emprego que desfavorece aos professores, desestimula e provoca rotatividade de um ano letivo para o outro ou dentro de um mesmo ano letivo.

O bairro onde se situa a escola é um dos mais carentes da cidade e, muitas vezes, é discriminado pela ocorrência de fatos violentos. Por isso, traz na sua história o preconceito do restante da população da sede do município, mesmo existindo neste bairro a localização de um hospital, todas as escolas estaduais, clínicas particulares, rádios (meios de comunicação) e muitos órgãos públicos importantes que configuram o atendimento do governo aos direitos sócio educacionais para os tauaenses, tais como: Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), Justiça Federal, Fórum, Centro de Especialidade Odontológica (CEO), Policlínica, Secretaria da Fazenda (SEFAZ), dentre outros.

A escola atende a 1.042 alunos, dos quais 314 estudam nas duas extensões de matrícula que a escola possui. O corpo docente está composto por 24 professores com vínculo efetivo com a Rede Estadual de Ensino e 47 professores com contratos por tempo

determinado (professores temporários) – (CEARÁ, 2014). Vemos, assim, que a quantidade de professores temporários ainda é bem representativa nessa escola, mesmo após a realização do concurso público.

Quanto à estrutura física, a escola possui 12 salas de aula, três Laboratórios de Informática, três Laboratórios de Ciências (Física, Química e Biologia), um Laboratório de Matemática, uma sala de multimeios que contempla uma biblioteca com um vasto acervo e sala de vídeo, uma sala de Recurso Multifuncional destinada ao apoio pedagógico para os alunos com necessidade especial, uma sala para os professores, um secretaria, sala da diretoria e uma da coordenação, dois banheiros para os alunos e dois para as alunas, dois banheiros (um para professores e um para professoras), uma cantina para a merenda escolar, um depósito para a merenda escolar, uma cozinha com espaço para os profissionais de serviços gerais, dois almoxarifados, uma sala para o grêmio, um pavilhão coberto, um auditório com capacidade para 115 pessoas, um pátio coberto e uma quadra coberta.

Pelo que está expresso no PPP, podemos considerar que, atualmente, a escola apresenta estrutura física e administrativa propícia à realização de um trabalho pedagógico adequado a sua clientela.

Em seguida, trataremos sobre o PPP da escola, no intuito de descrever e destacar aspectos da gestão pedagógica que estão expressos nesse instrumento de gestão escolar.

3.1.2 O PPP da escola no que concerne à gestão pedagógica

Esse estudo é perpassado pelo interesse de perceber como o SPAECE influencia a gestão pedagógica da escola *lócus* dessa investigação. Desse modo, julgamos relevante analisar a partir do PPP da escola como a gestão pedagógica está definida, como ela é situada pela escola nesse instrumento de gestão, que deve ser o documento macro norteador de todas as ações pedagógicas de uma escola.

Vasconcelos (2002) considera o PPP como o projeto educativo da escola, sendo mesmo o seu plano global. Então, pode ser entendido como a sistematização não finalizada do planejamento participativo que se aperfeiçoa e se concretiza no processo e vai definindo claramente o tipo de ação educativa a escola almeja realizar. Nesse sentido, o PPP é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade.

Em consonância com esse pensamento, consideramos que o PPP é o documento mais importante para a escola por nortear as suas ações educativas, mesmo sabendo que por

representar o planejamento da escola como instituição de ensino, este é constantemente reconstruído no fazer cotidiano.

Assim, julgamos ser necessário considerar o PPP da escola campo desse estudo no tocante ao que está previsto relativo à gestão pedagógica da escola, a qual está inserida no objetivo geral dessa investigação.

Desse modo, passaremos a destacar desse documento os aspectos relacionados à gestão pedagógica com o intuito de perceber a influência do SPAECE sobre essa esfera da gestão escolar, bem como utilizamos a análise de outras fontes: provas bimestrais, planos de intervenção por área/disciplina, diários de classe e entrevistas com gestores e professores visando realizar o confronto de informações para garantir a fidedignidade da análise.

A escola destaca em seu Projeto Político Pedagógico que seu objetivo é:

Melhorar a qualidade do Ensino Médio em todas as séries, com foco na preparação do educando para o ingresso nas universidades e consequentemente no mercado de trabalho, bem como, estimular o aluno a ser protagonista da sua aprendizagem, através do fortalecimento de sua identidade e desenvolvimento da autonomia e de competências que melhorem sua capacidade de viver e conviver em sociedade como verdadeiros cidadãos (PPP, 2014, p. 64).

Na entrevista que realizamos com os sujeitos da pesquisa com a finalidade de abrir um diálogo com os gestores e professores a fim de obtermos informações que representassem o dia-a-dia da escola, ou seja, para poder nos aproximar de uma visualização do que está dito no PPP em termos de ações que estão sendo vivenciadas no contexto da escola, vimos que tanto gestores como professores sinalizam que o objetivo que norteia as atividades da escola está relacionado **à formação humana e global do aluno**, seja de forma direta ou indireta, de modo que este possa se inserir criticamente na sociedade e também ingressar nas universidades e no mercado de trabalho. Vejamos o relato a seguir a esse respeito:

Bem, é, de certa forma ele tá mais voltado assim pra formação dele é... como estudante né, como estudante né, mais assim em termos de levar o conhecimento, os conteúdos né, prepará-lo pra universidade, pra o ENEM né, pras avaliações externas né e não deixa de ser de preparar ele de forma profissional, mas assim dentro da escola um foco profissional assim pra o mercado de trabalho, eu acho que ainda está um pouco distante, tá mais conteudista né, mas em termo de, de, de, de emprego assim, eu acho que isso, o que vem ajudar é que quando ele se torna um bom aluno né, um bom estudante né, preparado assim pra os conteúdos ele acaba se tornando uma pessoa responsável e ajuda na formação profissional dele (G1).

Em sua fala, o sujeito considera que não há um foco direto do trabalho da escola voltado para a preparação do aluno para o mercado de trabalho, no entanto, ressalta a

preparação destes para as avaliações externas e cita o ENEM que, na verdade, estão pautados em competências e habilidades as quais são ditadas pelos organismos financiadores da educação e que tem por objetivo preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Como o próprio entrevistado ressalta, a formação que a escola dá aos alunos em termos de conteúdo termina por contribuir para a sua atuação profissional.

O G2 ressaltou em sua fala que o objetivo central da escola é a aprendizagem do aluno e que essa aprendizagem não é meramente dos conteúdos, mas também a aprendizagem humana, ou seja, a formação humana do aluno. Sobre isso o mesmo colocou:

[...] maiores desafios que nós temos hoje é, é lidar com esses perfis que são diferenciados é, os problemas sociais que são considerados na questão da aprendizagem mas a aprendizagem do aluno ela está relacionada também a uma questão social, então além de trabalhar os conteúdos o objetivo da escola também está na formação humana a formação social desse indivíduo.

Na fala dos professores coordenadores de área também identificamos essa mesma perspectiva, como podemos ver abaixo:

Bem o objetivo é preparar o jovem para o futuro né, pra adentrar uma faculdade, desenvolver um trabalho, agora isso é o que a gente espera, e a gente trabalha pra isso, agora ai dizer isso é o que a gente consegue já é uma realidade bem diferente né, porque quando a gente analisa os resultados das avaliações externas a gente percebe que as nossas expectativas elas não são atingidas na plenitude que a gente esperava, então a gente tem o objetivo de realmente preparar o jovem, mais aí vem toda uma problemática, questão de currículo, questão de avaliação, será se essa avaliação como é feita hoje, será se realmente ela ajuda o jovem, ela promove o jovem, será se esse realmente é o método certo pra avaliar? Aí vem essa questão do currículo, será se o currículo tem que ser esse realmente, será se poderia ser feita alguma coisa pra modificar pra melhorar? Então, o objetivo que a gente tem é o melhor possível e a gente trabalha pra isso, agora nem sempre a gente tem os resultados esperados (P1).

P1 demonstra em sua fala preocupação com os resultados das avaliações externas e também com a avaliação que é realizada pela escola, assim como apresentou preocupação com o currículo e acaba por deixar claro que, na sua perspectiva a escola não tem conseguido atingir o seu objetivo macro, que é permeado por outros objetivos mais específicos, assim como se explicita no PPP da escola.

A indagação que P1 faz com relação à avaliação e à maneira como ela é feita na escola, no nosso entendimento, está contida no fato de que avaliar é uma tarefa complexa e por essa razão é um desafio para os professores em meio a tantas variáveis que são intervenientes nos processos de ensinar e aprender que se colocam como obstáculos.

A respeito da complexidade do ato de avaliar, Freitas *et al.* (2009) ressaltam que a avaliação consiste numa “categoria pedagógica polêmica”, pelo fato de que “mexe com a vida das pessoas” dando ou não oportunidades, “submete ou desenvolve”, desse modo podendo ser considerada uma categoria permeada por contradições.

Consideramos que é possível que essa característica da avaliação gere nos professores muitas inquietações, dúvidas e mesmo dificuldades no desenvolvimento desse processo dentro de suas atividades pedagógicas, bem como P1 explicitou em sua fala, colocando uma indagação a respeito da avaliação, que consideramos como uma inquietação permeada pela dúvida a respeito do ato de avaliar.

Nas falas de P2 e P3 identificamos a perspectiva de um objetivo central da escola voltado também para **a formação integral do aluno, uma formação “social” e voltada para exercer uma profissão.** Vejamos as falas de P2 e P3 quando foram indagados a respeito do objetivo que norteia as atividades da escola atualmente:

No meu ponto de vista, é exatamente garantir essas condições para o aluno no seu desenvolvimento cognitivo e seja ele de todas as dimensões onde ele possa desenvolver sua aprendizagem, então o objetivo da escola é garantir a permanência do aluno na sala de aula onde ele possa desenvolver todas as suas habilidades para ele se tornar um aluno um cidadão crítico e participativo na sociedade (P2).

Elevar os indicadores tanto nas avaliações internas como externas como também é fazer com os alunos concluam um ensino médio de qualidade não para como se diz o dia a dia a vida profissional mas também para o dia a dia deles que a escola se preocupa em formar o aluno na vida pessoal como também para exercer uma profissão (P3).

Notamos que nas falas de gestores e professores parece haver a mistura de vários objetivos centrais. Essa ideia ou entendimento parece confuso para os sujeitos da pesquisa, tanto é que temos como elencar diversos objetivos citados pelos mesmos: preparar para a vida em sociedade, preparar para adentrar a uma faculdade, preparar para o mercado de trabalho, garantir a permanência do aluno em sala de aula, elevar os indicadores das avaliações internas e externas, mas citando isso tudo, vimos que todo esse conjunto de objetivos se categoriza nas falas de gestores e professores em torno de uma formação global, integral que prepare o aluno para a vida em sociedade e para a inserção no mercado de trabalho, conforme já mencionamos.

Com relação aos objetivos específicos da escola, são citados no PPP (2014) os seguintes:

- Ampliar o acesso e elevar os indicadores de permanência dos alunos na escola com sucesso;

- Aumentar o desempenho escolar dos alunos e diminuir os índices de evasão por meio de uma gestão escolar para resultados.
- Desenvolver um modelo de gestão escolar focado na gestão participativa e na aprendizagem significativa.

No que se refere à proposta curricular, ressalta que, respeitando os Princípios e Fins da Educação Nacional, visa proporcionar aos seus educandos, uma educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana que tenham por finalidade o que está expresso no artigo 2º da LDBN nº 9.394/96: o pleno desenvolvimento do educando; seu preparo para o exercício da cidadania; e sua qualificação para o trabalho.

Afirma que o ensino ministrado na escola apresenta como base os princípios expressos na LDBN nº 9.394/96 em seu artigo 3º:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- IV – gratuidade do ensino público;
- V – valorização do profissional da educação escolar;
- VI – gestão democrática do ensino público;
- VII – garantia do padrão de qualidade;
- VIII – valorização da experiência extraescolar;
- IX – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996).

O documento ressalta que o Ensino Médio, da forma com ocorre na escola é ofertado tendo como finalidades o que está previsto na LDBN 9.394/96 para o Ensino Médio, em seu artigo 35:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudo;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando;
- III - a formação humana do educando, incluindo a ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científica – tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Cita, ainda, que são fixados conteúdos mínimos para o Ensino Médio, de maneira a assegurar a formação básica comum, respeito, incentivo e proteção à manifestação cultural popular e os valores culturais e artísticos nacionais e regionais. E, assim, destaca que visa promover estudos e divulgação de noções relativas, aos seguintes temas:

- I – direitos humanos;
- II – defesa civil;

- III – prevenção às drogas;
- IV – prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST);
- V – sexualidade e gravidez na adolescência;
- VI – etnias;
- VII – ética;
- VIII – educação ambiental;
- IX – higiene e profilaxia sanitária;
- X – relacionamento humano;
- XI – cultura cearense abrangendo os aspectos históricos, geográficos e econômicos;
- XII – associativismo;
- XIII – preservação do patrimônio cultural e ambiental, cujo objetivo é a formação e o exercício da cidadania;
- XIV – profissionalismo;
- XV – questão de gênero
- XVI – educação especial;
- XVII – afro- descendente;
- XVIII – uso das tecnologias;
- XIX – Educação do Trânsito;
- XXI – Educação alimentar.

Seguindo essa perspectiva, diz-se que a cada ano, o coletivo de professores discute e reformula o plano de curso para cada disciplina e área específica, ou seja, reconstroem a proposta de ensino de acordo com a realidade da escola.

No que se refere à avaliação interna, a escola, em seu PPP, define como sendo diagnóstica, formativa, somativa, num processo contínuo e sistemático, contemplando assim as dimensões humanas que atendem aos aspectos: cognitivos, sócio afetivos e psicomotores.

Nas entrevistas realizadas, perguntamos aos entrevistados como se dá a avaliação interna na escola, e pedimos que eles descrevessem como acontece essa avaliação diagnóstica, formativa e somativa que está citada no PPP.

A respeito da avaliação diagnóstica tanto gestores como professores fizeram menção **a uma avaliação que acontece no início de cada ano letivo com o intuito de diagnosticar a defasagem de aprendizagem que os alunos trazem do ensino fundamental ou de uma série para outra**, conforme é possível constatar por meio das falas abaixo:

É, geralmente a parte diagnóstica ela acontece mais assim no início do ano né, principalmente para as turmas que estão ingressando na escola que no caso são as turmas de 1º ano. É feita uma análise pra que o professor venha a ter um norte de como fazer a a a sua intervenção né; ele faz uma análise da turma, vê em que nível é que ela se encontra, né isso acontece na real mesmo e a partir disso o professor tem um norte né e e para onde ele deva começar se ele deve se aprofundar mais ou não nos conteúdos né, se deve fazer um tratamento diferenciado para algumas turmas, né, é feito esse diagnósticos e em seguida as intervenções né (G1).

Assim, a, a, a sempre no início do ano a gente faz uma avaliação diagnóstica pra ver o nível em que estão os alunos né, aí então a gente tenta trabalhar em cima dessas dificuldades (P1).

Assim, todo começo do ano a gente faz uma avaliação diagnóstica, por exemplo na minha área a gente realiza várias atividades voltadas para esse trabalho, por exemplo, a gente faz leitura e interpretação de texto pra gente ver quais são as dificuldades pra depois a gente trabalhar (P2).

Nos planos de intervenção, por área e disciplina que a escola possui e aos quais tivemos acesso, identificamos que existe, por disciplina, um planejamento de atividades que visam suprir defasagem de aprendizagem dos alunos em conteúdos básicos de cada uma das disciplinas do currículo com o foco em desenvolvimento da leitura e do raciocínio lógico-matemático. Esses planos de intervenção são organizados após ser realizado esse diagnóstico que aparece na fala dos sujeitos apresentadas anteriormente e que é citado no PPP.

Os registros constantes nos diários de classe aos quais tivemos acesso corroboram a existência e a realização em sala de aula das atividades previstas nos planos de intervenção.

Sabemos que a avaliação diagnóstica, como o próprio termo faz entender, trata-se de uma avaliação que objetiva perceber onde o aluno se encontra em termos de sua aprendizagem visando ajudá-lo a progredir nesse processo.

Conforme Kraemer (2005) esse tipo de avaliação busca averiguar a posição em que o aluno se encontra em relação a novas aprendizagens e a aprendizagens anteriores que são as bases para que ele desenvolva as novas aprendizagens. Assim, é uma avaliação em que as dificuldades futuras são de certo modo previstas e que dá condições para que dificuldades presentes sejam solucionadas.

Quanto à avaliação formativa, os entrevistados apresentaram um entendimento confuso do que vem a ser esse tipo de avaliação, mas colocaram mediante a sua experiência, de que forma ocorre na escola o que está denominado no PPP como avaliação formativa. Vimos que mesmo havendo esse aspecto confuso, a avaliação formativa está sendo considerada aquela que se baseia **na situação dos alunos, nas suas dificuldades**. Houve momentos em que os conceitos de avaliação diagnóstica e formativa foram confundidos nas falas dos sujeitos. Vejamos os relatos a seguir:

[...] a formativa seria questão de identificar, ééé... no geral, quais são as deficiências que esse aluno tem com relação ao seu aprendizado (P1).

[...]no início do ano a escola já faz esse diagnóstico prévio né que eles planejam até no encontro pedagógico né, assim esse diagnóstico pra ter uma noção de como está a turma pra pensar até num nivelamento né, então a partir dessa avaliação diagnóstica que é um ponto de estratégia até pra trabalhar o nivelamento, eles começam a trabalhar a ideia de uma avaliação formativa, que é aquela avaliação que está voltada ao contexto do aluno né, ser mais contextualizada, trabalhando os conteúdos, mas também trabalhando a vivência do aluno (P3).

Entendemos que a avaliação formativa, se dá no processo, é contínua e visa à solução das dificuldades de aprendizagem no momento em que elas surgem, sendo assim imprescindíveis os processos de regulações que se façam necessárias ao progresso do aluno.

Segundo os estudos de Fernandes (2009), o entendimento sobre a avaliação formativa que se tinha nos anos 1960 e 1970 do século XX apresenta pouca relação com a compreensão que se tem atualmente sobre esse tipo de avaliação. Antes, havia uma concepção mais restritiva. A avaliação formativa realizava-se centrada em objetivos ligados ao comportamento e aos resultados alcançados pelos alunos, com pouca interação e sempre após um dado período de ensino e aprendizagem. Hoje, o que se entende por avaliação formativa compreende um conceito de avaliação mais complexo, mais interativo que se centra nos processos cognitivos dos alunos e relacionada “aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (FERNANDES, 2009, p. 23).

Nesses termos, o autor faz uma reflexão pertinente ao afirmar que:

Quando se utiliza a designação *avaliação formativa* pode colocar-se a questão de saber a qual delas nós estaremos a referir já que, para muitos professores, é a que se mencionou em primeiro lugar, que está mais presente nas suas práticas e que, apesar de todos os desenvolvimentos dos últimos anos, continua a manter uma assinalável predominância nos sistemas educativos. Este tipo de avaliação formativa pode ocorrer após o desenvolvimento de um domínio do currículo num dado período de tempo, imediatamente antes de um momento de avaliação somativa formal, sob a forma das chamadas *revisões da matéria dada* ou de *um teste formativo* (FERNANDES, 2009, p. 23, grifos do autor).

No que concerne à percepção e descrição dos entrevistados acerca de como acontece a avaliação somativa na escola, **todos apontaram para as provas bimestrais, as avaliações escritas**, embora tenham ressaltado que outros instrumentos de avaliação são considerados nesse processo. Vejamos a seguinte fala que julgamos relevante para nossa análise:

E a avaliação somativa é, de certa forma ainda é aquela tradicional né aquela prova que a gente procura está alinhado dentro do plano de ação né voltado principalmente para o ENEM, todas as séries a gente procurar alinhar pelas matrizes do ENEM. O professor avalia o aluno também é através de seminários né algumas aplicações os

exercícios que são realizados no dia a dia algumas tarefas que são cobradas pra que sejam feitas em casa né, então é pegando um pedacinho de cada que o professor acaba formando aquela avaliação dele né, no caso a somativa (G1).

Entendemos que a avaliação somativa, por sua vez, realiza-se ao final de um processo e não serve para ajudar o aluno no desenvolvimento de sua aprendizagem. Conforme Kraemer (2005), esse tipo de avaliação é um balanço final, uma aferição finalística acerca do que o aluno aprendeu ao fim de uma unidade de aprendizagem.

Fernandes (2009) ressalta que os sistemas educacionais estão impregnados de “culturas de avaliação” diferentes. Assim, uns desenvolvem uma cultura em que o propósito é melhorar as aprendizagens e ajudar os alunos a superar suas dificuldades, com ênfase na avaliação formativa, realizada no processo. Outros, porém, possuem uma cultura avaliativa em que o propósito é classificar, certificar, uma concepção de avaliação somativa; e há ainda os que buscam compatibilizar as duas culturas ou visões, fazendo a junção da avaliação formativa com a somativa. O que encontramos no PPP da escola em estudo, associa-se a este último grupo, citado por Fernandes (2009).

Ao fazer referência às avaliações diagnóstica, formativa e somativa, a escola buscou explicitar, no PPP, do que se tratam. Vale ressaltar que, conforme verificamos ao fazer a leitura interpretativa do documento, vimos que não apresenta conceitos fundamentados desses tipos de avaliação e nem há especificações claras de como eles devem se processar no cotidiano escolar e isso também se explicitou nas falas dos entrevistados que, por vezes, confundiram os conceitos dos três tipos de avaliação, conforme demonstramos com a citação anterior de algumas falas.

Conforme o que se encontra no documento, a avaliação diagnóstica tem por objetivo identificar o nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra, suas potencialidades, suas dificuldades e possíveis causas, o desenvolvimento das inteligências múltiplas, das competências e habilidades já adquiridas e das que estão em processo de construção.

Desse modo, na perspectiva da escola, a avaliação formativa está comprometida com a inclusão do aluno no processo, respeitando as diferenças e construindo o conhecimento coletivamente.

Segundo o PPP (2014), a relevância dessa modalidade de avaliação é a compreensão de seus aspectos mais importantes, a saber:

- a) Considerar a aprendizagem um amplo processo, em que o aluno reestrutura seu conhecimento por meio das atividades que lhe são propostas;

- b) Buscar estratégias didáticas adequadas às condições de aprendizagem dos alunos;
- c) Ampliar os conhecimentos do professor sobre os aspectos cognitivos do aluno, para que possa compreender como ele aprende, e identificar suas representações mentais e as formas que usa para aprender;
- d) Interpretar os erros não como deficiências pessoais, mas como manifestações de um processo de construção da aprendizagem. É preciso considerar os erros como objeto de estudo, uma vez que eles revelam as representações e estratégias dos alunos;
- e) Diagnosticar as dificuldades dos alunos e ajuda-los a superar;
- f) Evidenciar aspectos de êxito na aprendizagem dos alunos.

Há a previsão de que, no decorrer do ano letivo, sempre que o aluno apresentar dificuldades de aprendizagem a escola propiciará ao mesmo, reforço e apoio pedagógico, de modo a superar as dificuldades detectadas logo na ocasião de sua ocorrência.

Essa previsão está diretamente relacionado à aplicação dos planos de intervenção que foram citados anteriormente. Perguntamos aos sujeitos a respeito da existência desses planos de intervenção e como eles são planejados e postos em prática. Vimos em todos os relatos que esses planos têm o caráter de **intervenção sobre os resultados das avaliações internas bimestrais**. Vejamos os relatos que destacamos e que comprovam essa ideia:

Cada bimestre a gente observa as disciplinas críticas né que são aquelas disciplinas que têm uma porcentagem muito elevada de reprovação em cada sala a partir daí a gente apresenta para os professores e pra o professor ter conhecimento real de como é que está a disciplina dele e dentro do grupo de professores por área e o núcleo gestor a gente elabora um plano de ação pra que esses resultados venham ser é é melhorados no período seguinte né nós tivemos já fizemos as intervenções em relação aos resultados do primeiro e segundo período e agora no terceiro período a gente vai observar né o quê que contribuiu (G1).

No planejamento nós nos reunimos por área mas só porque a partir do plano de intervenção por exemplo fica os professores de Língua Portuguesa, de inglês, de espanhol, no caso de educação física fica cada um na sua disciplina montando o plano, as dificuldades que a gente observa nos meninos, que os planos de intervenção é a partir de cada bimestre a gente vê as dificuldades e agente foca conteúdos que ajudam a melhorar aquelas dificuldades, por exemplo, nós nos juntamos no planejamento fizemos é melhorar os índices de leitura e de escrita a questão pra trabalhar pra o SPAECE pra o avalia 15 para o ENEM e a gente vê as maiores dificuldades e a gente procura trabalhar questões que possa superar aquelas dificuldades é nesse sentido (P3).

Em consonância com o que está expresso no PPP em análise, Fernandes (2009), afirma que a avaliação é um componente indissociável do processo que se constitui pela ação de ensinar e pela ação de aprender, configurando-se em um elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educativos, pois é por meio dela que:

- as escolas podem empobrecer ou enriquecer o currículo;
- os professores podem organizar o ensino com maior ou menor ênfase na experimentação ou na resolução de problemas;
- os alunos podem estudar com maior ou menor orientação;
- os pais e os encarregados de educação podem acompanhar a vida escolar de seus filhos ou educandos com maior ou menor interesse;
- a sociedade em geral pode estar mais ou menos informada acerca do que os jovens estão aprendendo e como estão aprendendo;
- os governos podem, ou não, estabelecer mais fundamentada e adequadamente as políticas educativas e formativas. (FERNANDES, 2009, p. 21).

Também está expresso no PPP (2014) que no início de cada ano letivo, a escola fará em cada série uma avaliação diagnóstica, considerando cada disciplina ou área do conhecimento, visando subsidiar e instrumentalizar o professor para as ações didáticas, tais como: planejamento, avaliação, projetos adequados às características dos alunos, respeitando as diferenças. Conforme já foi dito aqui, a escola realiza essa avaliação diagnóstica no início de cada ano letivo e a partir daí são elaborados os planos de intervenção que passam a ser atualizados a cada período letivo tendo como base os indicadores das avaliações internas nesses períodos.

No entendimento de Tyler (*apud* VIANNA, 2000) a avaliação deve verificar, periodicamente, se a escola está demonstrando eficiência no seu papel de instituição responsável pela promoção da educação. Assim, a avaliação proporciona subsídios para que a instituição realiza um análise crítica de si mesma e a partir dessa reformule a sua programação curricular. O que está expresso no PPP e que foi confirmado nos demais documentos aos quais tivemos acesso, bem como ficou explicitado nos relatos dos sujeitos, possui ligação com essa perspectiva de avaliação. A escola faz paradas para verificar seus indicadores internos por disciplinas e a partir disso, traça os seus planos de intervenção visando à modificação para melhor da realidade encontrada.

Cita-se, ainda, no PPP que o professor deve utilizar diversas formas e instrumentos de avaliação, que vão desde observação sistemática, trabalhos em grupos, individuais, sejam escritos ou orais, análise da produção dos alunos, atitudes até a organização de processos de autoavaliação.

Entendemos que a escola buscou inserir em seu PPP uma perspectiva de avaliação que não se confunde com o instrumento, sobretudo com a prova escrita como é comum acontecer. É ressaltado que cada instrumento utilizado terá como objetivo a análise e reflexão dos resultados obtidos, bem como as formas de superação das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Sobre esse ponto do PPP, perguntamos aos entrevistados quais os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores das diferentes disciplinas na escola atualmente e todos eles apontaram que existe **uma variedade de instrumentos que são utilizados**. Vejamos:

[...] atualmente, eles trabalham né, nós temos as provas, propriamente dita, a semana de prova, onde os professores fazem a aplicação da prova, mas também é muito evidente a questão de outros instrumentos como seminários, como atividades, como atividades de campo, como tem muitos professores que trabalham com estudo, com trabalho, com estudo de campo, outros levam os alunos pra pra trabalhar uma realidade, um tema[...] (G2).

Através de exercícios individual, coletivo, através de provas escritas, através de trabalhos em grupos e através de pesquisas bibliográficas (P1).

É prova escrita, trabalho em grupo, trabalho em duplas, é apresentação de seminários, atividades, tanto em sala, como atividade extra né, em outro horário, é eu coloco muito os alunos pra ir ao quadro resolver questões explicar pra turma, isso é uma forma de avaliar o conhecimento daquele aluno né, e também a questão do seminário, realizam também projetos em laboratórios né, levam o alunos pra para usar as mídias digitais também, isso é muito comum na minha área (P2).

A gente aproveita as atividades deles passa trabalhos individuais, em grupos, seminários, é tem a avaliação bimestral também que a gente, a prova dele (P3).

Pelos relatos, verificamos que o que está sendo dito no PPP é uma ação que realmente acontece na escola. Os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos.

No pensamento tyleriano, a avaliação não deve ficar restrita a apenas alguns aspectos, limitando-se à verificação do rendimento escolar, mas deve abranger outras dimensões no sentido de que possa ser oferecida uma orientação mais segura ao aluno no transcorrer de sua escolaridade (VIANNA, 2000). O que está no PPP da escola demonstra um esforço na direção dessa perspectiva de avaliação.

Está previsto no PPP que a avaliação do rendimento escolar deverá ser divulgada aos pais e/ou responsáveis nas reuniões de pais e mestres e/ou alunos programadas pela escola, no mínimo uma a cada bimestre. O que aponta para a preocupação em tornar público aos interessados os resultados atingidos pelos alunos ao longo do processo de escolarização.

Também perguntamos aos sujeitos sobre essa divulgação e todos os respondentes disseram que essa divulgação é feita para alunos e pais ou responsáveis bimestralmente. Para

os pais é feita através de reuniões e, para os alunos é feita por cada professor durante as aulas. Abaixo estão os relatos destacados que denotam essa realidade:

Bem para o aluno ela já acontece no dia a dia dele, o professor na sala de aula ele já divulga esses resultados né. Nós procuramos temos as reuniões de pais ou responsáveis né e e e a gente procura colocar essas reuniões exatamente após as avaliações quando o as notas são inseridas no sistema né no SIGE, depois que elas estão no SIGE a gente realiza a reunião de pais embora eles possam ter acesso pela internet né mas a gente sabe que muitos ainda têm uma certa dificuldade a gente ainda entrega o boletim a todo pai ou responsável que que comparece à reunião né [...] (G1).

[...] nós temos as reuniões, é bimestrais com os pais e essas reuniões acontecem com coletivo, os pais são reunidos é, no auditório e é dado algumas informações gerais que são de natureza geral que todos os pais são informados e depois eles voltam pra sala onde cada coordenador daquela sala tem uma pasta e pasta tem todos os resultados e esses resultados são passados pai a pai, aluno por aluno, então o pai ele vem receber o resultado de cada aluno [...] (G2).

[...] de reuniões dos pais né e os alunos é é, a gente mesmo socializa na sala de aula e o núcleo gestor às vezes no, no, no auditório né pra colocar pra eles né como é que está como é que foi a avaliação de cada bimestre e ali eles tomar conhecimento do que está acontecendo [...] (P1).

[...] primeiro a gente socializa com os alunos em sala, socializa em sala e no final de cada bimestre é feito uma reunião de pais onde é entregue os resultados de cada aluno para seu pai, para seu responsável [...] (P2).

[...] a gente imprime o boletim no SIGE e entrega aos pais, eles são ciente, que a cada, por exemplo, já vai ter as reuniões esse mês ai os pais recebem e tem o diagnóstico do aluno de 1º, 2º e 3º bimestre. E a gente coloca na sala também para os alunos (P3).

Pelo que se encontra no PPP e o que disseram os sujeitos, vemos que a escola possui uma ação sistemática de divulgação dos resultados das avaliações internas para alunos e seus pais ou responsáveis. E vale ressaltar o que foi dito por G1 quando citou a existência do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) onde as notas são informadas e através do qual pais e alunos podem acessar as notas bimestrais, embora como o entrevistado citou, essa não seja uma ação muito comum entre pais e alunos.

Segundo o PPP, a escola desenvolve suas atividades pedagógicas considerando as três áreas do conhecimento estipuladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, estando expressa a concepção do desenvolvimento de competências e habilidades previstas na matriz de referência do ENEM e do SPAECE.

Consideramos que o Projeto Político-Pedagógico consiste num processo de elaboração e reelaboração dos pensamentos e ações que constroem os caminhos que a escola

precisa percorrer para atingir aquele que, no nosso entendimento é o seu principal objetivo: proporcionar educação com qualidade e de forma equitativa para os alunos.

Betini (2005, p. 38) ressalta que:

O projeto político-pedagógico mostra a visão macro do que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas. Portanto, o projeto político-pedagógica faz parte do planejamento e da gestão escolar. A questão principal do planejamento é expressar a capacidade de se transferir o planejado para a ação. Assim sendo, compete ao projeto político-pedagógico a operacionalização do planejamento escolar, em um movimento constante de reflexão-ação-reflexão.

No entanto, é importante lembrar que o PPP é uma projeção de ações dentro de um contexto, mas esse contexto é dinâmico e, no dia a dia da escola, é que se tecem as relações e surgem tanto possibilidades como desafios.

Planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque educação não é o processo, cujos resultados podem ser processo, cujos resultados podem ser totalmente pré-definidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos de correntes de uma ação puramente mecânica e impensável. Devemos, pois, planejar a ação educativa para o homem não impondo-lhe diretrizes que o alheiam. Permitindo, com isso, que a educação, ajude o homem a ser criador de sua história. (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2001, p. 25).

O Projeto Político-Pedagógico tem, justamente, a missão de ser o norte possível, mediante a concepção de planejamento defendida por Menegolla e Sant'Anna (2001) na qual pode-se perceber a escola como um contexto de múltiplas relações e variáveis, não podendo ter, em sua totalidade, presumidos os seus rumos, suas dificuldades e seus sucessos.

No entanto, é preciso planejar os bons resultados, estabelecer metas, realizar e monitorar ações para que os percalços possam ser superados ao longo do caminho e, nesse aspecto, o Projeto Político-Pedagógico configura-se num documento imprescindível para a escola.

A escola cita em seu PPP (2014, p. 40) que:

[...] pretende enquanto compromisso pedagógico, dar aos educandos as condições para que estes desenvolvam a aprendizagem presente no currículo escolar e possa extrapolar esse conhecimento, articulando-o com a realidade, às demandas sociais, às novas descobertas das ciências em todas as suas facetas, tornando-se, assim, pessoas informadas, atualizadas, conscientes, capazes de viver dignamente na atualidade e de ser agente de mudanças para melhor conviver na sociedade.

Junto a essa proposta, está claramente expresso pela escola em seu PPP que um de seus grandes desafios é melhorar os indicadores do Sistema Permanente de Avaliação da

Educação Básica e fazer com os alunos consigam, ao concluir o 3º ano, ingressarem na Universidade, via ENEM.

Sobre isso, fizemos a seguinte pergunta aos entrevistados: qual a relação que a escola estabelece entre suas atividades cotidianas e os indicadores do SPAECE? Vimos que G1, P1 e P3 veem essa relação de forma positiva, baseada na **motivação** dos alunos a partir da **premiação** do Prêmio Aprender Pra Valer:

Bem a a em relação ao SPAECE né o que é a gente costuma fazer é principalmente trabalhar os descritores né que também estão bem alinhados com os do ENEM né quando a gente trabalha um acaba trabalhando o outro mas o o SPAECE o que nos ajuda é a motivação que ele dá pra os alunos devido a premiação do aprender pra valer né quando a gente a partir do momento em um ano a gente tem vinte pessoas premiadas que recebem o notebook computador né isso já vai servir de base pra que a gente venha estimular as turmas seguintes (G1).

Assim os indicadores do SPAECE ele é sempre muito esperado e a gente sempre busca trabalhar atividades que venham de encontro a esses resultados; são os resultados que são muito esperado pela gente né, eu já tive alguns alunos que foram agraciados com a nota do SPAECE, ganharam o notebook, eu considero um número muito pequeno pra quantidade de alunos que nós temos é um número muito pequeno né, eu acho que deveria ser mais trabalhado né, ser mais focado pra que esses alunos realmente tentassem obter uma nota melhor porque eles quando veem que o colega ganhou eles ficam muito motivados (P1).

Quando apresentam aqueles índices no planejamento que às vezes a gente ver baixo né que poucos alunos conseguem ganhar o computador que a gente gostaria que fosse mais por conta que a gente trabalha a questão dos bancos com questões do SPAECE não só voltado para o SPAECE mas também para o ENEM, ai gente trabalha essas questões, a gente faz oficinas, que a gente tem já até, como se diz a gente vai só renovando os itens, a mesma coisa do avalia 15 mas no SPAECE também a gente também faz aquelas oficinas, todo mundo se mobiliza na sua área procurando questões, a gente pega bancos também de provas do ENEM pra realizar em sala com eles e discute a importância (P3).

É importante destacar que verificamos, ainda, nos relatos de G1 e P3 que o ENEM tem ganhado espaço dentro das atividades pedagógicas da escola, tanto pelo fato de ser o meio de acesso às universidades federais, como também podemos associar isso à atual realidade do Estado do Ceará, no que concerne à realização do SPAECE, que é aplicado de forma censitária apenas para a 1ª série do Ensino Médio e para uma amostra da 2ª e da 3ª série.

Acrescente-se a isso o fato de que a Lei nº 14.483, de 8 de outubro de 2009, que estabelece o Prêmio Aprender Pra Valer, foi alterada pela Lei nº 15.572 de 07 de abril de 2014, de modo que alunos da 2ª e da 3ª série recebem a premiação através de seus resultados no ENEM. Assim, todos os alunos que obtiverem média geral, considerando as três áreas avaliadas mais a nota da redação, igual ou superior a: 540 pontos (2ª série); e 560 pontos (3ª série) recebem um notebook do Governo Estadual. Importante dizer que se esses alunos

estiverem na amostra do SPAECE e conseguirem ficar no nível adequado nas duas disciplinas avaliadas, também são premiados.

Houve um relato em que os indicadores do SPAECE são definidos como um **instrumento de gestão**, um parâmetro para o planejamento e execução de atividades pedagógicas pela escola. Vejamos:

Bom assim, então, esses indicadores de certa forma eles são um instrumento de gestão né, então tanto pedagógico até mesmo para os resultados a escola ela tem criar uma filosofia, uma filosofia pra tentar né melhorar ou modificar aquela realidade, então assim, não é um trabalho só da gestão, é um trabalho da comunidade escolar, então assim, o que precisa primeiro é o envolvimento, o engajamento de todos porque nós recebemos os resultados, então passamos nos planejamentos para os professores e a partir disso nós temos é sugestões de intervenções pra que aqueles resultados, eles a partir daqueles resultados sejam traçado um plano de trabalho e esse plano de trabalho seja desenvolvido tentando melhorar o desempenho na outra avaliação externa ou mesmo dentro da escola (G2).

Para G2 os indicadores do SPAECE são instrumentos de gestão, como bem ressaltou em sua fala. Deprendemos de sua fala que essa ideia de que os indicadores sejam instrumento de gestão está atrelada a algumas ideias citadas por ele, tais como: os indicadores serem uma responsabilidade de toda a comunidade escolar e que a partir desses indicadores possa haver reflexão dos mesmos e uma tomada de decisão acompanhada de ações intervenientes, as quais o entrevistado se referiu chamando de intervenções.

Conforme Fernandes (2009), a avaliação das aprendizagens pode ser entendida como um processo intencional e sistematizado de coleta de informações, que seja mais ou menos participativo e interativo, negociado, contextualizado, em torno do que os alunos sabem ou são capazes de fazer em uma diversidade de situações.

Percebemos que o PPP da escola, ao se referir aos seus processos avaliativos, aproxima-se, em termos de pretensões, desse pensamento sobre avaliação, demonstrando preocupação com a avaliação interna, com a utilização de instrumentos variados para a coleta de informações, com o processo e também deixando clara a sua preocupação com os indicadores das avaliações externas (expressamente o SPAECE), apontando uma preocupação crescente com a inserção dos alunos na universidade através do ENEM.

No que se refere ao SPAECE, o PPP traz uma série histórica dos resultados de 2008 a 2011, que está transcrita a seguir:

Tabela 5 – Resultados da escola no SPAECE de 2008 a 2011

ANO DE REALIZAÇÃO: 2008	
LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
1º ANO = 224,78	1º ANO = 234,98
2º ANO = 231,85	2º ANO = 234,54
3º ANO = 239,94	3º ANO = 231,85
ANO DE REALIZAÇÃO: 2009	
LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
1º ANO = 230,7	1º ANO = 229,8
2º ANO = 246,4	2º ANO = 248,7
3º ANO = 251,1	3º ANO = 260,4
ANO DE REALIZAÇÃO: 2010	
LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
1º ANO = 240,7	1º ANO = 237,7
2º ANO = 241,2	2º ANO = 246,5
3º ANO = 277,3	3º ANO = 256,5
ANO DE REALIZAÇÃO: 2011	
LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
1º ANO = 245,24	1º ANO = 247,56
2º ANO = 255,63	2º ANO = 255,82
3º ANO = 255,33	3º ANO = 260,44

Fonte: PPP da Escola (2014).

A série histórica dos resultados que consta no PPP denuncia a sua preocupação com os resultados da escola que não são satisfatórios ao se considerar a escala de proficiência do referido sistema de avaliação externa, que foi apresentada no capítulo 1 dessa dissertação.

A relevância do PPP para a escola tem, também, a sua fundamentação na LDBN nº. 9393/96, através de seu artigo 12, quando estabelece que cada escola deve elaborar e executar a sua proposta pedagógica e, para isso, deve organizar um processo em que todos os segmentos estejam participando ativamente na construção dessa proposta.

A LDBN, ao se referir ao PPP, nestes termos, traz a inferência de que o Projeto Político Pedagógico é o documento norteador da escola, importante para o estabelecimento de sua identidade e de sua autonomia.

A Escola cita que realiza o seu trabalho educativo tendo como embasamento o que denominou de “tendências pedagógicas”, quais sejam:

a) Pedagogia do diálogo/conflito

A escola considera que está pautada em uma pedagogia do diálogo/conflito haja vista que no dia-a-dia de suas relações tem valorizado o diálogo/conflito como uma forma de crescimento da organização escolar.

Conforme o entendimento de Faria e Pitano (2010, p. 1),

Sabemos que durante a vida escolar, nos deparamos com muitos desafios, geradores de saberes necessários. Alguns levam para a vida toda, como ensinamentos que vamos passando por meio da interação, de um para o outro e que não estão explícitos em nenhum currículo escolar. São ensinamentos que aprendemos ao entrar em contato com o mundo, junto com as primeiras palavras, com os primeiros descobrimentos, necessário enfim, ao convívio humano em sociedade.

[...] O diálogo faz parte desses saberes necessários e que se tornam um desafio permanente [...]. Paralelo ao diálogo existe outro desafio, que é o conflito, com o qual nos deparamos frequentemente [...].

Sendo assim, o diálogo entra em paralelo com o conflito e este paralelo deve se fazer presente no dia a dia da escola, por ser essa um espaço de convivência e de múltiplas relações. “Contíguo ao diálogo, se manifesta, em algum momento, o conflito” (FARIA; PITANO, 2010, p. 3). As manifestações do conflito no contexto de diálogo, enquanto convivência, não deve ser cristalizadas, mas discutidas e refletidas pelos sujeitos envolvidos.

A gestão dos conflitos como contíguos do diálogo, cria na escola o espaço para a vivência da democracia, sem engessamento das discussões ou dos pontos de vistas divergentes.

O conflito é sinônimo de divergência, “mas falamos de um tipo de conflito superável, o conflito entre diferentes e não entre antagônicos” (FREIRE *apud* GADOTTI, 1995, p. 17).

Nessa perspectiva, politicamente, nem professores, gestores, funcionários, pais nem alunos estão em posições antagônicas, apenas podem ter pontos de vista diferentes em relação a determinados temas concernentes ao contexto da escola. Mas, o que todos almejam é uma educação de boa qualidade, que possa subsidiar uma preparação digna para os desafios da vida e do trabalho.

Saber gerenciar os conflitos é uma forma de aprendizagem relevante para o amadurecimento de quem quer que seja. E é uma tarefa do Núcleo Gestor coordenar esse processo de gestão dos conflitos, compreendendo-os como a existência de pontos de vistas distintos e múltiplos sobre um mesmo problema que, ao serem considerados e postos em reflexão, podem trazer mais qualidade social para o serviço que a escola presta à comunidade. É essa concepção que está expressa no PPP da escola.

b) Pedagogia da cooperação

A pedagogia da cooperação, conforme está expresso no PPP, é vista pela escola como uma forma de trabalho coletivo, bem como é entendida, a partir do contexto da mesma, como uma face da democracia, ao passo que cooperar é operar junto, é colaborar com o outro na construção ou no enfrentamento de algo que se deseja conjuntamente.

Brotto (2009, p. 1), sobre esse assunto, ressalta que:

Quando falamos em Pedagogia da Cooperação, estamos imaginando um Caminho de Ensino Compartilhado onde cada um e cada uma é um mestre-aprendiz. É uma jornada de descoberta de si mesmo e do mundo, através do encontro com os outros, convivendo situações-problema que nos desafiam a encontrar soluções cooperativas para o sucesso de todos e para o bem-estar Como-Um.

Professores podem melhorar suas concepções pedagógicas e suas práticas cooperando uns com os outros; bem como gestores podem enriquecer a sua visão e suas ações cooperando e recebendo cooperações de todos os segmentos da escola; alunos podem otimizar a sua aprendizagem cooperando entre si e cooperando com os professores. Cooperação, pelo que está expresso no PPP dessa escola, significa aprender a enfrentar os desafios juntos, aproveitando todo o potencial que se tem.

Segundo o PPP da escola, especificamente no tocante a professores e alunos, esse movimento se faz ainda mais necessário, ao passo que, esses são os agentes da frente do processo de ensino e aprendizagem formal que remete à função social da escola.

Cita-se, ainda, que os professores são estimulados a cooperarem, a trocarem experiências e a se ajudarem nas dificuldades, sobretudo, a planejarem juntos as ações didático-pedagógicas, por haver a consideração de que isso termina por fortalecer a equipe docente e, por consequência, a escola como um todo.

c) Pedagogia da Inclusão

Quando se coloca com uma das pedagogias basilares do trabalho educativo da escola, a Pedagogia da Inclusão, refere-se a um processo de inclusão que está em processo constante e que busca incluir todas as pessoas em suas potencialidades, reconhecendo suas fragilidades, suas carências sociais, sua história de vida.

Parte-se, então, do princípio de que todos somos diferentes, todos temos qualidades, defeitos, habilidades, dificuldades, etc.; essa diferença nos faz especiais e, ao

invés de ser encarada como um problema, pode e deve ser valorizada como um ponto forte da humanidade que, na escola, diversifica as formas de aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico deve contemplar o atendimento à diversidade e o aparato que a equipe terá para atender e ensinar a todos. Já o currículo deve prevê a flexibilização das atividades (com mais recursos visuais, sonoros e táteis) para contemplar as diversas necessidades (ALONSO, 2010, p. 25).

Nessa perspectiva, é citado no PPP que a escola tem desenvolvido ações no sentido de valorizar a diferença, promovendo momentos culturais que envolvem várias manifestações da cultura e da arte. Além de ter crescido bastante nos últimos anos no tocante à inclusão das pessoas com necessidades especiais, não somente pelo aumento da matrícula desses jovens na escola, mas pela atuação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que foi instalada na escola no início de 2011 e tem contribuído com esse processo de inclusão, sobretudo no atendimento frequente e sistematizado dos alunos e de seus pais/mães.

No ano de 2013, segundo o PPP, foram atendidos 14 alunos com necessidades especiais pela SRM e, em 2014, são atendidos 7 alunos. O atendimento é feito no contra turno de estudo dos alunos, em horários específicos para cada um e com atividades planejadas para cada necessidade que os alunos apresentam. As provas bimestrais desses alunos é elaborada em parceria entre os professores da sala de aula regular e o professor que está lotado na SRM, no intuito de que sejam adaptadas às necessidades dos alunos.

Está expresso que, aos poucos, os professores vêm se situando melhor quanto à necessidade de que todos sejam atendidos em suas necessidades e têm buscado os mecanismos para que isso ocorra, o que acaba dando andamento a um processo de aprendizagem interessante, também para os docentes.

Exemplo dados para comprovar isso são as formas de avaliação dos alunos com necessidades especiais, que são adaptadas às suas necessidades e às formas de recuperação paralela que visam atender àqueles que apresentam fragilidades na aprendizagem. Afirma-se que a inclusão é um processo social importante e, assim, deve ser encarado por todos.

d) Pedagogias das competências

Nessa escola, segundo o seu PPP, vem ocorrendo um intenso processo de aprendizagem entre os gestores e professores de todas as disciplinas no tocante ao processo de ensino e aprendizagem pautado em competências e habilidades que têm relações diretas com a perspectiva das avaliações externas em larga escala, sobretudo o SPAECE.

Embora no PPP não conste um referencial teórico que embase o entendimento do mesmo sobre o conceito de competências e habilidades, é perceptível que quando se refere a esses termos a escola está fazendo menção à matriz de referência do SPAECE, boa parte das vezes e também à matriz de referência do ENEM, em alguns momentos.

A escola realizou durante os anos de 2010 e 2011 um processo de formação continuada nos momentos de planejamento semanal, envolvendo todos os professores, de todas as disciplinas, para estudar as matrizes de referência do SPAECE, bem como se estudou a metodologia de elaboração de itens em todas as disciplinas.

Também foi realizado um processo de aplicação de provas unificadas por área, com itens elaborados pelos próprios professores, como forma de dar unidade à avaliação escrita no tocante às competências e habilidades necessárias em cada série, considerando todos os conteúdos previstos no plano de curso para cada período letivo.

Tivemos a oportunidade, durante a pesquisa, de ter acesso aos arquivos onde se encontram essas provas unificadas que foram realizadas pela escola no ano de 2011. São provas compostas por itens que têm como base a matriz de referência do SPAECE e que contemplam todas as disciplinas do currículo.

Percebemos através dessas provas que a escola utilizou os descritores que envolvem leitura em todas as disciplinas em que o ato de ler e interpretar textos convencionais é mais presente, tais como: filosofia, sociologia, história, geografia, inglês, espanhol e a própria Língua Portuguesa (disciplina cujos conteúdos são a origem da matriz); do mesmo modo, utilizou a matriz da disciplina de matemática, estendendo descritores para as disciplinas em que o raciocínio lógico-matemática está mais explicitados, tais como: química, física, educação física e até mesmo biologia.

Segundo o PPP, a realização dessas provas unificadas ocorreu com o intuito de preparar melhor os alunos para o SPAECE, visando acostumá-los a provas com muitos itens aplicados de uma só vez e no formato do SPAECE.

Esse fato denota uma preocupação da escola com os resultados do SPAECE e demonstra uma influência do sistema avaliativo externo sobre as avaliações internas da escola. Isso fica bem configurado ao se considerar que a nota obtida pelos alunos nas provas unificadas foi considerada na sua avaliação bimestral escolar, nesse ano de 2011, conforme está citado no histórico presente no PPP.

Atualmente, as provas bimestrais seguem a mesma estrutura, ou seja, têm como base a matriz de referência do SPAECE, mas contemplam muito mais a matriz de referência do ENEM, como podemos observar no arquivo de provas do ano de 2014 que nos foi

disponibilizado por um dos atuais coordenadores escolares. Vale ressaltar que de 2012 para cá, essas provas são aplicadas independentemente, ou seja, cada professor aplica sua prova em dias distintos, não havendo mais a prova unificada, como ocorreu em 2011.

Também tivemos acesso aos diários de classe de algumas disciplinas tais como: Língua Portuguesa, Matemática, Física, Biologia, Geografia e História e vimos que os registros feitos pelos professores nos objetivos das aulas contemplam competências e habilidades do SPAECE mesclados com competências e habilidades do ENEM na 1ª série e somente do ENEM, no caso da 2ª e 3ª série.

Está evidenciado no PPP que a escola se preocupa com o desenvolvimento de competências e habilidades, utiliza a matriz de referência do SPAECE, bem como o faz com a matriz do ENEM para organizar os conteúdos e planejar as aulas para ter um parâmetro para o planejamento das provas bimestrais. E como já foi possível perceber em falas dos entrevistados, em momentos anteriores desse texto, essas matrizes são tema de estudo nos planejamentos docentes, bem como oficinas de elaboração de itens são realizadas com os professores.

Por conta de seus baixos indicadores no SPAECE, a escola, no ano de 2012, realizou a adesão ao Projeto Jovem de Futuro (PJF), criado pelo Instituto Unibanco, que realizou parceria com o Ministério da Educação atrelando o referido projeto ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

A seguir, faremos explanação sobre o PJF e o ProEMI, no intuito de esclarecer do que se tratam, por julgarmos necessário, ao levarmos em conta o objeto de estudo desta investigação.

O plano de ação que a escola desenvolve a partir do PJF e do ProEMI tem explicitamente o fim de melhorar os indicadores das avaliações internas e externas. Assim, consideramos importante tratar sobre eles nesse estudo pelo fato de que, como veremos adiante, estão diretamente relacionados à busca pela melhoria dos indicadores do SPAECE, e possuem o intento de fazer com que a escola efetive uma gestão para resultados. Embora o PJF e o ProEMI não sejam objetos desse estudo, é importante contemplá-los aqui pelo fato de que eles estão inseridos no PPP da escola e representam todas as atividades pedagógicas que a escola realiza fora e dentro da sala de aula.

Segundo o Instituto Unibanco (2011), o Projeto Jovem de Futuro, conforme citamos anteriormente, é uma iniciativa do referido instituto, considerada uma tecnologia de gestão para resultados, que foi testada e validada entre os anos de 2008 e 2010 em 10 escolas públicas brasileiras.

O processo de validação do projeto apresentou ótimos resultados e, sendo assim, o Instituto Unibanco (2011) apresentou o projeto ao MEC e, no ano de 2011, fez a transferência da tecnologia para que essa pudesse ser implantada nas escolas públicas de Ensino Médio.

O MEC, tendo aprovado o PJJ, atrelou-o ao ProEMI. Atualmente, refere-se a essa parceria com a denominação ProEMI/PJJ.

Na verdade, o PJJ propõe uma série de metodologias de trabalho pedagógico que visam transformar a gestão escolar em uma gestão focada em resultados e o ProEMI⁷ entra com o financiamento das atividades que a escola organiza através da elaboração de um plano de ação.

Segundo o Instituto Unibanco (2013), as metodologias propostas pelo PJJ são, na verdade, ferramentas elaboradas a partir de necessidades que foram detectadas no processo de validação do projeto no ambiente escolar, tendo, então, como finalidades a contribuição para uma gestão escolar voltada para resultados.

Ressalta-se, ainda, que a utilização dessas metodologias pode ter como foco fomentar, superar, articular ou potencializar o trabalho de gestão pedagógica realizado pela escola. Assim, as metodologias podem fomentar as ações e projetos interdisciplinares; superar as dificuldades e fragilidades próprias da realidade de cada escola; articular a comunidade escolar interna ou externa no intuito de que as ações da escola tenham sustentabilidade e, assim, essa possa obter bons resultados; e potencializar as ações e projetos que a escola já realiza (INSTITUTO UNIBANCO, 2013).

Nessa perspectiva, as metodologias propostas pelo PJJ são classificadas em metodologias pedagógicas – que são: Entre Jovens, Valor do Amanhã, Jovem Cientista, Introdução ao Mundo do Trabalho, Entendendo o Meio Ambiente Urbano; e metodologias de mobilização e articulação – que são: Agente Jovem, Superação na Escola, Campanha Estudar Vale a Pena, Fundos Concursáveis e Monitoria.

No Ceará⁸, o PJJ foi apresentado para um grupo de 100 diretores em setembro de 2011, os quais foram convidados a aderirem à proposta e assim o fizeram. No ano de 2013, mais 124 escolas estaduais de Ensino Médio fizeram adesão ao ProEMI/PJJ, dentre elas a escola que é o campo dessa investigação.

⁷ O Ministério da Educação, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, destina às escolas os recursos pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). (BRASIL, 2014).

⁸ O ProEMI/PJJ no ano de 2011 contemplou os estados de Goiás, Ceará, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará e São Paulo. No ano de 2013, os Estados de São Paulo e Minas Gerais desistiram da proposta e atualmente, além do Ceará, os estados do Piauí, Pará, Mato Grosso do Sul e Goiás são contemplados (REVISTA GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS, 2011).

O plano de ação é bianual e é elaborado mediante o levantamento junto à comunidade das necessidades da escola, visando a um diagnóstico da realidade da instituição, e fica postado na plataforma do MEC, conhecida como PDDE Interativo. Assim, a escola que é o lócus dessa pesquisa faz parte do ciclo II, conforme já dissemos anteriormente, e elaborou um plano de ação para os anos de 2013 e 2014 que encontra-se postado na referida plataforma.

O PJJ, na forma como foi pensado pelo Instituto Unibanco, propõe metas que a escola deve levar em consideração no processo de elaboração de seu plano de ação e que deve atingir ao final do ciclo de três anos de vivência da escola com o projeto.

Ao final do processo, a escola deverá conseguir melhorar o desempenho em 25 pontos em sua proficiência média no SPAECE, reduzir em 50% o número de alunos com baixa proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (os que se encontram nos níveis muito crítico e crítico da escala) e diminuir o abandono geral da escola em 40%. Essas são as metas constantes da matriz lógica do PJJ que estão articuladas aos 6 resultados da matriz, sobre os quais falaremos mais adiante.

Sobre esse assunto, perguntamos aos gestores e professores a respeito da relação do ProEmi/PJJ como os indicadores do SPAECE. Entre as respostas obtidas, percebemos duas categorias distintas: os que dizem que **não veem uma relação direta do ProEmi/PJJ com os indicadores do SPAECE** e os demais que **consideram a existência dessa relação direta**. Observemos os relatos:

Dentro do Jovem de Futuro nós temos assim as metas a serem alcançadas né e a a meta de crescimento de aprovação do SPAECE elas estão inseridas dentro dele né as assim uma relação direta direta não há, o que acontece são os projetos que são desenvolvidos na escola né através do PJJ com isso o aluno vai adquirindo conhecimento num curso de redação, em um aulão, na monitoria e na tutoria né tudo isso financiado pelo PJJ e com isso acontece o que acontece uma melhor aprendizagem pra ele e ele estará mais preparado pra o SPAECE né pra que ele venha elevar os indicadores (G1).

G1 em sua fala demonstra que não consegue ver relação direta do ProEmi/PJJ com os indicadores do SPAECE embora ressalte que **existem metas que a escola deve atingir no SPAECE** através do desenvolvimento do plano de ação relativo, conforme foi possível verificar no plano de ação da escola que é parte do PPP.

Os demais respondentes consideram em seus relatos que existe uma relação direta dos indicadores do SPAECE como ProEmi/PJJ:

[...] o projeto é um pouco recente na nossa escola, né a gente ainda está esperando colher os frutos, eu acredito que vá apresentar melhores resultados em relação ao

SPAECE porque tá sendo desenvolvido vários projetos na escola, projeto de monitoria em matemática e português onde os alunos estão, os próprios colegas de aula estão se preparando cada vez mais para ajudar os que tem dificuldade, eu acho assim, eu acho que essas iniciativas elas vão demonstrar um melhor resultado no SPAECE, eu quando, presenciei um resultado muito bom em 2013 em relação a ENEM, em relação a SPAECE (P2).

Existe por que assim como a gente sabe que o JF ele trabalha para elevar os índices né das avaliações internas e externas, os alunos eles participam de vários projetos na escola, além do PPDT, eles têm o sol do saber, nos professores nos qualificamos, com cursos ao longo do bimestre, na plataforma do instituto Unibanco, a gente faz esses cursos pra melhorar, na escola assim melhorou algumas coisas na parte física da escola, foi colocado os ar condicionado, com esse dinheiro dos cem reais, é o ano passado a quinta-feira né que são os cursos que os professores trabalham, que esse ano é a escola aprova também é resultado do JF, alguns professores ano passado receberam pra trabalhar, mas hoje os professores trabalham voluntariamente tanto pra poder ver se aumenta tanto no SPAECE como no ENEM esses índices (P3).

A gente percebe que a escola hoje ela é mais ativa ela é mais dinâmica em virtude até da, até das ações que o JF promove, mas assim como carro chefe até mesmo como metodologia pra trabalhar essa questão da de melhorar os indicadores e da gestão para resultados eu acredito que seja a própria metodologia entre jovens monitoria né que é uma própria sistemática do projeto que de certa forma ele, ela vem atender às necessidades dos alunos que têm dificuldades principalmente em língua portuguesa e matemática, então essa intervenção, essas ações elas, elas focam muito a aprendizagem daqueles que têm dificuldades e aí a partir disso né do diagnóstico que é feito a escola tenta fazer algo né, tenta mudar essa realidade que é tão problemática, não é tão fácil assim (G2).

O que a maioria dos entrevistados ressalta em seus relatos justifica-se pelo fato de que existem metas que a escola deve atingir a partir da implantação e vivência do ProEmi/PJF na escola e uma dessas metas é voltada para a elevação dos indicadores do SPAECE na escola. Uma meta de crescimento de 25 pontos na média geral da escola que deve ser perseguida e atingida ao longo dos três anos de um ciclo do ProEmi/PJF. Então, essa relação está posta na matriz lógica do Projeto. Assim sendo, o plano de ação, ao ser elaborado, precisa ter como norte essa meta (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

As metas do Jovem de Futuro que abordamos anteriormente e as quais os entrevistados fazem menção articulam-se aos 6 resultados que são esperados com a implantação do projeto na escola, são eles: Resultado 1 – alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas; Resultado 2 – alunos com alto índice de frequência; Resultado 3 – Professores com alto índice de frequência; Resultado 4 – Práticas Pedagógicas Melhoradas; Resultado 5 – Gestão escolar por resultados e Resultado 6 – Infraestrutura da escola melhorada. Os seis resultados e as metas do PJF constituem o que se denomina de Matriz Lógica do PJF (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

O plano de ação da escola, além de ter como referência os resultados esperados, também se orienta pelo Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador, que é organizado e divulgado pelo MEC todos os anos.

O ProEMI foi instituído pela Portaria nº 971/2009, e, segundo o MEC (BRASIL, 2014, p. 3) constitui-se como instrumento fundamental para a elaboração do redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio, ao passo que tem “disseminado a cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple a interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e a realidade dos estudantes, atendendo suas necessidades e expectativas”.

O objetivo que norteia o ProEMI consiste na indução do redesenho dos currículos do Ensino Médio, tendo como ideia fundante a gradativa ampliação do tempo na escola com base na educação integral e na diversidade de práticas pedagógicas, no sentido de que o Ensino Médio possa qualificar o seu currículo e melhorar o atendimento a sua clientela.

O redesenho curricular proposto pelo ProEMI configura-se através de macrocampos aos quais as atividades propostas pelas escolas em seu plano de ação devem estar relacionadas. Os macrocampos proposto pelo Documento Orientador do ProEMI de 2014 são:

- a) Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza);
- b) Iniciação Científica e Pesquisa;
- c) Leitura e Letramento;
- d) Línguas Estrangeiras;
- e) Cultura Corporal;
- f) Produção e Fruição das Artes;
- g) Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias;
- h) Participação Estudantil. (BRASIL, 2014).

Os macro campos acompanhamento pedagógico, iniciação científica e pesquisa; e leitura e letramento são obrigatórios. Desse modo, a escola deve planejar ações que contemplem esses macro campos, devendo escolher pelo menos mais três entre os macro campos não obrigatórios para organizar o seu plano⁹.

Percebemos que os macro campos propostos, na verdade, delineiam as ações pedagógicas da escola, as atividades que serão realizadas pelos professores e gestores junto aos

⁹ O Plano de ação de cada escola, que é postado no sistema do MEC PDDE Interativo, é denominado Plano de Reestruturação Curricular – PRC (BRASIL, 2014).

alunos no intuito de que haja melhoria dos indicadores escolares, sobretudo a elevação dos resultados do SPAECE. Por essa razão, consideramos importante descrever aqui essa proposta que está em andamento na escola, por visualizarmos a relação com o objetivo básico desse estudo que é analisar como o SPAECE influencia a gestão pedagógica nessa escola que é o caso que estudamos. Vemos assim que a relação entre SPAECE e ProEmi/PJF está documentada e deve orientar a elaboração do plano de ação, mas isso não é percebido com clareza pelos gestores e professores, como pudemos identificar em seus relatos citados anteriormente.

O plano de ação da escola campo de investigação foi elaborado levando em consideração as metas e os 6 resultados previstos pelo PJF e a sua cartilha de metodologias, bem como considerou os macro campos propostos pelo ProEMI. Segundo o Instituto Unibanco (2013) pode-se dizer que as metodologias do PJF, tanto as pedagógicas, quanto as de mobilização e articulação são um conjunto de ferramentas que, associadas aos macro campos do ProEMI, podem ser utilizadas de acordo com as necessidades que cada escola detecta por meio do diagnóstico que realiza junto à comunidade para fundamentar a elaboração do seu plano de ação.

A seguir, falaremos especificamente sobre o plano de ação da escola campo de investigação e realizaremos uma descrição das atividades previstas e que estão sendo postas em prática pela escola.

3.1.3 O plano de ação da escola para 2013/2014 oriundo de sua adesão ao ProEMI/PJF

Nesse tópico específico, trataremos sobre as atividades ou projetos previstos no plano de ação da escola para os anos de 2013/2014, com o intuito de perceber influências do SPAECE sobre a gestão pedagógica da escola.

Conforme citamos anteriormente, o plano de ação da escola está organizado conforme os 6 resultados esperados no PJF e os macrocampos previstos no Documento ProEMI. O plano de ação deu-se por conta da escola ter feito adesão à parceria entre o Instituto Unibanco, o MEC e a SEDUC-CE que atrelou o PJF ao ProEMI. Quando nos referirmos aos resultados esperados, utilizaremos a letra R e o número respectivo, por exemplo: para Resultado 1, utilizaremos R1 e, assim, respectivamente. É dessa forma que os resultados são apresentados pelo PJF em suas publicações.

As cinco primeiras atividades presentes no plano de ação da escola estão relacionadas ao R1 que prevê alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas.

A primeira atividade prevista no plano está articulada ao macro campo acompanhamento pedagógico e é denominada **curso básico português e matemática todo dia**. Essa atividade apresenta na sua descrição que visa oferecer minicursos de Língua Portuguesa e Matemática para superar as dificuldades dos alunos do 1ª série e melhorar seu desempenho. Esta atividade põe em prática as metodologias do PJJ denominada de monitorias e tutorias.

As monitorias são realizadas por alunos que são selecionados pelos gestores com o auxílio dos professores a partir de seu desempenho em sala de aula. Estes planejam juntamente com os professores um horário de monitorias no contra turno para os alunos que apresentam defasagem na leitura, na interpretação, na escrita e nas operações básicas da matemática. Os alunos que são incluídos na monitoria são mapeados pelos professores considerando o seu desempenho em sala de aula, nas atividades propostas pelos professores, bem como os seus resultados nas avaliações internas.

Quando perguntamos aos sujeitos da pesquisa sobre como eles veem o ProEmi/PJJ no contexto das atividades pedagógicas da escola, os mesmos em seus relatos deixaram claro que o projeto é visto de forma **positiva e que tem trazido contribuições para a melhoria da dinâmica da escola**, como podemos constatar pelos relatos destacados abaixo:

Bem o Jovem de Futuro ele veio dá uma cara nova pra escola né [...] deu um novo ar um novo olhar na escola desde a sala de aula com a simples fato da gente ter uma metodologias que antigamente eram os líderes de sala agora são os agentes jovens né e com as formações que surgem né que foram inseridas isso já deu uma cara nova né. O projeto lógico que ajuda muito a parte que ele financia né o recurso que entra na escola com isso nós conseguimos equipar a escola dá uma melhorada dá uma nova visão né e todas as metodologias que vem contribuir na formação de professores, formação dos diretores e coordenadores e formação dos alunos é um projeto assim que vai durar três anos que se passar e não der continuidade realmente a escola ganhou mas ganhou de certa forma limitada (G1).

Vemos que G1 enfatiza o financiamento que a escola recebe através do ProEmi/PJJ e se preocupa com o fim do projeto na escola que está previsto no caso desse ciclo de três anos para dezembro de 2015.

G2 ressalta em seu relato as ideias colocadas por G1 e considera que a escola tornou-se mais dinâmica por conta da inserção das metodologias próprias da cartilha de metodologias do PJJ.

a gente percebe que a escola hoje ela é mais ativa ela é mais dinâmica em virtude até da, até das ações que o JF promove, mas assim como carro chefe até mesmo como metodologia pra trabalhar essa questão da de melhorar os indicadores e da gestão para resultados eu acredito que seja a própria metodologia entre jovens monitoria né

que é uma própria sistemática do projeto que de certa forma ele, ela vem atender às necessidades dos alunos que têm dificuldades principalmente em língua portuguesa e matemática, então essa intervenção, essas ações elas, elas focam muito a aprendizagem daqueles que têm dificuldades e aí a partir disso né do diagnóstico que é feito a escola tenta fazer algo né, tenta mudar essa realidade que é tão problemática, não é tão fácil assim (G2).

O relato de P1 ressalta a importância das metodologias que se transformam em projetos pedagógicos que são desenvolvidos pela escola. Vejamos:

Eu vejo uma grande, assim, uma grande empolgação com relação a esse trabalho né, é uma filosofia muito bonita, onde é... os professores é... envolve esses alunos, estimulam esses a participar dos projetos da escola né..., por exemplo a gente tem aqui a, o Superação, monitorias né..., também já, perspectiva de ENEM, também, como o projeto, também, a escola aprova, os aulões também que é feito aqui no Escola e tudo isso aí é influência exatamente dessa desse projeto do Jovem do Futuro, então eu vejo assim isso muito positivo e eu vejo que os alunos também eles começam já também até já se a se interessar de aproveitar esse momento aí, envolvido com os professores e se tornarem mais motivados para o seu próprio aprendizado (P1).

As monitorias, conforme encontram-se especificadas no plano de ação da escola, almejam fortalecer as ações pedagógicas com o intuito de garantir um acompanhamento individual dos resultados (esperados e alcançados) com vistas a garantir o sucesso na aprendizagem dos mesmos. A meta prevista para essa atividade, é atender a 100% dos alunos da 1ª série do Ensino Médio que apresentarem após diagnóstico, dificuldades em Português e Matemática durante o período de 4 meses, logo no início do ano letivo. É importante dizer que o Projeto escolar “a Escola Aprova” é um indicativo da ênfase crescente das preocupações com o ENEM e visa aumentar o número de alunos que conseguem ingressar nas Universidades através do referido exame.

Ao considerarmos essa primeira atividade, já arriscamos afirmar que é uma atividade que possui ligação direta com a preocupação da escola, expressa em seu PPP e já citada anteriormente, com os resultados do SPAECE, que conforme vimos, não são bons nessa escola.

A atividade está voltada para as duas disciplinas avaliadas pelo SPAECE e é destinada a alunos da 1ª série, ou seja, alunos que estão entrando no Ensino Médio. São detalhadas no plano de ação da escola como aulas de reforço para alunos com baixa aprendizagem. Assim, podemos entender que a escola se preocupa em realizar através dessa atividade uma espécie de nivelamento dos alunos que estão chegando para que possam atingir bons resultados no SPAECE.

A segunda atividade que se apresenta no plano, também está ligada ao macro campo acompanhamento pedagógico e reforça o nosso entendimento de que a escola

preocupa-se com os seus resultados no SPAECE e, por conta disso, realiza atividades que buscam a melhoria desses resultados. A atividade é descrita como curso avançado português e matemática todo dia, e tem o objetivo de atender os alunos das três séries do Ensino Médio, preparando-os para as avaliações externas: SPAECE. A meta estipulada para essa atividade é atender 100% dos alunos que estão no nível intermediário e no adequado nas avaliações externas: avalia 15¹⁰ e SPAECE, durante o período de três meses.

É importante ressaltarmos que essa atividade se volta para os alunos que possuem resultados no SPAECE, classificados como intermediário e adequado na escala de proficiência, o que denota a preocupação da escola para que estes possam aprender mais, podendo assim passarem do nível intermediário para o adequado e os que já estão no adequado possam se manter nesse nível. Uma atividade que nos traz a nítida preocupação da escola com os resultados do SPAECE e que explicita a influência do SPAECE sobre a gestão pedagógica da escola.

A terceira atividade do plano está identificada como **“intensivão” enem/ vestibulares: rumo ao sucesso**, que também está relacionada ao macro campo acompanhamento pedagógico que tem como objetivo preparar os alunos da 3ª série para ingressarem nas Universidades. A meta dessa atividade é atender a 70% dos alunos da 3ª série matriculados na escola que tenham feito a sua inscrição de participação no curso que ocorre durante 7 meses na escola.

Como podemos constatar é uma atividade inteiramente voltada ao intuito de preparar os alunos para o ENEM, visando o seu ingresso na universidade. Essa atividade se constitui, segundo o que está registrado no plano, da realização de *“aulas shows”* contemplando estudo dirigido, aplicação de simulados e análise de questões que abordem descritores da matriz de referência do ENEM.

A atividade acontece todas as quintas-feiras, no turno da noite, no auditório da escola e conta com professores voluntários e também professores que são pagos por hora/aula com os recursos advindos da SEDUC-CE.

A quarta atividade prevista, trata-se de um projeto de leitura, que é denominado pela escola de Projeto de Leitura O Sol do Saber. Para essa atividade, a escola realiza uma melhoria na ornamentação e na disposição dos móveis da biblioteca visando criar um ambiente mais atrativo e propício às atividades de leitura pelos alunos.

¹⁰ O Avalia 15 é um sistema de avaliação baseado na matriz de referência do SPAECE realizado pela 15ª CREDE junto às escolas estaduais de Ensino Médio, que estão sob essa coordenadoria. As provas que constituem esse sistema são aplicadas da seguinte forma: uma prova de entrada, realizada no mês de março de cada ano letivo e uma prova de saída, aplicada no mês de setembro de cada ano.

O projeto constitui-se de aulas em que os alunos são estimulados a ler, realizadas na biblioteca da escola pelos professores de todas as disciplinas com ênfase no desenvolvimento da competência leitora dos alunos, objetivando despertar o gosto pela leitura, a busca pelo conhecimento e o aprimoramento das competências e habilidades referentes ao domínio da Língua Portuguesa. A atividade é realizada com 100% dos alunos matriculados na escola e está vinculada ao macro campo leitura e letramento.

Na descrição do projeto de leitura, a escola cita o seu interesse em desenvolver atividades de leitura com os alunos, com o intuito de aprimorar as competências e habilidades referentes à Língua Portuguesa. Aqui, percebemos uma aproximação do projeto com a necessidade de melhoria dos resultados do SPAECE.

A quinta atividade proposta é o **Projeto Gel Monitorias** através do qual se desenvolve a metodologia Monitoria do PJF com vistas a promover a integração entre os alunos e gerar melhoria do desempenho dos que tenham apresentado dificuldade em Língua Portuguesa e Matemática, nas três séries do ensino médio durante.

A meta pretendida com essa atividade é elevar a média da escola em 10 pontos, nas três séries, no tocante ao desempenho dos alunos, em Matemática e Língua Portuguesa, no SPAECE no ano de 2013 e também em 2014, progressivamente. O projeto está relacionado no plano ao macro campo acompanhamento pedagógico.

O desenvolvimento desse projeto ressalta a preocupação da escola com os resultados do SPAECE e percebemos mais uma vez, uma explícita influência do SPAECE sobre a gestão pedagógica da escola que, como podemos observar até aqui, tem buscado desenvolver atividades junto aos alunos que lhes permita melhorar o seu desempenho em Língua Portuguesa e Matemática nas provas do SPAECE.

As duas atividades que serão apresentadas a seguir estão relacionadas ao R2 do PJF que prevê alunos com alto índice de frequência.

A sexta atividade é voltada a atividades culturais e tem o objetivo de incentivar e fortalecer as apresentações artísticas e culturais, bem como as práticas de incentivo à iniciação científica dos alunos matriculados na escola sede e extensões de matrículas. Essa atividade envolve a organização da exposição de ciências, artes e cultura da escola, bem como a participação dos alunos na feira regional de ciências da 15ª CREDE e também na feira estadual realizada pela SEDUC-CE.

A meta almejada com essa atividade é envolver direta ou indiretamente, 100% dos alunos das três séries, matriculados na escola, durante todo o ano letivo em atividades

artístico-culturais e de iniciação científica. Por sua própria natureza, essa atividade está inserida dentro do macro campo produção e fruição das artes, previsto no ProEMI.

A sétima atividade proposta é denominada de esportiva e se destina ao incentivo às práticas esportivas diversificadas, através da promoção de promover um campeonato interclasse a cada semestre com a participação de 80% dos alunos nas diversas modalidades esportivas com o intuito de fortalecer o espírito de coletividade entre os alunos.

A meta prevista para essa atividade é envolver 70% dos alunos matriculados na escola sede e nas extensões, direta ou indiretamente, nos jogos escolares a cada semestre. A metodologia do PJF acionada nessa atividade é a metodologia Agente Jovem e o macro campo do ProEMI é cultura corporal.

Segundo está expresso no plano de ação, nessa atividade a escola desenvolve, semestralmente campeonatos de *Futsal*, futebol de campo, *Handbal*, voleibol, atletismo, xadrez, dama.

Observamos, através dessas duas atividades, que a escola visa utilizar atividades artístico-culturais, científicas e esportivas para tornar a escola mais atrativa aos alunos e, assim, melhorar a frequência dos mesmos a escola, conforme está previsto no R2 do PJF ao qual as atividades estão relacionadas no plano.

A oitava atividade expressa no plano é denominada Professor nota 10 e visa incentivar todos os professores para que tenham frequência 100%. É uma atividade que está relacionada ao macro campo acompanhamento pedagógico e ao R3 do PJF que prevê professores com alto índice de frequência.

Na verdade, pelo que podemos constatar através do plano de ação, essa atividade se resume em promover formas de reconhecimento aos professores que apresentam boas práticas pedagógicas, que são assíduos. Esse reconhecimento se dá na forma da divulgação na escola do nome desses professores nos planejamentos, em murais, em espaços das redes sociais de que a escola participa e em momentos específicos planejados com esse fim.

Com relação ao Resultado 4 (R4) do PJF que prevê práticas pedagógicas melhoradas, o plano apresenta três atividades que serão apresentadas abaixo.

A nona atividade do plano de ação da escola é denominada **Superação nas Avaliações Externas** e visa à realização de formações para professores de Língua Portuguesa e Matemática no que se refere ao tema avaliações externas. Essa atividade está relacionada ao macro campo acompanhamento pedagógico do ProEMI e tem como meta alcançar 100% de participação dos professores nas formações de Língua Portuguesa e Matemática ofertadas pela escola nos planejamentos docentes.

No plano, fica claro que as formações se dão na forma de oficinas sobre o ENEM, o SPAECE e o AVALIA 15. Também fica evidenciado que nessa atividade há a previsão de um acompanhamento das atividades que os professores realizam em sala de aula a partir do que se discute nas formações previstas, havendo incentivo às práticas pedagógicas que tenham o foco nas avaliações externas, sobretudo no SPAECE e no ENEM.

A décima atividade prevista no plano de ação da escola é denominada **Curso de formação de materiais digitais** e está expresso como objetivo dessa atividade produzir materiais abertos digitais (hipermídias, *commons*, *sites* e hipertextos) em grande escala para as diversas áreas de atuação e formação de alunos e professores. A meta prevista nessa ação é capacitar os 08 professores lotados nos laboratórios de Informática para serem multiplicadores da formação nas diversas disciplinas. Essa atividade está relacionada no plano ao macro campo Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias.

A atividade prevê a seleção de alunos multiplicadores, a realização de oficinas com professores e alunos no intuito de que os recursos virtuais possam ser utilizados como ambientes de ensino e aprendizagem por alunos e professores.

A décima primeira atividade, denominada de **Chá Pedagógico**, visa qualificar os planejamentos por área que acontecem semanalmente na escola. Assim, essa atividade prevê a realização de estudos e formações durante os planejamentos, o incentivo a participação dos professores nas discussões e fomentar subsídios didáticos e pedagógicos para que o planejamento seja mais qualificado e os professores possam melhorar as suas práticas pedagógicas.

Com relação ao R5 do PJJ que prevê uma gestão escolar por resultados, quatro atividades fazem parte do plano de ação e serão descritas a seguir.

A décima segunda atividade denominada Projeto Motivar, segundo o que consta no plano de ação da escola, é uma proposta de trabalho Pedagógico que visa identificar com propriedade as dificuldades e necessidades dos alunos. Esse projeto contempla conversar individualizadas com todos os alunos, visando saber quais são as suas dificuldades, dando orientações sobre como eles devem organizar seus estudos e procurando saber como está a sua integração em sala de aula.

O Projeto Motivar está associado ao macro campo acompanhamento pedagógico e possui como meta envolver 100% dos alunos com os atendimentos individualizados. A culminância do projeto em cada ano, se dá com a premiação com a turma que obtêm os melhores resultados. Não está expresso no plano quais são esses resultados, se são das avaliações internas ou externas.

A décima terceira atividade do plano denomina-se **Projeto Esta Escola é Nossa**, que também está vinculado ao macro campo acompanhamento pedagógico e possui a finalidade de fortalecer a parceria entre a família e a escola através de reuniões para discutir os problemas e os avanços da escola e de eventos envolvendo os pais e demais pessoas da comunidade.

O projeto prevê ainda o fortalecimento das parcerias da escola com outros órgãos públicos e com a sociedade civil. Desse modo, são ações específicas desse projeto a realização de palestras com os diversos profissionais da saúde, educação, assistência social, sindicatos e promotoria abordando temáticas tais como: drogas, violência, sexualidade, exploração sexual, cultura da paz, gravidez na adolescência e oportunidades para o futuro.

A décima quarta é o **Projeto Jardim Sensorial** através do qual foi construído um jardim sensorial na escola para oportunizar a inclusão social de portadores de necessidades educativas especiais, bem como visa proporcionar para todos os alunos da escola, as diversas sensações resultantes dos estímulos dos órgãos dos sentidos, despertando assim a consciência ecológica, a inclusão e o convívio harmônico com a natureza, além de disponibilizar um espaço capaz de promover diversas formas de aprendizagem. O Jardim Sensorial visa facilitar o estudo da biodiversidade, da taxonomia, bem como a função dos órgãos do sentido.

O projeto livro *clipping* é a décima quinta atividade prevista no plano de ação. Conforme está explicitado, esse projeto tem por finalidade despertar no aluno o gosto pela leitura, o desenvolvimento da leitura compreensiva e a curiosidade, facilitando a assimilação e organização das informações contidas nas diversas leituras. A meta prevista é atender a 80% dos alunos matriculados na 3ª série do Ensino Médio na escola.

O projeto acontece em várias etapas, a cada ano letivo, que vão desde a divulgação do mesmo junto aos alunos, seleção e organização de livros que serão lidos pelos alunos, produção de livros pelos alunos e exposição dessas produções. Vale ressaltar, a título de melhor entendimento, que o livro *clipping* é um livro construído com informações que os alunos vão obtendo em suas leituras sobre uma determinada temática.

Trata-se de mais um projeto que a escola desenvolve no intuito de promover as atividades de leitura entre os alunos do Ensino Médio.

A última atividade prevista no plano de ação está relacionada ao R6 que trata da infraestrutura da escola melhorada. Trata-se do Projeto **minha escola, meu patrimônio**, que visa à melhoria do espaço físico da escola, envolvendo um processo de conscientização dos alunos e professores a respeito da preservação do patrimônio público, bem como prevê a aquisição de equipamentos e materiais didático-pedagógicos e a realização de pintura nos

ambientes da escola. Através desse projeto, a escola conseguiu financiamento do MEC, por meio do ProEMI para climatizar seis salas de aula no ano de 2013, que era uma das metas do projeto. Em 2014, pretende climatizar outras seis salas.

Analisando as atividades e projetos que constituem o plano de ação da escola para 2013/2014, percebemos que há a explicitação da ligação do plano com a busca por melhores resultados na escola, sobretudo no que concerne ao SPAECE, bem como o ENEM que vem se destacando como um fator de interesse e preocupação dos gestores e professores com é possível perceber através dos relatos que foram apresentados aqui e também por meios das atividades previstas no plano de ação.

4 A INFLUÊNCIA DO SPAECE SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: A PERSPECTIVA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Este capítulo cumpre a finalidade de descrever o caminho metodológico percorrido pela pesquisa, bem como apresenta e analisa os dados do estudo de caso realizado.

Desse modo, o capítulo está organizado da seguinte forma: inicialmente, situamos o campo da investigação de forma breve, ao passo que o referido campo fora caracterizado com maior profundidade no capítulo 3 desta dissertação; caracterizamos os sujeitos da pesquisa no intuito de explicitar quem são e por quais critérios foram escolhidos para serem os sujeitos deste estudo, justificando a sua relevância para colaborar no entendimento do problema investigado.

Também nos referimos neste capítulo à abordagem e ao método escolhido e, assim, caracterizamos a pesquisa qualitativa e o estudo de caso, situando-os como escolha metodológica adequada ao nosso intento investigativo, considerando o objeto, o problema e os objetivos estabelecidos.

Retratamos ainda as técnicas para a coleta de dados, trazendo esclarecimentos sobre as entrevistas que foram realizadas, bem como falamos sobre a pesquisa documental que utilizamos para a análise do PPP da escola e à qual acrescentamos a análise de provas bimestrais, planos de intervenção e diários de classe da escola.

Tratamos sobre os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a análise dos dados, explicitando as categorias teóricas centrais utilizadas e ressaltando o surgimento de categorias empíricas no campo da investigação, assim como relatamos sobre a forma como organizamos e analisamos os dados oriundos das entrevistas.

Em sua última parte, este capítulo traz a apresentação dos relatos dos entrevistados, acompanhados das nossas respectivas análises na busca por interpretar a perspectiva de gestores e professores acerca da influência do SPAECE, ou mais precisamente os seus resultados, sobre a gestão pedagógica da escola.

4.1 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO, OS SUJEITOS DA PESQUISA E OS CRITÉRIOS PARA SUA ESCOLHA

O campo de pesquisa é uma escola de Ensino Médio Regular situada no município de Tauá-CE, pertencente à 15^a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da

Educação (CREDE 15), órgão representante da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).

Trata-se da maior escola de Ensino Médio do município de Tauá (Interior do Estado do Ceará) atendendo, atualmente a 1.042 alunos, destes, 314 estudam nas duas extensões de matrícula que a escola possui, funcionando em localidades rurais, na sede de escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Tauá (CEARÁ, 2014).

É importante dizer que esta é a única escola que oferece Ensino Médio regular, nos três turnos, no município de Tauá-CE, representando, desse modo, a maior parte da oferta de Ensino Médio para os jovens do município, bem como, representa grande parte da matrícula nesse nível de ensino na Região dos Inhamuns, que possuía 5.738 alunos matriculados no Ensino Médio, no ano de 2014 (CEARÁ, 2014).

A escola possui um corpo docente composto por 24 professores com vínculo efetivo com a Rede Estadual de Ensino e 47 professores com contratos por tempo determinado (conhecidos como professores temporários) – (CEARÁ, 2014).

O critério utilizado para a escolha dessa escola se ancora, justamente, no fato da mesma ser responsável majoritária pela oferta de ensino médio no município de Tauá. Além do que a escola possui baixos indicadores do SPAECE, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 6 – Desempenho médio da escola no SPAECE de 2010 a 2012

DISCIPLINA/SÉRIE	ANO		
	2010	2011	2012
Língua Portuguesa – 1ª série do Ensino Médio.	240,1	245,24	246,3
Matemática – 1ª série do Ensino Médio.	237,7	247,56	245,95
Língua Portuguesa – 2ª série do Ensino Médio.	241,2	255,63	257,64
Matemática – 2ª série do Ensino Médio.	246,5	255,82	261,07
Língua Portuguesa – 3ª série do Ensino Médio.	277,3	255,36	274,44
Matemática – 3ª série do Ensino Médio.	256,5	260,44	260

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis em: <<http://www.caedufjf.net>>.

Para visualizarmos o que esses dados representam, é importante considerarmos o que está previsto na escala de proficiência do SPAECE.

Considerando os resultados da referida escola e comparando-os à escala de proficiência do SPAECE, que foi apresentada no capítulo 2 dessa dissertação, constatamos o quanto a escola encontra-se aquém dos resultados esperados e considerados como sendo representativos de uma aprendizagem elementar em cada série do Ensino Médio, pelo fato de

que o SPAECE avalia competências e habilidades básicas em cada uma das disciplinas avaliadas. Assim seus resultados retratam aquilo que minimamente os alunos devem ter consolidado, considerando a série em que se encontram.

Também é notório que houve pouco avanço na escola ao longo dos anos de 2010 a 2012, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática. No ano de 2012, os resultados mostram a escola no nível crítico da escala nas duas disciplinas avaliadas.

Os sujeitos da pesquisa são o Diretor Escolar, o Coordenador Escolar que está à frente do planejamento docente e das atividades pedagógicas da escola e os professores coordenadores de área (PCA). É importante frisar que a escolha dos professores se deu pelo fato de que estes são os sujeitos docentes que estão mais próximos do trabalho desenvolvido pelos gestores escolares, levando em consideração que os PCAs, além de terem uma carga-horária em sala de aula, também atuam em atividades da gestão pedagógica, acompanhando o planejamento docente e colaborando pedagogicamente com os demais professores da escola.

Importante também ressaltar que para efeitos desse estudo, a identidade dos sujeitos está sendo preservada e os mesmos serão identificados da seguinte forma: para os gestores serão utilizados os termos G1 e G2 e para os professores os termos P1, P2 e P3.

4.2 A PESQUISA QUALITATIVA E O ESTUDO DE CASO

Lançando o olhar investigativo sobre a influência do SPAECE na gestão pedagógica de uma escola de ensino médio, considerando a perspectiva dos sujeitos, e no intuito de atender aos objetivos estabelecidos para esse estudo, a abordagem empregada é qualitativa, na perspectiva de perceber, com clareza, o contexto da prática social dos sujeitos envolvidos no problema, contemplando “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1998, p. 21-22).

Vale ressaltar que não é objetivo dessa pesquisa estabelecer uma relação de causa e efeito do SPAECE sobre a gestão pedagógica da escola, nem tão pouco realizar uma avaliação de impacto do SPAECE sobre a gestão pedagógica da escola. Na verdade, o termo “influência” está sendo utilizado nesse estudo no sentido de que possamos perceber como a escola organiza a sua gestão pedagógica a partir dos resultados desse sistema de avaliação externa em larga escala, conforme já explicitamos no capítulo anterior.

Nessa acepção, a abordagem dos dados considerou os aspectos da atuação dos sujeitos e de suas relações e do contexto em que se situa o problema que não podem ser contemplados numa perspectiva meramente quantitativa.

A abordagem qualitativa, segundo a conceituação de Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11) “[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo”.

A abordagem qualitativa permite que os dados sejam analisados apontando encaminhamentos, percebendo formas de relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e isso dá à investigação maior possibilidade de contribuição para a prática social dos sujeitos, bem como para a ampliação do campo de investigação do tema/problema.

Assim, entendemos que a abordagem qualitativa nos possibilitará compreender a relação existente entre a gestão pedagógica da escola de ensino médio e o SPAECE.

Por sua vez, o método empregado na pesquisa é o estudo de caso, haja vista que se pretende identificar particularidades em um contexto específico em que o problema se situa, nesse caso, voltado a analisar a influência do SPAECE sobre a gestão pedagógica, circunscrita no contexto de uma escola de ensino médio regular.

Na perspectiva de Yin (2005, p. 32) “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Compreensão semelhante a de Yin encontra-se em Lüdke e André (1986, p. 18-19) quando afirmam que o estudo de caso enfatiza a “interpretação em contexto”, acrescentando que:

Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se insere. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

Na perspectiva de Stake (1998 *apud* NUNES; NÓBREGA-TERRIEN; FARIAS, 2011, v. 2, p. 49), “o estudo de caso consiste no estudo [...] da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade no âmbito de importantes circunstâncias [...]”.

Considerando o estudo de caso como o método que enfatiza o problema em seu contexto, na busca de investigar a sua complexidade e ainda considerando as particularidades do

fenômeno no contexto em que se situa, entendemos que o estudo de caso foi o método adequado para a realização dessa investigação e à interpretação do problema que norteou o estudo.

4.3 TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, utilizamos: entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa no intuito de captar as suas concepções e percepções sobre a gestão pedagógica e a influência do SPAECE sobre ela.

Compreendemos que essa técnica de coleta de dados é adequada para a pesquisa pelo fato da vantagem de permitir “[...] a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A entrevista permite uma abordagem mais completa da informação que se deseja captar, uma vez que é permeada por uma interação entre o investigador e o entrevistado, estando aí incluídos outros aspectos apresentados no ato da entrevista, tais como: gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, etc. Aspectos esses que precisam ser considerados para que haja uma interpretação adequada do que efetivamente é dito.

A técnica também exige do investigador o respeito pelo entrevistado, uma grande capacidade de ouvir e um cuidado com a elaboração do roteiro que precisa permear os aspectos chaves das informações que se pretende obter, mas deve ser flexível pelo fato de, ao contrário de outros instrumentos, ganhar vida a parti do momento em que se inicia a entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As entrevistas foram devidamente pré-testadas. Conforme Gil (1991), o pré-teste de um instrumento de coleta de dados tem o objetivo de garantir a validade e a precisão de tal instrumento. Dessa forma, o roteiro das entrevistas semiestruturada foram pré-testados considerando os seguintes aspectos: clareza e precisam dos termos empregados; formato e ordem dos tópicos do roteiro.

É importante ressaltar que também recorreremos à pesquisa documental, quando realizamos no capítulo 3, a análise do Projeto Político Pedagógico, na qual incluímos provas bimestrais, planos de intervenção e diários de classe. A pesquisa documental, segundo Gil (1991) se assemelha à pesquisa bibliográfica, sendo que a diferença entre elas está na natureza das fontes utilizadas. Ressalta que a pesquisa bibliográfica utiliza, fundamentalmente, as contribuições de diversos autores acerca de um determinado tema, enquanto que a pesquisa

documental se debruça sobre materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

No caso particular dessa pesquisa, julgamos relevante, analisar o PPP pelo fato dele se constituir como instrumento norteador da gestão da escola e, ainda, por se considerar que poderia nos trazer dados relevantes acerca da influência do SPAECE sobre a gestão pedagógica na referida escola em que a pesquisa se efetivou. Essa análise está contida no capítulo 3 dessa dissertação, quando fizemos uma caracterização da escola contextualizando-a historicamente e focando na sua identidade pedagógica tendo como principal fonte o PPP da mesma.

4.4 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

As categorias teóricas centrais utilizadas para a análise dos dados nesse estudo são:

- a) **Avaliação**, na perspectiva de **avaliar para a tomada de decisão** compreendendo que a avaliação só faz sentido se for utilizada como forma de captação de informações que tragam um retrato possível da realidade e que os seus resultados sejam utilizados para fundamentar a tomada de decisões a respeito do que fazer para melhorar a realidade diagnosticada (BONNIOL; VIAL 2001; FISCHER, 2010; HORTA NETO, 2010; VIANNA, 2000, 2005, 2010).
- b) **SPAECE**, que é um Sistema de Avaliação em Larga Escala, estadual, o qual buscamos compreender em sua constituição histórica desde sua criação, em 1992, até os dias atuais, considerando sua matriz de referência, seus instrumentos avaliativos e a forma como os seus resultados são divulgados às escolas. Desse modo, a categoria SPAECE aparece aqui como a expressão da Avaliação Externa em Larga Escala no Estado do Ceará (BONAMINO; BESSA; FRANCO, 2004; LIMA, 2007).

Vale ressaltar que essas são as nossas categorias de partida, surgidas na fase exploratória do nosso estudo, antes do trabalho de campo, “conceitos mais gerais, teóricos e abstratos” (MINAYO, 1998, p. 70) que orientaram o estudo do problema dessa dissertação. No entanto, outras categorias surgiram com o andamento do estudo, categorias “mais concretas” (MINAYO, 1998, p. 70), estas surgidas a partir da coleta de dados na investigação de campo.

Considerando as categorias elencadas, as perguntas que foram feitas aos gestores e professores se deram a partir dos seguintes tópicos contemplados no roteiro: conceito e função da avaliação; conhecimento e avaliação pessoal sobre o SPAECE; importância do SPAECE para o Ensino Médio Cearense; a maneira como tomam conhecimento sobre os resultados do SPAECE; a abordagem do SPAECE nos planejamentos docentes e a influência do SPAECE sobre a gestão pedagógica da escola.

Compreendemos assim como Gil (1991, p. 45) que “[...] a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados [...]” De fato, o processo de análise em abordagens qualitativas permeia todo o desenvolvimento da pesquisa, embora, ganhe contornos mais bem definidos quando se trata de analisar os dados da pesquisa em seu campo de estudo.

Gil (1991) ressalta, ainda, que desde o início do estudo utilizamos processos de análise, decidindo sobre tipos de questões a serem feitas, sobre aspectos que merecem maior atenção e exploração, etc. Isso tudo, segundo o autor, faz parte de um processo de confronto entre os princípios teóricos do estudo e o aprendizado que se realiza durante a pesquisa.

Como forma de organizar a análise dos relatos coletados através das entrevistas, utilizamos uma tabela dividida em quatro colunas constando os seguintes itens: o aspecto abordado no roteiro, o sujeito entrevistado, o relato do entrevistado e as nossas observações. Essa tabela nos ajudou tanto na organização das informações, como possibilitou a distribuição das falas nas categorias empíricas. Ressaltamos que essa mesma tabela foi utilizada na análise das entrevistas que fizemos para compor o capítulo 3.

Conforme Minayo (1998, p. 26), na pesquisa qualitativa “o tratamento do material recolhido no campo”, subdivide-se em seu interior em três momentos: a) ordenação, b) classificação e c) a análise propriamente dita. A autora acrescenta ainda que esse tratamento do material conduz o pesquisador “à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação do campo aporta de singular como contribuição”.

Considerando o pensamento dos autores, nosso entendimento é consoante com a perspectiva da pesquisa como um processo e deste modo, fizemos um esforço para organizar e analisar os relatos dos entrevistados considerando os pontos em comum e as divergências com relação ao nosso problema que versa sobre a influência do SPAECE sobre a gestão pedagógica da escola.

4.5 A INFLUÊNCIA DO SPAECE SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA: O QUE DIZEM GESTORES E PROFESSORES?

A gestão pedagógica é entendida aqui como uma dimensão da gestão escolar, considerada a mais importante por envolver todos os processos que se organizam para que se desenvolva a aprendizagem dos alunos. Conforme Lück (2009, p. 95) essa dimensão é a mais importante por estar “[...] diretamente relacionada com o foco da escola que é o de promover a aprendizagem e a formação dos alunos [...]”.

Nessa dimensão, encontram-se o planejamento docente, as práticas pedagógicas em sala de aula, a atuação dos gestores junto aos professores no que concerne ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Com esse entendimento é que organizamos o roteiro da entrevista semiestruturada da qual apresentaremos e analisaremos os dados.

As entrevistas foram realizadas na própria escola, com horário definido pelos sujeitos, gravadas em áudio e transcritas conforme os relatos feitos, considerando todas as marcas da oralidade, sem que tenha havido qualquer tipo de edição.

No tocante ao conceito e à função da avaliação segundo a perspectiva dos professores da pesquisa, percebemos duas categorias que são: **avaliar é conhecer a realidade para intervir sobre ela**, conforme os relatos de P1, P2 e G2; **avaliar é mensurar conhecimento para dar um resultado final**, conforme o relato de P3. Vejamos os relatos:

Eu acho assim, que a avaliação ela serve para você fazer uma intervenção. Você vai ver como está e o que você pode fazer para melhorar (P1)

Eu acho que avaliar é você vê as dificuldades e trabalhar em cima do que você detectou, porque você avaliar por avaliar não tem sentido. Você tem que ver, assim, todas as dificuldades do aluno e a partir do que você observou, você procurar metas pra superar. É você, como se diz, intervir (P2).

Avaliação é uma análise daquilo que você adquiriu ou não, né? Você vai fazer uma análise exatamente pra você perceber como é que está sendo a sua caminhada [...] o professor faz uma avaliação, não é, na sala de aula, mas ela envolve a gestão completa não é? Ele faz uma avaliação pra ver se o aluno compreendeu aquilo que foi passado pelo professor. Mas a ideia dessa avaliação não é avaliar só o aluno, não é? Serve também pra poder avaliar o professor também. Porque, por exemplo, quando você tem uma porcentagem muito elevada de reprovação nessa avaliação, então, cabe ao professor, também, fazer uma análise dele, da metodologia que ele utilizou pra poder fazer esse repasse de conteúdo para os alunos. Ela serve pra ver se... em se tratando de sala de aula, pra ver se o aluno realmente adquiriu aquele conhecimento que foi passado para o professor. Se a gente levar uma avaliação para o próprio professor, né, o professor fazer uma análise da avaliação dele, né... eu acho que é exatamente pra poder fazer as intervenções necessárias de acordo com os resultados que tenham sido adquiridos ou não (G1).

Eu acredito que ela sirva de instrumento para melhorar a aula. Ela é um mecanismo para instrumentalizar a aula. Ela é um divisor de água. Então, a partir daquela

avaliação eu vou poder diagnosticar algo por alguma estratégia para melhorar a aula. Então, por exemplo, na aprendizagem, se o aluno tem dificuldade, então a partir daquilo eu vou traçar um perfil, quantidade de metas para mudar aquilo dentro da aprendizagem (G2).

Pelos relatos de P1, P2, G1 e G2, vemos que os mesmos entendem a avaliação como um processo inerente à ação educativa que visa conhecer a realidade para nele poder intervir, desse modo, entendem que a avaliação serve para orientar a tomada de decisão.

No nosso entendimento, consolidado através do estudo realizado, a avaliação tornou-se uma necessidade no contexto educacional mundial e nacional. Sendo assim, não pode se dissociar da escola, é um ato pedagógico fundamental de sua gestão pedagógica.

Os relatos de P1, P2, G1 e G2 estão em consonância com a ideia de que a avaliação é um elemento estruturante da ação educativa e deve integrar o processo. Sua função é gerar informações e reflexões sobre a realidade e, assim, orientar a tomada de decisões (FERNANDES 2009; FISCHER 2010; VIANNA 2000).

O relato de P3 se diferenciou dos demais entrevistados como podemos verificar abaixo:

Então, no meu ponto de vista, avaliar é sistematizar. Avaliar pra mim é uma coisa muito... não é fácil avaliar. A gente sabe que avaliar não é fácil. Mas como a gente trabalha com avaliações, a gente tem que avaliar, tem que dar um resultado final. Então, pra mim, avaliar é sistematizar conhecimentos (P3).

P3 ressalta que avaliar não é uma tarefa fácil, apontando assim para a complexidade do ato de avaliar, assim como ressaltam Bonniol e Vial (2001), Horta Neto (2010) e Vianna (2000). O entrevistado demonstra certa dificuldade para definir esse ato, mas deixou claro que avaliar, no seu entendimento, serve para **apresentar um resultado final**. Assim, seu relato sobre o conceito e a função da avaliação tem o foco no produto e não no processo educativo.

É relevante que ressaltemos: avaliar não é um fim em si mesmo, não é definitivo, deve ser um ato dinâmico e sua função deve ser analisar as causas de uma determinada realidade para que possa haver discussão fundamentada e que desta discussão surjam as intervenções que visem qualificar a realidade encontrada; melhorar essa realidade deve ser o objetivo da avaliação.

Sem dúvidas, avaliar é um ato complexo, isso ficou como um entendimento consolidado nesse estudo. É complexo porque exige conhecimentos técnicos específicos, seja qual for o tipo de avaliação a ser realizada e é complexo, sobretudo, se considerarmos as

reflexões que os resultados de uma avaliação devem gerar. Os resultados da avaliação realizada devem provocar reflexões para que faça sentido o ato de avaliar.

Com relação ao conhecimento dos entrevistados sobre o SPAECE percebemos pelos relatos que há um conhecimento superficial, basicamente, gestores e professores têm acessos à informações sobre o SPAECE, retratado como um **conhecimento da matriz** em termos de saberem quais são os **descritores** avaliados e também de **realizarem atividades** com os alunos e **trabalharem com itens** elaborados a partir da matriz do SPAECE. Podemos dizer que eles possuem informações sobre o sistema, mas não têm conhecimento sobre o sistema avaliativo em termos de clareza em relação ao seu objetivo ou mesmo em relação à forma como se chega aos resultados de cada aluno e escola. Vejamos os relatos:

Bem, o que eu sei do SPAECE é que é uma avaliação externa a nível estadual [...] é pra que o governo do Estado, a Secretaria da Educação, ela venha fazer um diagnóstico de como está cada uma das escolas estaduais no Ceará e a partir desse diagnóstico fazer eventuais intervenções, onde também, ela acaba sendo um incentivo à aprendizagem por conta da premiação. Então, existe intervenções, investimentos dentro da escola, desde a parte material, a parte de uma merenda escolar. Eu vejo uma avaliação externa como essa do SPAECE como forma de incentivar o aluno a fazer o estudo e serve de análise para a própria escola fazer uma análise do trabalho que ela vem desenvolvendo (G1).

Então, assim, as questões do SPAECE elas são questões realmente dentro dos conteúdos que a gente trabalha em sala de aula, não é nada de diferente, não é nada de excepcional para os nossos alunos [...] Então assim, eu trabalhava muito questões do SPAECE com os meus alunos. Tive vários alunos que conseguiram e, atualmente, até por estar em maiores turmas, maiores quantidades de 3º ano, estou bem mais focada no ENEM [...] E eles mesmo por conta da amostragem também já não demonstram mais tanto interesse, mas eu acho muito importante a realização dessa avaliação. É... e não em uma amostragem. Uma avaliação mesmo, para a avaliar o ensino no Ceará, o ensino no geral, uma visão geral de como realmente é o estado (P1).

O Relato de P1, traz alguns elementos importantes para nossa reflexão, apontando que os itens que compõem a prova do SPAECE são adequados à realidade dos alunos; a pessoa entrevistada deixa claro que trabalhava muito com a matriz e itens do SPAECE com alunos das outras séries, mas que como agora está com maior número de turma das terceiras séries, tem focado o seu trabalho no ENEM e, sobre esse ponto, ressalta que os alunos perderam o interesse pelo SPAECE pelo fato de que o mesmo passou a ser amostral.

De fato, na 2ª e na 3ª série do Ensino Médio, o SPAECE, desde 2013, passou a ser amostral e isso tem ligação direta com a Lei Aprender pra Valer! nº 14.483, de 08 de outubro de 2009 e com a alteração pela Lei 15.572 de 07 de abril de 2014 estabelecendo que que alunos da 2ª e 3ª série passariam a ser premiados pela média do ENEM, conforme ressaltamos no capítulo

2 dessa dissertação, podendo ser premiado pelo SPAECE caso esteja na amostra. Vemos que o ENEM tem ganhado espaço no contexto das escolas brasileiras a partir de 2009, por conta de ter se tornado o meio de acesso às Universidades Federais, aos Institutos Federais, bem como a algumas universidades estaduais e que no Ceará isso não tem sido diferente.

O Relato de P2 reitera esse foco mais voltado para o ENEM e ainda ressalta que o SPAECE tem sido uma preocupação da escola só quando está perto da prova ser aplicada. De certo modo, o relato abaixo deixa transparecer que não há um trabalho pedagógico sistemático e processual da escola em relação aos resultados do SPAECE. Vejamos:

É que nós sabemos que é o sistema que avalia todo o Estado do Ceará, né? Ele procura trabalhar eixos, competências e habilidades pra elevar os índices de acordo com os indicadores. É importante, mas assim, muitas vezes nós ficamos preocupados nos índices, de elevar. Eu acho que a gente tem que se preocupar mais com o cotidiano na escola. Ele é importante, mas a gente deixa, por exemplo, pra trabalhar só quando tá perto da avaliação. Tem que incluir no currículo desde o início. É igual o ENEM. Como a gente já sabe que tem todo ano, a gente inclui no nosso plano de curso pra semanalmente ou mensalmente a gente já estar trabalhando pra, acho que, elevar essas competências, habilidades dos alunos pra poder eles se sobressair, não só quando tiver chegando perto a gente ter essas intervenções ou essas oficinas (P2).

Apenas P3 demonstrou ter pouco conhecimento sobre o SPAECE, sobre a matriz, sobre o boletim pedagógico e associou isso ao fato de a prova do SPAECE envolver as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e P3 fazer parte da área de Ciências Humanas:

Não conheço muito não. Não estudei. Não me aprofundi muito não. Mas, assim.. agora que tão se preocupando mais com isso, mas até bem pouco tempo era focada em Português e Matemática (P3).

O relato de P3 traz um elemento importante quando ressalta que o SPAECE não é discutido, estudado pelos professores de todas as áreas do conhecimento na escola, o que a nosso ver é uma necessidade; é preciso que os professores de todas as disciplinas conheçam o sistema avaliativo para que possam se integrar ao trabalho pedagógico, no sentido de desenvolver as competências e habilidades previstas na matriz de referência. Reiteramos que a avaliação deve servir ao processo de tomada de decisão e que na escola as tomadas de decisão são administrativas e, sobretudo, decisões pedagógicas (FISCHER, 2010) que visem à melhoria do processo educativo desenvolvido pela escola, só assim a avaliação possui sentido pedagógico.

Em nossa concepção, os resultados das avaliações externas (SPAECE) devem ser pensados e utilizados pedagogicamente no contexto da escola, considerando que os atores

escolares fazem parte do sistema educativo e, assim como para outras instâncias do sistema educativo servem para a definição de políticas públicas e embasam a tomada de decisão (VIANNA, 2000), do mesmo modo devem servir para gestores em geral, professores e pais planejarem e colocarem em ação novas propostas de atividades pedagógicas que afetem positivamente a aprendizagem dos alunos e isso se reflita no SPAECE enquanto avaliação de sistema. Sobre essa perspectiva, Arredondo e Diago (2009, p. 28) destacam:

A avaliação é, na atualidade, um dos temas que adquiriram maior destaque no âmbito educacional, visto que tanto administradores quanto educadores, pais e alunos e toda a sociedade em seu conjunto são mais cientes que nunca da importância e das repercussões que derivam do fato de avaliar ou ser avaliado. Isso pode ser devido, provavelmente, ao fato de existir, hoje, mais consciência da necessidade de alcançar cotas de qualidade educacional maiores, bem como aproveitar ao máximo os recursos disponíveis em uma sociedade que se encontra, cada vez mais, em uma dinâmica competitiva à qual o mundo da educação não pode permanecer alheio.

Considerando esta perspectiva, entendemos que o trabalho da escola com esses resultados não deve se resumir a um “treinamento” dos alunos para fazer a prova do SPAECE, pois o que a prova visa diagnosticar são competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, as quais ele possa aplicar em diversas outras situações e não apenas na prova, diante dos itens que lhes são apresentados.

Também é interessante destacar o relato de G2 que traz aspectos significativos para o estudo de nosso problema quando cita o fato do SPAECE ter passado a ser amostral na 2ª e na 3ª séries, o *ranking* das escolas ao qual a pessoa entrevistada faz referência com a expressão “vamos ver quem é a melhor?”, bem como a falta de reconhecimento da escola dentro dos resultados do SPAECE. Observemos o relato de G2:

O SPAECE ele é um sistema permanente de avaliação que o Ceará já desenvolve há uns anos, né, e mais uma vez ele vem trabalhar essa questão de servir de gestão; ele é um instrumento de gestão, né, pública, né, onde os governantes, né, os dirigentes da educação a nível de Estado e município, eles podem fazer um monitoramento desse desempenho desses alunos ou até mesmo da aprendizagem, ou da qualidade da aprendizagem na escola. Faço uma crítica não sei se... construtiva, uma crítica... muitas vezes a gente percebe que as avaliações externas elas são colocadas de maneira grosseira na escola, né, mais uma vez a escola vivencia aquela realidade da avaliação externa, e aí quando chega no dia depois da prova, o aluno faz a prova e parece que a escola não trabalha mais nada. E aí, quando vêm os resultados que a gente percebe que a escola não teve um resultado tão bom, parece que a escola só trabalhou para a avaliação externa. E o que foi feito antes? O que a escola desenvolveu? Será que a escola só trabalhou só para aquilo? Quer dizer que o aluno não aprendeu nada? Então eu acho que muitas vezes a avaliação não reflete a realidade do que é colocado nos dados. Os dados, eles, de alguma maneira, até por ideia de ser amostral, infelizmente acaba, pode ser até mesmo desleal, na minha opinião. Então, eu acho que, da forma como o sistema está sendo feito, ele tá

fazendo aquela disputa, aquela coisa acirrada, “Vamos ver quem é a melhor?”, “vamos ver quem consegue o maior, o melhor resultado?” (G2).

G2 chama a atenção para a maneira como os resultados do SPAECE são apresentados às escolas, o que ao nosso ver, considerando o relato, parece gerar um desconforto na escola, por minimizar todas as outras atividades pedagógicas que a escola realiza. Destacamos abaixo, um relato de P3 que reforça esse desconforto citado por G2 e que nos chamou a atenção para os efeitos negativos que um entendimento equivocado do objetivo da avaliação externa (SPAECE) pode gerar nos atores da escola:

[...] Trabalhar as dificuldades baseados nesses referenciais e é visto assim, muitas vezes, com muita tristeza, né assim, porque as vezes a gente se esforça tanto pra trabalhar e na verdade quando o resultado vem, não é aquilo que a gente esperava. Gera um desestímulo, embora a gente não queira passar isso, né, até pro aluno também, mas na conversa entre nós, gera essa questão aí, essa preocupação. Até com sentimento de fracasso, né? Muitas vezes acontece e a gente percebe isso (P3).

Mais uma vez, é importante ressaltar que gestores, professores e pais precisam conhecer melhor o sistema avaliativo, bem como entender que o SPAECE é uma avaliação do sistema e que sua matriz é um recorte do currículo do Ensino Médio, um recorte que foca aquilo que é elementar e que essas competências e habilidades precisam ser desenvolvidas pelos alunos. cremos que esse conhecimento fortalece a escola no sentido de não ceder ou se deixar envolver ou enfraquecer pelas pressões do meio que se colocam através do ranking de escolas que foge ao objetivo da avaliação externa.

Sobre isso, trazemos, novamente, Fischer (2010), quando ressaltam que “os sujeitos da escola precisam ter cuidado e consciência de que a corrida obcecada pelos resultados pode obscurecer o entendimento e a consideração do processo, tornando restrita a sua importância”. Nós acrescentamos a essa ideia o fato de que as instâncias superiores do sistema educativo também necessitam atentar para esta compreensão.

Os resultados não devem ser considerados como um fim em si mesmos, mas frutos de um trabalho pedagógico que promova a aprendizagem dos alunos, de modo que eles desenvolvam competências e habilidades e que demonstrem essa aquisição nas provas e em qualquer outras situações.

Com relação à forma como os gestores e professores tomam conhecimento sobre os resultados do SPAECE, verificamos, através das entrevistas, que os gestores tomam conhecimento por meio de reuniões realizadas na CREDE, denominadas de fórum de gestores e, também, através da superintendência escolar e que os professores tomam conhecimento

através dos planejamentos docentes. Também aparece a informação de que os resultados da escola ficam disponibilizados no site do CAED, vejamos:

Sim, a gente tem acesso a esses resultados nos planejamentos, né, eles mostram para todos os professores, né, nas três áreas, e a partir dessas dificuldades a gente trabalhar dentro dessas dificuldades. Né, o aluno está com dificuldades nas operações básicas, ou o aluno está com dificuldade nisso, tal, a gente já direciona (P1).

Nos planejamentos, porque o diretor da escola mostra os resultados da CREDE 15, em todas as escolas, dos municípios que fazem parte e ali a gente vê os resultados (P2).

É através dos nossos planejamentos. É porque o nosso planejamento é por área. A coordenação tem a preocupação de repassar pra todas as áreas mostrando como é que está essa avaliação (P3).

Geralmente, via CREDE ou pelo próprio site da SEDUC, que traz alguma informação informando que os resultados já estão disponíveis que a gente procure acessar o site do CAED pra poder ver o detalhamento dos resultados ou mesmo em reuniões da CREDE que são divulgados escola por escola (G1).

[...] Recebemos as informações via CREDE, né, a CREDE sempre dá essas informações, indica o site, manda os boletins para a gente e a gente vai fazendo o monitoramento a partir dessas informações que vêm via CREDE, né. Então, eu acho que o canal de comunicação aí é a CREDE mesmo que sempre faz esse trabalho via superintendência e dá esses resultados para a gente, nos fóruns de gestores né (G2).

Vale ressaltar que todos os entrevistados relataram que os resultados do SPAECE são informados aos alunos na sala de aula pelos professores e que os pais também têm acesso nas reuniões bimestrais.

Os entrevistados, em sua maioria, afirmaram ter conhecimento do boletim pedagógico e ter acesso a ele, com exceção de P3, que afirmou não ter tido acesso. Sobre esse ponto, julgamos interessante destacar o relato de G1:

A gente tem acesso, né, tem um acesso para a escola através do portal quem quiser desenvolver, mas nada como estando no papel, não é? Estando no papel, ele ajuda muito. Poderia ser melhorado a velocidade de divulgação desses resultados. Eu acho que isso aí ainda deixa muito a desejar, porque se a gente, por exemplo, tivesse os resultados de 2013 no início de 2014, seria melhor pra gente trabalhar durante o ano de 2014. Mas assim, eu acho que também precisa de uma certa orientação de como verificar esses dados, até mesmo trabalhar os micro dados, que são disponíveis no site, pela CREDE, porque ainda tem uma certa complexidade (G1).

Os Boletins Pedagógicos do SPAECE são importantes para a escola para ampliar a compreensão sobre os resultados e, mais ainda, pelo fato de que trazem subsídios para que os resultados sejam pensados pedagogicamente e isso colabora para que os atores escolares ultrapassem o nível apenas da informação que recebem, comunicação sobre os resultados alcançados pela escola.

Até o ano de 2011, segundo os gestores e professores entrevistados, a escola recebia os boletins impressos e também tinha acesso ao mesmo no site do CAED, mas a partir do ano de 2012 os boletins estão disponíveis no site do CAED para acesso da escola, que possui uma senha e um *login* que permite visualizar o seu respectivo boletim. Nesse novo formato, entendemos que há uma restrição do acesso a esse boletim, ao passo que geralmente, apenas os gestores acessam e visualizam.

G1 ressalta que os dados relativos aos resultados do SPAECE apresentam complexidade e que seria importante mais orientação para a escola a este respeito. Acrescentamos que, é fundamental que os professores e gestores adquiram conhecimento sobre o SPAECE e possam compreender como se chegam a esses resultados, o que esses resultados representam.

É preciso ultrapassar o nível da informação sobre o sistema avaliativo e começar a construir conhecimento sobre ele para que a escola possa se posicionar, possa ter subsídios consistentes para pensar e executar as tomadas de decisão que se façam necessárias e, assim, passar a exercitar autonomia no tocante ao trabalho pedagógico com esses resultados.

Perguntamos aos entrevistados se existem dificuldades ou aspectos que podem ser melhorados no sentido de que os resultados do SPAECE possam ser inseridos de forma mais efetiva nas atividades pedagógicas da escola e encontramos que P1 e G2 ressaltaram como sendo o maior problema o fato dos **resultados demorarem muito para chegar até a escola**, aos professores, aos pais e alunos. Como podemos constatar no relato de P1 transcrito a seguir:

Eu acho que, o que melhora realmente era a gente ter logo acesso. Fosse uma coisa que não fosse tão demorada porque, em 2013, eu tive vários alunos que foram premiados, mas eles só ficaram sabendo em 2014, né, foi que eles realmente tiveram a certeza, então, aí o que é que eu poderia fazer por eles se eles não estavam mais nem estudando comigo, como é que eu ia saber a dificuldade que eles tinham? Então, eu acho que essa demora, e a gente entende até que realmente o nosso estado tem muitas escolas, mas se realmente é uma avaliação importante, necessária, então, tem que ter uma demanda de profissionais para agilizar esse procedimento, para que realmente ela tenha sentido, porque gasta-se muito dinheiro para realizar uma avaliação dessa pro resultado sair quando os alunos já não estão mais nem na escola. O que as pessoas vão fazer para intervir se os alunos já fizeram foi concluir? Então eu acho que o principal problema com relação ao SPAECE é agilizar a entrega dos resultados (P1).

O relato acima ressalta a importância do SPAECE, os custos da avaliação e traz um elemento importante quando destaca que quando recebe os resultados, os alunos não estão mais na escola, muitas vezes, ou não são mais seus alunos. Isso certamente dificulta trabalhar esses resultados pedagogicamente e na perspectiva de tomada de decisão, numa perspectiva de avaliação formativa, processual, a partir dos diagnósticos que o SPAECE proporciona.

G1 afirma em seu relato que existe dificuldade com relação **ao interesse** dos alunos, a sua **motivação para fazer a prova do SPAECE**:

Eu acho que a maior dificuldade, é despertar no aluno o interesse, né, pelos conteúdos, pelo estudo, interesse pela aprendizagem e até a falta de seriedade na hora de participar de uma avaliação dessa, né, muitos não têm tanta motivação. A escola elabora estratégias até de bonificação para aqueles alunos que tiverem um bom resultado, até mesmo aqueles alunos que permanecerem mais tempo fazendo a prova. A escola procura dar uma pontuação, uma nota como forma de estímulo. Mas eu acho que o grande empecilho é o desinteresse por parte deles, embora a gente esteja conversando com eles, mostrando a importância, que aquilo gera a cara da escola, né, e que prepara eles para o vestibular, para o ENEM e que ainda corre o risco de ganhar um prêmio, né? Mas a grande dificuldade é o desinteresse (G1).

Vale destacar do relato de G1, o fato da escola se propor a bonificar os alunos para fazerem a prova do SPAECE, se manterem durante um tempo adequado em sala de aula para responder aos itens, isso, a nosso ver é reflexo da política de bonificação já existente e denota o desconforto da escola no tocante à corrida pelos resultados do SPAECE. Certamente, há muitos fatores envolvidos nesse processo e que estão contidos nos resultados que a escola alcança no SPAECE, o desinteresse dos alunos relatado por G1 é um desses fatores. Mas há outros fatores intervenientes.

P2 falou sobre a necessidade de que haja um **plano de trabalho que aconteça desde o início do ano visando o SPAECE** e destacou que há **professores que não seguem o que é planejado no grupo**, assim como também ficou explicitado no relato de G2. Vejamos:

No início do ano já era pra gente fazer o plano de curso voltado pra essas avaliações, né, que a gente coloca algumas coisas, mas a gente já discutir, já no início do ano. Como são dois dias, acho que muito atropelado, a gente não coloca essas ações. Se a gente já deixasse amarrado nos quatro bimestres já poderia também melhorar, não só quando tivesse fazendo parte, porque assim, as vezes a gente coloca no plano de curso, é uma cartilha do professor, mas tem gente que não segue. A gente coloca, mas muitos professores não colocam no seu dia a dia da sala de aula (P2).

Nós temos uma dificuldade às vezes na execução, porque às vezes, no planejamento nós temos uma... tomamos uma decisão que é comum à área ou a disciplina e na execução, no dia a dia, às vezes, não acontece a contento. Por exemplo, o grupo de professores combinou fazer a atividade X; desse grupo, um não faz. Então, teoricamente, o trabalho deixa, ele fica meio que fraco, fica fraco, ele deixa a desejar, por que? Porque o grupo não foi consistente, não foi coeso, ne. Então, nós temos essa dificuldade na tomada de decisão até a prática por uma questão às vezes até de manejo. Às vezes, o professor não tem aquela veia por exemplo para fazer um reforço; não tem, não gosta. Então ele vai ter umas resistências até pessoais, até de conceito. Então, na execução a gente tem dificuldade, mas que não é uma realidade universal. São casos isolados que a gente tenta de alguma maneira resolver (G2).

P3 citou o **“ativismo”** que existe ligado ao fato de alguns **professores serem lotados também em outras instituições**, a **falta de tempo** para um estudo detalhado do

SPAECE e dos resultados e para o planejamento e ainda trouxe o fato de haver **professores lotados fora de suas áreas de habilitação específica:**

Primeiro, o ativismo. Eu acho que o ativismo é uma das coisas que atrapalha muito, né, é porque nem sempre o professor trabalha só na mesma escola, tem outras atividades em outras, em outros locais de trabalho. Eu vejo assim como um grande desafio, né? E outra, é a questão de muitas vezes a pessoa, também, não ter habilidade. Precisa de mais conhecimentos sobre essa avaliação, de como ela avalia, quais são os procedimentos, os objetivos dela, de um estudo detalhado, de tempo pra se planejar, né, a escola tem esse tempo, mas às vezes aquele tempo não é tão preenchido, ou seja, não é usado pedagogicamente pra isso. Isso eu vejo isso como um grande desafio pra que isso venha acontecer na realidade. Outra coisa que eu vejo também, é professores que é formado em uma área e atua em área diferente. Eu acho que isso causa um prejuízo muito grande. Por exemplo, um professor que é formado em Sociologia, por exemplo, e vai dar aula de História, de Geografia ou vice-versa, pra cobrir as carências. Então eu vejo isso também como um grande prejuízo para os alunos. E também pra escola, né, porque o Núcleo Gestor tem aquela preocupação das coisas acontecer, mas na verdade não é culpa nem da escola, nem do próprio professor, é porque também ele não é nem formado naquela área; e a escola tem que cobrir essas carências, né?

Indagamos os entrevistados a respeito do que é feito em termos de intervenções pedagógicas após tomarem conhecimento sobre os resultados do SPAECE. P1 relatou que fica a cargo de cada professor e que muitas atividades são realizadas, mas que não são feitas simplesmente por conta dos resultados do SPAECE:

Eu acho que fica muito a cargo de cada professor, né. O que a escola faz, né, é a questão das monitorias, dos grupos de estudo, que isso é independente dos resultados do SPAECE, né, esses grupos de monitoria, esses grupos de estudo, esses projetos que muitos professores desenvolvem não são, eles não foram feitos para suprir dificuldades do SPAECE. São para suprir dificuldades do aluno como um todo, desde quando ele adentrou a essa escola. Então, digamos assim, não foi aquela influência do SPAECE, entendeu. [...] É feito pensando no geral, no todo, né, então, essas práticas existem na escola, mas digamos que não é uma coisa influenciada pelo resultado do SPAECE. Claro que o resultado do SPAECE é importante; através do resultado do SPAECE, a gente percebe que os alunos estão com muita dificuldade, mas como o resultado do SPAECE demora tanto para chegar, então, a gente não pode ficar esperando que esse resultado chegue. Então, já começa no início do ano essa questão de grupo de estudo, de aulão, de aula no contra turno, de projeto, né, porque não vai esperar que saia esse resultado para ver, ele só chega no final do ano, né, aí a escola não pode parar por isso.

É importante ressaltar que no relato acima apareceu o fator “**demora no acesso aos resultados do SPAECE**” como um dificultador do trabalho pedagógico. Segundo o relato, o resultado é divulgado no final do ano letivo e a escola sem poder esperar por isso vai realizando o seu trabalho pedagógico, desenvolvendo seus projetos, levando em conta as dificuldades que os alunos demonstram no dia a dia, desde que chegam à escola.

O relato de G2 ressalta que intervenções pedagógicas são realizadas e destaca o PJF/ProEMI com seu conjunto de atividades pedagógicas como um “**instrumento de intervenção pedagógica**” a partir dos resultados do SPAECE. Importante dizer que no relato o entrevistado corrobora o que foi relatado por P1 sobre as ações ficarem a cargo de cada professor. Vejamos:

[...] uma ação mais efetiva que acontece, é a elaboração do plano propriamente dito da disciplina. Vamos fazer uma oficina. Então eles fazem uma oficina de português, de..., de interpretação de texto. Então, a partir que eles sabem dos resultados, eles mesmos se organizam, criam um plano de trabalho com os conteúdos que eles percebem, até com os descritores, eles percebem que o aluno não está avançando, e começam a trabalhar. E aí entra o Jovem de Futuro, né. Então o Jovem de Futuro entra aí. A partir do momento que a gente percebe que o aluno não sabe somar, não sabe ler, então, a própria tutoria e própria monitoria já, os professores passam os conteúdos que aqueles alunos têm dificuldade para que na monitoria não seja trabalhado o conteúdo da série ou da disciplina, e sim aqueles conteúdos básicos, que ele aprenda a base e a partir daquela base seja construída a aprendizagem. Então a escola faz isso... então o Jovem de Futuro ele entra como um instrumento de intervenção pedagógica mesmo (G2).

O relato de G1, destacado a seguir, deixa transparecer que existem melhorias a serem feitas no tocante às intervenções pedagógicas a partir dos resultados do SPAECE e relata que essas melhorias têm a ver com uma integração mais efetiva de todos os professores com esse trabalho:

Em partes, né, eu acho que pelo o que a gente tem acompanhado, ainda deixa muito a desejar, né, a gente percebe que alguns professores realmente se preocupam, eles fazem análise dos descritores e, digamos, que tiveram menor número de acertos e procuram estar apresentando como justificativa de uma intervenção, de um conteúdo que muitas vezes eles já viram. Mas infelizmente a gente ainda tem alguns professores que ainda estão muito acomodados, que não, simplesmente não ligam, não dão conta da importância de mostrar aquilo pro aluno dentro da sala de aula e acabam não adentrando nessas questões. Eu acho que quanto a isso, precisa melhorar muito e a gente acreditar que a intervenção com esses descritores com menor número de acertos, elas vem gerar um efeito positivo futuramente (G1).

Diante desse conjunto de relatos, entendemos que é necessário o estudo detalhado entre os professores, gestores e pais sobre o SPAECE, bem como sobre os resultados de sua escola. Entendemos ainda, a partir desses dados, que é imprescindível um trabalho integrado, efetivo dentro da escola no tocante ao planejamento e à execução de atividades pedagógicas que sejam intervenções que considerem os resultados do SPAECE sem esquecer o contexto escolar e o contexto de cada aluno.

É primordial o acesso em tempo hábil aos resultados, tendo em mente que os resultados de uma avaliação só ganham significado pedagógico se forem empregados para

gerar ações de intervenções que melhorem a realidade, nesse caso, a realidade da efetiva aprendizagem dos alunos. Mas, é preciso ressaltar que a aprendizagem é um processo e avaliações do tipo do SPAECE não têm seus resultados alterados de um dia para o outro, desse modo, os resultados que a escola já possui de anos anteriores, que representam o seu desempenho nessa avaliação, devem servir como elemento de reflexão no planejamento de suas atividades pedagógicas, ainda que não possuam o último resultado.

A escola e seus atores estão integrados às políticas educacionais e é interessante que haja a responsabilização de governos, instituições educacionais, gestores, professores e comunidade escolar pelos resultados (HORTA NETO, 2010).

Conhecer os resultados e estudar, planejar formas de inseri-los pedagogicamente no cotidiano dos processos de ensino e de aprendizagem é uma tarefa relevante para gestores e professores. Isto é importante para a escola, importante para fundamentar esses atores em seu trabalho e também na exigência de novas políticas voltadas à melhoria da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado esse momento de escrever as considerações finais sobre o estudo realizado, muitas lembranças de situações que permearam o processo vêm à tona.

Uma travessia longa, se considerarmos a intensidade e a dificuldade com que os fatos aconteceram; ao mesmo tempo, um caminho curto, se consideramos que ao tempo em que cursamos o mestrado e realizamos a pesquisa, também havia os compromissos do trabalho e a vida pessoal que teve muitos momentos de pausa, algumas perdas, mas na verdade nunca parou.

O caminho percorrido neste estudo teve como ponto de partida a curiosidade por investigar qual a influência do SPAECE sobre a gestão pedagógica de uma determinada escola de Ensino Médio, e para tal realizamos um estudo detalhado sobre esse sistema de avaliação externa em larga escala, descrevendo o seu percurso histórico, suas alterações ao longo do tempo, situando-o enquanto um sistema de avaliação externa em larga escala, de caráter somativo e baseado em objetivos, sem perder de vista o contexto educacional macro em que esse tipo de avaliação surgiu mundialmente e no Brasil, além de revisar autores que abordam a avaliação de forma mais geral, na busca por construir um referencial teórico que fundamentasse a concepção da avaliação para a tomada de decisão.

Retomamos a informação já apresentada ao longo dos capítulos anteriores de que a palavra “influência” contida dentro do problema dessa pesquisa significa a maneira como a escola organiza e executa suas atividades pedagógicas a partir dos resultados do SPAECE. Essa ideia orientou a coleta de dados junto aos sujeitos.

A perspectiva de avaliação para a tomada de decisão orientou todo o escopo do estudo, desde as primeiras leituras realizadas, até a coleta de dados que fizemos com os sujeitos envolvidos no contexto do problema, com o intuito de captar suas representações acerca do SPAECE enquanto sistema de avaliação externa em larga escala e sua influência sobre a gestão pedagógica da escola em que esses sujeitos realizam o seu trabalho.

É importante dizer que este estudo é fruto de uma intensa busca por organizar e interpretar informações de modo que estas se tornassem conhecimento sólido capaz de subsidiar a investigação do problema que norteou essa pesquisa, no intuito de conferir ao texto desta dissertação a sustentação científica necessária.

Através do estudo, vimos que o caminho percorrido pela avaliação educacional no Brasil é bastante longo, e suas primeiras ações datam do ano de 1906 quando foram realizadas as primeiras medições relativas ao levantamento de dados educacionais no Brasil.

Desse período até a criação do SAEB, um longo caminho fora percorrido em termos de Avaliação Educacional em nosso País. Essas primeiras medições faziam parte do Anuário Estatístico do Brasil que trazia informações sobre a quantidade de escolas, de professores, número de matrícula, além de dados sobre a repetência no Distrito Federal (HORTA NETO, 2007; VIANNA, 2000, 2003).

Constatamos que a avaliação tornou-se uma necessidade em praticamente todos os âmbitos de atuação do ser humano e, na educação, esta despontou com muita ênfase na década de 1990, quando percebeu-se que a qualidade da educação oferecida às crianças e aos jovens precisava melhorar.

Assim, a avaliação educacional foi apontada no cenário educacional mundial e nacional como o caminho viável na busca por melhorar a qualidade da educação.

No caso específico da Educação Básica, a avaliação se destacou na implantação e realização das avaliações externas em larga escala, vistas estas como o meio para coletar informações que possibilitasse implantar políticas públicas capazes de realizar mudanças educacionais que culminassem com a aprendizagem do aluno no tocante aos conteúdos básicos que estes necessitam aprender em cada nível de ensino.

A criação do SAEB é o marco da avaliação externa em larga escala em nosso País. É imprescindível dizer que o SAEB foi criado dentro do contexto das preocupações mundiais com a qualidade da educação, conforme já citamos e tem ligações diretas com os acordos construídos a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia na qual se discutiu a qualidade da educação e responsabilizaram-se os países a construir formas de avaliar a educação e através dos dados coletados nos processos avaliativos, implantar políticas públicas capazes de melhorar a educação por eles ofertada.

Vimos que as avaliações externas, no Brasil, evoluíram de modo que se classificam em três gerações (BONAMINO; SOUSA, 2012):

As de primeira geração objetivam acompanhar a qualidade da educação e se caracterizam pela divulgação de suas informações via internet, com consulta aberta, podendo ainda haver utilização de mídias e outras formas de difusão das informações. Estas, por sua vez, não têm a preocupação de devolver os resultados para a escola propriamente dita. O SAEB é, então, uma avaliação externa em larga escala de primeira geração.

As avaliações de segunda geração, por seu turno, tanto utilizam a divulgação pública dos resultados como devolvem esses resultados às respectivas escolas avaliadas. Com essa devolução à escola, as avaliações externas em larga escala de segunda geração podem produzir consequências que decorrem do fato de seus resultados chegarem ao conhecimento dos gestores

escolares, dos professores, dos pais, bem como da sociedade em geral, gerando um processo de responsabilização desses atores pelos resultados obtidos. A prova Brasil se caracteriza como uma avaliação de segunda geração, por possuir os atributos referidos anteriormente.

Já as avaliações de terceira geração tornam-se referências para as políticas de responsabilização e trazem sanções ou recompensas para alunos e escolas a partir dos resultados obtidos. É muito comum haver metas estabelecidas que as escolas devem atingir a partir dos resultados de seus alunos para garantir que serão recompensadas ou premiadas. As experiências de avaliação externa em larga escala desenvolvidas pelos Estados e também por alguns municípios brasileiros, se enquadram como avaliações de terceira geração.

A criação do SAEB funcionou como um estímulo e também um referencial para a criação de sistemas de avaliação externa em larga escala da educação básica pelos Estados brasileiros e com o tempo, estes últimos foram se tornando referência para a criação de sistemas municipais de avaliação.

O SPAECE, criado no ano de 1992, é um exemplo de sistema de avaliação externa em larga escala estadual que teve o SAEB como modelo e se destaca como o sistema estadual pioneiro no Brasil no que concerne à avaliação em larga escala. Com quase 23 anos de história, o SPAECE se expandiu ao longo dos anos e nunca deixou de ser realizado durante todo esse período histórico (LIMA, 2007). É um sistema que ao longo da sua evolução consegue reunir, atualmente, características das três gerações de avaliação externa em larga escala de que acabamos de falar.

Desse modo, o SPAECE se propõe a acompanhar a qualidade da educação no Estado do Ceará, promove a divulgação dos resultados na *internet*, atualmente, através do *site* do CAED/UFJF, devolve seus resultados às escolas através de boletins pedagógicos específicos, além de premiar escolas que atingem a sua meta de participação e de crescimento, como premia os alunos que conseguem atingir bons resultados, conforme os níveis de desempenho estipulados em sua escala de proficiência.

Por sua amplitude e complexidade adquirida ao longo dos anos, o SPAECE tornou-se temática presente no contexto escolar e preocupação recorrente, sobretudo por gestores escolares e professores, conforme podemos constatar através desse estudo. Pela relevância que o SPAECE adquiriu ao longo dos anos, julgamos importante pensar sobre sua influência sobre a gestão pedagógica, haja vista que entendemos que os resultados de uma avaliação devem ser subsídio para a tomada de decisões pedagógicas que possam melhorar paulatinamente a realidade verificada.

A realização do estudo de caso nos possibilitou ouvir a voz de gestores e professores que representaram a voz da escola no que concerne à forma como esta percebe a influência do SPAECE sobre sua gestão pedagógica. A escuta inicial no ato da realização das entrevistas, a escuta no momento da transcrição e a própria transcrição, retrataram não simplesmente as falas, mas o pensamento e, também, o sentimento dos sujeitos envolvidos no tocante ao problema investigado.

Nesse estudo, tivemos um percurso que consideramos diferente que foi delineado a partir das necessidades e dificuldades que o objeto de estudo ia nos apresentando para que sua investigação se processasse a contento e os objetivos da pesquisa fossem devidamente cumpridos. Quando nos referimos ao percurso diferente, nos referimos ao fato de que já no terceiro capítulo, que se propôs a caracterizar o campo de estudo e para tal fez uma análise do PPP da escola, incluindo nessa análise outros documentos tais como: provas bimestrais, planos de intervenção, diários de classe, realizamos também entrevistas com os sujeitos da pesquisa por entendermos que para construir reflexões mais sólidas na análise do PPP, necessitaríamos ouvir os sujeitos sobre os aspectos que nos chamaram a atenção no documento.

A análise das entrevistas realizadas com o foco no terceiro capítulo, foi feita baseada nos aspectos que foram destacados do PPP, que subsidiaram a construção do roteiro dessa primeira entrevistas e, dos relatos dos entrevistados foram surgido categorias empíricas que fortaleceram a análise que nos propomos a fazer para caracterizar a escola não só historicamente, nem estruturalmente mas também e, sobretudo, pedagogicamente.

Os aspectos destacados por nós, do PPP, que foram transformados em tópicos do roteiro da entrevista realizada com o fim de consolidar a análise do PPP no terceiro capítulo foram: o objetivo central da escola; a compreensão e a prática da avaliação interna (diagnóstica, formativa e somativa); formas e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores; divulgação dos resultados das avaliações internas à comunidade escolar; a escola e os indicadores do SPAECE; Projeto Jovem de Futuro (PJF) e o SPAECE; os planos de intervenção da escola no tocante à defasagem de aprendizagem dos alunos e os projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola.

Dois aspectos merecem ser destacados a respeito dessa primeira entrevista feita para compor o terceiro capítulo da dissertação. O primeiro trata sobre o objetivo central da escola: o objetivo apresentado no PPP é bastante genérico e nas falas dos entrevistados sobre esse aspecto que destacamos do PPP, vimos que essa generalidade também é recorrente. Os entrevistados apontaram que o objetivo central da escola é a formação humana e global do aluno, dentro dessa formação, em suas falas destacaram a aprendizagem dos conteúdos.

Dentro do objetivo macro da escola, explicitado no PPP e relatado pelos entrevistados, encontramos muitos objetivos tais como: preparar para a vida em sociedade, preparar para adentrar a uma faculdade, preparar para o mercado de trabalho, garantir a permanência do aluno em sala de aula, elevar os indicadores das avaliações internas e externas. É importante frisar que dentro dos objetivos que em conjunto forma o objetivo que norteia o trabalho da escola, está inclusa a elevação dos indicadores das avaliações externas, o que nos traz um elemento denotador da importância que esse tipo de avaliação ganhou dentro das ações da escola.

O segundo diz respeito à maneira como os sujeitos percebem a relação, estabelecida pela escola, entre as atividades pedagógicas e os indicadores do SPAECE. Aqui foi citado que o SPAECE funciona como motivação para os alunos, em virtude da premiação que é promovida por meio da Lei 14.483, de 8 de outubro de 2009, que estabelece o Prêmio Aprender Pra Valer; bem como o SPAECE foi referido como um instrumento de gestão para a escola. Vimos, então, que o sistema e, mais especificamente, seus resultados, são considerados como um referencial do trabalho pedagógico da escola investigada.

Bonniol e Vial (2001) nos ajudam a pensar sobre essa constatação oriunda do estudo realizado. Os autores tratam da avaliação como gestão e dizem que é importante balizar o caminho a ser percorrido, de modo que professores construam objetivos comuns, mas ressaltam que isso não deve significar que todo o corpo docente fará exatamente o mesmo trabalho pedagógico, no mesmo ritmo e utilizando os mesmos métodos.

Deste modo, os autores ressaltam a importância da diferenciação pedagógica como um elemento benéfico à aprendizagem dos alunos e chamam a atenção para o cuidado de não *taylorizar* o ensino por conta da busca por resultados. Assim, entendemos que é importante o conhecimento e a consideração das matrizes de referência do SPAECE e seus resultados dentro do trabalho pedagógico da escola, mas é preciso ter cuidado para que isso não se torne o único elemento, o único caminho que a escola trilha no intuito de fazer o aluno aprender.

No quarto capítulo, como havíamos planejado no início do percurso desse estudo, realizamos entrevistas com o intuito de investigar a influência do SPAECE sobre a gestão pedagógica da escola considerando a perspectiva dos sujeitos envolvidos, nesse caso, gestores e professores.

A análise dessas entrevistas nos proporcionou entrar em contato com importantes informações, bem como oportunizou importantes reflexões sobre o problema.

Quanto ao conceito e a função da avaliação, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, observamos que há duas categorias de pensamento: a primeira que apareceu na

maioria dos relatos que compreende que a avaliação consiste em conhecer a realidade e a partir desse conhecimento intervir sobre ela; a segunda, entende que a avaliação serve para mensurar conhecimento para poder estabelecer um resultado final.

A primeira perspectiva que apareceu nos relatos dos entrevistados sobre o conceito e a função da avaliação no contexto escolar, está em consonância com o pensamento de Fernandes (2009), Fischer (2010), Horta Neto (2010) e Vianna (2000, 2005), autores cujas concepções sobre a avaliação apontam para o fato de que o ato de avaliar é uma forma de coletar informações sobre uma dada realidade para, a partir dessas informações, serem tomadas decisões a respeito dessa realidade. Assim, avalia-se para conhecer e intervir.

No caso da segunda perspectiva que apareceu nos relatos, que compreende a avaliação como uma forma de mensurar conhecimento para apresentar um resultado final, temos um pensamento mais restritivo acerca da avaliação, mas voltado para o que podemos considerar uma de suas etapas que é a coleta de informações, a verificação, que leva a termos um resultado. No entanto, é importante lembrar que esse resultado deve servir para orientar os próximos passos, deve ser utilizado para a tomada de decisão sobre o que fazer e como fazer para modificar a realidade diagnosticada.

Vimos que na escola em que o estudo de caso foi realizado, professores e gestores têm um conhecimento que podemos considerar superficial sobre o SPAECE. Ficou claro que há um conhecimento da matriz de referência com seu conjunto de descritores e que, a partir dessa matriz, são realizadas atividades em sala de aula com os alunos, no intuito de que eles tenham contato com os itens elaborados a partir da referida matriz.

Um fato que nos chamou a atenção quanto ao SPAECE no contexto dessa escola, é que o SPAECE, de certo modo, tem perdido espaço dentro da escola e da sala de aula em virtude das preocupações com o ENEM que ficaram bastante visíveis nos relatos dos entrevistados. Sobretudo nas turmas de 3ª série, o ENEM é que tem despontado como a grande preocupação dos gestores e professores.

O fato do SPAECE ter passado a ser amostral na 2ª e na 3ª série do Ensino Médio e do ENEM ter se tornado, a partir do ano de 2009, a porta de acesso às Universidades Federais, aos Institutos Federais e em muitas Universidades Estaduais, desponta, ao nosso ver e considerando os dados do estudo de caso, como as motivações para que o SPAECE venha, gradativamente, deixando de ser uma preocupação da escola. Também é importante frisar a esse respeito de que a Lei Aprender pra Valer! nº 14.483, de 8 de outubro de 2009 que foi recentemente alterada pela Lei 15.572 de 07 de abril de 2014, estabelece que os estudantes da 2ª e 3ª série são premiados por seu resultado no ENEM e podem ser premiados pelo SPAECE,

caso esses façam parte da amostra e consigam atingir o nível adequado na escala de proficiência do SPAECE, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

Constatamos que o SPAECE não é tema de estudo e discussão entre todos os professores da escola, incluindo todas as áreas do conhecimento. Entendemos que este é um ponto negativo ao passo que se consideramos que a avaliação deve servir para a tomada de decisões e que na escola essas decisões são antes de tudo pedagógicas, é relevante que todos os professores e também os gestores escolares se interessem por conhecer o sistema avaliativo, os resultados de sua escola e a partir daí possam refletir conjuntamente acerca do que é possível ser planejado e executado para que esses resultados sejam utilizados pedagogicamente, trazendo melhorias para o trabalho da escola junto aos alunos.

Os gestores escolares precisam construir um conhecimento sólido sobre a avaliação e sobre a avaliação externa em larga escala (SPAECE), pois através desse conhecimento podem contribuir junto às instâncias mais elevadas de decisões educacionais, de modo que políticas públicas possam ser pensadas e implantadas no intuito de melhorar a educação no estado.

Chama a atenção o fato de termos percebido que a escola vem trabalhando, ao longo dos anos, com o SPAECE, realizando atividades no planejamento e junto aos alunos, envolvendo a matriz de referência, mas não tem conseguido evoluir quanto aos resultados que tem conseguido atingir. Nos últimos anos, a escola tem se mantido no nível crítico tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Esse é um elemento que deve ser considerado nas reflexões da escola sobre os resultados do SPAECE.

O *ranking* de escola foi apontado no estudo de caso como algo existente e que traz efeitos negativos quando gera disputa entre as escolas. Entendemos que o *ranking* pode contribuir para que se perca o foco no processo pedagógico que a escola deve desenvolver para que os alunos aprendam e desenvolvam competências e habilidades necessárias, desviando o foco para o resultado como um fim em si mesmo. Importante lembrar que o objetivo das avaliações externas em larga escala não é fazer *ranking* de escolas, (FREITAS *et al.*, 2009; VIANNA, 2000), no entanto, essa tem sido uma prática recorrente.

O estudo de caso nos mostrou que a maneira como os resultados do SPAECE são apresentados às escolas, tendo como base um comparativo entre elas, gera desconforto e competição e o sentimento de que é minimizado todo o trabalho pedagógico que a escola realiza e que nem sempre está voltado diretamente para o SPAECE, mas se volta para a aprendizagem do aluno.

Ancorado em Fischer (2010), ressaltando que na corrida por melhores resultados no tocante às avaliações externas em larga escala, desde a década de 1990, passou a determinar o conteúdo a ser ensinado, bem como modelou a maneira como os estudantes devem responder a uma prova, que tipo de questões devem ser elencadas para ele.

No estudo de caso realizado, vimos que a escola tem se esforçado por trabalhar a matriz de referência do SPAECE elaborando itens para os alunos, elaborando provas que têm por base itens conforme a matriz de referência do sistema, por exemplo.

Em termos de divulgação dos resultados à escola, aos professores, aos alunos e aos pais, vimos que essa divulgação é feita, ou seja, informação sobre os resultados da escola (suas médias) e os dos alunos chega a cada um desses atores na escola estudada. No entanto, um fator que apareceu nos relatos chama a atenção e deve ser considerado: o fato dos resultados do SPAECE chegarem muito tarde ao conhecimento da escola e de seus agentes.

Vimos que os resultados são divulgados praticamente quando o ano letivo está concluindo e, nesse sentido, a escola trabalha um ano letivo quase integralmente sem que tenha conhecimento dos resultados do SPAECE relativo ao ano anterior. Muitos alunos já estão saindo da escola, quando os resultados chegam. Na perspectiva de que esses resultados sirvam à tomada de decisão, o atraso aparece como um fator negativo que atrapalha o trabalho pedagógico da escola frente aos resultados do SPAECE.

Os resultados devem ser elementos constitutivos das reflexões sobre as decisões a serem tomadas no sentido de melhorar o trabalho pedagógico e, assim, promover a aprendizagem do aluno que se refletirá em melhores resultados. Importante também ressaltar que as razões pelas quais escolas distintas têm baixos resultados não são necessariamente as mesmas, cada escola possui o seu contexto e isso deve ser pensado e considerado sempre.

Encerramos esse trabalho entendendo que, quanto à categoria avaliação, na perspectiva de avaliar para a tomada de decisão, a escola em estudo encontra-se num processo de vivência dessa perspectiva. Pelos relatos das entrevistas, constatamos que essa perspectiva sobre a avaliação está em processo na escola, tanto no que se explicita em seu PPP, quanto o que demonstrou-se ser vivenciado no cotidiano da escola. No entanto, trazemos novamente o fato da escola se sentir pressionada na corrida pelos resultados e, de certo modo, afetada negativamente com a forma como os resultados são apresentados a ela, na forma de *ranking*.

No que concerne à categoria SPAECE, considerada nesse estudo como representativa da expressão da avaliação externa em larga escala no Estado do Ceará, entendemos que a escola possui informações sobre a matriz, sobre os itens, sobre os resultados, mas que precisa haver um trabalho mais efetivo, no sentido de que o SPAECE e

seus resultados sejam uma preocupação de todos na escola e que não seja visto como um fim em si mesmo, mas como um elemento relevante para o trabalho pedagógico que a escola realiza. Deste modo, é importante que seja construído conhecimento sobre o sistema e sobre suas potenciais contribuições para a gestão pedagógica.

Reiteramos que o SPAECE tem tido influência sobre o trabalho pedagógico da escola, conforme já discorremos anteriormente, mas é importante frisar que o ENEM está aos poucos ganhando espaço dentro do contexto pedagógico dessa escola e que o SPAECE tem perdido a importância no trabalho pedagógico, sobretudo nas turmas de 2ª e 3ª série. Também julgamos importante dizer que nem todos os professores se inserem no estudo desse sistema.

Diante do estudo consideramos pertinente dizer que, tanto o SPAECE como qualquer outra avaliação externa em larga escala, podem contribuir com a gestão pedagógica de uma escola, mas que para isso acontecer é preciso que haja mais autonomia da escola para pensar seus processos pedagógicos diante de seus resultados e para que haja essa autonomia ter conhecimento sobre essas avaliações ultrapassando o nível apenas da informação é fundamental.

Vemos que um novo cenário está se desenhando em termos de avaliações externas e em larga escala no Brasil, com as mudanças ocorridas no ENEM e isso tem tido seus reflexos sobre o Ensino Médio e sobre o SPAECE nesse nível de ensino.

Por esse motivo, consideramos que investigar esse assunto ainda é bastante pertinente e que poderá ser continuada em outro momento por nós ou por outros pesquisadores que se interessem pela temática da avaliação externa em larga escala e sua influência sobre a gestão pedagógica das escolas.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. 24 respostas para as dúvidas sobre inclusão. **Revista Nova Escola – Gestão Escolar**, ano II, n. 8, jun./jul. 2010.

ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibpx; São Paulo: Unesp, 2009.

BARRETO, Hydneia Pociano Domiguetti. **A avaliação em larga escala no Brasil: análise comparativa entre o SAEB e um sistema privado**. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

BETINI, Geraldo Antonio. A construção do Projeto Político Pedagógico da escola. **Educ@ção: Revista Pedagógica (UNIPINHAL)**, São Paulo, v. 1, n. 3, jan./dez. 2005.

BONAMINO, Alícia M. C. de; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso. **Avaliação da educação básica – pesquisa e gestão**. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

BONAMINO, Alícia M. C. de; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, n. 108, nov. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2011.

BONAMINO, Alícia M. C. de; SOUSA, Zákia. 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./jan. 2012.

BONNIOL, Jean Jaques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação: textos fundamentais com comentários**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador – documento orientador**. Brasília, 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28 jul. 2014.

_____. Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: ciclo 1990. Brasília: INEP, 1992.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Projeto Cooperação – Comunidade de Serviço**. Florianópolis, SC: [s.n.], 2009. Disponível em: <<http://www.projetooperacao.com.br>>. Acesso em: jan. 2014.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica. **Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE ESCOLA**. Fortaleza, 2014.

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, ano I, n. 196, 20 de outubro de 2009. Série 3, p. 3-4.

_____. Secretaria de Educação. **Serviços – Superintendência Escolar**. Fortaleza, ©2008. Disponível em: <<http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/4061-superintendencia-escolar>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará: SPAECE 2006: relatório geral**. Fortaleza: SEDUC; Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, 2007.

_____. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais. Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2004 – Relatório Regional**. Crede 15 – Tauá. Fortaleza: SEDUC/CESGRANRIO, 2005.

_____. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Planejamento e Política Educacional. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. **SPAECE-NET: os novos caminhos da avaliação educacional – Relatório Geral – 2001**. Fortaleza: SEDUC / LEME – Laboratório de Estatísticas e Medidas Educacionais, 2001. (mimeo).

_____. Secretaria de Educação Básica. Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Institucional. **Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará– SPAECE/98** – documento síntese. Fortaleza, 1999.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Análise das avaliações de língua portuguesa e matemática – 4ª e 8ª séries**. Fortaleza: Secretaria da Educação /Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional, 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Relatório da avaliação das 4ª séries das escolas públicas do Estado do Ceará**. Fortaleza: SEDUC/CETREDE – Parque de Desenvolvimento Tecnológico/UFC, out. 1994.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**, ano 52, n. 4, out./dez. 2001.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DELORS, Jacques; AL-MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; PADRÓN QUERO, Marisela; SAVANÉ, Marie-Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Rodolfo; SUHR, Myong Won; NANZHAO, Zhou. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 20 maio 2014.

FARIA, Inajara; PITANO, Sandro de Castro. Diálogo e conflito na relação político-pedagógica: um estudo conceitual no pensamento freireano. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 17., 2008, Pelotas, RS. **Anais...** Pelotas, RS: UFPEL, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/.../>>. Acesso em: jan. 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio séc. XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer o processo. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala**: foco na escola. Brasília: Liber Livro, 2010.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Fronteiras Educacionais).

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Avaliação da educação básica e ação normativa do estado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_dialogo_e_conflito.pdf>.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/IRBEP/article/viewFile/1512/1313>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

_____. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 42, n. 5, 25 abr. 2007.

_____. **Avaliação Externa**: a utilização dos resultados do SAEB 2003 na gestão do sistema público do Ensino Fundamental do Distrito Federal. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

INSTITUTO UNIBANCO. **Metodologias jovem de futuro**. Folheto de Divulgação. São Paulo, 2013.

_____. **Relatório de atividades 2011**. São Paulo, 2011.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. A Avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **Avaliação** – Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 137-147, jun. 2005. Disponível em: <[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=1310&path\[\]=1300](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=1310&path[]=1300)>. Acesso em: 6 set. 2014.

KLEIN, Rubem. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Revista Ensaio**, n. 40, v. 11, p. 283-296, jul./set. 2003.

LIMA, Aléssio Costa. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado**. 2007. 262 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando práticas**. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, Railma Aparecida Cardoso. **Políticas Públicas de Avaliação: a avaliação externa e a realidade educacional da microrregião de Jaguaruana – MG**. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2010.

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

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANA, Ilza Martins. **Porque planejar? Como planejar? Currículo e área – aula**. 11. ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011. v. 2.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 277 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na vertente da avaliação do rendimento escolar. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000.

REVISTA GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS. **Planejamento e execução**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2011. n. 2.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: BAZAH, Newton César; DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação institucional** – teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez-Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da Escola Cidadã, v. 2).

SANTOS, Francesca Danielle Gurgel dos. **Impactos gerados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) na melhoria do ensino e aprendizagem no ensino médio**. 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SILVA, Maria Leonir do Nascimento. **Contribuições Pedagógicas para a avaliação em larga escala da produção escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SOARES, José F.; ALVES, Maria T. G.; MARI, Flávia Alexandra de O. T. Avaliação de escolas de ensino básico. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. São Paulo: Komedi, 2003. p. 59-91. (Coleção Avaliação: construindo o campo e a crítica).

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010.

SOUSA, Sandra Zákia; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Políticas de avaliação e gestão educacional – Brasil, década de 1990 aos dias atuais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 165-186, dez. 2004.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação**: superação da lógica classificatória e excludente: do “é proibido reprovar ao é preciso garantir a aprendizagem”. 4. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

_____. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).

VIANNA, Heraldo Marelim. Sistemas de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala**: foco na escola. Brasília: Liber Livro, 2010.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n27/n27a02.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2012.

_____. Programas de Avaliação em Larga Escala: algumas considerações. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 23, p. 93-104, jan./jun. 2001.

_____. **Avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, p. 419-434, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. Poder Local e educação no Brasil: dimensões e tensões. In: COLÓQUIO “AUTONOMIA E CONTROLE LOCAL NA GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA”; CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 6.; CONGRESSO DO FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, 4., 29 abr. 2010, Elvas. **Texto apresentado...** Elvas: [s.n.], 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Política de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação e política pública educacional**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769 a 792, out./dez. 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro semiestruturado: entrevista I com gestores e Professores Coordenadores de Área (PCA)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A

**ROTEIRO SEMIESTRUTURADO: ENTREVISTA I COM GESTORES E PROFESSORES
COORDENADORES DE ÁREA (PCA)**

1. DADOS PESSOAIS:

FORMAÇÃO: _____

TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA: _____

TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO COORDENADOR DA ESCOLA: _____

**FATORES DESTACADOS NA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
DA ESCOLA**

- Objetivo central da escola hoje.
- Avaliação interna (DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA);
- Formas e Instrumentos de Avaliação;
- Divulgação dos resultados das avaliações internas;
- Relação da escola com os indicadores do SPAECE;
- JF e sua relação com os indicadores do SPAECE;
- Impactos do JF sobre a escola;
- Planos de intervenção, projetos escolares.

APÊNDICE B – Roteiro Semiestruturado: entrevista II com Gestores e Professores Coordenadores de Área (PCA)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE B

**ROTEIRO SEMIESTRUTURADO: ENTREVISTA II COM GESTORES E PROFESSORES
COORDENADORES DE ÁREA(PCA)
“INFLUÊNCIA DO SAPECE SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA”**

1. CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÃO, AVALIAÇÃO EXTERNA (SPAECE);

- Avaliação, conceito e função;
- Avaliação externa – conceito, função;
- SPAECE;

2. INFLUÊNCIA DO SAPECE SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA

- Divulgação dos resultados;
- Resultados e planejamento pedagógico;
- Intervenções pedagógicas a partir dos resultados;
- Problemas ou dificuldades no tocante ao uso pedagógico dos resultados do SPAECE?
- Possíveis melhorias em termos de divulgação e realização de ações pedagógicas a partir dos resultados do SPAECE nessa escola.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada, **o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e sua influência sobre a gestão pedagógica de uma escola de ensino médio situada no município de Tauá - Ceará**, a fim de investigar a influência do referido sistema sobre a gestão pedagógica. Para tanto, necessitamos realizar entrevistas com roteiro semiestruturado como forma de coleta de dados desta pesquisa. O conteúdo será gravado em áudio e as gravações serão utilizadas exclusivamente para análise dos dados. As entrevistas serão realizadas com gestores e professores. Informamos que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não, sendo-lhe reservado o direito de desistir da mesma no momento em que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, pode entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Diva Lima, pelos telefones (88) 96574641 e 88457209 e-mail: divaorlan35@gmail.com; ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará, no qual a pesquisa foi aprovada, pelo telefone (85) 31019890 ou e-mail: cep@uece.br.

 Assinatura do Responsável pela Pesquisa

 Tendo sido informado sobre a pesquisa **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e a sua influência sobre a gestão pedagógica de uma escola de Ensino Médio situação no município de Tauá- Ceará**, concordo em participar dela de forma livre e esclarecida.

Nome: _____

Assinatura: _____

Fortaleza, CE, _____ de _____ de _____.

ANEXO – Autorização para acesso aos dados do Sistema Integrado de Gestão da Escola (SIGE)

AUTORIZAÇÃO PARA ACESSO AOS DADOS DO SISTEMA DE GESTÃO INTEGRADA – SIGE-ESCOLA

Autorizo a pesquisadora Diva Lima a acessar o **Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE-ESCOLA** com o fim de obter e, posteriormente, publicar, se assim se fizer necessário, dados referentes ao número de alunos matriculados no Ensino Médio, na 15ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE, bem como obter informações relativas ao número de professores lotados na referida Regional em virtude da realização da pesquisa intitulada **O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE) E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SITUADA NO MUNICÍPIO DE TAUÁ – CEARÁ** vinculada ao Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE) pertencente à linha C: Formação e Políticas Educacionais e ao núcleo 3: História e Avaliação Educacional.

Tauá, 31 de dezembro de 2013



MARLUCE TORQUATO LIMA GONÇALVES
COORDENADORA DA 15ª CREDE