

RODRIGO ANTÔNIO DE OLIVEIRA

**SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO
CEARÁ (SPAECE): UMA ANÁLISE DE SUA CONTRIBUIÇÃO, ENQUANTO
POLÍTICA PÚBLICA, PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO
DA CREDE 3 -ACARAÚ.**

Orientador: Emmanuel Maria Carlos Borrego Sabino

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2017

RODRIGO ANTÔNIO DE OLIVEIRA

**SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ
(SPAECE): UMA ANÁLISE DE SUA CONTRIBUIÇÃO, ENQUANTO POLÍTICA
PÚBLICA, PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DA CREDE 3 -
ACARAÚ.**

Dissertação defendida em provas públicas na
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias,
no dia 28 de novembro de 2017, perante o júri, nomeado
pelo Despacho de Nomeação nº: 423/2017, de 23 de
novembro com a seguinte composição:

Presidente:

Professora Doutora Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca

Arguente:

Professora Doutora Rosa Serradas Duarte

Coorientador:

Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Orientador:

Professor Doutor Emmanuel Borrego Sabino

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2017

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

A difícil tarefa de avaliar nos proporciona, no momento presente, analisar procedimentos do passado com maiores possibilidades de sucesso no futuro.

Rodrigo Antônio de Oliveira (2016)

Dedicatória

Aos meus pais, José Cirilo de Oliveira e Maria Silene Rodrigues, pelo esforço que fizeram dando-me todos os apoios que me permitiram chegar a este objetivo.

À minha esposa, Maria Erisvan Alves de Oliveira, incansável incentivadora.

À minha filha, Francisca Júlia Alves de Oliveira, nosso milagre.

Às minhas amigas Leonarda Erineuda Alves, Áurea Rita Silveira e Marta Sheila Muniz Dias, companheiras das madrugadas de viagens e estudo.

Ao ilustríssimo Professor Doutor Emmanuel Maria Carlos Borrego Sabino, meu Orientador e sua D.D. esposa, Suely Sabino, por não desistirem de mim.

Ao ilustríssimo Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa, meu Coorientador, pela grande colaboração para o fechamento deste estudo.

Resumo

A conjuntura contemporânea, motivada pelos avanços das tecnologias tem nos proporcionado um processo de desenvolvimento jamais visto na história da humanidade. O mundo globalizado é o palco principal de todas essas transformações e mudanças profundas. Para dominar as tecnologias, o homem não pode prescindir da educação como geradora desse ambiente de prosperidade e desenvolvimento e, diga-se com toda veemência, educação de qualidade para gerar as verdadeiras aprendizagens.

Os debates nesse sentido apontam que não é mais suficiente ofertar educação, mas que além de ofertá-la, esta tem que ser medida para ter-se certeza que as demandas desta sociedade contemporânea estão sendo atendidas e, atendidas a contento. Impulsionados por essa necessidade de qualidade é que vários países e estados passaram a verificar por conta própria, através de sofisticados sistemas de avaliação, o nível de proficiência de suas populações escolares. A Avaliação Educacional tem assumido posição de destaque e tem possibilitado a Governos, mediante os resultados apresentados, a elaboração, aplicação e monitoramento de políticas públicas para a educação, como foi o caso do Ceará, com a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE.

Esta pesquisa objetiva analisar as contribuições do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 3 - Acaraú. Se houve melhoria no desempenho dos alunos; Se aconteceram mudanças na prática docente e se houve reestruturação pedagógica da escola pública cearense. Ela está baseada na abordagem quantiquantitativa e para tal utilizou-se como estratégia metodológica de investigação a Pesquisa Bibliográfica e Documental, seguida de uma Pesquisa de Campo, mediante uso da técnica de aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, ambos realizados nas Escolas Estaduais de Ensino Médio Caju, no município de Jijoca de Jericoacoara; e Escola Estadual de Ensino Médio Carnaúba, no município de Morrinhos, tendo como público alvo os alunos das turmas de primeiro ano do ensino médio, professores e gestoras (Diretoras e Coordenadoras). Os dados foram analisados com o suporte do software *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*.

Delineando a trajetória e os caminhos percorridos pelo SPAECE, especialmente no âmbito da Secretaria de Educação, desde a sua origem, em 1992, tentou-se mostrar a evolução experimentada por essa Avaliação e, ao mesmo tempo, estabelecer uma ligação entre passado e presente. A disseminação cuidadosa dos resultados do SPAECE, feita por meio de documentos elaborados com relatórios concisos, menos técnicos e mais descritivos, veio materializar as baixas médias de proficiências atingidas pelos alunos cearenses já detectadas e apresentadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, foco central da avaliação em estudo. A realização destes testes pela escola concorrem para a sua evolução, para a evolução da escola e também deste estudo, tendo em vista os entendimentos e conclusões dele resultantes. Convictos desta responsabilidade, este trabalho buscará contribuir com a Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC através do levantamento e consolidação de informações que facilitem a caminhada e traçado de novos rumos, para assim termos mais uma possibilidade de vivenciarmos dias melhores na educação cearense.

Palavras-Chave: Avaliação Educacional; SPAECE; Políticas Públicas.

Abstract

The various situations in modern life are greatly motivated by the advances in technology, which have provided us with a process of development never before seen in the history of mankind. The globalised world is the core of all these transformations and deep changes. To be able to master technologies, man cannot exclude education as a generator of this environment of prosperity and development, and as we strongly point out, quality education to generate real learning.

The debates, in this sense, point out that it is not enough to just merely provide education, but, in addition to this, it has to be measured so that we can be sure that the demands of this contemporary society are being addressed and met satisfactorily. Driven by this need for quality is that several countries and States have taken into their own account, through sophisticated systems of assessment, the proficiency level of their school populations. To assess the quality of education has acquired a position of prominence and has enabled Governments, through the results presented, the preparation, application and monitoring of public policies for education, such as was the case of Ceará, with the creation of the Permanent Evaluation System of Basic Education) of the State of Ceará - SPAECE.

This research aims to analyze the contributions of the Permanent Evaluation System of Basic Education of the State of Ceará - SPAECE, as a public policy, for the state schools of secondary education of the CREDE 3 - Acaraú (Regional Coordination for the Development of Education 3). If there was an improvement in students' academic performance; If there have been changes in teaching practice; If there has been pedagogic restructure of the State of Ceará's public schools. It is based on the quanti qualitative research, and to undertake this study we did bibliographic research and also in documents, followed by empirical/field research, using semi structured questionnaires and interviews, applied at Caju public state school, in the Jijoca de Jericoacoara municipality and at Carnaúba public state school, in the Morrinhos municipality from the first year high school students', teachers' and school management's points of view (Principals and Coordinators). The data were analyzed with the aid of the *Statistical Package for the Social Sciences-SPSS software*.

By outlining the trajectory and the paths travelled by the SPAECE, especially in the context of the Department of Education since its origin in 1992, we attempted to show the evolution experienced by this assessment and, at the same time, establish a connection between the past and the present. The careful dissemination of the SPAECE results done by reading concise, less technical and descriptive reports, made it possible to materialize the lower averages of proficiency students of the State of Ceará are attaining, which had already been detected and presented by the SAEB (National Evaluation of the Basic Education System) in the Portuguese Language and Maths subjects, core focus of the referred to assessment under study. The carrying out of these tests by schools contribute towards their evaluation and evolution and also for this study, considering understanding and conclusions which result from them. Convinced of this responsibility, we aim to contribute with the SEDUC (Secretary of Education of the State of Ceará), by collecting and consolidating information which will help improve and better understand the paths to be taken and thus bring on better days for the education in the State of Ceará.

Keywords: Educational Assessment; SPAECE; Public Policy

Abreviaturas/Siglas

APRECE	Associação dos Perfeitos do Estado do Ceará
AQE	Avaliação da Qualidade do Ensino
BEI	Banco Estadual de Itens
BNI	Banco Nacional de Itens
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAT	<i>Computer Aided Testing</i>
CETREDE	Centro de Treinamento e Desenvolvimento
CESGRANRIO	Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio
CHST	Ciências Humanas e Suas Tecnologias
CNST	Ciências da Natureza e Suas Tecnologias
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DERE	Delegacia Regional de Educação
DPAVE	Departamento de Pesquisa e Avaliação do Ensino
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
FCPC	Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura
FDG	Fundação de Desenvolvimento Gerencial
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSOFT	Instituto de Software do Ceará
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEI	Laboratório Escolar de Informática

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

LEME	Laboratório de Estatística e Medidas Educacionais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MT	Matemática
NPA	Núcleo de Pesquisa e Avaliação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais +
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PTUFC	Parque Tecnológico da Universidade Federal do Ceará
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
SPAECE-ALFA	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará - Alfa
SPAECE-NET	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará- <i>Internet</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TAC	Teste Auxiliado por Computador
TAF	Tempo de Avançar Fundamental
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME/CE	União de Dirigentes Municipais de Educação do Ceará
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Índice de Quadros

Quadro 1	Diretores e Professores de Língua Portuguesa e de Matemática que responderam aos questionários contextuais no período 2008-2009 em números absolutos e percentuais.	43
Quadro 2	Comparativo dos dados de participação referente às séries avaliadas, quantidade de alunos e escolas nos anos de 2008-2009 em números absolutos e percentuais.	43
Quadro 3	Demonstrativo da quantidade de participação por séries e disciplinas.	44
Quadro 4	Escala de proficiência tomada como base para avaliação dos estudantes do 2º ano do EF – SPAECE-ALFA.	47
Quadro 5	Escala de proficiência tomada como base para avaliação dos estudantes do 5º ano do EF nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.	47
Quadro 6	Escala de proficiência tomada como base para avaliação dos estudantes do 9º ano do EF nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.	47
Quadro 7	Escala de proficiência tomada como base para avaliação dos estudantes da 1ª, 2ª e 3ª séries do EM nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.	47
Quadro 8	Escolas selecionadas da CREDE 3/Acaraú para a pesquisa.	57
Quadro 9	Detalhamento da amostra	57
Quadro 10	Cruzamento das variáveis: gênero e idade dos participantes.	81
Quadro 11	Cruzamento das variáveis: gênero e estado civil.	81
Quadro 12	Cruzamento das variáveis: gênero e renda familiar.	82
Quadro 13	O SPAECE tem contribuído para a melhoria dos índices de aprendizagem nesta Escola?	90
Quadro 14	Mudança na escola proporcionada pelos testes do SPAECE	92
Quadro 15	Que sugestões você apresentaria para o aprimoramento das próximas versões dos testes do SPAECE?	92
Quadro 16	De modo geral, quais são as suas críticas ao SPAECE?	93
Quadro 17	Cruzamentos das variáveis: gênero, idade e estado civil dos	94

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

	participantes	
Quadro 18	Cruzamentos das variáveis: renda familiar e número de dependentes	95
Quadro 19	Cruzamentos das variáveis: Formação acadêmica, Qual a I.E.S. em que obteve a sua formação, Há quanto tempo lecionam e Há quanto tempo lecionam na escola	95

Índice de Gráficos

Gráfico 1	Nível de proficiência média nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática verificada pelos testes do SPAECE de 2004 a 2014.	51
Gráfico 2	Distribuição dos alunos por gênero	59
Gráfico 3	Distribuição dos alunos por faixa etária	60
Gráfico 4	Distribuição dos alunos por estado civil	60
Gráfico 5	Distribuição dos alunos por renda familiar	61
Gráfico 6	Distribuição dos professores por gênero	61
Gráfico 7	Distribuição dos professores por faixa etária	62
Gráfico 8	Distribuição dos professores por estado civil	62
Gráfico 9	Distribuição dos professores por renda familiar	63
Gráfico 10	Distribuição dos professores por número de dependentes	63
Gráfico 11	Distribuição dos professores formação acadêmica	64
Gráfico 12	Distribuição dos professores por instituição de ensino superior (I.E.S.) em que obtiveram sua formação	64
Gráfico 13	Distribuição dos professores por tempo que lecionam	65
Gráfico 14	Distribuição dos professores por tempo que lecionam nesta escola	65
Gráfico 15	Distribuição dos coordenadores escolares por gênero	66
Gráfico 16	Distribuição dos coordenadores escolares por faixa etária	66
Gráfico 17	Distribuição dos coordenadores escolares por estado civil	67
Gráfico 18	Distribuição dos coordenadores escolares por renda familiar	67
Gráfico 19	Distribuição dos coordenadores escolares por número de dependentes	67
Gráfico 20	Distribuição dos coordenadores escolares formação acadêmica	68
Gráfico 21	Distribuição dos coordenadores escolares por instituição de ensino superior em que obtiveram sua formação	68
Gráfico 22	Distribuição dos coordenadores escolares por tempo que lecionam	69

Gráfico 23	Distribuição dos coordenadores escolares por tempo que lecionam nesta escola	69
Gráfico 24	Distribuição dos coordenadores escolares por tempo que exercem a função de coordenador	70
Gráfico 25	Distribuição dos coordenadores escolares por tempo que exercem a função de coordenador desta escola	70
Gráfico 26	Distribuição dos diretores por gênero	71
Gráfico 27	Distribuição dos diretores por faixa etária	71
Gráfico 28	Distribuição dos diretores por estado civil	72
Gráfico 29	Distribuição dos diretores por renda familiar	72
Gráfico 30	Distribuição dos diretores por número de dependentes.	73
Gráfico 31	Distribuição dos diretores por formação acadêmica.	73
Gráfico 32	Distribuição dos diretores por instituição de ensino superior em que obtiveram sua formação	74
Gráfico 33	Distribuição dos diretores por tempo que lecionam	74
Gráfico 34	Distribuição dos diretores por tempo que lecionam nesta escola	75
Gráfico 35	Distribuição dos diretores por tempo que exercem a função de diretor	75
Gráfico 36	Distribuição dos diretores por tempo que exercem a função de diretor desta escola	76
Gráfico 37	Das Avaliações Educacionais em Larga Escala, quais você conhece?	82
Gráfico 38	Como classifica as Avaliações Educacionais em Larga Escala para sua escola?	83
Gráfico 39	O Governo do Estado submete a escola a esse tipo de Avaliação para?	84
Gráfico 40	Razão que justifica a escola ser submetida regularmente à Avaliação em Larga Escala?	84
Gráfico 41	Você já ouviu falar sobre o Sistema Permanente de Avaliação do Ceará (SPAECE)?	85
Gráfico 42	Você já respondeu aos testes do SPAECE?	85

Gráfico 43	Há uma preparação para a aplicação desse teste nesta Escola?	86
Gráfico 44	As disciplinas verificadas pelo teste do SPAECE são?	86
Gráfico 45	Você toma conhecimento dos resultados do SPAECE através?	87
Gráfico 46	Como tem sido o desempenho desta Escola nessa Avaliação?	88
Gráfico 47	De que forma são apresentados os resultados do SPAECE?	88
Gráfico 48	Como você tomou conhecimento dos relatórios de resultados obtidos por esta Escola nas últimas 3(três) edições do SPAECE?	89
Gráfico 49	Os resultados foram discutidos nesta Escola especialmente pelo(a)	89
Gráfico 50	A partir dos resultados do SPAECE, que ação foi desencadeada na escola?	91
Gráfico 51	Mudança que o SPAECE tem promovido na sua prática enquanto estudante?	91
Gráfico 52	Quando era estudante já tinha ouvido falar da Avaliação Educacional em Larga Escala?	97
Gráfico 53	Sabia como ela funcionava?	98
Gráfico 54	Compreende a razão para o Governo realizar essas Avaliações?	99
Gráfico 55	Conhece o número de alunos desta escola que já responderam aos testes realizados pelo SPAECE?	101
Gráfico 56	Sabe o que são os descritores mencionados na elaboração dos itens do teste do SPAECE?	102
Gráfico 57	Sabe como são veiculados os resultados SPAECE?	103
Gráfico 58	Como tem sido o desempenho desta escola nessa avaliação?	103
Gráfico 59	Sabe como são apresentados os resultados do SPAECE ?	104
Gráfico 60	Sabe como foram discutidos os resultados dos últimos três anos do SPAECE nesta escola?	105
Gráfico 61	Considera que o SPAECE tem contribuído para melhorar os índices de aprendizagem nesta escola?	105
Gráfico 62	Tem conhecimento de ações que tenham sido desencadeadas na escola a partir dos resultados do SPAECE?	106

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

Gráfico 63	No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola há referência aos resultados dessa avaliação?	107
Gráfico 64	O Currículo da Escola sofre alguma alteração em função de resultados apresentados pelo teste do SPAECE?	107
Gráfico 65	Tem conhecimento de outras formas de utilização dos resultados do teste do SPAECE?	108
Gráfico 66	O SPAECE tem promovido mudanças na sua prática enquanto professor?	108
Gráfico 67	Percebe mudanças na escola advindas do teste do SPAECE?	110

Índice de Mapas

Mapa 1	Mapa da Área Territorial da Jurisdição da CREDE 3/Acaraú-CE.	56
--------	--	----

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

Índice Geral

Introdução	14
Capítulo I. Avaliação em Larga Escala, enquanto Política Pública	20
1.1. Avaliação Educacional da Aprendizagem na perspectiva do professor	30
1.1.1. Definição	31
1.1.2. Modalidades de Avaliação	33
1.1.3. Avaliação da Aprendizagem Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96	35
1.2. Contribuição do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) para as Escolas Estaduais do Ensino Médio da Coordenação Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) 3	37
1.2.1. Historiografia da Introdução do SPAECE	37
1.2.1.1. Finalidade	45
1.2.1.2. Estrutura do SPAECE	46
1.2.1.3. SPAECE na Escola Enquanto Instituição	50
1.2.1.4. Na Perspectiva de Docentes, Discentes e da Família	52
Capítulo II. Procedimentos Metodológicos: Desenvolvimento Metodológico da Pesquisa	55
2.1. Tipo de Pesquisa	55
2.2. Universo da Pesquisa	56
2.3. Sujeitos/Amostra da Pesquisa	57
2.4. As Técnicas e os Instrumentos de Recolha de Dados	76
2.5. Procedimentos Utilizados na Análise dos Dados	78
Capítulo III. Análise dos Dados: Apresentação e Interpretação Crítica dos Dados Recolhidos Nas Escolas Estaduais de Ensino Médio da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) 3 em Acaraú-CE	80
3.1. Análise dos Questionários	80
3.1.1. Na Perspectiva dos Alunos	81
3.1.2. Na Perspectiva dos Professores	94
3.2. Análise das Entrevistas	111
3.2.1. Na Perspectiva das Diretoras e das Coordenadoras Escolares	111
Considerações Finais	121
Referências Bibliográficas	127
Apêndices	134
Anexos	I

Introdução

Ao longo dos últimos 23 anos, o estado do Ceará tem buscado atender a meta de universalizar o Ensino Fundamental público para todas as crianças de 7 a 14 anos e, garantir que todos esses jovens concluam o Ensino Médio até os 17 anos de idade. De acordo com Naspolini (2001) foram implementados projetos para qualificação de professores não habilitados, que no ano de 1995 eram 21,9% da rede, caindo para 15,0% no ano 2000; de correção do fluxo escolar, como o Tempo de Avançar que atingiu mais de 145 mil jovens entre ensino fundamental e médio; e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) cuja matrícula de 1996 a 2000 cresceu mais de 230% e “taxa de conclusão que passou de 19% para 30,1%” (BARRETO & MENEZES, 2014, p.257).

Pelos resultados apresentados nas avaliações externas esses implementos/ações não tem sido suficientes, para promover a elevação da qualidade do ensino, tendo em vista que o baixo desempenho dos estudantes se agrava a cada ano, conforme os relatórios apresentados pelas referidas avaliações.

A despeito da abundante produção de discursos sobre o tema, constata-se que seus apelos à mudança das práticas escolares e do tratamento tradicional da avaliação terminam tão somente por resvalar à realidade. Mesmo quando se chega a ultrapassar o nível do discurso, passando a ações abrangentes nas redes de ensino, como no caso da avaliação de monitoramento, não há ainda evidências que estejam sendo desencadeadas mudanças significativas no desempenho dos alunos (SÁ, 2001, p. 5).

Assim sendo, decidi procurar respostas ou pelo menos indícios que me levem a compreender o que de fato está acontecendo com a escola brasileira e, em especial, com a cearense quando o assunto é **Avaliação**, de maneira que os resultados encontrados por esta pesquisa possam contribuir direta e significativamente, no momento em que os Governos do estado do Ceará e respectivos Municípios investem na construção e/ou fortalecimento dos seus Sistemas de Avaliação da Educação (temática que há muito tempo me intriga, fascina e sobre a qual tenho realizado diversos estudos) com a produção, organização e distribuição de material para estudo e, indicadores que sejam capazes de orientar o planejamento de políticas, visando à melhoria da qualidade dos serviços educacionais oferecidos aos nossos jovens estudantes cearenses.

Entretanto, há que se levar em conta que vivemos num contexto de grandes mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas, em que a formação humana e o fortalecimento das instituições sociais (especialmente a escola) se tornam cada vez mais necessários. Nesse panorama, vários são os fatores que sinalizam para o grande comprometimento da aprendizagem dos nossos estudantes brasileiros, que vão da falta de acompanhamento da família às de condições físicas das escolas para oferecer um atendimento com a qualificação atualmente exigida.

Vários aspectos provocadores de insatisfação no trabalho, que podem ser identificados como decorrentes da atual organização do sistema de ensino. São eles: a burocracia institucional e o controle do trabalho do professor, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento profissional. Há também um outro fator ao qual os professores deram ênfase: a qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho (LAPO & BUENO, 2003, p.77).

Este cenário tem produzido um modelo de escola com professores desmotivados e sem a devida formação acadêmica, distanciados da pesquisa e sem o hábito de estudar. Por conseguinte, a ausência desses fatores contribui, segundo alguns especialistas, para esses baixos rendimentos na aprendizagem. É o que comprova uma pesquisa¹ feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) “comparando-se a proficiência dos alunos que têm aula com educadores sem pós-graduação com aqueles que a têm, as cifras melhoram muito, em especial com pós-graduação *stricto sensu*” (2003, p.40, *apud* DEMO, 2006, p.31). Percebe-se ainda que as competências e as habilidades definidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para serem adquiridas no decorrer do ensino fundamental, não estão sendo desenvolvidas, visto que aqueles professores se veem despreparados para inserir-se no ensino médio e apresentam muitas dificuldades.

Outro fator que vale ressaltar, também muito presente, é a cultura do descaso da população com o saber escolarizado, o que dificulta a permanência do aluno na escola, rompendo com o processo contínuo e sustentável de aprendizagem. Soma-se a isso, a família dos discentes que se exime da responsabilidade da formação de seus filhos, delegando para a escola não somente o dever de transmitir o saber acadêmico/escolarizado, mas também de

¹ Pesquisa realizada com o intuito de verificar a proficiência média dos alunos por série e disciplina, segundo cursos de pós-graduação e formação continuada dos docentes – Saeb/2001. (Fonte: INEP, 2003, p.40. Nota: EF Ensino Fundamental; EM Ensino Médio).

formá-los integralmente. Parafraseando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no seu Art. 2º, encontramos que educar integralmente para o exercício da cidadania, qualificação para o mundo do trabalho, proporcionando o desenvolvimento pleno do estudante é dever da família e do Estado, ou seja, dever que a família não pode e nem deve postergar.

Essa problemática tem contribuído negativamente para o sucesso escolar de muitos estudantes e como forma de corrigir ou pelo menos atenuar essa situação que aí se delineia, é que governos têm investido recursos humanos e financeiros pesados em políticas de *accountability*².

Outro componente importantíssimo, que tem tido papel fundamental na busca da universalização do ensino com qualidade, tem sido a utilização dos resultados da avaliação educacional com foco nos resultados de aprendizagem. Contudo, este processo não deve e não pode se resumir simplesmente à aplicação de provas e questionários, mas a todo um conjunto de ações por parte dos Governos, da comunidade e principalmente dos atores (diretor, coordenadores, supervisores, professores, funcionários e alunos) que diariamente pisam no chão da escola.

Avaliar é mais do que aferir resultados finais ou definir sucesso e fracasso, pois significa acompanhar o processo de aprendizagem e os progressos de cada aluno, percebendo dificuldades e procurando contorná-las ou superá-las continuamente (PCN+, 2002, p. 136).

Dentro dessa perspectiva de fortalecimento da Avaliação, cabe aos Governos chamar para si a responsabilidade de construir uma proposta a partir da qual as instituições sejam capazes de participar, de estabelecer um processo salutar e percebê-lo como fator preponderante para a melhoria do ensino.

“Se até os anos finais da década de 1980 o foco privilegiado era a avaliação da aprendizagem dos alunos, na atualidade as escolas se veem envolvidas com avaliação institucional, de desempenho docente, de curso, de redes de ensino” (SOUSA, 2011, p. 310).

Por essas e por outras razões, é que se torna imprescindível saber avaliar sempre – todos os dias – e de tal maneira que a oportunidade de aprender não se perca, seja qual for o motivo. Nessa perspectiva, é que a escola pública brasileira em geral e, em especial, a

² O termo *accountability*, do inglês, pode ser traduzido como prestação de contas, transparência, responsabilização.

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

cearense tem buscado diagnosticar, através das várias modalidades de avaliações internas (provas, trabalhos de classe, etc.) e externas (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, SPAECE, ENEM, etc.), as razões por haver resultados tão baixos.

A avaliação é um modo de refletir sobre esta escola eficaz e democraticamente comprometida, e que pode e deve ser incorporada de maneira extremamente positiva ao cotidiano da escola. Acreditamos na avaliação em larga escala como uma perspectiva que, longe de empobrecer o nosso olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem, pode enriquecê-lo e tornar mais eficazes as nossas políticas e estratégias destinadas a dar corpo ao direito que todo brasileiro tem de aprender (OLIVEIRA, 2008, p.376-377).

Entretanto, especialistas alertam para alguns riscos que a escola corre em decorrência da utilização das avaliações em larga escala, pois, o que se tem percebido é uma preocupação exacerbada para que os estudantes resolvam com eficiência e eficácia esses testes padronizados, que classificam escolas e alunos em *rankings*³, afastando-se assim, do seu propósito e tomando a contramão do processo de avaliação formativa.

“Nesse contexto, torna-se indispensável à criação e manutenção de um sistema de avaliação de aprendizagem capaz de fornecer informações constantes, periódicas e comparáveis sobre o desempenho dos alunos” (KLEIN & FONTANIVE, 1995, p. 30).

O Estado do Ceará, inobstante a isso, desde o ano de 1992, criou o seu próprio sistema avaliativo denominado, naquela época, de *Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries*. Mais tarde, o referido sistema passou a chamar-se *Avaliação da Qualidade do Ensino* e, atualmente, *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE)*.

Por meio do supramencionado sistema avaliativo, Governo do Estado e Secretaria da Educação Básica (SEDUC) têm conseguido lançar mão dos dados e resultados apresentados pelas escolas e, de maneira progressiva, delinear ações para tentar revertê-los (melhorá-los), pois o SPAECE tem como objetivo,

de forma geral, diagnosticar o desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, bem como subsidiar a implementação, a reformulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado (LIMA, 2012, p.44).

³ Palavra inglesa cuja tradução é classificação (www.dicionarioinformal.com.br).

Todavia, há que se tomar alguns cuidados, pois são inúmeras as possibilidades de que se venha a manipular esses resultados por gestores das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), gestores escolares e escola de modo geral, levando assim, no decorrer dos ciclos futuros, a avaliação a fugir do seu fundamento norteador, passando a ser utilizada de forma equivocada, comprometendo portanto, o princípio da avaliação como prática formativa.

A avaliação é hoje, reconhecidamente, um instrumento eficaz de responsabilização dos nossos governantes e dos nossos gestores de nossas redes de ensino. Ela não deixa para a posteridade o julgamento do que estamos fazendo hoje: ela nos devolve, com rapidez e clareza, se estamos de fato comprometidos com este direito que todo brasileiro tem de aprender (OLIVEIRA, 2008, p. 378).

De acordo com o que foi exposto e considerando que já se foram vinte e três anos desde a sua implantação, este estudo tratará de revelar: quais as contribuições do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE), enquanto política pública, para escolas estaduais de Ensino Médio da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 3 – Acaraú?

A presente pesquisa, que tem como foco o SPAECE, tentará identificar e analisar sua estrutura quanto à metodologia de coleta, tratamento, apresentação e utilização dos dados: se ocorreram mudanças nos níveis de aprendizagens dos estudantes; se houve internalização da metodologia quanto à elaboração e à aplicação do SPAECE pelos professores. E o ponto crucial: buscará evidências se, da parte dos Gestores (Estaduais, Municipais e escolares), está havendo sistematização, comparação e utilização dos dados coletados com objetivo de identificar que políticas públicas foram e ainda podem ser implementadas a partir dos resultados condensados com as informações produzidas pelo referido sistema de avaliação.

Deste modo, espera-se de forma mais direta, dar um contributo para o aperfeiçoamento do SPAECE, alertando os gestores (escolares e/ou estaduais) para o fato de que este sistema avaliativo, sozinho, talvez não seja capaz de reverter os baixos resultados de aprendizagem mencionados anteriormente, seja com relação ao desempenho dos estudantes seja com o próprio sistema de maneira geral.

Convictos dessa responsabilidade, este trabalho buscará contribuir com a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) através do levantamento e consolidação de informações que

facilitem a caminhada e traçado de rumos, para assim, vivenciarmos dias melhores na educação cearense.

Para tal, será dividido em duas partes que são precedidas por uma introdução. A primeira parte, composta pelo capítulo da fundamentação teórica, procura situar o leitor sobre a prática da avaliação em larga escala, enquanto política pública no Brasil e, especialmente, no Ceará. A segunda parte, constituída por dois capítulos, trará no segundo capítulo a descrição das abordagens metodológicas utilizadas para responder às hipóteses levantadas como tipo de estudo, universo e sujeitos; os instrumentos de coleta utilizados e a consolidação deste trabalho com a apresentação dos resultados obtidos. No terceiro capítulo, oferecemos total atenção ao resultado da pesquisa qualitativa e quantitativa nos debruçando, na análise das informações obtidas e transformadas em gráficos quando se abordou a pesquisa quantitativa. A análise dos dados da pesquisa qualitativa se dá também sob a forma de comentários, endossados pela visão de autores sobre as questões em cerne. Nas considerações finais, abrimos lugar para avaliar os objetivos iniciais e para reflexão sobre a problemática que, costumeiramente, está presente na educação brasileira quando o assunto é avaliação do ensino ou da aprendizagem, seguida de algumas reflexões.

Embora este trabalho tenha objetivos científicos, como não podia nem queríamos que deixasse de ter, o que nos estimula, sem arroubos de vaidade, é o desejo de ajudarmos a construir uma escola pública que ofereça aos nossos jovens estudantes brasileiros a “qualidade” tão sonhada, de maneira a garantir-lhes um futuro de sucesso.

Capítulo I. Avaliação em Larga Escala, enquanto Política Pública

De acordo com Lima (2007), somente na década de 40 é que a avaliação educacional começou a ser vista como uma atividade científica, embalada pelo trabalho de Ralph W. Tyler (1934). Considerado o precursor, sua obra⁴ trata da constatação das metas de um programa educativo, sendo, posteriormente, tomada como fonte de inspiração para produção de vários trabalhos por autores contemporâneos seus, tais como Georg F. Madaus, Daniel L. Stufflebeam, Lee J. Cronbach, Michel Scriven, Robert Stake, Malcom Provus entre outros.

Na atualidade, a avaliação se apresenta como uma temática que tem provocado extensas pesquisas e profundas discussões, pois, quando analisada na sua diversidade de modelos e compreensões, percebemos que ainda há muito para ser entendido, por se tratar de uma fonte inesgotável e polissêmica, que ainda demandará tempo para ser compreendida na sua essência e, conseqüentemente, para ser bem aplicada.

Quando nos reportamos à Avaliação Educacional, as discussões têm possibilitado a governantes e gestores a apreciação de uma fotografia contextual da realidade do seu ente administrado (Estado, município, escola), pois esta perpassa os vários níveis dos sistemas da educação e acredita-se que tem subsidiado discussões para elaboração de políticas públicas para a educação como condição insofismável de melhoramento da vida dos cidadãos, por ele administrados, e da coletividade.

Nesse contexto, a Avaliação vem assumindo, progressivamente, uma posição de destaque, pois começa a deixar para trás a função de simples verificadora da aprendizagem de processos internos às escolas e busca doravante, como macroavaliação, dar conta de uma função de responsabilidade educacional, de prestação de contas, contemporaneamente, conceituada como *accountability*.

Nas últimas décadas, pelo menos nos países capitalistas ocidentais, as políticas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) foram ganhando uma certa imunidade às concepções político-ideológicas dos governos, disseminando e homogeneizando muitos dos seus efeitos, como se essas mesmas políticas ganhassem o seu verdadeiro sentido situando-se acima das realidades culturais, políticas, econômicas e educacionais nacionais (AFONSO, 2009, p.17).

⁴ *Constructing Achievement Tests* (Construção de Testes de Desempenho), 1934.

Assim sendo, faz-se necessário iniciarmos este estudo compreendendo as atuais tendências de Avaliação, seja da aprendizagem seja de larga escala (educacional), de modo que a reflexão promovida seja constituída, acima de tudo, de elementos da qualidade do ensino ofertado e o que os estudantes brasileiros, em geral; cearenses, em particular; têm aprendido e ainda, pretende-se alertar os governantes para cada vez mais disponibilizarem recursos e investirem na boa qualidade do ensino no Brasil.

Inicialmente, apresentaremos algumas definições de avaliação que terão como função nos ajudar a compreender melhor os seus múltiplos significados sem, contudo, termos a veleidade de acreditar que desvendaremos toda a complexidade deste tema e que uma é mais acertada que a outra.

Etimologicamente a palavra “avaliar” deriva do latim “a + valere, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo” (KRAEMER, 2005, p. 2).

Avaliar é “1. Determinar o valor, o preço, a importância de. 2. Apreciar o mérito de. 3. Calcular, estimar. 4. Imaginar, fazer ideia de. V.pr⁵. apreciar-se, reputar-se” (DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA LAROUSSE CULTURAL, 1992, p. 109).

“A avaliação em sua dimensão epistemológica tem sua origem no latim, na composição *a-valere*, que significa “dar valor a”, ou seja, fazer um julgamento, emitindo um juízo de valor a partir de padrões já estabelecidos” (LIMA, 2007, p. 69).

Nas definições acima percebemos toda a complexidade da ação de avaliar e, quão difícil é mensurar o valor de um indivíduo quando submetido a tal propósito. Avaliar é nada menos que comparar um resultado com o objetivo proposto.

Em educação, o ato de «dar valor a» não é diferente. Apresenta-se de várias formas e acontece em diversos momentos, que vão da aprendizagem escolar (na sala de aula), passa pelo emaranhado burocrático dos sistemas educacionais até por fornecer elementos (dados) que serão utilizados para o melhoramento e fortalecimento do processo, inclusive servindo de elemento estruturador para a formulação das políticas públicas voltadas para educação. Assim sendo, o avaliador deve estar atento e não pode em instante algum se descuidar dos objetivos que lastreiam o processo.

“A avaliação educacional, enquanto “prática social”, requer a análise e consideração da sua função e utilização inserida em estratégias de luta pelo poder de decisão e em

⁵ A expressão significa verbo pronominal.

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

processos institucionalizados de gestão de conflitos e de assuntos sociais” (ABRAMOWICZ, 2007, p.27).

“Avaliar é refletir sobre uma determinada realidade, a partir de dados e informações, e emitir um julgamento que possibilite uma tomada de decisão” (CAEd⁶, 2008, p.7).

Reiterando o pensamento acima, é incipiente recordar que a avaliação deve ser vista como uma ação contínua e necessária em nosso dia a dia e deve abranger um julgamento de valor sobre nós mesmos, sobre as nossas ações e o resultado destas (autoavaliação), estando presente, inquestionavelmente, em todos os segmentos sociais.

“O ato de avaliar dá-se em três passos fundamentais: primeiro, constatar a realidade; segundo, qualificar a realidade constatada; terceiro, tomar decisão, a partir da qualificação efetuada sobre a realidade constatada” (LUCKESI, 2001, p.1).

Nas definições que se seguiram, avaliar constitui-se uma necessidade intrínseca a todos os processos indutores de mudanças, seja na escola, seja nos sistemas educacionais; e deve começar com a análise situacional apresentada pelo ente (sujeito) avaliado, de maneira que se tenham elementos para refleti-la e tomar as decisões cabíveis. Quando falamos de avaliação de desempenho escolar, esses conceitos também se aplicam, embora a maioria das escolas e dos educadores, como afirma Luckesi (2006), em uma entrevista à Revista Nova Escola, continuem a confundir essa ação com meros exames.

Em uma significação mais abrangente, Vasconcelos (2000) divide a prática de avaliar em quatro categorias: o conteúdo, a forma de avaliar, as relações que a avaliação estabelece na prática de ensino e a intencionalidade.

A avaliação de desempenho escolar – seja a dos sistemas educacionais, seja a do processo de ensino-aprendizagem – é um processo intencional e sistemático de obtenção e análise de informações sobre a realidade a que se refere, buscando na compreensão dessa realidade elementos que possibilitem uma intervenção consciente, visando aos objetivos do ensino e aos fins da educação (CAEd, 2008, p.7).

Essa significação traduz perfeitamente o conceito de avaliação em larga escala, tema central deste primeiro capítulo.

⁶ Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) - Instituição contratada pela Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC) para elaboração/confecção, aplicação, tratamento e divulgação dos resultados dos testes do SPAECE.

A proposta de construção de sistemas de avaliação em larga escala pelo mundo ganhou corpo e tomou uma nova configuração após a divulgação dos resultados verificados pelo Relatório Coleman⁷, em 1966, através do qual se verificou que os alunos se desenvolveram melhor quando foram considerados além das competências e habilidades exigidas para compor a sua aprendizagem, dentro de um determinado ciclo; a observação e a análise dos fatores relacionados aos recursos que cada escola dispunha para oferecer uma educação de qualidade também foram levados em consideração. O referido relatório também se ocupou de fazer um mapeamento das características desses alunos referentes ao seu contexto socioeconômico. A partir daí, esses testes padronizados passaram a cumprir novas funções, qual seja, monitorar e diagnosticar o sistema educacional quanto à qualidade da educação oferecida.

No Brasil, a ideia de instituir um sistema de avaliação como política pública nacional surgiu no Ministério da Educação e Cultura (MEC) entre os anos de 1985 e 1986, embora “fosse objeto de interesse já na Reforma⁸ dos anos 30 e estivesse presente, desde então, nos esboços de pesquisa e de planejamento educacional” (AZEVEDO, 2000; WAISENFISZ, 1991, *apud* COELHO, 2008, p.232). Nesse panorama, a primeira experiência em avaliação de larga escala veio a partir de uma tentativa de avaliar o projeto EDURURAL⁹, financiado pelo Banco Mundial e que tinha como área de atuação as escolas rurais do nordeste brasileiro.

Todavia, o auge dessas avaliações com propósito de prestação de contas, de responsabilização (*accountability*), é perceptível a partir de 1988, embalada pela reforma educacional da Inglaterra.

Somente a partir dos anos 90, esse formato de avaliação tomou corpo e

passou a ser usada, no contexto brasileiro, em diferentes níveis administrativos, como tentativa de encontrar um caminho para a solução de alguns problemas educacionais mais prementes, esperando, possivelmente, que os processos avaliativos determinariam, entre outros resultados, a elevação dos padrões de desempenho, caso fossem conduzidos com o uso de tecnologias testadas na sua

⁷ Pesquisa encomendada pelo governo norte-americano, que pretendia conhecer, nos termos de sua Lei de Direitos Civil de 1964, as razões da “falta de disponibilidades educacionais iguais para indivíduos por razão de raça, cor, religião ou naturalidade, em instituições educacionais públicas, em todos os níveis” (BROOKE & SOARES, 2008, p. 594).

⁸ Em linhas gerais a reforma tratou da “modernização das estruturas do Governo Federal e a profissionalização dos quadros da administração pública” (MARTINS, 1997, p.16).

⁹ Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste. O desenvolvimento dessa pesquisa no Ceará concentrou-se nas regiões de atuação do referido programa, utilizando como polo de controle a região de Baturité, atendida pelo Programa POLONORDESTE (SEDUC/UFC/Fundação Carlos Chagas, 1981-83-85) (LIMA, 2007, p.113).

eficiência em outras experiências semelhantes, realizadas em diversos países, ainda que com culturas diferentes (VIANNA, 2003, p.7).

A implantação de políticas públicas voltadas para a educação tem sido o grande mote dos estudos relacionados ao melhoramento dos resultados educacionais no Brasil. Tais políticas vêm sendo pensadas tomando-se como alicerce resultados qualitativos de fechamento de níveis de escolarização que, segundo especialistas, como Vianna (2003), Dias Sobrinho (1995), Patton (1990) e Saul (1988) *apud* Abramowicz (2007), desconsideram os resultados que socialmente deveriam defini-las, ou seja, acompanhamento sistemático e no correr dos processos, possibilitando assim, oportunidades mais favoráveis de construção de um projeto de avaliação da educação mais crítico e com maior participação da sociedade (democrático). Ao serem implantadas, seus propositores perseguem a elevação de padrões de desempenho assim como atribuem a elas a responsabilidade de elevá-los, realidade que tem sido vista com ceticismo pela comunidade escolar, pois a eficiência dessas políticas de avaliação em larga escala não está atrelada somente a fatores internos da escola, mas a todo um contexto da vida dos estudantes.

Não resta dúvida, quando analisamos historicamente a evolução dos principais programas de avaliação em larga brasileiros, percebemos que estes começam a trilhar caminhos mais sólidos tendo em vista que, com o aperfeiçoamento e evolução de instrumentos e métodos estatísticos, tornou-se possível aferir melhor o rendimento dos alunos ao longo do tempo e compará-los; não se esquecendo de mencionar, é claro, um maior índice de confiabilidade por parte da sociedade.

A avaliação educacional é um sistema de informações que tem como objetivo oferecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais. Ela deve também ser concebida para promover um contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas (KLEIN & FONTANIVE, 1995, p. 29).

Completando esse pensamento, Abramowicz (2007) diz que a avaliação educacional se faz necessária, pois nos dará um norte sobre os (des)caminhos do ensino no que diz respeito principalmente à revisão e à crítica do currículo e à gestão das instituições, possibilitando através desse diagnóstico a (re)significação do ensino. Salienta também que é

uma tarefa extremamente complexa, pois deve estar inteiramente comprometida em mirar a qualidade, não somente no sentido literal do termo, mas de forma dinâmica e integradora.

Progressivamente, a avaliação vem ganhando força na proposição de ações para construção e aplicação de políticas públicas para a educação; portanto, faz-se necessário que seus pensadores delineiem mecanismos de interpretação eficientes, de maneira que os processos e seus consequentes resultados sejam irrefutáveis, que não se restrinjam ao mero ato de avaliar, mas que sejam aceitos como a expressão final de “múltiplas inter-relações culturais, sociais e históricas que constituem a educação” (ABRAMOWICZ, 2007, p.29). Por conseguinte, a avaliação não deve e não pode ser percebida como um processo estanque, mas como parte importante de um vasto projeto que integre política e sociedade.

Atualmente, a avaliação em larga escala no Brasil já se constitui uma realidade, mas não uma cultura, sendo vista, ainda, por alguns educadores, como uma imposição das agências financiadoras e das autoridades como afirma Barreto e Pinto (2001).

Não obstante, existe uma razão para tal rejeição, pois ao inquirir sobre os resultados desses testes padronizados, constata-se que

Eles atestam, de modo geral, a baixa qualidade do ensino oferecido em nossas escolas. Mostram a existência de vários contingentes de crianças e adolescentes que, diante das dificuldades de aprendizagem e do pouco incentivo para os estudos, termina por desistir da escola, seja pelo abandono da sala de aula, seja se entregando às reprovações e às turmas de excluídos, diante de uma escola indiferente (OLIVEIRA, 2008, p.377).

Embora trazendo à tona indicadores importantíssimos, esses testes não oferecem informações sobre se o ensino que está sendo ofertado é de qualidade. Não há como relacioná-los com altos padrões de aprendizagem, dizendo com exatidão que aqueles estudantes que concluíram o *curso* são altamente qualificados, fato que tem sido demonstrado a partir da verificação dos baixos resultados apresentados por estes estudantes nos respectivos testes.

Talvez isso se deva ao fato de, metodologicamente, as avaliações em larga escala não submeterem o aluno a uma aferição de notas, pois sua participação nesse processo não mexe com o resultado final do seu curso, muito menos exige da parte dele uma tomada de responsabilidade, fato que toma configuração diferente quando se tratam de concursos vestibulares, ENEM e outros.

Mesmo assim, é verídico que seus resultados têm servido de subsídios para a elaboração, a reelaboração e o monitoramento das políticas educacionais e, em relação a esses resultados, Vianna (2003) chama atenção para alguns fatores importantes, como a motivação e o compromisso do estudante com algumas dessas avaliações, principalmente quando essas são amostrais. Segundo esse autor, assim como é importante motivar para a aprendizagem, também é imprescindível fazê-lo para com as avaliações, principalmente quando se trata de larga escala, por se tornarem, na avaliação dos estudantes, monótonas e não trazerem mais-valia a suas vidas.

Incisivamente, temos percebido a preocupação de governos e comunidade escolar em encontrar modos de trabalhar essas avaliações junto a seus pares para que esses as valorizem e respondam de forma compromissada, como também compreendam que, apesar das respostas serem analisadas através de procedimentos estatísticos, seus resultados podem viabilizar a elaboração de ações mais específicas ou, como já aconteceu em determinados Estados, a geração de políticas públicas para a educação.

Coelho (2008) também trata da motivação no processo de aprendizagem e afirma que é uma das três variáveis, através das quais a escola levará o sistema a uma isenção de erros, que contribuirá para a qualidade do ensino escolar, sendo esse um dos possíveis fatores a ser considerado na elaboração de políticas públicas.

Outros autores e instituições de pesquisa na área da educação também associam essas avaliações à qualidade da educação e à democracia. Bonamino; Coscarelli & Franco (2002) as definem como um instrumento de monitoração da educação básica cujo objetivo é servir de subsídio para as políticas pautadas na equidade, na qualidade e na eficiência dos sistemas de ensino; o CAEd (2008) as analisa como procedimentos que oferecerão uma gama de informações importantes aos atores envolvidos na busca pela elevação da qualidade da educação pública.

Para Gremaud & Fernandes (2009), os resultados dos testes de *accountability* levantam controvérsia, pois podem trazer riscos se mal utilizadas pelos seus usuários, ocasionando desvinculação de incentivos e/ou de um artifício ainda mais cruel denominado *gaming*¹⁰. Este episódio tem se observado de duas maneiras: a primeira através de uma redução de currículo da parte das escolas e/ou a retirada proposital de estudantes que tenham apresentado baixo nível de proficiência nos testes; a segunda: pode ser compreendida como

¹⁰ (Ghêi-minn) s. jogo (qualquer tipo); ato de jogar. Tradução de CONRAD, David. Minidicionário Escolar de Inglês: inglês-português, português-inglês. São Paulo: DCL, 2005.

um trabalho desenvolvido para melhoria dos resultados (treinamento, motivação etc.), o que não é considerado um ato tão preocupante. O problema toma proporções maiores (criminosas, ou seja, os alunos recebem orientação no momento da realização dos testes e até gabarito das questões, como já se verificou em algumas escolas cearenses, para conseguirem bons resultados) quando o *gamimg* é utilizado de forma fraudulenta para alterar resultados.

Analisando a literatura produzida sobre essas avaliações, é fácil notar que elas funcionam como um instrumento para atender a uma demanda da sociedade e procuram aparelhar os sistemas de ensino com a produção de relatórios, mostrando como desenvolver as competências e habilidades necessárias para uma educação de qualidade, que, desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, tem sido meta de todas as esferas de governo. Além disso, poderia se dizer que tal processo representa uma prestação de contas dos Estados ao Governo Federal e desses à sociedade, pois, com o aprimoramento dos sistemas de tabulação e consolidação de dados, tem sido possível, estatisticamente, representar em números as «competências» e «habilidades» desenvolvidas e incorporadas pelos discentes ao longo do processo de escolarização.

Contudo, Gremaud & Fernandes (2009) alertam para o fato de a escola estar cometendo um grande equívoco, pois ao traçar múltiplos, gerais e abstratos objetivos, pode incorrer na impossibilidade de aplicar medidores capazes de verificar se os mesmos estão sendo atingidos.

Outro fator relevante e, de certa forma, preocupante diz respeito a estes testes padronizados se concentrarem na medição de conhecimentos demonstrados pelos estudantes apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e na de Matemática, sendo impossível, portanto, verificar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à formação moral (integral), como conceitos de ética, preservação do meio ambiente, responsabilidade com a sociedade em geral.

Diante do exposto anteriormente, paira a dúvida se não seria mais coerente fazer uma avaliação tomando os processos já utilizados nas escolas, pois estes estariam mais adequados e próximos daqueles expressos nos objetivos (gerais e específicos) e considerados ideais.

Mesmo compreendendo que a avaliação em larga escala apresenta falhas, limites e que precisa ser aperfeiçoada, ela tem encabeçado, aparecendo como elemento disparador, várias tentativas da sociedade (quer de forma amostral, quer de forma censitária) de arbitrar a qualidade da educação oferecida; aos estudantes brasileiros.

O Estado do Ceará teve sua primeira experiência com avaliação em larga escala ainda na década de 90, quando da elaboração, da divulgação e da análise do relatório dos resultados apresentados no Primeiro Ciclo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). De acordo com as conclusões apresentadas no referido relatório, a escola pública cearense tinha três grandes desafios a serem enfrentados: I - universalizar e garantir o acesso ao ensino básico; II - melhorar a qualidade do rendimento escolar e III - tornar o sistema de educação produtivo. Destarte, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) decidiu pela implantação de um sistema avaliativo que, de forma rápida e objetiva, oferecesse respostas para subsidiar políticas públicas voltadas para melhorar a qualidade do ensino público ofertado.

Por conseguinte, no ano de 1992, o Governo do Estado iniciou o processo de implantação do seu sistema de avaliação, que, a princípio, recebeu a designação de *Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries*, popularmente conhecido nas escolas como *Avaliação das Quartas e Oitavas* e, um pouco mais tarde, sendo batizado por *Avaliação da Qualidade do Ensino*.

Dentre seus objetivos, podem ser destacados:

- ✓ Promover uma cultura avaliativa no Estado do Ceará a partir do desenvolvimento permanente do Sistema de Avaliação;
- ✓ Possibilitar a todos os elementos envolvidos no processo educativo (alunos, professores, administradores e especialistas) um acompanhamento efetivo dos resultados escolares que vêm sendo obtidos no 1º Grau, ao final do ano letivo;
- ✓ Analisar as necessidades de aprendizagem consideradas básicas, tendo em vista a formulação e o monitoramento das ações educacionais (LIMA, 2007, p.119-120).

Essa ação do Governo do Ceará aconteceu concomitante à do Ministério da Educação e Cultura (MEC), pois com a realização do primeiro ciclo do SAEB, houve da parte do MEC solicitação de envolvimento das equipes técnicas das secretarias estaduais de educação para juntos consolidarem os resultados, dando origem a um processo de descentralização por demais importante para a educação pública, na medida em que favoreceu e subsidiou o desenvolvimento de vários sistemas estaduais de avaliação.

Ainda nesse ano de 1992, a Secretaria da Educação do estado do Ceará, objetivando fortalecer seu corpo técnico, incorporou o setor da Pesquisa ao da Avaliação e criou, ainda que de maneira informal, o Departamento de Pesquisa e Avaliação do Ensino (DPAVE), que passou a fazer parte da Diretoria de Desenvolvimento Curricular. A partir daí, esse

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

departamento começou a se estabelecer dentro da estrutura organizacional da Secretaria vinculado à área pedagógica.

Somente em 1996, é que o sistema avaliativo cearense recebeu a denominação de Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Estado do Ceará (SPAECE).

A partir de 2007, o SPAECE deixou de ser amostral e passou a ser censitário, abrangendo além das séries finais do ensino fundamental todo o ensino médio, com testes elaborados e estruturados nos moldes das matrizes de referência do SAEB.

Chegando à sua 19ª edição, no ano de 2015, o SPAECE já percorreu uma longa caminhada, possibilitando a governantes, a gestores educacionais, a gestores escolares e aos demais membros da comunidade escolar uma visão panorâmica da educação básica cearense. Contudo, é importante estar atento, pois especialistas alertam para um fator extremamente importante que tem se manifestado no momento de divulgação dos relatórios da parte das escolas: *a atribuição de culpa a alunos e a professores* pelos baixos resultados atingidos.

Na verdade, o que se tem visto é a utilização desses resultados apenas como forma de ranquear as escolas, uma vez que tem faltado competência técnica à maioria dos gestores (escolares) e professores para compreendê-los e bem utilizá-los. Pois, apesar do esmero que tem sido dispensado à elaboração e à aplicação desses testes, percebe-se que sua simples aplicação não muda resultados de aprendizagem. “Gestores e professores necessitam conhecer e entender o processo de construção da matriz curricular para poderem problematizar a avaliação levantando críticas e soluções que não aparecem no resultado dos testes” (SOLIGO, 2010, p.4). (Grifo nosso).

Reiterando o pensamento desse autor concordamos que

nenhum sistema de avaliação, prestação de contas e responsabilização (accountability) bem fundamentado em termos políticos, culturais, éticos, técnico-científicos e educacionais, pode esgotar-se na mera recolha e publicitação de informações baseadas em testes, mesmo que estandardizados. Esta situação é ainda mais questionável quando os resultados acadêmicos dos alunos acabam por ser também um critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores (AFONSO, 2009, p.18).

Nessa perspectiva, o SPAECE, enquanto prática de *accountability*, necessita de uma discussão mais ampla e apurada dos seus resultados, assunto ainda pouco debatido, tendo em vista que cada município/escola apresenta realidades diferentes (fato que dificulta ainda mais o trabalho). É imprescindível que, neste contexto, todos compreendam que “A avaliação

externa deve ter como objetivo a qualidade da educação e não ser o objetivo da educação” (SOLIGO, 2010, p.8).

Em síntese, na sua essência, o SPAECE deve ser entendido e utilizado como transformador de uma sociedade, e não simplesmente como forma de ranquear escolas e aumentar, assim, as desigualdades educacionais (atribuindo o fracasso da educação a grupo de alunos ou de escolas). É imperativo compreender que existem sim responsabilidades a serem compartilhadas, mas que estas não podem equivocadamente determinar culpados, digo isto porque o limiar entre responsabilidade e culpa é tênue e confuso, sendo considerado, por muitos, em certos casos, como sinônimos. “Um dos propósitos da avaliação é que ela possa contribuir para a melhoria da qualidade da educação” (NETO, 2010, p. 92).

1.1. Avaliação Educacional da Aprendizagem na perspectiva do professor

*“Avaliar não é reprovar mas sim, compreender e promover a cada momento, o desenvolvimento pleno da criança, do jovem ou de qualquer indivíduo ou grupo social que se submeta ao processo de alfabetização e de aprendizagem em geral”
(FIRME, 1994, p.58).*

O saber dentro das ciências denominadas humanas, em especial a educação, é construído e reconstruído pelo dinamismo e interação (evolução) do homem com o seu habitat.

Conjunturalmente, esse saber (conhecimento) tem passado por infinitas transformações, que são inerentes a essa evolução e que têm trazido para discussão definições consideradas tradicionais, como é o caso da avaliação educacional, mas que, permanentemente, tem ajudado a construir e a reconstruir esse saber e, indiscutivelmente, buscando contribuir com a melhoria da qualidade da educação.

Entender o que é avaliação, internalizar seu conceito, saber diferenciá-lo ao longo da trajetória da educação e de toda a sua história, é essencial.

Contudo, o que pretendemos com este estudo é discutir conceitos e definições que permeiam o tema avaliação da aprendizagem, buscando contribuir para sua melhor compreensão, despidos da arrogância de procurar explicar/definir toda a complexidade que a entrelaça.

É possível concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo (FERNANDES, 2007, p. 20).

1.1.1. Definição

A ação avaliativa não é um procedimento novo, ela está vinculada à própria trajetória da humanidade. Quando tomamos decisões, emitimos opinião sobre determinado assunto, quando realizamos uma simples compra, estamos, de certa forma, fazendo ou emitindo uma avaliação. Certamente, o formato como esta é feita pode não configurar, a um primeiro olhar, um procedimento formal, normatizado, mas, com certeza, apresentará elementos que nos darão a compreensão de que estamos tratando de um momento avaliativo. “A avaliação é uma constante em nosso dia-a-dia. Não aquela que fazemos ou que estamos comprometidos a fazer quando nos encontramos na escola, mas um outro tipo, como aquele em que avaliamos impressões e sentimentos” (SAUL, 1994, p. 61).

Compreender e aceitar os sentimentos presentes num ato avaliativo não representa ação fácil, pois, ao mesmo tempo em que este aflora a excelência de uns, remontando lembranças gratificantes e que contribuíram em algum momento com o indivíduo e/ou a coletividade, também podem manifestar a incapacidade (ainda que temporária) de outros, atribuindo-lhes marcas que carregarão para o resto de suas vidas.

Segundo Vianna (2003), a avaliação educacional, medidora dos padrões de desempenho escolar, procura e sugere soluções para os problemas vivenciados na educação e, além disso, objetiva melhorar o nível de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido restrito, a avaliação da aprendizagem seria a ação docente de atribuição de símbolos a fenômenos cujas dimensões foram medidas a fim de lhes caracterizar o valor por comparação com padrões estabelecidos (ROMÃO, 2001, p.80, *apud* BARRICHELO, 2005, p. 15).

Para Fernandes (2007), o processo avaliativo da aprendizagem é inseparável da construção da educação e deve acontecer de forma coletiva, observando-se os pressupostos teóricos e metodológicos, não se limitando apenas aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, mas ir além destes.

Barrichello (2005) ver e compreende a avaliação da aprendizagem como uma investigação profunda, que objetiva relacionar bem professor e alunos de modo que seu crescimento seja favorecido. Ainda segundo a autora, através desse processo avaliativo, o professor tem oportunidade de ver como os estudantes estão se desenvolvendo, se estão conseguindo sanar as suas dificuldades de aprendizagem e que progresso estão conseguindo.

Já Vasconcelos (1995) diz que o processo de avaliação que hoje se utiliza para verificar a aprendizagem dos estudantes é um «lixo» contra o qual muitos esforços já foram empreendidos objetivando, obviamente, pôr mais decência nos processos escolares de verificação dos conhecimentos desenvolvidos.

Zabala (1998) também comunga com a ideia de Vasconcelos (1995) e externa sua preocupação quando afirma que o processo de avaliação da aprendizagem, se não for trabalhado de forma coerente, ao invés de fortalecer a cooperação, emanar cumplicidade e ser totalmente formativo, na verdade, poderá ser contrário a isso e, em muitos casos, atrapalhar as boas relações entre alunos e professores.

Bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de uma certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Após analisar as definições traçadas por estes autores, percebemos que definir a avaliação da aprendizagem não é tarefa das mais fáceis, pois além de estar intrinsecamente ligada aos trabalhos curriculares desenvolvidos na escola, mais especificamente na sala de aula, também é um processo externo a esse ambiente e relaciona-se diretamente com o dia a dia dos estudantes e professores, e ainda, é uma ação cheia de intencionalidade que, nos últimos tempos, tem assumido uma postura de ditadora dos rumos que a escola deve seguir. Isso não significa dizer que os caminhos apontados nos levarão a tão sonhada educação de qualidade, pois, em muitos casos, esse processo acontece desengajado e estanque, mas já é um bom começo, pois indica que a mudança começou.

Todavia, não podemos negar que, em muitos casos, a avaliação tem funcionado de maneira equivocada dentro das classes e, na concepção de muitos professores, especialmente os de ensino médio, como uma «troca» na qual, alunos esforçados, submissos, entre outros “adjetivos”, têm a certeza que, continuando assim, no final do ano, serão aprovados, enquanto

aqueles que destoam desse padrão caminham para o fracasso e, por meio de expressões veladas, são informados do que lhes acontecerá ao final do ano letivo.

Isso posto, é de extrema importância que a escola reveja seus conceitos e compreenda que a avaliação deve ser um processo/ação que proporcione o desenvolvimento das habilidades e atitudes propostas nos objetivos de ensino e que se permita planejar e replanejar sua proposta de trabalho sempre amparada nos resultados conseguidos.

1.1.2. Modalidades de Avaliação

O processo de ensino e aprendizagem, na sua vultosa dinâmica, tem como meta o desenvolvimento de comportamentos (habilidades) nos diferentes momentos da vida. Ao longo dessa trajetória, acumulamos informações diversas e estas constituem-se no elemento essencialmente diferenciador das espécies. Contudo, se faz necessário avaliar (regular, medir) o que foi ensinado e, conseqüentemente, o que foi apreendido. Sendo assim, devemos estar atentos e ponderar sobre nossas conclusões, tomando consciência de que não se deve avaliar por avaliar, mas sim para verificar se os conhecimentos repassados foram apreendidos e que frutos trarão.

A avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático (SANT'ANNA, 2013, p. 31).

Assim sendo, não há como falar de avaliação sem relacioná-la às suas funções fundamentais quais sejam: diagnóstico, classificação e controle, pois, ao seguirmos essas, etapas teremos condições de perceber se o que está sendo trabalhado na escola vai atender às demandas de aprendizagem dos estudantes. Outro ponto importante que se tem considerado, quando se fala das funções, é a inter-relação destas com as modalidades, pois, acredita-se, que o trabalho ganha mais eficiência quando o diagnóstico, a formação e a somatividade estão atrelados. Esta mistura tem propiciado possibilidades de verificar o nível (profundidade) da informação apreendida pelo aluno; contudo, não se deve esquecer que um modelo de avaliação não será mais efetivo que o outro, mas que, ao serem postos em prática, se complementarão.

Avaliação diagnóstica

Este tipo de avaliação procura verificar que conhecimentos os estudantes adquiriram e se estes estão aptos a progredir para o próximo manual, capítulo ou unidade. Além disso, também é utilizada como parâmetro para seleção de estudantes/candidatos para iniciação nos cursos de formação.

A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes (KRAEMER, 2005, p. 7).

Constituída de questões que analisam de forma profunda se os objetivos foram alcançados, este tipo de avaliação não tem como meta a classificação, mas sim dizer se o avaliado é portador de aprendizagens anteriores que serão necessárias para as futuras, ou seja, “é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino-aprendizagem” (MIRAS E SOLÉ, 1996, p.381 *apud* OLIVEIRA, 2002, p. 2).

A avaliação formativa

Esta avaliação procura identificar aprendizagens que ficaram incompletas e propõe medidas para corrigir tais falhas. Deve ser realizada durante a ação, sobre cada meta a ser atingida, ou seja, é o *feedback* de como anda a qualificação do avaliado. Esses testes se assemelham aos utilizados na avaliação diagnóstica, com particularidades, é claro, como o fato da elaboração de várias atividades atreladas a um número menor de metas/objetivos.

A avaliação formativa é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem (FERNANDES, 2007, p. 22).

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

Ressalta-se ainda, nesta modalidade de avaliação, uma relação proximal entre o ente que está sendo formado e seu orientador de estudos, sendo o primeiro conduzido a utilizar a melhor técnica e o tempo de aprendizagem, enquanto o segundo, a buscar de forma mais eficaz meios para contornar/atenuar processos de ensino que não lograram êxito.

Avaliar, neste contexto, não se resume à mecânica do conceito formal e estatístico; não é, simplesmente, atribuir notas, obrigatórias à decisão de avanço ou retenção em determinada disciplina. Devem representar as avaliações aqueles instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, ao mesmo tempo que forneçam subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequados à disciplina - mas não somente, à medida que considerem, igualmente, o contexto sócio-político no qual o grupo está inserido e as condições individuais do aluno, sempre que possível (OLIVEIRA, 2002, p.1).

A avaliação somativa

Este procedimento avaliativo é aplicado ao final de uma etapa com objetivo de certificar e mostrar o nível de conhecimento dos avaliados naquele dado momento, sendo entendido por alguns teóricos como um medidor social.

De acordo com Sant'Anna (2013, p.35), “sua função é classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados”.

No decorrer desta abordagem sobre as modalidades de avaliação, não buscamos aqui, dizer qual formato é certo ou errado. O que buscamos trazer ao leitor é a percepção de que os objetivos que movem esses processos são diferentes, portanto a metodologia utilizada em cada um é diferenciada.

Encerrando essa reflexão sobre as modalidades de avaliação em questão, não podemos negar que sempre trabalhamos Avaliação diante da concepção de certo ou errado e é bem provável que tenhamos, em algum momento, contribuído para a exclusão de muitos jovens que, por não atingirem o “perfil” pré-determinado, optaram por deixar a escola.

1.1.3. Avaliação da Aprendizagem Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96

Um dos grandes nós da educação básica brasileira, na atualidade, diz respeito ao formato de avaliação da aprendizagem utilizado. Mesmo a escola experimentando de uma flexibilidade nunca vista antes, o modelo empregado ainda é o mesmo do início dos anos 50, do século XX, sendo apontado por teóricos do assunto e também por diversos estudos realizados como um dos possíveis elementos responsáveis pelo abandono e, consequente, fracasso escolar de milhares de jovens. Isso porque o processo avaliativo continua desvinculado da prática de sala de aula e, segundo relatos dos alunos, de forma perversa tem sido utilizado por muitos professores como um mero instrumento de *acerto de contas* (repressão) para com seus avaliados.

Fazendo-se uma retrospectiva a esse fato, encontramos indícios que já na Constituição da República Federativa do Brasil de 1934, foram externados sentimentos da necessidade de formulação de uma lei que disciplinasse a educação nacional. O fato é que somente em 1961, 27 anos depois, esse sentimento se materializou com a promulgação da primeira lei exclusivamente para educação. A Lei nº 4.024/61, intitulada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), constituiu um avanço para a educação nacional, mas não trouxe, de forma significativa, indicativos de como melhorar e fortalecer os processos avaliativos da aprendizagem.

Mais tarde, em sua segunda versão, com a Lei nº 5.692/71 é que verificou-se um pequeno avanço, pois, ainda que de forma *morna*, o tratamento dispensado à temática da avaliação já apareceu.

Foi somente no ano de 1996, com trabalhos conduzidos pelo então senador Darcy Ribeiro, que foi possível propor alterações e acréscimos mais significativos a essa Lei, doravante denominada Lei nº 9.394/96. O novo texto trouxe com mais clareza como deveria ser conduzida a prática avaliativa do processo ensino-aprendizagem frente às demandas do ensino ofertado aos jovens brasileiros.

De acordo com seu Art. 24, inciso V:

- a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e suas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamentos de estudos concluídos com êxito;

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferencia paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (LDBEN nº 9394/96, 2010, p. 20-22).

Apesar de estar indicado na supracitada lei e validado por teóricos no assunto, o direcionamento de que a avaliação deve se proceder de maneira completa (diagnóstica, formativa e somativa), temos dúvida se a escola conseguirá atingir tal modelo avaliativo, pois não é o bastante saber que este ou aquele modelo é o ideal, também se faz necessário que professores, diretores, família etc., se unam para atingi-lo, e ainda, que todos primem acima de qualquer circunstância pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação deve ser um instrumento para estimular o interesse e motivar o aluno para maior esforço e aproveitamento, e não uma arma de tortura ou punição. Nesse sentido, a avaliação desempenha uma função energizante, à medida que serve de incentivo ao estudo. Mas complementando essa função, a avaliação desempenha, também, outra: a de *feedback* ou retroalimentação, pois permite que o aluno conheça seus erros e acertos (HAYDT, 2008, p.26-27).

1.2. Contribuição do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) para as Escolas Estaduais de Ensino Médio da Coordenação Regional de Desenvolvimento da Educação 3 – CREDE 3

1.2.1. Historiografia da Introdução do SPAECE

Em 1992, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) divulgou relatório com os resultados do primeiro ciclo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Estado do Ceará, mediante a situação dos seus resultados constatada por tal relatório, implementou sua primeira experiência de avaliação da aprendizagem em larga escala, que ficou conhecida como “Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries/Avaliação da Qualidade do Ensino”, focada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e tendo como objetivo principal “... fornecer subsídio indispensável para formulação e monitoramento das políticas educacionais” (LIMA, 2012, p. 41).

Essa primeira rodada da avaliação aconteceu apenas nas escolas do município de Fortaleza e avaliou 10.590 estudantes da 4ª série e outros 4.010 estudantes da 8ª série pertencentes a 157 escolas estaduais de funcionamento diurno (CEARÁ, 1992b). Os testes de Língua Portuguesa e de Matemática ficaram sob a organização e a elaboração do MEC/INEP que tomou como base um currículo escolar mínimo (CEARÁ, 2003).

Todo o processo de implementação da avaliação ficou sob a responsabilidade do Parque Tecnológico da Universidade Federal do Ceará (PTUFC), denominado Centro de Treinamento e Desenvolvimento (CETREDE), enquanto a SEDUC se responsabilizou pela logística de aplicação, condensação dos resultados por meio de relatórios e divulgação dos mesmos, de maneira a serem utilizados como base para os ciclos seguintes da avaliação.

Na segunda edição, o número de escolas avaliadas foi ampliado para 246, sendo que 152 destas estavam localizadas em Fortaleza e as outras 94 nos municípios interioranos, sedes das Delegacias Regionais de Educação (DERE), envolvendo, efetivamente, um quantitativo de 16.605 alunos da 4ª série e outros 6.281 alunos da 8ª série nesse processo (CEARÁ, 1994b).

A terceira edição, em 1994, seguiu a mesma metodologia utilizada no ano de 1993 com avaliação focada apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática e trazia 25 questões por disciplina. Neste ano a aplicação ficou por conta da SEDUC que contou com a parceria com a Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura¹¹ (FCPC) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

No ano de 1995, aconteceu a aplicação dos testes do SAEB, assim sendo, o Governo do Estado juntamente com a SEDUC decidiram que não seria aplicada a Avaliação da Qualidade do Ensino (AQE), pois não seria necessário, nem interessante, que os estudantes fossem avaliados duas vezes consecutivas com a utilização dos mesmos parâmetros avaliativos e, por isso, também decidiram que a Avaliação estadual teria aplicação bianual e alternada com o SAEB.

Em sua quarta edição, no ano de 1996, ainda sob a responsabilidade da Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC) da UFC, a Avaliação da Qualidade do Ensino passou a chamar-se Sistema Permanente de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Ceará (SPARECE). Na ocasião, além dos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, também fizeram parte do processo avaliativo questionários que tratavam de, entre outros temas, desempenho dos professores, da gestão da escola dentre outros. Tal mudança teve como

¹¹ Esta fundação tem como objetivo apoiar as ações de ensino, pesquisa, extensão e cultura.

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

objetivo identificar problemas encontrados na aplicação dos testes, que fossem capazes de substituir os já identificados na infraestrutura e na produtividade do sistema. Nesta edição, além das escolas estaduais pertencentes à sede das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE)¹², sediadas em 21 municípios cearenses, também participaram as escolas municipais das cidades de Icapuí, Marco, Fortim, Maranguape, Limoeiro do Norte e Jucás¹³. Nesse ano, o SPAECE foi aplicado em 327 escolas dos 27 municípios participantes e avaliou um quantitativo de 17.576 alunos da 4ª série e 7.677 alunos da 8ª série.

Ainda nesse mesmo ano, a SEDUC aplicou também a Avaliação Institucional nas Escolas Públicas, buscando envolver nesse processo gestores, professores, alunos, pais e funcionários. Para tal, apropriou-se e utilizou-se dos mesmos princípios norteadores desse formato de avaliação utilizados pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB): Globalidade; Unidade; Respeito à identidade institucional; Não premiação e/ou não punição; Adesão voluntária; Legitimidade; Continuidade e Publicidade (CEARÁ, 2003). Tal processo teve como objetivo geral fazer com que gestores avaliassem seus pares e, ao mesmo tempo, a si mesmos.

A avaliação institucional visa o aperfeiçoamento da qualidade da educação, isto é, do ensino, da aprendizagem e da gestão institucional, com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição comprometida com a aprendizagem de todos e com a transformação da sociedade (BELLONI, 2000 *apud* FERNANDES, 2001, p. 14).

No ano de 1998, em sua quinta aplicação, o Sistema avaliou 39.710 estudantes, sendo 25.704 da 4ª série e 14.006 da 8ª série, mais uma vez concentrando-se nas escolas sedes dos 21 municípios dos CREDE. Além desses, foram acrescentados mais outros 40 municípios, sendo incluídos mediante apreciação do critério densidade populacional; totalizando 61 municípios e 407 escolas. Ressalte-se que, na apresentação do Relatório Final, constatou-se uma divergência de sentidos, pois enquanto a FCPC/UFC trata do SPAECE como Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará, o Documento Síntese denominou-o como Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará.

¹² Antigas Delegacias Regionais de Educação (DERE).

¹³ Municípios pioneiros na aplicação de avaliação externa da sua rede de ensino via processo de municipalização da avaliação.

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

Somente no ano de 2000, através da Portaria nº 101/00, é que o sistema de avaliação do Ceará é definitivamente institucionalizado, passando a chamar-se Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE (CEARÁ, 2000).

Essa conjuntura do processo de avaliação sinaliza que duas importantes mudanças estavam por vir: a primeira, na prática pedagógica do professor; pois traz uma mensagem intrínseca alertando para o fato de que esse não pode mais agir como senhor do conhecimento e, portanto, que deverá especializar-se e aperfeiçoar-se no trabalho por ele realizado. A segunda mudança vai dizer respeito a uma reestruturação didático-pedagógica da escola pública cearense, pois, ao passo que se propõe uma modificação de postura por parte dos professores, também se busca a melhoria dos índices de aprendizagem.

Tal posição é coincidente com a opinião de Demo, quando nos faz um alerta para o fato de que “um dos problemas mais comprometedores de desempenho escolar é o instrucionismo: os alunos são condenados a escutar o professor, tomar nota e fazer prova, tudo na mais sonsa reprodução” (2004, p. 12-13).

Na edição do SPAECE de 2001, os testes foram realizados via *internet*, nos Laboratórios Escolares de Informática (LEI) e nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) das CREDE, ficando conhecidos como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará-*Internet* (SPAECE-NET). Os testes eram gerados mediante a senha de acesso dos alunos e constavam de 20 questões de Língua Portuguesa e 20 de Matemática. Essa ação foi arquitetada pelo Núcleo de Pesquisa e Avaliação (NPA) da SEDUC e teve como colaboradores a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), o Instituto de Software do Ceará (INSOFT) e uma comissão representando o Laboratório de Estatística e Medidas Educacionais (LEME) da UFC. O critério de escolha foi o mesmo, utilizado anteriormente (por amostragem), contemplando além dos estudantes da 8ª série os de 3º ano do ensino médio das escolas estaduais, que possuíam a partir de 25 alunos por turma. Apesar dessas inovações, é importante frisar a continuidade da utilização da escala de desempenho do SAEB, possibilitando assim, uma comparação mais fidedigna dos resultados e a produção de relatórios técnicos e boletins por região e unidade escolar.

Assim sendo,

o SPAECE-NET passou a caracterizar-se como uma avaliação do Programa, prévia e voluntária, que pretendeu verificar o rendimento médio das escolas em relação ao

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

desempenho dos alunos, através da metodologia, *Computer Aided Testing (CAT)* – Teste Auxiliado por Computador (TAC) utilizada em aplicativos educacionais com base na *Web* (CEARÁ, 2002b, p. 11 *apud* LIMA, 2007, p. 140).

Neste momento histórico da avaliação em larga escala do Ceará, é instituído o Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará, por meio da Lei nº 13.203 de 21 de fevereiro de 2002, publicada no Diário Oficial do Estado (D.O.E) de 25/02/2002 (CEARÁ, 2002a), consequentemente, dando um novo reforço ao SPAECE-NET, ou seja, mais um incremento, pois a supracitada lei traz como objetivos fundamentais:

- Reconhecer publicamente as escolas estaduais que tiveram melhor desempenho nessa avaliação: SPAECE-NET;
- Qualificar o ambiente físico das escolas, buscando melhores resultados pedagógicos;
- Fortalecer o ensino público estadual, como condição para proporcionar educação de qualidade ao povo cearense;
- Medir a proficiência do alunado cearense através do uso de computadores e também sua intimidade com essa ferramenta.

Em 2002, na sétima edição, participaram 372 escolas e um quantitativo de 23.258 alunos, sendo 11.238 da 8ª série e 12.020 estudantes do ensino médio. Na ocasião, ficaram de fora do processo apenas aquelas escolas que possuíam matrícula menor que 60 alunos por série avaliada. Outro aspecto relevante nesta aplicação foram os trabalhos desenvolvidos pela equipe de avaliação da SEDUC, intitulados de SPAECE Temático¹⁴, que trataram através de estudos e de pesquisas qualitativas das:

- Dificuldades na Aprendizagem de Conceitos Matemáticos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (CEARÁ, 2002c);
- Classes de Aceleração: Avaliação da Experiência do Ceará (CEARÁ, 2002d).

A oitava edição (2003) contou com a participação de 28.557 estudantes, distribuídos em 577 unidades escolares de 183 municípios cearenses. Nessa edição, além do acréscimo no quantitativo de participantes também foi repassada uma premiação em dinheiro a professores, a funcionários e a gestores das 100 melhores escolas com nota média igual ou superior a

¹⁴ Designação dada as pesquisas, estudos e avaliações realizados a partir das macro avaliações, que não se utilizam das mesmas abordagens e são direcionados por objetivos diversos (Ceará, 2002b).

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

cinco. Para os alunos, essa premiação equivaleu ao valor de um computador que foi adquirido com recursos financeiros do Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará.

Em 2004 e 2006, o SPAECE incorporou mudanças significativas, como o fato da aplicação dos testes terem ficado sob a responsabilidade da Fundação Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio (CESGRANRIO); além das escolas de rede estadual (4ª e 8ª séries e da 3ª série do ensino médio), também participaram dessas aplicações as escolas da rede pública municipal, que tinham no mínimo 25 estudantes nas séries avaliadas, e ainda os alunos do Tempo de Avançar Fundamental (TAF). Na edição de 2004, houve mais uma vez premiação, agora das “50 Escolas Destaque”, fato que rendeu a funcionários, a professores e a gestores uma premiação referente ao 14º salário.

No ano de 2007, na sua décima primeira edição, acontece o movimento mais abrangente e importante da história do SPAECE: o Sistema de Avaliação é *universalizado* e passa a ser *censitário*, verificando as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental (através do SPAECE-Alfa¹⁵); dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (antigas 4ª e 8ª séries) e dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio (até o presente momento só eram avaliados os estudantes do 3º ano). E as novidades não pararam por aí, pois a Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará (APRECE), juntamente com a União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/CE), com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), criam o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Esse Programa foi gestado, construído e aplicado tendo-se como base a experiência exitosa da cidade de Sobral-CE (cujo público alvo foram os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental), que ganhou repercussão estadual (pelos resultados apresentados por aqueles estudantes no SAEB/Prova Brasil) e foi transformado em política pública da SEDUC pelo Governo do Estado do Ceará, ampliando o número de municípios envolvidos para 184.

As edições de 2008 e 2009, respectivamente a décima segunda e a décima terceira edições, foram realizadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e o foco da avaliação foram as mesmas séries avaliadas em 2007, quando da décima primeira edição. Contudo, o diferencial desse ano foi o quantitativo de participantes (alunos, professores, gestores e funcionários) que responderam aos questionários contextuais e aos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, como mostra o quadro abaixo:

¹⁵ Avaliação que acontece de maneira alternada com SAEB/Prova Brasil.

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECCE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

- Questionários contextuais:

Respondentes/Ano	2008	2009	Cresc. (Abs.)	Cresc. (%)
Diretores	7.230	6.336	- 894	- 12,36
Professores de LP/MT	8.300	10.000	1.700	20,48

Quadro 1 – Diretores e professores de LP e MT que responderam aos questionários contextuais no período 2008-2009 em números absolutos e percentuais.

Fonte: Autor, com base em: Ceará (2008b, 2008f, 2009a).

- Testes de Língua Portuguesa e de Matemática:

Séries	Participantes 2008		Participantes 2009		Cresc. (Abs.) 2008-2009		Cresc. (%) 2008-2009	
	Alunos	Escolas	Alunos	Escolas	Alunos	Escolas	Alunos	Escolas
2º ano EF	123.946	6.111	142.242	6.336	18.296	225	14,76	3,68
5º ano EF	139.280	5.733	136.790	5.062	-2.490	-671	-1,78	-11,7
9º ano EF	103.152	2.801	-	-	-	-	-	-
1º ano EM	102.157	528	112.378	535	10.221	7	10,0	1,32
2º ano EM	79.881	505	92.193	508	12.312	3	15,41	0,59
3º ano EM	66.163	503	74.323	482	8.160	-21	12,33	-4,17

Quadro 2 – Comparativo dos dados de participação referente a séries avaliadas, quantidade de alunos e escolas nos anos 2008-2009 em números absolutos e percentuais.

Fonte: Autor, com base em: Ceará (2008b, 2008f, 2009a).

Em sua décima quarta edição, em 2010, foram avaliados 675.983 alunos pertencentes às redes municipal e estadual. Os estudantes do 2º ano do EF foram avaliados somente na disciplina de Língua Portuguesa com o objetivo de verificar os níveis de leitura/alfabetização desenvolvidos por estes. Já os alunos do 5º, 9º e 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do EF; os das 1ª, 2ª e 3ª do EM Regular e 1º e 2º segmentos da EJA, foram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática (CEARÁ, 2010).

Na aplicação de 2011, 15ª edição, foram avaliados 658.654 estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, assim distribuídos: 2º ano do EF - 108.929; 5º ano do EF - 132.221; 9º ano do EF - 109.764; 1º segmento da EJA do Ensino Fundamental - 3.854 e 2º segmento da EJA do Ensino Fundamental - 3.425 estudantes. Já no EM, a participação ficou assim distribuída: 1ª série, 113.225; 2ª série, 97.600; 3ª série, 82.549 estudantes; 1º período da EJA EM, 3.848 estudantes e, no 2º períodos da EJA EM, 3.239 estudantes (CEARÁ, 2011).

Na décima sexta edição, em 2012, a avaliação, como de costume, contemplou os alunos das escolas municipais e estaduais do Ceará. No entanto, no 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 2º segmento da EJA Ensino Fundamental foram aplicados apenas os testes

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

de Língua Portuguesa que trataram de verificar a competência em Leitura. Nas 1ª, 2ª e 3ª séries e nos 1º e 2º períodos da EJA Ensino Médio, aconteceu uma alteração bastante significativa, pois utilizou-se uma dinâmica diferente das outras edições, ou seja, os alunos foram avaliados nas Áreas de Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias e Matemática e Suas Tecnologias. Nesse ano, o SPAECE se aproximou bastante do ENEM, pois incorporou na sua metodologia, especificamente na 3ª série do EM, a construção de Redação, a avaliação do conhecimento das Áreas de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e Suas Tecnologias, como se verifica no quadro a seguir:

Série/Disciplinas	LP/MT*	Ciências Humanas (CH)	Ciências da Natureza (CN)	Redação
2º ano EF	99.526	-	-	-
5º ano EF	128.264	-	-	-
9º ano EF	108.894	-	-	-
1º Período EJA EF	3.894	-	-	-
2º Período EJA EF	2.540	-	-	-
1º ano EM	113.025	-	-	-
2º ano EM	98.890	-	-	-
3º ano EM	86.188	83.200	83.198	86.188
1º Período EJA EM	3.892	-	-	-
2º Período EJA EM	2.580	-	-	-
TOTAL GERAL	647.693	83.200	83.198	86.188

Quadro 3 – Demonstrativo da quantidade de participação por séries e disciplinas.

Fonte: Autor, com base em: Ceará (2012).

* LP/MT – Língua Portuguesa/ Matemática.

Num comparativo entre as edições de 2011 e 2012, percebemos que houve uma redução de 10.961 alunos no quantitativo geral, mas, ao observarmos as séries do Ensino Médio Regular (1º, 2º e 3º anos), somente o 1º ano teve uma redução e de proporções insignificantes, pois foi de aproximadamente 230 estudantes (CEARÁ, 2012).

Em 2013, 17ª edição, a avaliação contemplou os estudantes de dois modos. Os alunos do 5º ano do EF, 1ª série do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Fundamental e nos 1º e 2º períodos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, foram avaliados, censitariamente, em todo o estado do Ceará. Aqueles vinculados ao 9º ano do Ensino Fundamental e às 2ª e 3ª séries do Ensino Médio Regular foram avaliados através de uma amostra.

Na 18ª edição, ano de 2014, a previsão de 674.355 alunos resultou em 615.616 que efetivamente realizaram os testes cognitivos e 392.942 destes responderam aos questionários

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

contextuais. 20.531 professores e 4.022 diretores, também, fornecem informações contextuais a partir de questionários específicos.

Por fim, fechando a série histórica abordada neste estudo, em 2015, décima nona edição, o SPAECE avaliou a performance dos alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos do EF (EJA-2º segmento). Nesta edição, também foram avaliados os alunos da 1ª e 3ª séries do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (1º período) do Ensino Médio. O 2º ano do Ensino Fundamental foi avaliado em Língua Portuguesa e as demais etapas foram avaliadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Delineando a trajetória e os caminhos percorridos pelo SPAECE, no âmbito da SEDUC, desde sua origem em 1992, tentou-se constatar/mostrar se essa Avaliação evoluiu, quando confrontados passado e presente, pois uma coisa é certa: ao longo desses anos, percebemos a disseminação cuidadosa dos seus resultados, por meio de documentos e relatórios concisos, menos técnicos e mais descritivos, que materializam as baixas médias de proficiências atingidas pelos alunos cearenses já detectadas e apresentadas pelo SAEB.

Em linhas gerais, temos presenciado, seja em relação ao Brasil seja ao Ceará, que os estudantes continuam apresentando baixo nível de desempenho acadêmico nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, foco central da avaliação em estudo.

Para Gurgel,

avaliar o rendimento dos alunos das escolas públicas do Brasil representa o grande desafio para os gestores educacionais. Com avaliações de rendimento é que identifica-se o verdadeiro nível de aprendizagem em sala de aula.[...] O Ceará é destaque nessa empreitada (2006, p. 10).

Assim sendo, a divulgação e a utilização responsável dos resultados do SPAECE via SEDUC, CREDE e escolas, têm permitido fazer ajustes fundamentais para atender às demandas do sistema educacional cearense e também para o aperfeiçoamento metodológico do mesmo.

1.2.1.1. Finalidade

O SPAECE foi pensado como proposta orientadora de gestores públicos nas tomadas de decisões, liberação de investimentos financeiros e, de reorganização do currículo escolar.

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

Junto aos professores, almejou-se a melhoria dos resultados com foco no planejamento e no melhor trabalho de verificação da aprendizagem. Para a sociedade civil e a família, foi pensado como uma forma de prestar contas de como anda o sistema educacional cearense, as escolas e o que nossos filhos têm aprendido. Aos estudiosos dos problemas sociais, como fonte de informações para a formulação de hipóteses e tabulação/acumulação de dados para investigações futuras dos problemas educacionais que, atualmente, são enfrentados na educação do Ceará e do Brasil.

Em síntese, a finalidade do SPAECE é semelhante à do SAEB e visa diagnosticar a realidade da educação cearense, possibilitando à comunidade escolar e local um acompanhamento dos resultados. Aos gestores públicos, subsídios para formulação e monitoramento das políticas públicas educacionais cearenses e quiçá brasileiras.

Ravela, quando coordenador do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em entrevista à revista SPAECE, fez uma comparação entre o SPAECE e outras avaliações externas:

As provas nacionais e internacionais têm a vantagem de oferecer um quadro mais amplo, que inclui outros países ou estados. As avaliações estaduais têm a vantagem de estar mais perto das escolas e da ação educativa e, portanto, têm a potencialidade de ter mais incidência sobre a realidade cotidiana. No caso do SPAECE, é interessante que, além disso, as provas estejam equiparadas com as do SAEB, por isso não se perde o ponto de referência nacional. [...] há que fazer um esforço de tradução e divulgação de grande alcance. Oxalá, se pudesse montar um bom programa de formação em serviço para os professores a partir dos resultados e dos problemas de aprendizagem que a avaliação mostra (2005, p. 8).

1.2.1.2. Estrutura do SPAECE

A metodologia de elaboração dos testes do SPAECE se assemelha a utilizada pelo SAEB, pois o primeiro foi construído tomando como base as mesmas Matrizes de Referência do segundo.

Assim sendo, é oportuno dizermos (ver Apêndice 1) que a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 5º e 9º anos do EF e 1ª, 2ª e 3ª séries do EM, está distribuída em seis tópicos com vinte e três descritores. Já a Matriz de Referência de Matemática (ver Apêndice 2), do 5º e 9º anos do EF e 1ª, 2ª e 3ª séries do EM, está dividida em quatro tópicos com setenta e oito descritores.

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

Baseados nestes descritores é que se identifica em que estágio (nível de competências) o alunado cearense encontra-se.

O nível de competência dos alunos, mencionado anteriormente, é determinado com base nas escalas de desempenho abaixo apresentadas, ou seja, a proficiência destes varia de 0 a 500, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. No entanto, é imprescindível observarmos, nos quadros que se seguem, os estágios determinados para cada fechamento de ciclo: 2º ano do EF – SPAECE-ALFA; 5º e 9º nos do ano do EF; 1ª, 2ª e 3ª série do EM.

ESCALA DE PROFICIÊNCIA DO 2º ANO DO EF – SPAECE-ALFA				
NÃO ALFABETIZADO	ALFABETIZAÇÃO INCOMPLETA	INTERMEDIÁRIO	SUFICIENTE	DESEJÁVEL
0—75	75—100	100—125	125—150	Acima de 150

Quadro 4 – Escala de proficiência tomada como base para avaliação dos estudantes do 2º ano do EF SPAECE-ALFA.

Fonte: Autor, com base em: SPAECE - Padrões de Desempenho (CEARÁ, 2008).

ESCALA DE PROFICIÊNCIA DO 5º ANO DO EF				
DISCIPLINAS	MUITO CRÍTICO	CRÍTICO	INTERMEDIÁRIO	ADEQUADO
Língua Portuguesa	Até 125	125—175	175—225	Acima de 225
Matemática	Até 150	150—200	200—250	Acima de 250

Quadro 5 – Escala de proficiência tomada como base para avaliação dos estudantes do 5º ano do EF nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Fonte: Autor, com base em: SPAECE - Padrões de Desempenho (CEARÁ, 2008).

ESCALA DE PROFICIÊNCIA DO 9º ANO DO EF				
DISCIPLINAS	MUITO CRÍTICO	CRÍTICO	INTERMEDIÁRIO	ADEQUADO
Língua portuguesa	Até 200	200—250	250—300	Acima de 300
Matemática	Até 225	225—275	275—325	Acima de 325

Quadro 6 – Escala de proficiência tomada como base para avaliação dos estudantes do 9º ano do EF nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Fonte: Autor, com base em: SPAECE - Padrões de Desempenho (CEARÁ, 2008).

ESCALA DE PROFICIÊNCIA DA 1ª, 2ª E 3ª SÉRIES DO EM				
DISCIPLINAS	MUITO CRÍTICO	CRÍTICO	INTERMEDIÁRIO	ADEQUADO
Língua portuguesa	Até 225	225—275	275—325	Acima de 325
Matemática	Até 250	250—300	300—350	Acima de 350

Quadro 7 – Escala de proficiência tomada como base para avaliação dos estudantes da 1ª, 2ª e 3ª séries do EM nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Fonte: Autor, com base em: SPAECE - Padrões de Desempenho (CEARÁ, 2008f).

É facilmente observável que na disciplina de Matemática a escala de proficiência é acrescida em vinte e cinco pontos quando comparada com a disciplina de Língua Portuguesa. Outro ponto extremamente importante, é que além da verificação de conhecimentos específicos das disciplinas, os estudantes também são pesquisados através de questionário socioeconômico sobre a sua situação social e financeira e de seus familiares; o objetivo é saber se tal situação interfere (ou não) no desempenho destes no momento de realização dos testes do SPAECE.

Na escala de proficiência, segundo o Relatório Técnico Pedagógico de Matemática (RTPM) do SPAECE “são escolhidos pontos para interpretar as habilidades que os alunos demonstram possuir quando seus desempenhos estão situados ao redor daquele ponto ou nível” (CEARÁ, 2007, p. 9). A prova é analisada a partir das questões que cada aluno acerta, desvendando seus pontos fortes e fracos.

Para que este trabalho tivesse mais consistência e credibilidade, passou-se a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI) que, conforme a revista SPAECE, “permite, através de itens âncoras, comparar resultados de um ano para outro e construir uma série histórica que possibilita visualizar o desempenho de ensino ao longo do tempo” (CEARÁ, 2006, p. 14).

A TRI é um conjunto de modelos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência do aluno (variável não observável) e de parâmetros (que expressam certas propriedades) do item. Quanto maior a proficiência, maior a probabilidade de o aluno acertar o item (KLEIN & FONTANIVE, 1995, p. 31).

Quando a avaliação foi estendida às escolas municipais - SPAECE-ALFA - em 2004, acredita-se que um grande passo foi dado na direção de se construir e consolidar um instrumento capaz de avaliar as etapas finais de cada ciclo de ensino ofertados, inclusive o de alfabetização. Acredita-se que esse avanço foi a ferramenta que faltava aos gestores municipais para, com maior propriedade, verificar a qualidade do trabalho desenvolvido por suas escolas, ou seja, constatar o que as crianças aprenderam ao finalizarem a 2ª série do Ensino Fundamental e, se se encontram realmente alfabetizadas; e ainda, constitui-se elemento importantíssimo para mesmo que de forma censitária, avaliar os estudantes do 5º, 9º e 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental.

No ano de 2009, o Governo do Estado do Ceará, como forma de fortalecer ainda mais essa Política Pública de Avaliação em Larga Escala, sancionou as Leis: nº 14.483 e nº 14.484

de 08.10.2009. A primeira Lei INSTITUI A PREMIAÇÃO PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO COM MELHOR DESEMPENHO ACADÊMICO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO, alterada pela Lei nº 14.691 de 30.04.2010, por sua vez alterada em seu Art. 1º pela Lei Nº 15.572, 07 de abril de 2014, determinando, a partir desta data, que o SPAECE seria aplicado aos alunos de 1º ano do ensino médio de forma censitária, aos de 2º e 3º ano EM, amostral. Tal alteração também determinou que os estudantes de 3º ano do EM passariam a ser premiados pela média geral conseguida via ENEM (CEARÁ, 2014). Já a segunda Lei, INSTITUI O PRÊMIO APRENDER PRA VALER, DESTINADO AO QUADRO FUNCIONAL DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO(CEARÁ, 2009a).

A Lei nº 14.483 inicialmente concedeu premiação, com a distribuição de um microcomputador, a todos os estudantes que atingissem a proficiência mínima exigida de 325 pontos para a disciplina de Língua Portuguesa e de 350 pontos para Matemática. A Lei nº 14.484 disciplinou sobre a premiação de todos os funcionários das escolas estaduais que alcançassem as metas estabelecidas, referentes ao crescimento da aprendizagem dos estudantes, tomando como base o ano de 2008.

Originalmente, essa premiação já havia acontecido em 2005, quando a SEDUC entregou por meio do *Plano de Educação Básica Escola Melhor, Vida Melhor* microcomputadores aos cinquenta (50) melhores resultados de aprendizagem das escolas públicas estaduais, associados às menores taxas de reprovação e de abandono, fato que foi oficializado com a promulgação das supramencionadas leis.

Para prosseguirmos neste estudo, é de suma importância recordar que, ao longo dos seus vinte e três anos de criação e dezenove aplicações, o SPAECE passou por reestruturações e mudanças profundas, de ordem conceitual e metodológica, que buscaram aperfeiçoar o processo avaliativo. Aplicar os referidos testes a todo o Ensino Médio e aos 1º e 2º períodos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio talvez tenha sido o maior desafio enfrentado pela SEDUC e o Governo do Estado.

Com base no vasto material coletado e analisado, podemos arriscar dizer que acertar, melhorar e fazer a educação acontecer, tem sido, desde a sua implantação até os dias atuais, indiscutivelmente o lema principal do SPAECE. Cabe então às escolas apoiarem-se nessas produções, buscando detectar falhas e ajudar a corrigi-las, de modo que alunos, professores, diretores e pais sejam coautores na construção desse novo capítulo da história da educação cearense.

1.2.1.3. SPAECE na Escola enquanto Instituição

No ano de 2008, o SPAECE passou a ser aplicado de forma censitária e os resultados condensados nos boletins, por escola, foram extremamente preocupantes. Os relatórios técnicos mostraram com precisão quais escolas tinham apresentado os melhores e os piores resultados. Apesar de se tratar de uma avaliação completamente objetiva (abrindo margem para questionamentos com relação ao domínio da escrita e dos cálculos matemáticos), esse novo modelo deu um novo olhar/direcionamento ao trabalho dos gestores escolares e professores em relação ao que a escola precisava fortalecer no seu planejamento físico e pedagógico.

Um dos maiores desafios presentes na utilização escolar dos resultados da avaliação em larga escala é a sua tradução em mudanças efetivas para todos os segmentos envolvidos na avaliação, buscando avanços possíveis na melhoria da qualidade educacional (CEARÁ, 2008a, p.35).

Este novo capítulo que se delineou trouxe para a escola uma nova perspectiva, pois não era mais suficiente saber que não estava bom e se precisava melhorar. A partir de então, foi fornecida uma nova informação: onde agir para mudar.

Ou seja, após o recebimento dos Relatórios Técnicos Pedagógicos de Língua Portuguesa e de Matemática com os respectivos resultados, tomar conhecimento das informações gerais contidas nos mesmos (diretores, coordenadores escolares, CREDE, família) e planejar que rumos tomar, buscando a melhoria dos respectivos índices.

Não se pode garantir que esse trabalho se traduzirá em mudança dos atores envolvidos e dos resultados de aprendizagem, contudo,

Observa-se que nos últimos anos tem havido uma utilização mais efetiva dos resultados das avaliações (Saeb, Spaece) por parte das unidades escolares. No entanto, esta utilização ainda deixa a desejar levando-se em conta a totalidade das escolas públicas. Parece ainda existir uma tendência natural de esperar que as ações ou programas corretivos sejam iniciativas somente dos órgãos centrais. Considerando o processo de descentralização e autonomia da Crede e Escola, cada vez mais faz sentido que as escolas decidam quais estratégias de intervenção devem viabilizar para melhorar a qualidade do seu ensino (PEQUENO, 2000, p. 133).

Em 2009, o Governo do Estado, por meio da SEDUC, promulgou a Lei nº 14.484 de 08.10.09 que instituiu uma premiação para as escolas estaduais, especialmente de Ensino Médio, que conseguissem atingir as metas de crescimento da aprendizagem e redução do abandono determinadas para aquele ano, mas retroagindo a 2008. A referida bonificação foi equivalente a uma remuneração mensal: o 14º salário. As regras gerais para fazer jus a tal benefício contemplaram os seguintes critérios:

I - somatório das médias de proficiência atingidas pela escola nas disciplinas avaliadas: Língua Portuguesa e Matemática, nas três séries do EM (1ª, 2ª e 3ª séries) igual ou superior a 1500 pontos;

II - frequência na realização dos testes não inferior a 80% do número de inscritos.

Para as escolas, tão importante quanto o ganho financeiro foi o ganho pedagógico, pois a partir desse momento uma nova ferramenta entrou em cena: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Com a utilização da TRI, cada instituição escolar passou a ter condições de traçar um perfil de seus estudantes baseado nos resultados dos anos anteriores, pois essa técnica “permite, através de itens âncoras, comparar resultados de um ano para outro e construir uma série histórica que possibilita visualizar o desempenho do ensino ao longo do tempo” (CEARÁ, 2006, p. 14). A utilização de tal ferramenta viabilizou uma análise mais minuciosa das questões que cada aluno acertou ou errou, objetivando desvendar seus pontos fortes e fracos.

Assim sendo, apresentamos no gráfico a seguir os resultados alcançados pelos estudantes cearenses, divulgados pelo SEDUC/CAEd, no intervalo de 2004 a 2014, com o objetivo de comprovar que, ao longo do tempo, é possível traçarmos uma série histórica no que diz respeito à proficiência média dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática na 3ª série do ensino médio nos testes do SPAECE.

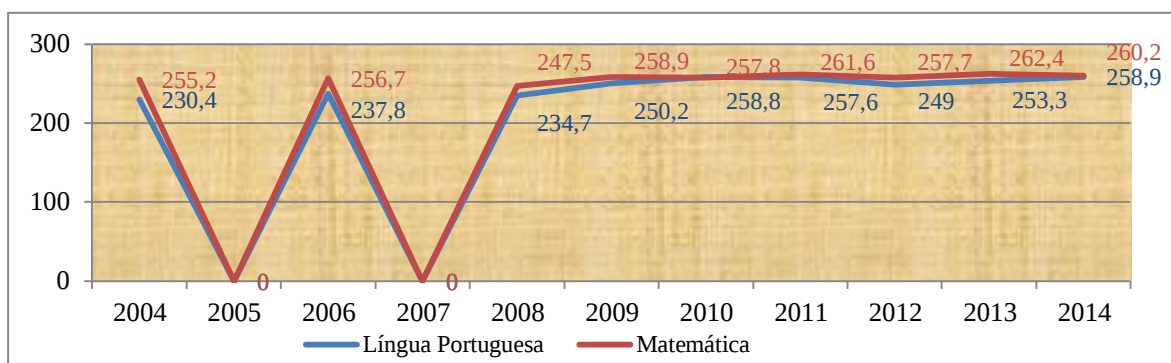


Gráfico 1 – Nível de proficiência média nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática verificada pelos testes do SPAECE de 2004 a 2014.

Fonte: Autor, com base em SEDUC/CAEd.

Após analisarmos os resultados apresentados no gráfico acima, percebemos que tais números indicam claramente que a oscilação nos níveis de proficiência desses estudantes é, no mínimo, preocupante, pois se tais números representam simbolicamente o rendimento/aprendizado desses estudantes, este alcançou coeficientes compatíveis com os 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. E ainda, se a curva seguir os mesmos parâmetros verificados nas últimas aplicações, será praticamente impossível definir até onde a educação pública brasileira chegará.

Para Demo, “o mínimo que tais dados insinuam é que não está acontecendo nada de relevante na melhoria da aprendizagem dos alunos no país, pelo menos nesse nível das médias nacionais” (2004, p.17).

Diante do exposto, podemos perceber que a atual situação da educação pública no Brasil, não diferentemente no Ceará, aponta para um grave quadro de comprometimento da aprendizagem dos alunos das classes menos favorecidas, pois, mesmo com aprimoramento das técnicas de avaliação, utilização dos resultados do SPAECE e de outras avaliações externas, não existem garantias de que esses procedimentos serão suficientes para resolver todas as dificuldades pelas quais passa a escola brasileira/cearense.

1.2.1.4. Na perspectiva de Docentes, Discentes e da Família

Devido ao aumento expressivo do contingente de alunos, a partir da edição de 2004, a SEDUC lançou Edital para construção de itens com o intuito de ampliar o Banco Estadual de Itens dos testes do SPAECE. Tal ação contou com a colaboração dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática, das redes municipal e estadual, tendo em vista que a própria SEDUC já havia realizado algumas oficinas com esses profissionais.

Além dessa inovação nas edições de 2004 e 2006, também foi de grande valia, especialmente para os profissionais do ensino médio da rede estadual, o recebimento de premiação pecuniária fazendo referência ao décimo quarto salário. Tal premiação foi concedida a todos os docentes e demais servidores das cinquenta (50) escolas consideradas “Escolas Destaque” – por terem conseguido atingir as melhores médias de proficiência e reduzido, de forma significativa, os índices de abandono.

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

Foi somente no ano de 2008 que o Governo do Estado do Ceará, através de mensagem de Lei nº 14.484 de 08 de outubro de 2009, resolveu instituir o Prêmio Aprender pra Valer, regulamentando a supramencionada premiação outrora já concedida.

Outra ferramenta considerada de extrema relevância para o trabalho dos professores foi a chegada dos Boletins Pedagógicos e dos Relatórios Técnicos consolidados a partir dos resultados atingidos pela escola, dando a real possibilidade aos professores de se verem (escolas) e, conseqüentemente, trabalharem esses resultados com mais precisão na busca de mudá-los para melhor.

O primeiro esforço que tem que ser feito é dialogar com docentes a partir dos resultados. Não supor que o relatório técnico, produzido pela unidade de avaliação, vai ser compreendido pelos docentes e que lhes vai interessar. O mesmo em nível de população. O principal defeito das unidades de avaliação é crer que todos vão compreender e se interessar pelos seus relatórios. E pretender informar a todos com um único tipo de relatório. É necessário, como disse antes, transformar os resultados em reflexões didáticas e criar espaços de discussão e formação a partir dos resultados (RAVELLA, 2005, p.6).

No que se refere aos discentes, baseamo-nos em conversas informais para externar suas percepções e opiniões em relação ao fato de, até o ano de 2007, o SPAECE não representar para eles nada mais que uma avaliação chata, cansativa e que não levava a lugar nenhum, pois ao ser aplicada em intervalos bianuais e envolvendo apenas uma pequena parcela de estudantes (amostral), realmente não tinha *norral*¹⁶ para avaliar as competências adquiridas pelo alunado cearense.

A partir da edição de 2008 (ano base), essa realidade mudou e os testes do SPAECE passaram a ser aplicados anualmente e com abrangência censitária, ou seja, todos os estudantes do EM foram avaliados. Essa aplicação teve produção de Relatórios Técnicos Pedagógicos e Boletins, mas com um diferencial: dessa vez, os tais relatórios trouxeram resultados individualizados, permitindo que os próprios estudantes se vissem e se percebessem dentro do processo avaliativo com indicadores reais do que precisava ser fortalecido/melhorado.

Finalmente, para uma melhor “internalização” do SPAECE pelos estudantes, o Governo do Estado (assim como já tinha acontecido na edição de 2003, quando premiou em dinheiro, com valor equivalente a um microcomputador, os estudantes que obtiveram melhor

¹⁶ Do inglês Know-how ("saber como") - quer dizer o conhecimento da pessoa para fazer alguma tarefa específica (Disponível em www.dicionarioinformal.com.br).

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

desempenho e frequência através do Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio – Educação de Qualidade no Ceará), no ano de 2009, ao instituir a Lei nº 14.483 de 08 de outubro de 2009, premiando os alunos do ensino médio com melhor desempenho acadêmico, lança mão, a partir daí, de um novo capítulo na educação cearense.

Composta de quatro artigos, diz a Lei no seu Art. 1º que

Fica instituída a premiação de um microcomputador para os alunos das três (03) séries do ensino médio, das escolas da rede estadual de ensino do Ceará, que alcançaram as médias de proficiência adequadas em língua portuguesa e matemática na avaliação de 2008 do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE (CEARÁ, 2009b, p. 3).

Segundo alguns estudantes, o SPAECE não só tem representado a possibilidade de verificação dos conhecimentos apreendidos no decorrer das suas trajetórias educacionais, como também tem alimentado o sonho de milhares jovens carentes da escola pública cearense de ganharem seu *notebook* como prêmio pelo seu esforço e dedicação.

Esse “sonho” tem exigido dos discentes muito mais compromisso, que se reflete no acompanhamento escolar mais próximo por parte das famílias. De acordo com MEC (2004), crianças e adolescentes que são acompanhados rigorosamente pela família têm aproveitamento diferenciado (superior) àquelas que têm pais ausentes, pois pais que conversam, orientam, cobram e acompanham a realização do dever de casa, acompanham a frequência dos filhos, que pedem para os filhos estudarem para tirar notas boas, principalmente com definição de horários para estudo e hábitos de leitura, contribuem sobremodo para obtenção de resultados satisfatórios por seus filhos.

Assim sendo, avaliamos que o SPAECE trouxe aos pais e aos responsáveis pelos estudantes da rede pública estadual a possibilidade de acompanhar os resultados dos seus filhos e, conseqüentemente, a formalização das ferramentas necessárias para exigir que a escola encontre mecanismos satisfatórios para sanar as deficiências de aprendizagem comprovadas nessa avaliação.

Outro aspecto que tem mobilizado as famílias é a possibilidade de verem seus filhos premiados, ao longo dos três anos, com *notebooks*, concretizando, assim, sua trajetória educacional entre os melhores estudantes.

Capítulo II. Procedimentos Metodológicos: Desenvolvimento Metodológico da Pesquisa

As raízes da análise são diversas, heterogêneas, e vários campos de pesquisas e práticas se desenvolvem independentemente – e continuam a coexistir – sem relação entre si.
(BARDIN, 2009, p.273).

2.1. Tipo de Pesquisa

O presente estudo é composto de três capítulos que trazem extensa *pesquisa bibliográfica*, subsidiada por inúmeros artigos e livros publicados por estudiosos na área de avaliação, seja da educação seja da aprendizagem; de *pesquisa documental*, com a consulta e análise de documentos produzidos pela SEDUC ou por instituição credenciada para tal, com registros fidedignos de toda a trajetória do SPAECE; *estudo de campo*, que propiciou levantamento das contribuições do SPAECE no cotidiano escolar e, ainda, como esses resultados, ao longo de tantas edições, têm sido utilizados pelas escolas.

Para consolidação dessa pesquisa, empregou-se o método da descrição e explicação, que se justifica pelo fato de que a pesquisa explicativa “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2008, p. 28) e também porque “pode ser a continuação de outra descritiva” (GIL, 2008, p. 29). “A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva” (MARTINS, 2004, p. 292).

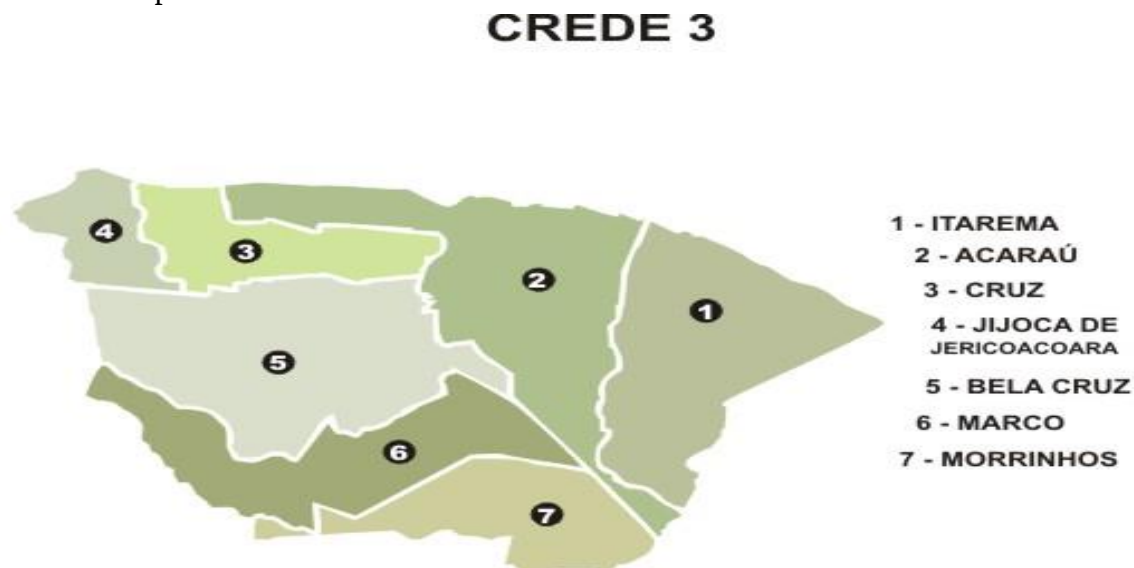
Após coleta e consolidação dos dados, buscou-se discorrer de forma qualitativa sobre as contribuições ou não, materializadas no chão da escola para melhoria do ensino e aprendizagem, impulsionados pelos resultados do SPAECE.

Na verdade, o trabalho qualitativo caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e toma direções privilegiadas. Ela compartilha a idéia de “devir” no conceito de cientificidade (MINAYO & SANCHES, 1993, p.245).

2.2. Universo da Pesquisa

“O caráter representativo de uma amostra depende evidentemente da maneira pela qual ela é estabelecida” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.169).

Assim sendo, fez-se necessário para garantir a exequibilidade da investigação, a delimitação do objeto estudado, visando obter as perguntas geradoras de respostas mais próximas do satisfatório, ou seja, investigar quais as contribuições do SPAECE, enquanto política pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3, em especial na EEM Caju, no município de Jijoca de Jericoacoara e na EEM Carnaúba, no município de Morrinhos; instituições integradas à rede estadual de ensino do Estado do Ceará, conforme mostra o Mapa 1.



Mapa 1 – Mapa da Área Territorial da Jurisdição da CREDE 3/Acaraú - CE
Fonte: Secretaria da Educação Básica do Ceará/SEDUC.

A CREDE 3 é responsável pelo implemento das políticas públicas da SEDUC em sete municípios (Itarema, Acaraú, Cruz, Jijoca de Jericoacoara, Bela Cruz, Marco e Morrinhos) e também por acompanhar e coordenar o trabalho desenvolvido por trinta escolas estaduais, das quais quatorze são de ensino médio regular, representando 46,6% das escolas dessa regional.

2.3. Sujeitos/Amostra da Pesquisa

A escolha destas unidades escolares se deu pelo fato das mesmas apresentarem no SPAECE resultados que consideramos, de certa forma, paradoxais, quando vistos com um rigor mais científico. Como forma de garantir a legitimidade da pesquisa, assegurou-se o acompanhamento longitudinal dos estudantes, no período 2013-2014, tabulando-se as médias de Língua Portuguesa e de Matemática.

A seguir, estão os resultados atingidos por cada escola e também se apresenta o crescimento absoluto e o crescimento percentual, relativo ao desempenho acadêmico das escolas escolhidas para a pesquisa *in loco*, como mostra o Quadro 8.

ESCOLA	LÍNGUA PORTUGUESA				MATEMÁTICA			
	1º ANO		CRESC. ¹	CRESC.(%)	1º ANO		CRESC. ¹	CRESC.(%)
	2013	2014			2013	2014		
EEM Caju	263,1	263,2	0,1	0,03	268,4	268,1	-0,3	-0,11
EEM Carnaúba	246,2	254,5	8,3	3,37	247,2	256,5	9,3	3,76

¹ Crescimento absoluto.

Quadro 8 - Escolas selecionadas da CREDE 3/Acaraú para a pesquisa.

Fonte: Autor, com base em: SIGE ESCOLA.

As escolas pertencem a diferentes municípios da CREDE 3, e a pesquisa assegurou aos respondentes a preservação integral de suas identidades de maneira que, estrategicamente, foram representadas pelos codinomes EEM Caju e EEM Carnaúba.

Quanto à amostra, participaram de cada escola:

ESCOLAS	TIPIFICAÇÃO	MATRÍCULA INICIAL	MATRÍCULA DO 1º ANO	Nº DE PARTICIPANTES					ALUNOS PREMIADOS
				DIRETOR	COORDENADOR ESCOLAR	PROF(A). MAT	PROF(A). LP	10% DOS ALUNOS – 1º ANO	
EEM Caju	A	1.145	364	1	1	3	3	37	6
EEM Carnaúba	A	1.175	437	1	1	3	3	44	14
TOTAL		2320	801	2	2	6	6	81	20
TOTAL GERAL									

Quadro 9 – Detalhamento da amostra.

FONTE: Autor, com base em: SIGE Escola. Acesso em: 25 out. 2013.

Na amostra, foram convidados a participar os diretores, coordenadores, os professores de Língua Portuguesa e de Matemática em efetiva regência de sala nas turmas do 1º ano médio e 81 alunos que correspondem a 10% da matrícula da 1ª série do Ensino Médio das escolas participantes. A escolha dos alunos da 1ª série do Ensino Médio se justifica por serem turmas recém-chegadas à escola e que, segundo informações extraoficiais, apresentam sério déficit de aprendizagem, representadas no estudo longitudinal desta pesquisa.

Os alunos foram escolhidos aleatoriamente através da relação existente no diário de classe, tendo como estratégia de controle da seleção o intervalo compreendido entre os números 1 e 4. Foi garantida a participação dos alunos premiados mesmo apresentando nível de proficiência diferenciado dos demais.

A tipificação das escolas, de acordo com o Decreto nº 31.221 de 3 de junho de 2013, é definida a partir do número de alunos matriculados, a saber, (CEARÁ, 2013a). Escola tipo A, com mais de 1.000 alunos; tipo B, de 601 a 1.000 alunos; tipo C, até 600 alunos. As unidades escolares selecionadas para a pesquisa enquadram-se dentro da tipificação A, acima explicitada.

Observou-se que ambas as unidades escolares selecionadas estão assim estruturadas. Têm sala de multimeios equipadas com várias mídias; fornecem merenda escolar; têm Laboratório Escolar de Ciências Integrado (LECI) à: Matemática, Física, Química e Biologia; dois Laboratórios de Informática Educativa (LIE); quadra esportiva, entre outros equipamentos que, após a visita *in loco*, identificamos.

Os gráficos a seguir representam, através da análise descritiva, os dados colhidos nas Partes I e II dos questionários aplicados aos alunos e às alunas em relação ao gênero, à faixa etária, ao estado civil e à renda familiar.

Para procedermos à referida análise utilizaremos, se necessário, o cálculo da média aritmética (simples e/ou distribuição de frequência) da mediana – medidas de tendência central – e do desvio padrão e coeficiente de variação – medidas de dispersão.

“A Média Aritmética Simples ($\bar{X}$) é a soma dos resultados obtidos divididos pelo número que expressa sua quantidade” (SIPRAKI, 2015, p.70). Na distribuição de frequência

para se obter a soma total dos valores observados, não é mais preciso adicioná-los um por um, basta multiplicar cada um dos valores de X_i por sua frequência f_i . Essa soma dividida pelo número total de observações dá a média (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 303).

A Mediana (Md) é

o número que se encontra no centro de uma série de números, estando estes dispostos segundo uma ordem. Em outras palavras, a mediana de um conjunto de valores, ordenados segundo uma ordem de grandeza, é o valor situado de tal forma no conjunto que o separa em dois subconjuntos de mesmo número de elementos (CRESPO, 2009, p. 93).

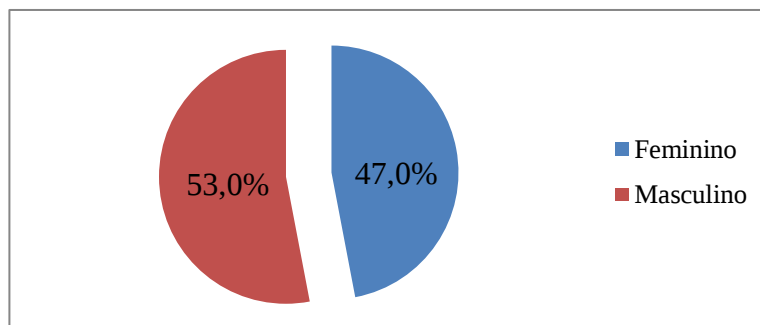
O Desvio Padrão (σ) é uma medida de dispersão, através da qual identificamos se os valores que nos deram uma determinada média estão próximos ou distantes dela. É a raiz quadrada da variância, dado pela sentença $s^2 = \sum f_i \cdot (X_i - \bar{X})^2 / (n-1)$.

O Coeficiente de Variação (Cv) é o quociente, em percentual, verificado, dividindo-se o desvio padrão pela média aritmética simples, ou seja: $Cv = (s \cdot 100) / \bar{X}$.

a) Gênero

Como se pode constatar no gráfico 2 – Distribuição dos alunos por gênero - predomina a presença masculina. Dos 81 alunos pesquisados, 53% (N=43) são do sexo masculino e 47% (N=38) são do sexo feminino.

Gráfico 2: Distribuição dos alunos por gênero



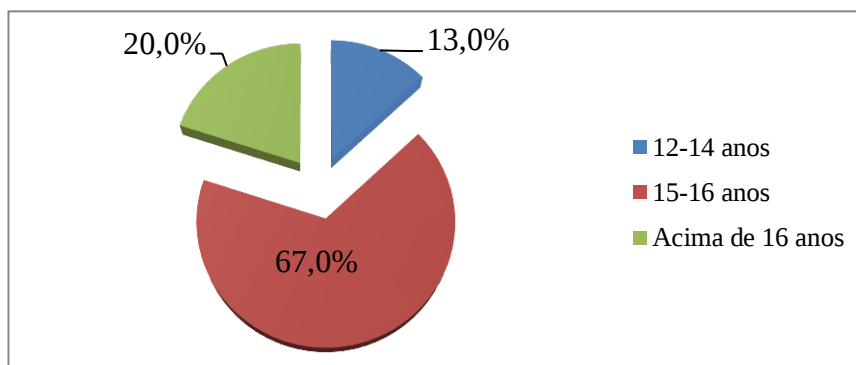
b) Faixa etária

O gráfico 3 – Distribuição dos alunos por faixa etária - aponta que a maior concentração está posicionada na faixa etária de “15-16 anos”, expressa pela percentagem de 67% (N=54), seguida da faixa “Acima de 16 anos” com 20% (N=16), finalizando com a faixa de “12-14 anos” que compreendeu os 13% (N=11) finais. Esta constatação demonstra que a escola cearense caminha para o atingimento da meta preconizada pelas Leis nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) artigo 24, inciso V, alíneas “b” e “c”; associada a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

Educação (FUNDEB): que disciplinam o ingresso e conclusão da educação básica na idade certa. No entanto, ainda constitui um dado preocupante o fato de 20% (N=16) dos alunos desta amostra estarem acima da idade estipulada para a primeira série do ensino médio.

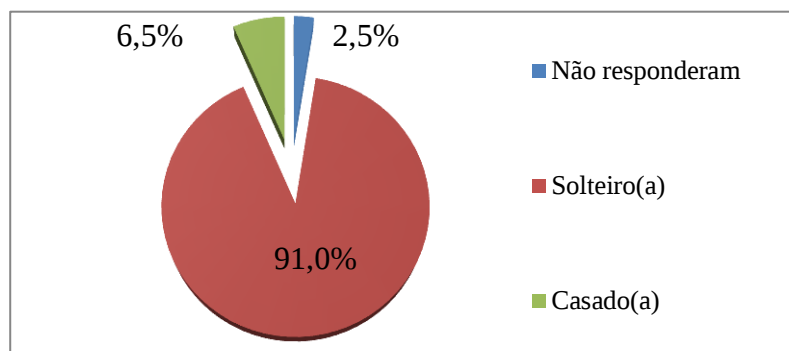
Gráfico 3: Distribuição dos alunos por faixa etária



c) Estado civil

Como se pode verificar no gráfico 4 – Distribuição dos alunos por estado civil - a maior concentração está posicionada no grupo dos alunos que se declararam “solteiros” com 91% (N=74), seguida dos que se declararam “casados” com 6,5% (N=5), por fim, contabilizamos 2,5% (N=2) relacionado aos alunos que “não responderam”.

Gráfico 4: Distribuição dos alunos por estado civil

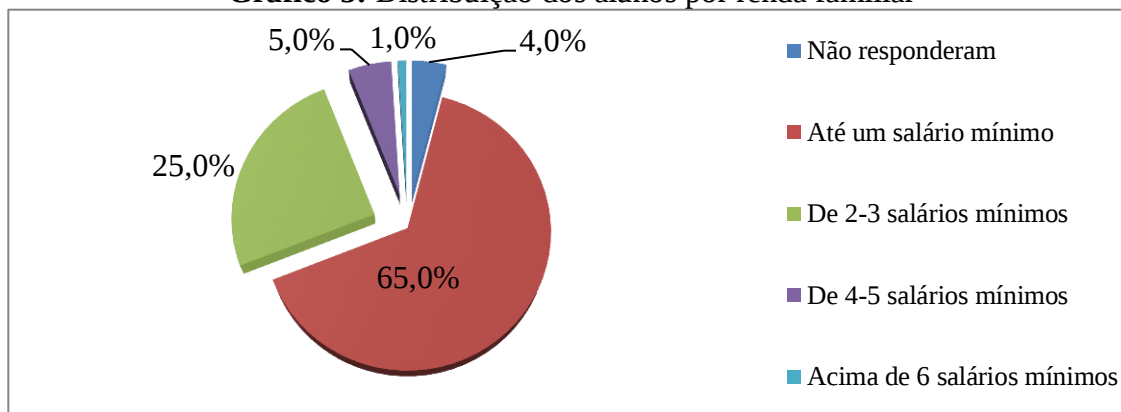


d) Renda familiar

Como se pode notar no gráfico 5 – Distribuição dos alunos por renda familiar - predominou a resposta “Até um salário mínimo” com 65% (N=53), seguida dos estudantes que declararam que suas famílias percebem entre “2-3 salários mínimos”, com 25% (N=20); 5% (N=4) declararam que vivem com renda estimada entre “4-5 salários mínimos”; 1% (N=1) com renda superior a “6 salários mínimos” e 4% (N=3) “Não responderam”. Um dado que nos chamou atenção e, de certa forma, nos deixou preocupados, foi o fato de 65% (N=53) dos estudantes afirmarem que vivem com “Até um salário mínimo”, pois se considerarmos que

cada família é composta por pelo menos três pessoas esse valor provavelmente não será destinado a materiais de apoio ao estudos dos mesmos.

Gráfico 5: Distribuição dos alunos por renda familiar

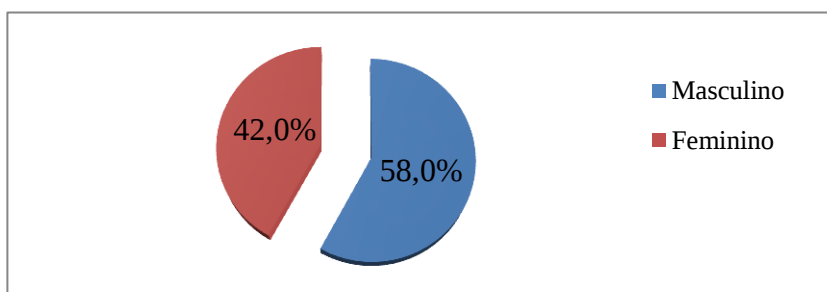


Trabalharemos a partir daqui com os gráficos e quadros das informações colhidas nos questionários aplicados aos professores e às professoras, Partes I a IV, que inquiram sobre gênero, faixa etária, estado civil, renda familiar, número de dependentes, formação acadêmica, instituição superior que obteve formação, tempo que leciona, tempo que leciona nesta escola.

a) Gênero

Como se pode observar no gráfico 6 – Distribuição dos professores por gênero – prevalece a presença masculina, pois dos 12 professores pesquisados, 58% (N=7) são do sexo masculino e 42% (N=5) são do sexo feminino.

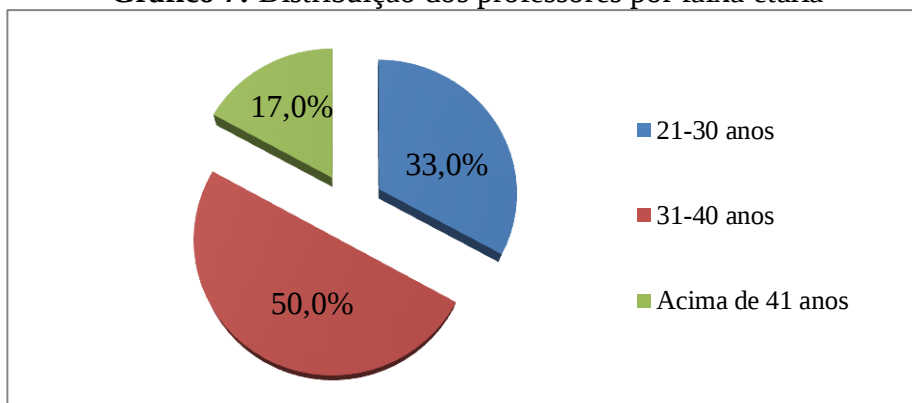
Gráfico 6: Distribuição dos professores por gênero



b) Faixa etária

Como se pode verificar no gráfico 7 – Distribuição dos professores por faixa etária - a maior concentração está posicionada na faixa etária de “31-40 anos”, expressa pela percentagem de 50% (N=6), seguida da faixa “21-30 anos” com 33% (N=4), finalizando com a faixa de “Acima de 41 anos” que compreendeu os 17% (N=2) finais.

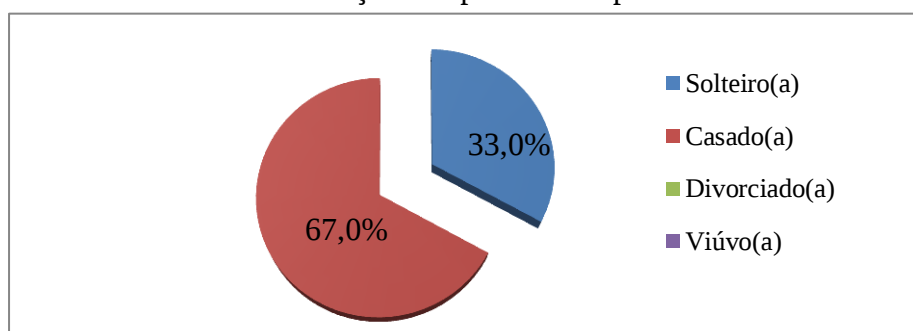
Gráfico 7: Distribuição dos professores por faixa etária



c) Estado civil

Como se pode observar no gráfico 8 – Distribuição dos professores por estado civil - a maior concentração está posicionada no grupo dos “casados”, com 67% (N=8); os “solteiros”, abrangeram os 33% (N=4) finais. Entre os inqueridos não foi encontrado “divorciado(a) e/ou viúvo(a)”.

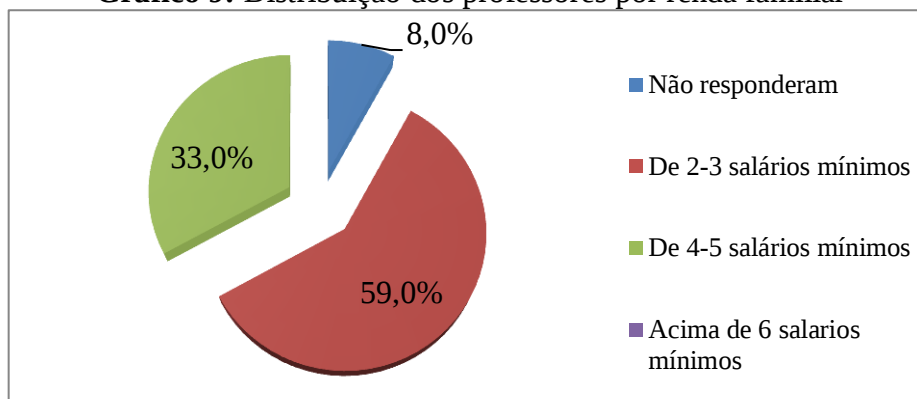
Gráfico 8: Distribuição dos professores por estado civil



d) Renda familiar

O gráfico 9 – Distribuição dos professores por renda familiar - mostra que predomina a faixa “2-3 salários mínimos” com 59% (N=7); 33% (N=4) declararam que vivem com renda estimada entre “4-5 salários mínimos”; 8% (N= 1) “Não responderam” e nenhum professor ficou na faixa “Acima dos 6 salários mínimos”. Apesar de não constar nas questões propostas, todos esses professores afirmaram que trabalham quarenta horas semanais.

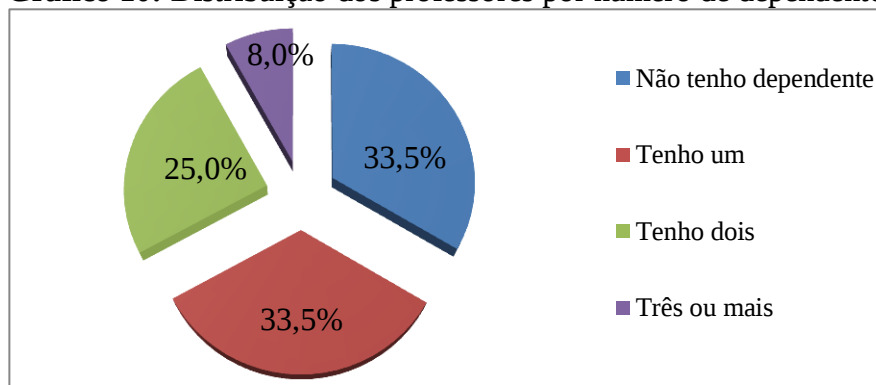
Gráfico 9: Distribuição dos professores por renda familiar



e) Número de dependentes

Como se pode observar no gráfico 10 – Distribuição dos professores por número de dependentes - predominaram as opções “Não tenho dependentes” e “Tenho um dependente” com 33,5% (N=4) cada. 25% (N=3) informaram “Tenho dois dependentes” e os 8% (N= 1) finais disseram ter “Três ou mais dependentes”.

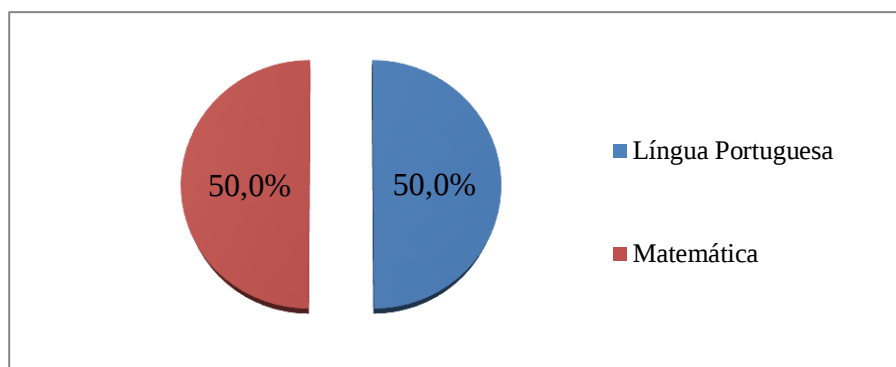
Gráfico 10: Distribuição dos professores por número de dependentes



f) Formação acadêmica

Verifica-se no gráfico 11 – Distribuição dos professores formação acadêmica - que 50% (N=6) lecionam a disciplina de Língua Portuguesa e os outros 50% (N=6) a disciplina de Matemática.

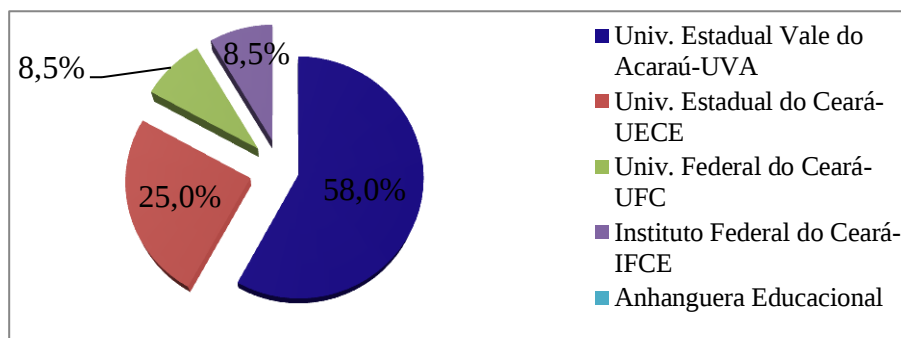
Gráfico 11: Distribuição dos professores por formação acadêmica



g) Instituição de ensino superior (I.E.S.) em que obtiveram sua formação

O gráfico 12 – Distribuição dos professores por instituição de ensino superior em que obteve formação - mostra que 58% (N=7) concluíram o ensino superior na “Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA”; 25% (N=3) cursaram na “Universidade Estadual do Ceará-UECE”. Já a “Universidade Federal do Ceará-UFC” e o “Instituto Federal do Ceará-IFCE” formaram 8,5% (N=1) cada um. Não foi verificado professor formado pela “Anhanguera Educacional”. Não há nenhum professor participante desta pesquisa com mestrado.

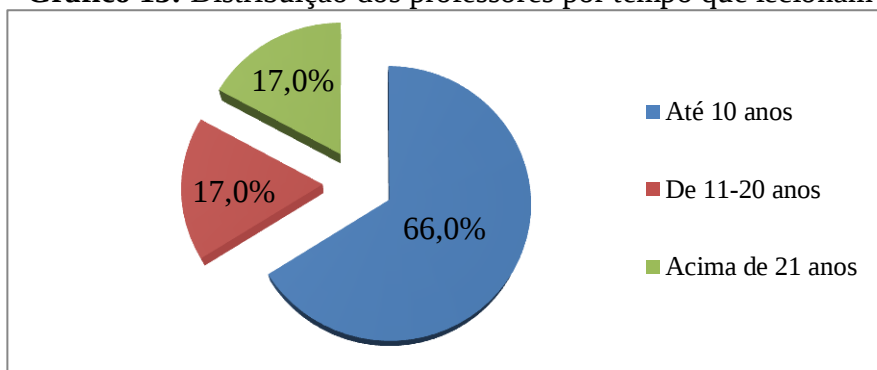
Gráfico 12: Distribuição dos professores por instituição de ensino superior (I.E.S.) em que obtiveram sua formação



h) Tempo que lecionam

Como se pode verificar no gráfico 13 – Distribuição dos professores por tempo que lecionam - 66% (N=8) ficaram na faixa “Até 10 anos”; 17% (N=2) afirmaram estar na faixa “11-20 anos” e os 17% (N=2) finais lecionam “Acima de 21 anos”. Pelos resultados colhidos, percebemos que a maioria dos professores é recém-chegado ao mundo da docência. Sendo que alguns estão a menos de seis meses em regência de sala de aula.

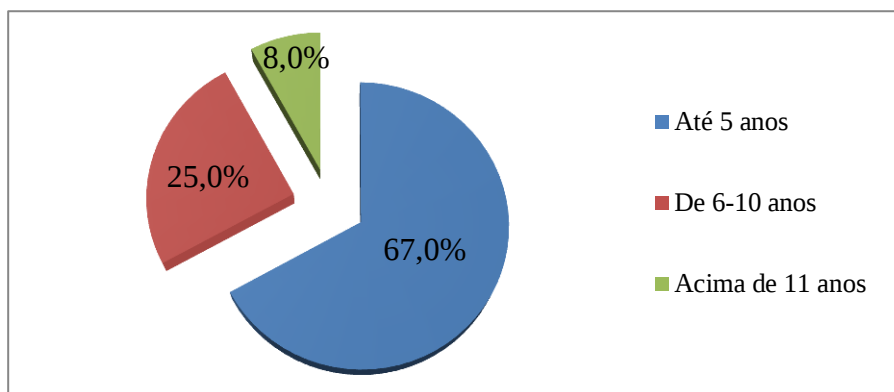
Gráfico 13: Distribuição dos professores por tempo que lecionam



i) Tempo que lecionam nesta escola

Como se pode observar no gráfico 14 – Distribuição dos professores por tempo que lecionam nesta escola - 67% (N=8) ficaram na faixa “Até 5 anos”, 25% (N=3) estão na escola “De 6-10 anos” e 8% (N=1) afirmaram estar na escola “Acima de 11 anos”. Esse resultado pode estar assim caracterizado pelo fato de termos, nas escolas cearenses, um número altíssimo de professores que prestam serviço de forma temporária, dificultando assim, a manutenção do quadro de docentes por um período de tempo maior *a priori*, condição necessária para uma ação didática eficiente e eficaz.

Gráfico 14: Distribuição dos professores por tempo que lecionam nesta escola

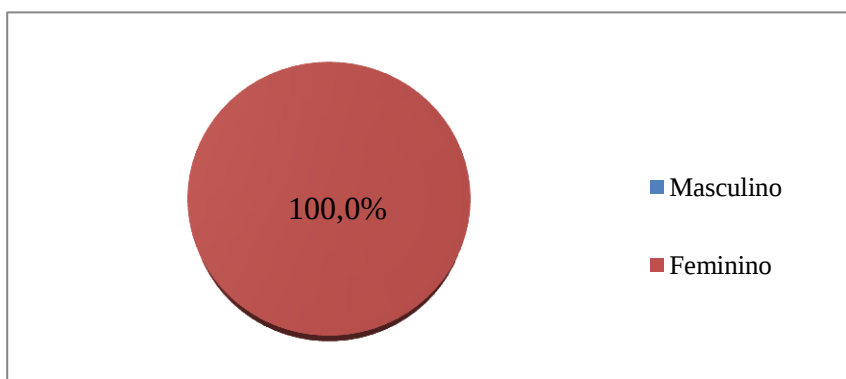


Trabalharemos a partir daqui com os gráficos e quadros das informações colhidas nas entrevistas aplicadas às coordenadoras, Partes I a IV, que investigam sobre gênero, faixa etária, estado civil, renda familiar, número de dependentes, formação acadêmica, instituição superior que obteve formação, tempo que leciona, tempo que leciona nesta escola, tempo que exerce a função de coordenador, tempo que é coordenador desta escola.

a) Gênero

Verifica-se no gráfico 15 – Distribuição dos coordenadores por gênero - que dos coordenadores envolvidos nesta pesquisa, 100% (N=2) são do sexo feminino. É relevante comentar que as escolas pesquisadas contam com quatro coordenadores escolares e predominam as mulheres com 75% (N=3).

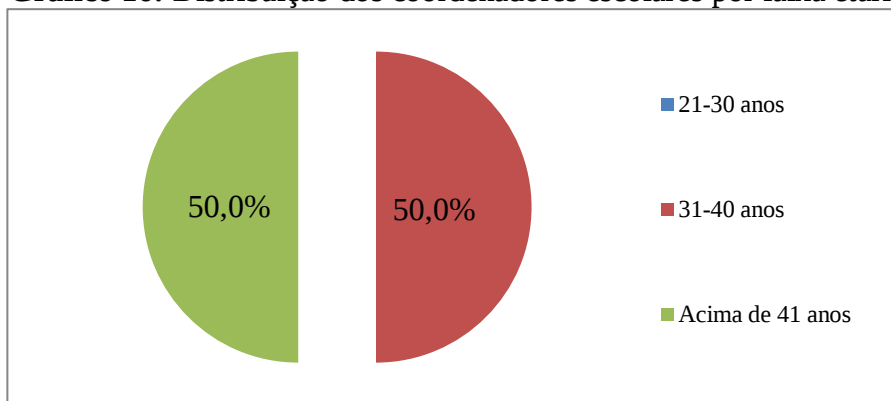
Gráfico 15: Distribuição dos coordenadores escolares por gênero



b) Faixa etária

Como se pode observar no gráfico 16 – Distribuição dos coordenadores escolares por faixa etária - uma coordenadora encontra-se na faixa “31-40 anos”, com percentagem de 50% (N=1) e os outros 50% (N=1), na faixa “Acima de 41 anos”.

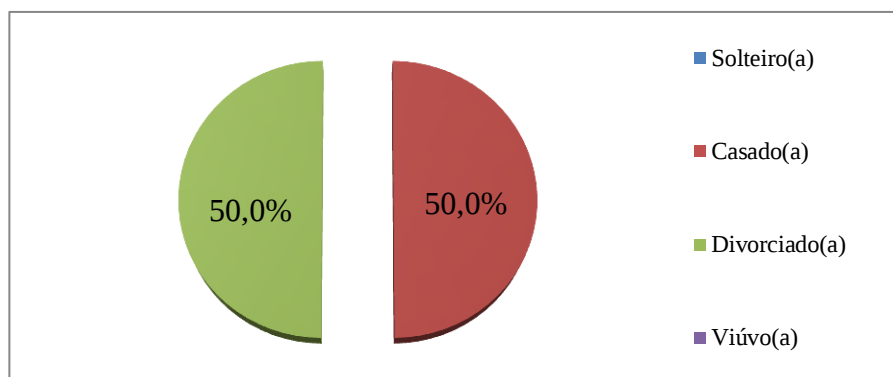
Gráfico 16: Distribuição dos coordenadores escolares por faixa etária



c) Estado civil

Como se pode observar no gráfico 17 – Distribuição dos coordenadores escolares por estado civil - 50% (N=1) se declararam “casados” e os outros 50% (N=1) no grupo “divorciado(a)”.

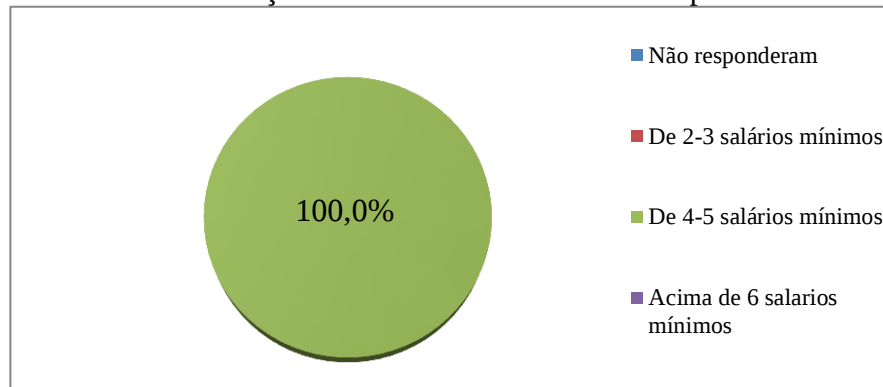
Gráfico 17: Distribuição dos coordenadores escolares por estado civil



d) Renda familiar

Como se pode observar no gráfico 18 – Distribuição dos coordenadores escolares por renda familiar - prevaleceu a opção “4-5 salários mínimos” com 100% (N= 2).

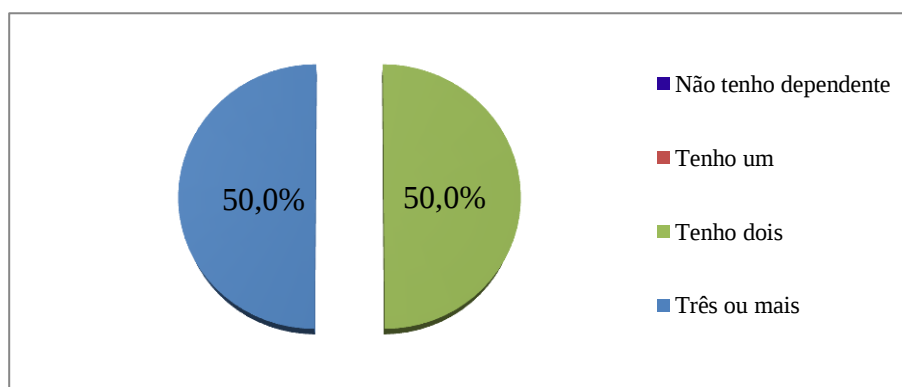
Gráfico 18: Distribuição dos coordenadores escolares por renda familiar



e) Número de dependentes

Como se pode observar no gráfico 19 – Distribuição dos coordenadores escolares por número de dependentes - “Tenho dois dependentes” teve os 50% (N= 1) e “Três ou mais dependentes” teve 50% (N=1).

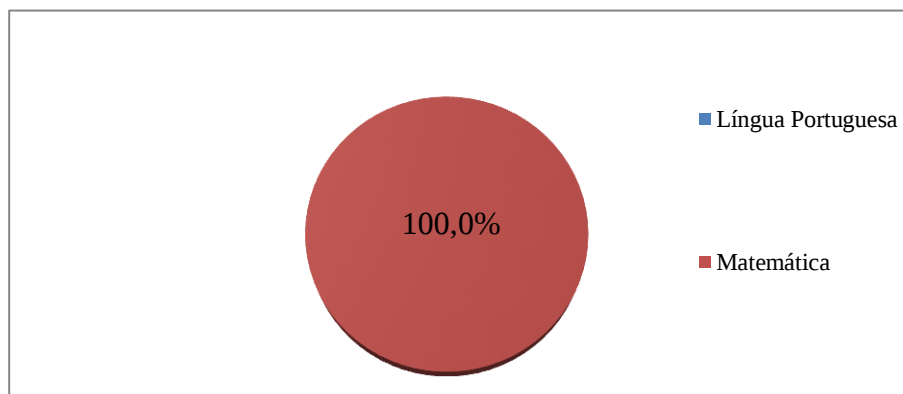
Gráfico 19: Distribuição dos coordenadores escolares por número de dependentes



f) Formação acadêmica

Como se pode observar no gráfico 20 – Distribuição dos coordenadores escolares por formação acadêmica - 100% (N=2) são formados na disciplina de Matemática.

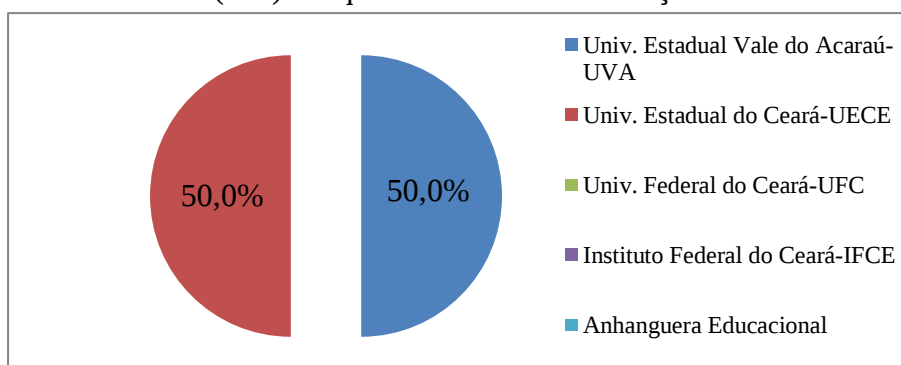
Gráfico 20: Distribuição dos coordenadores escolares por formação acadêmica



g) Instituição de ensino superior que obteve sua formação

Como se pode observar no gráfico 21 – Distribuição dos coordenadores escolares por instituição de ensino superior em que obteve formação - 50% (N=1) concluíram o ensino superior na “Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA” e 50% (N=1) cursaram na “Universidade Estadual do Ceará-UECE”. De acordo com as respondentes estas duas instituições são as mais acessíveis aos professores do interior do estado do Ceará.

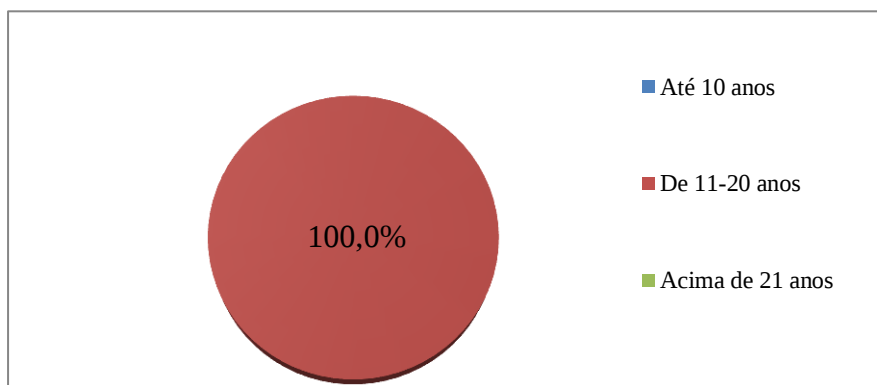
Gráfico 21: Distribuição dos coordenadores escolares por instituição de ensino superior (IES) em que obtiveram sua formação



h) Tempo que lecionam

Como se pode observar no gráfico 22 – Distribuição dos coordenadores escolares por tempo que lecionam - 100% (N=2) afirmaram estar na faixa “11-20 anos”.

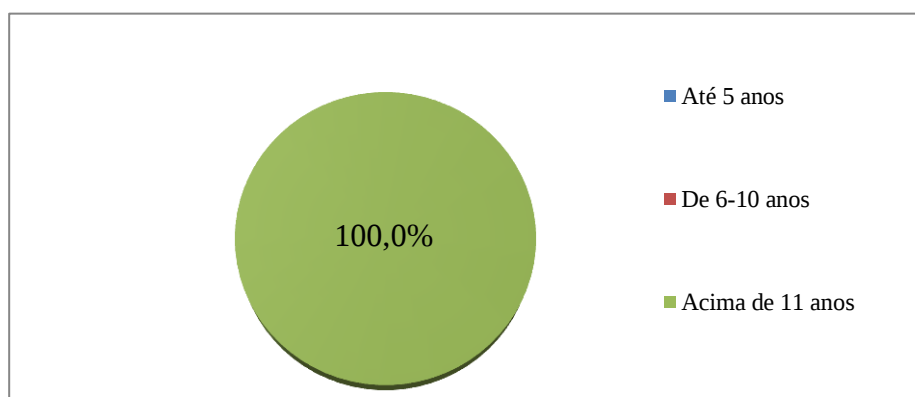
Gráfico 22: Distribuição dos coordenadores escolares por tempo que lecionam



i) Tempo que lecionam nesta escola

Como se pode observar no gráfico 23 – Distribuição dos coordenadores escolares por tempo que lecionam nesta escola - 100% (N=2) dos entrevistados afirmou estar na escola “Acima de 11 anos”. Aqui se estabelece um parâmetro interessante do ponto de vista da gestão escolar: o tempo que lecionam e lecionam nesta escola se confundem fortalecendo vínculos institucionais.

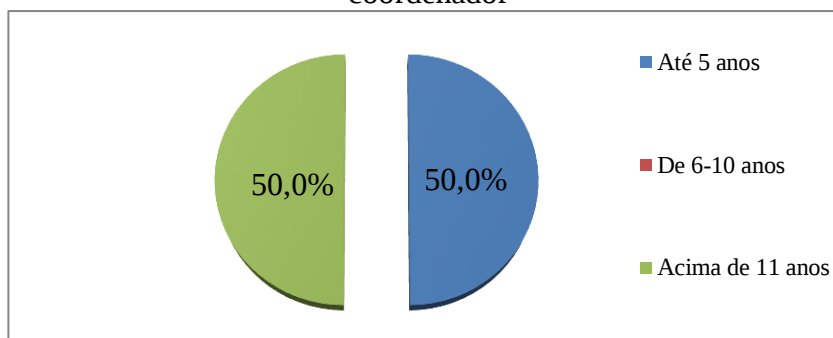
Gráfico 23: Distribuição dos coordenadores escolares por tempo que lecionam nesta escola



j) Tempo que exercem a função de coordenador

Como se pode observar no gráfico 24 – Distribuição dos coordenadores escolares por tempo que exercem a função de coordenador - 50% (N=1) respondeu que está na função “Até 5 anos”; os outros 50% (N=1) afirmaram que já estão nessa função “Acima de 11 anos”.

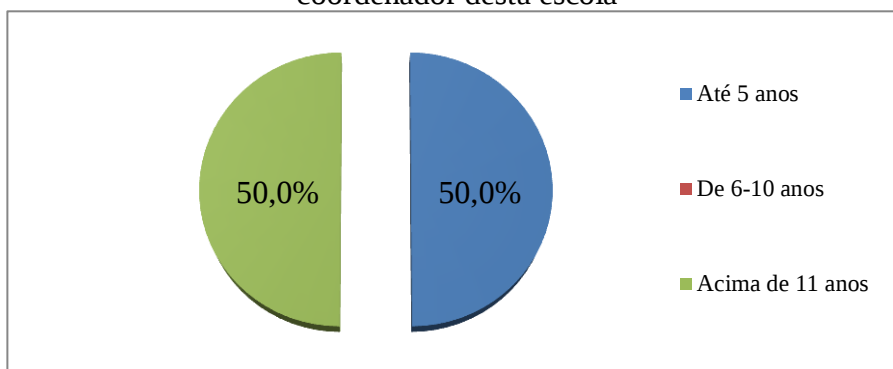
Gráfico 24: Distribuição dos coordenadores escolares por tempo que exercem a função de coordenador



I) Tempo que exercem a função de coordenador desta escola

Como se pode verificar no gráfico 25 – Distribuição dos coordenadores escolares por tempo que exercem a função de coordenador desta escola - 50% (N=1) dos entrevistados afirmaram estar na escola “Até cinco anos” e os outros 50% (N=1) estar na escola “Acima de 11 anos”.

Gráfico 25: Distribuição dos coordenadores escolares por tempo que exercem a função de coordenador desta escola

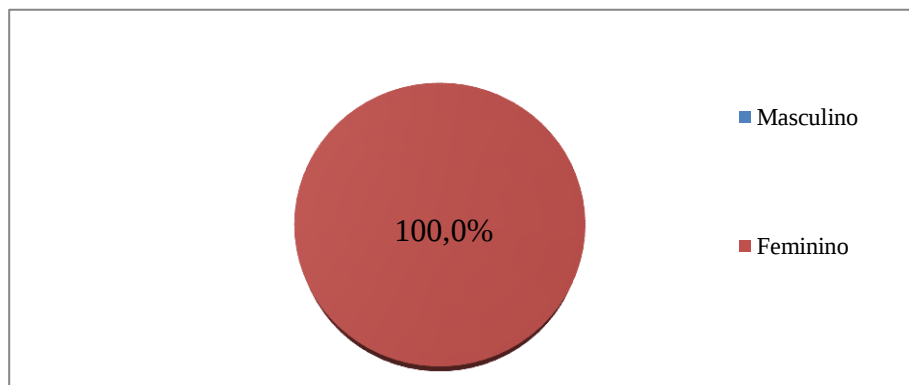


Trabalharemos, a partir daqui, com os gráficos e quadros das informações colhidas nas entrevistas aplicadas às diretoras, Partes I a IV, que investigam sobre gênero, faixa etária, estado civil, renda familiar, número de dependentes, formação acadêmica, instituição superior que obteve formação, tempo que leciona, tempo que leciona nesta escola, tempo que exerce a função de diretor, tempo que é diretor desta escola.

a) Gênero

Como se pode observar no gráfico 26 – Distribuição dos diretores por gênero - dos dois diretores pesquisados 100% (N=2) são do sexo feminino.

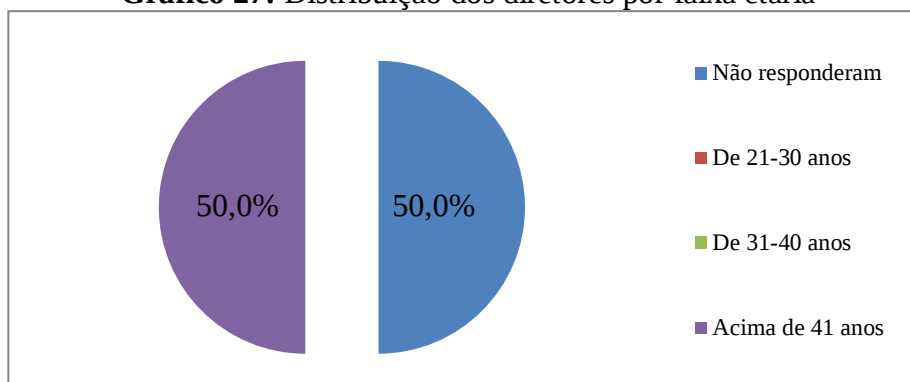
Gráfico 26: Distribuição dos diretores por gênero



b) Faixa etária

Como se pode observar no gráfico 27 – Distribuição dos diretores por faixa etária - 50% (N=1) estão na faixa “Acima de 41 anos”, os outros 50% (N=1) optaram por não informar sua idade.

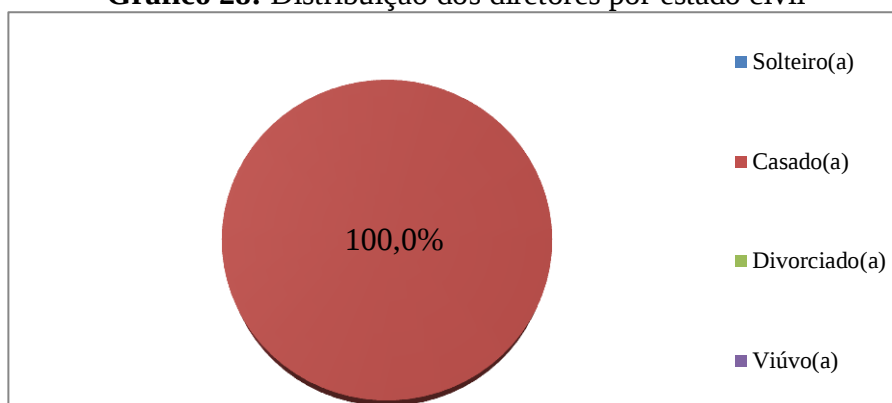
Gráfico 27: Distribuição dos diretores por faixa etária



c) Estado civil

Como se pode observar no gráfico 28 – Distribuição dos diretores por estado civil - 100% (N=2) se declararam “casadas”.

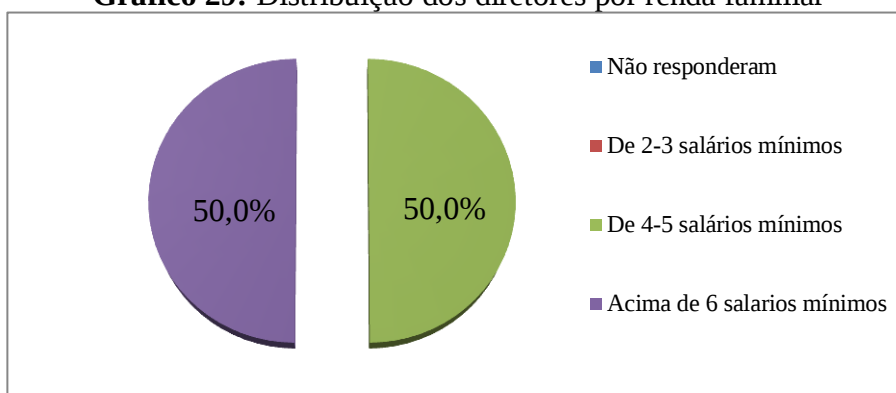
Gráfico 28: Distribuição dos diretores por estado civil



d) Renda familiar

Como se pode observar no gráfico 29 – Distribuição dos diretores por renda familiar - 50% (N=1) declararam receber “Acima de 6 salários mínimos” e os outros 50% (N=1) de “4-5 salários mínimos”. Em relação ao salário das coordenadoras, elas recebem um pouco mais pelo fato da gratificação destinada aos diretores ser um pouco maior.

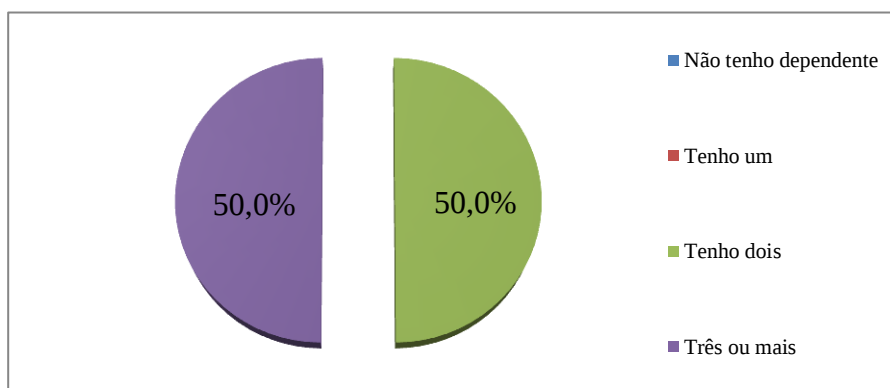
Gráfico 29: Distribuição dos diretores por renda familiar



e) Número de dependentes

Como se pode observar no gráfico 30 – Distribuição dos diretores por número de dependentes - “Tenho dois dependentes” teve 50% (N= 1) e “Três ou mais dependentes” os outros 50% (N=1).

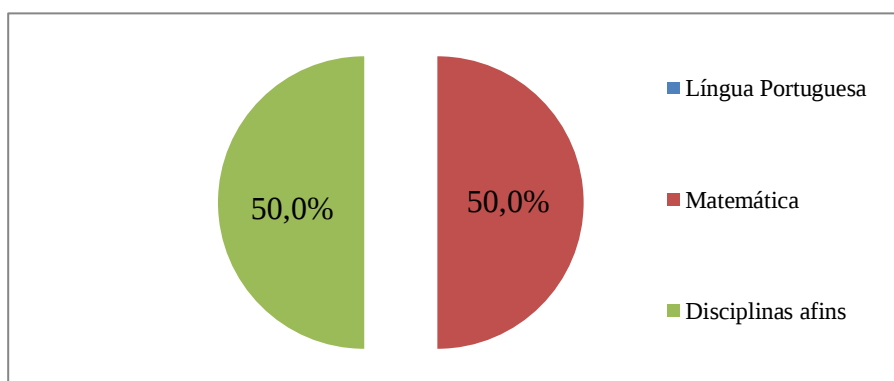
Gráfico 30: Distribuição dos diretores por número de dependentes



f) Formação acadêmica

Como se pode observar no gráfico 31 – Distribuição dos diretores por formação acadêmica - 50% (N=1) são formados na disciplina de “Matemática” e os outros 50% (N=1) em “Disciplinas afins”. Aqui a diretora não informa qual a disciplina.

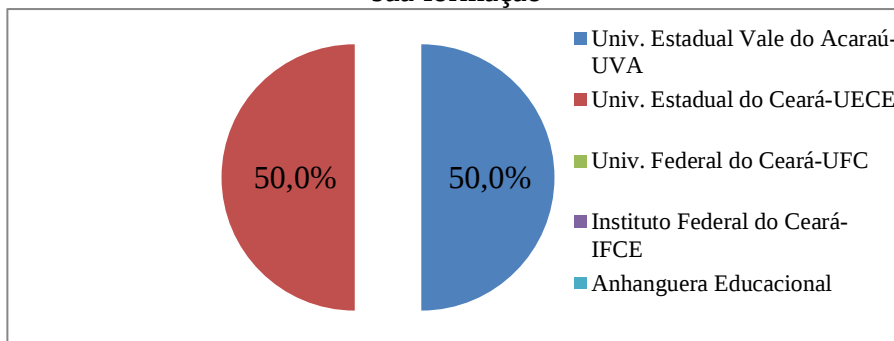
Gráfico 31: Distribuição dos diretores por formação acadêmica



g) Instituição de ensino superior que obtiveram sua formação

Como se pode observar no gráfico 32 – Distribuição dos diretores por instituição de ensino superior em que obtiveram formação - 50% (N=1) concluíram o ensino superior na “Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA” e 50% (N=1) cursaram na “Universidade Estadual do Ceará-UECE”. Assim como as coordenadoras, as diretoras também cursaram as mesmas Universidades.

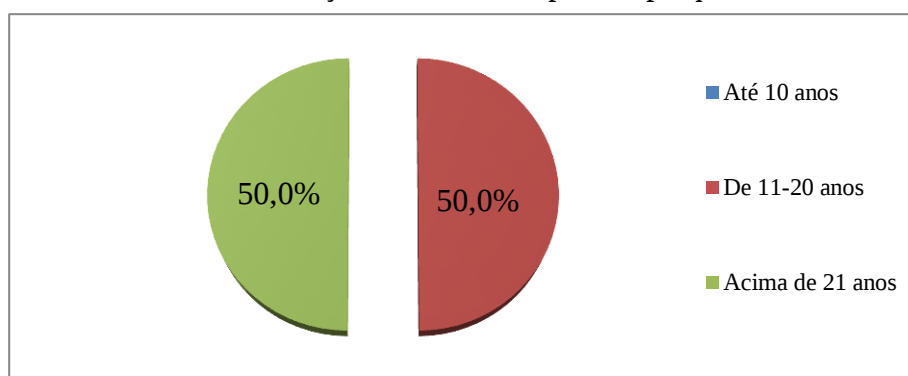
Gráfico 32: Distribuição dos diretores por instituição de ensino superior em que obtiveram sua formação



h) Tempo que lecionam

Como se pode observar no gráfico 33 – Distribuição dos diretores por tempo que lecionam - 50% (N=1) afirmaram estar na faixa de “11-20 anos” e os outros 50% (N=1) afirmaram estar na faixa “Acima dos 21 anos”. As diretoras apresentam uma longa trajetória na área educacional, especialmente no desenvolvimento de gestão escolar.

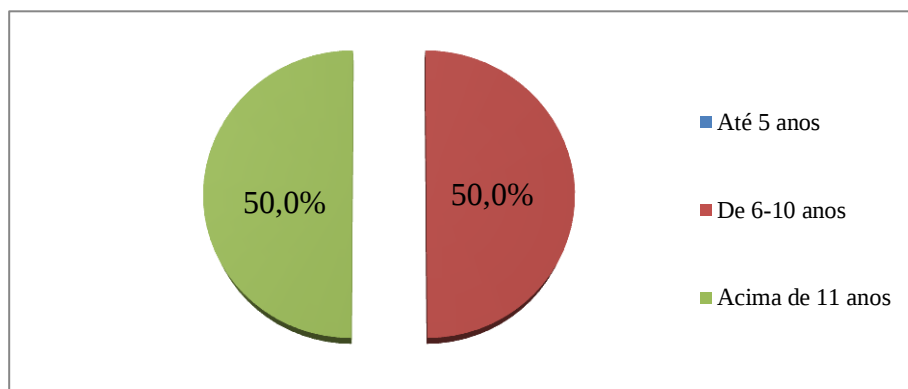
Gráfico 33: Distribuição dos diretores por tempo que lecionam



i) Tempo que lecionam nesta escola

Como se pode observar no gráfico 34 – Distribuição dos diretores por tempo que lecionam nesta escola - 50% (N=1) dos entrevistados afirmaram estar na escola “De 6-10 anos” e os outros 50% (N=1) afirmaram estar “Acima de 11 anos”.

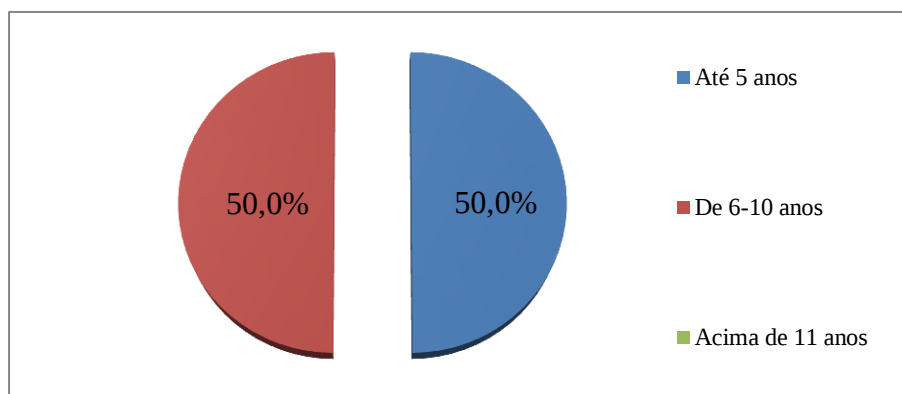
Gráfico 34: Distribuição dos diretores por tempo que lecionam nesta escola



j) Tempo que exercem a função de diretor

Como se pode observar no gráfico 35 – Distribuição dos diretores por tempo que exercem a função de diretor - 50% (N=1) responderam que estão na função a “Até 5 anos”; os outros 50% (N=1) afirmaram que já estão nessa função “De 6 a 10 anos”.

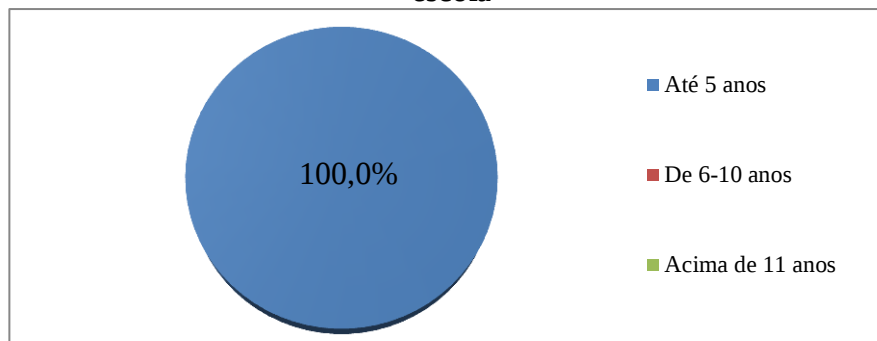
Gráfico 35: Distribuição dos diretores por tempo que exercem a função de diretor



l) Tempo que exercem a função de diretor desta escola

Como se pode observar no gráfico 36 – Distribuição dos diretores por tempo que exercem a função de diretor desta escola - 100% (N=2) dos entrevistados afirmaram estar na escola “Até 5 anos”.

Gráfico 36: Distribuição dos diretores por tempo que exercem a função de diretor desta escola



2.4. As Técnicas e os Instrumentos de Recolha de Dados

As ferramentas empregadas, no decorrer da pesquisa, abrangeram aplicação de questionários com questões abertas e fechadas, a 81 estudantes e a 12 professores, sendo 6 de Matemática e 6 de Língua Portuguesa. As perguntas aplicadas estão relacionadas à percepção dos pesquisados sobre avaliação em larga escala; conhecimento do SPAECE e da utilização dos seus resultados e ainda, oportuniza a externalização de críticas (sugestões) para melhoramento do referido sistema.

De acordo com Gil

O questionário apresenta uma série de vantagens. A relação que se segue indica algumas dessas vantagens, que se tornam mais claras quando o questionário é comparado com a entrevista:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (2008, p.121-122).

Às diretoras e às coordenadores escolares, aplicou-se o roteiro de entrevista na modalidade estruturada, com questões previamente elaboradas e apresentadas, tendo em vista

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

que essa técnica, quando se trata de investigação social, é considerada a mais indicada pelo fato de poder ser utilizada em todas as ciências sociais, quão flexível é.

Entre as principais vantagens das entrevistas estruturadas estão a sua rapidez e o fato de não exigirem exaustiva preparação dos pesquisadores, o que implica custos relativamente baixos. Outra vantagem é possibilitar a análise estatística dos dados, já que as respostas obtidas são padronizadas. Em contrapartida, estas entrevistas não possibilitam a análise dos fatos com maior profundidade, posto que as informações são obtidas a partir de uma lista prefixada de perguntas.

Esta lista de perguntas é frequentemente chamada de questionário ou de formulário. Este último título é preferível, visto que questionário expressa melhor o procedimento auto-administrado, em que o pesquisado responde por escrito as perguntas que lhe são feitas (GIL, 2008, p.113).

Depois da preparação dos instrumentais, no caso dos questionários por segmentos, estes foram pré-testados em uma escola que não fazia parte do campo amostral. Este processo constituiu-se numa etapa extremamente importante dentro da pesquisa, pois, permitiu ao pesquisador, a partir do primeiro contato com o sujeito pesquisado, detectar pontos que precisavam ser ajustados e melhorados para se obter melhor resultado na fase da coleta.

Tão logo foram feitos os ajustes, teve início o trabalho de campo com a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas. Este “é o ponto em que se exige muita sensibilidade para que se aproveite o máximo possível dos dados coletados e da teoria estudada” (GOLDENBERG, 2004, p.92). Dessa forma, os instrumentais em questão ficaram assim compostos:

1 – Roteiro de entrevista estruturada aplicado aos diretores(as) e coordenadores(as) escolares (Apêndice 3) – objetivou identificar o conhecimento dos mesmos em gestão de escola, através de sua organização e articulação tanto no administrativo, quanto no pedagógico da escola, bem como identificar qual a visão que estes têm do SPAECE e como utilizam os resultados conseguidos e consolidados para o sucesso e a melhoria do desempenho escolar dos alunos, aperfeiçoamento das práticas de gestão e pedagógica da escola, entre outros pontos.

2 – Questionário aplicado aos professores (Apêndice 4) – objetivou identificar fatores socioeconômicos, a formação, a experiência na disciplina lecionada (Matemática ou Língua Portuguesa); percepção dos mesmos sobre avaliação em larga escala; conhecimento

do SPAECE e como têm utilizado os resultados desta avaliação para o sucesso no que diz respeito à melhoria do desempenho escolar dos alunos e ao fortalecimento da sua *práxis*.

3 – Questionário aplicado aos alunos (Apêndice 5) – objetivou diagnosticar a situação socioeconômica; conhecimento sobre práticas de avaliação em larga escala; impressões e sentimentos dos mesmos em relação à participação no SPAECE e como têm sido utilizados os resultados obtidos por eles no processo de melhoramento das técnicas e das metodologias educacionais para a identificação e fortalecimento da aprendizagem dentro da escola e, mais especificamente, na sala de aula. Também oportunizou aos estudantes tecer críticas sugestivas para aperfeiçoamento das próximas versões desta avaliação.

2.5. Procedimentos Utilizados na Análise dos Dados

Para apreciação dos dados coletados via questionário e roteiro de entrevista estruturada, utilizou-se o *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, cuja tradução é Pacote Estatístico para as Ciências Sociais, programa que possibilita ao pesquisador a transformação dos dados lá colocados em informações de cunho mais investigativo, ou seja, numa análise mais complexa. Também foi utilizado o programa *Microsoft Office Excel 2010*, mais especificamente, na construção dos gráficos. Desta apreciação, foram construídos tabelas e gráficos que deram embasamento às análises quali-quantitativas que, na visão de Goldenberg

A integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um *cruzamento* de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Ele não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionários, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos (2004, p.62).

A utilização do SPSS foi de extrema valia, pois ajudou a organizar todas as informações conseguidas e também possibilitou a articulação das informações dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa (gestores, coordenadores escolares, professores e alunos),

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

culminando com a elaboração dos gráficos. A partir da elaboração de tabelas, de gráficos, tivemos condições de fazer uma análise de cunho qualitativo, amparada por Demo (2008), Gil (2008), Goldenberg (2004), Laville e Dionne (1999) entre outros grandes nomes com trabalhos desenvolvidos no ramo da pesquisa qualiquantitativa em ciências sociais.

Capítulo III. Análise dos Dados: Apresentação e Interpretação Crítica dos Dados Recolhidos nas Escolas Estaduais de Ensino Médio da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) 3 em Acaraú-CE

O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas
(BARDIN, 2009, p. 127).

Na construção deste capítulo, trabalharemos com duas etapas. Na primeira, serão exibidos e discutidos os dados colhidos nos questionários aplicados aos alunos e aos professores. Na segunda, serão expostos e analisados os resultados originados das entrevistas estruturadas realizadas com as diretoras e as coordenadoras escolares, através da técnica de **análise de conteúdo**. Desta forma, buscaremos captar suas percepções (de alunos, professores, coordenadores escolares e diretores), seu conhecimento, se se apropriam e como se apropriam dos resultados, assim também como colher seus comentários, críticas e sugestões a respeito das avaliações, sejam elas internas ou em larga escala e, em especial, do SPAECE.

Atendendo a esse propósito, trabalharemos em cada etapa com duas subdivisões: *na perspectiva dos alunos e dos professores* e, *na perspectiva das diretoras e das coordenadoras*, de forma pormenorizada.

3.1. Análise dos Questionários

No capítulo passado, foram mostrados, de forma descritiva, os dados recolhidos nas partes de Identificação e Dados Pessoais dos questionários dos alunos relativos às variáveis: gênero, faixa etária, estado civil e renda familiar. Do questionário aplicado aos professores, foram recolhidos além dos dados de Identificação e Pessoais (gênero, faixa etária, estado civil, renda familiar, número de dependentes), também os Acadêmicos e os Profissionais nas variáveis: formação acadêmica, instituição superior que obteve formação acadêmica, tempo que leciona e tempo que leciona na escola.

O propósito desta etapa é dar seguimento à apreciação das demais questões que fizeram parte deste instrumento, distribuídas nos níveis: Percepção sobre avaliação

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

educacional em Larga Escala (III-alunos e V-professores); Conhecimento do SPAECE (IV-alunos e VI-professores); Divulgação dos resultados do SPAECE (V-alunos e VII-professores); Uso dos resultados do SPAECE (VI-alunos e VIII-professores) e Comentários, críticas e sugestões para o SPAECE (VII-alunos e IX-professores), analisando-os, quando necessário, de modo simultâneo.

Como já anunciado no início deste capítulo, cada etapa terá duas subdivisões: *a perspectiva dos alunos* em que serão apresentados os dados obtidos com 81 alunos das turmas de 1º ano do ensino médio regular e *a perspectiva dos professores* a partir da qual analisaremos as respostas dadas por 12 professores, sendo 6 da disciplina de Língua Portuguesa e 6 da disciplina de Matemática do ensino médio regular das turmas supramencionadas.

3.1.1. Na Perspectiva dos Alunos

Analisando simultaneamente as categorias gênero e idade dos participantes, obteve-se o quadro 10 no qual se pode verificar que a maioria dos questionados, ou ainda, 53,0% (N= 43) é do gênero masculino e a faixa “15-16 anos” concentra 66,6% (N=54) dos pesquisados. No geral, a opinião masculina se sobressai dentro da amostra.

		Idade dos participantes						Total	
		12-14 anos		15-16 anos		Acima de 16 anos			
Gênero	Masculino	6	7,4%	29	35,8%	8	9,9%	43	53,0%
	Feminino	5	6,2%	25	30,8%	8	9,9%	38	47,0%
Total		11	13,6%	54	66,6%	16	19,8%	81	100,0%

Quadro 10 – Cruzamento das variáveis: gênero e idade dos participantes.

FONTE: Autor, com base em: *Statistical Package for the Social Sciences-SPSS*.

Ao cruzar as variáveis gênero e estado civil, a opção “solteiro” prevaleceu contando com 91,4% (N=74) dos questionados; 2,4% (N=2) “não responderam” e dos que se declararam “casados”, a predominância é feminina, com 3,7% (N=3).

		Estado civil						Total	
		Não responderam		Solteiro		Casado			
Gênero	Masculino	1	1,2%	40	49,4%	2	2,5%	43	53,0%
	Feminino	1	1,2%	34	42,0%	3	3,7%	38	47,0%
Total		2	2,4%	74	91,4%	5	6,2%	81	100,0%

Quadro 11 – Cruzamentos das variáveis: gênero e estado civil.

FONTE: Autor, com base em: *Statistical Package for the Social Sciences-SPSS*.

Aplicando a análise bivariada aos níveis renda familiar em salários mínimos e gênero, podemos observar que 65,4% (N=53) dos inquiridos afirmaram viver com “Até um salário mínimo”, confirmando, assim o baixo poder aquisitivo dos estudantes da escola pública cearense. Dos 24,7% (N=20) que disseram viver com “2-3 salários mínimos”, 14,8% (N=12) são do gênero feminino.

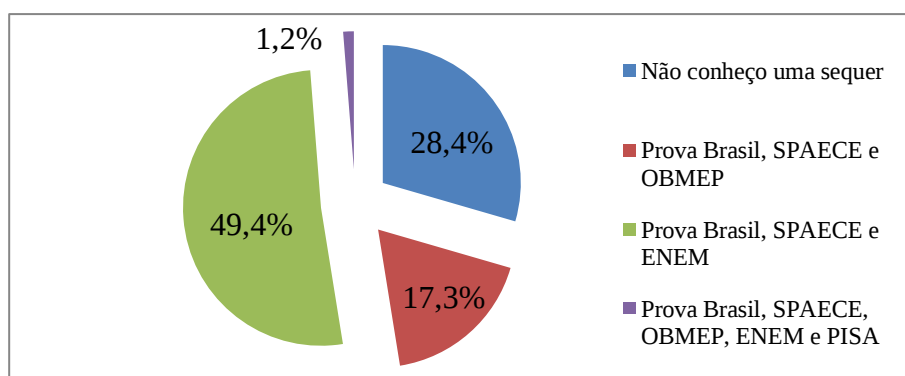
		Renda familiar em salários mínimos										Total	
		Não responderam		Até um salário mínimo		De 2-3 salários mínimos		De 4-5 salários mínimos		Acima de 6 salários mínimos			
Gênero	Masculino	1	1,2%	29	35,8%	8	9,9%	4	5,0%	1	1,2%	43	53,0%
	Feminino	2	2,5%	24	29,6%	12	14,8%	0	0,0%	0	0,0%	38	47,0%
Total		3	3,7%	53	65,4%	20	24,7%	4	5,0%	1	1,2%	81	100,0%

Quadro 12 – Cruzamentos das variáveis: gênero e renda familiar.

FONTE: Autor, com base em: *Statistical Package for the Social Sciences-SPSS*.

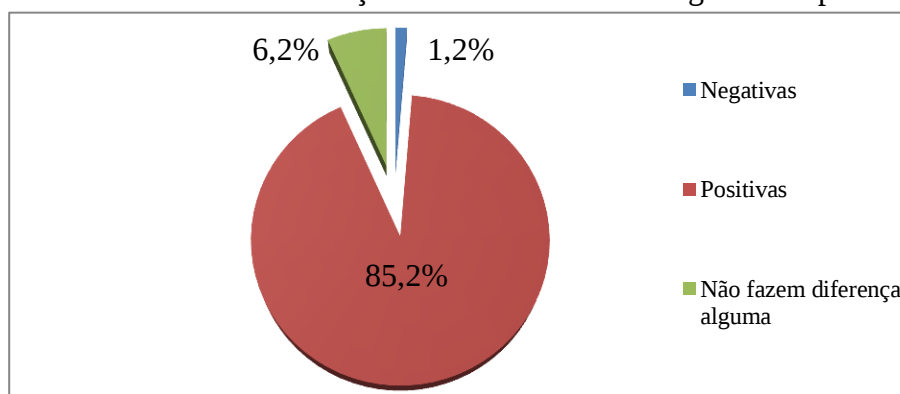
Com relação ao conhecimento que os alunos têm das Avaliações Educacionais em Larga Escala, nível III do questionário, verificamos que, apesar das práticas avaliativas estarem marcando presença na escola, com proporções significativas nas últimas duas décadas, ainda encontramos uma parcela de estudantes que afirmam não conhecê-las. Verificamos que 96,3% (N= 78) da amostra responderam à referida questão e que destes, apenas 95,1% (N=77) afirmaram conhecer os blocos das avaliações em que o “SPAECE” é elemento constituinte e ainda, onde se situam os mais importantes processos avaliativos da escola pública cearense. Verificamos ainda que 3,7% (N= 3) não marcaram opção alguma, o que nos leva a supor que foi um mero esquecimento, como mostra o gráfico a seguir. Isso significa dizer que, ainda que de maneira geral, o aluno cearense tem compreensão da atual conjuntura avaliativa a qual está submetida a escola da atualidade, em especial a cearense.

Gráfico 37: Das Avaliações Educacionais em Larga Escala, quais você conhece?



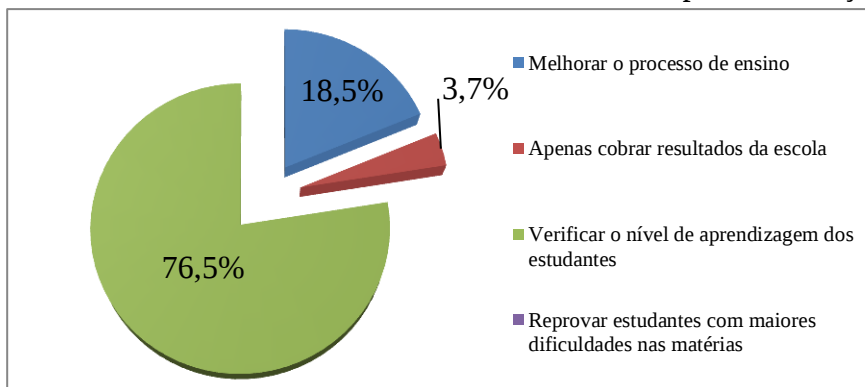
Quando questionados “Como classificam as Avaliações Educacionais em Larga Escala para sua Escola?”, verificamos que 85,2% (N=69) disseram ser “positivas” sinalizando que o trabalho de “marketing e sensibilização” feito no âmago das escolas vem surtindo resultados, ainda que não sejam os resultados esperados: os de aprendizagem. Da observação do gráfico, é importante ressaltar ainda que 7,4% (N=6) consideram que estas avaliações são “negativas” e “não fazem diferença alguma”; outros 7,4% (N=6) dos estudantes optaram por não responder. Por essa óptica, a SEDUC vem atingindo seu objetivo que é conscientizar os estudantes da necessidade de avaliação da instituição escolar.

Gráfico 38: Como classifica as Avaliações Educacionais em Larga Escala para sua escola?



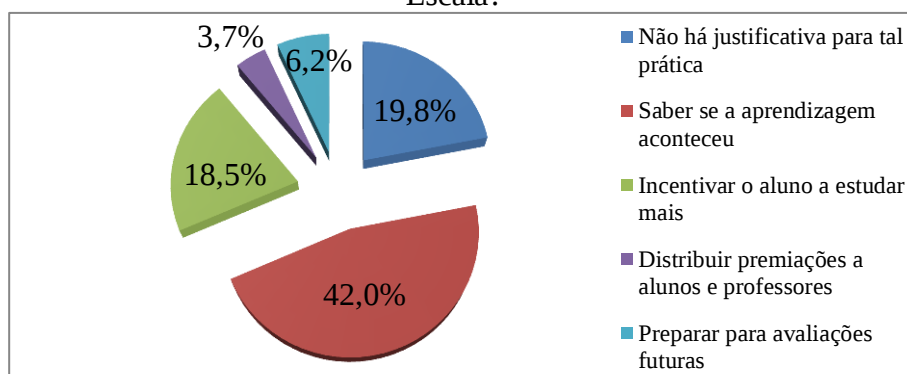
No Gráfico 39, é possível evidenciar que os estudantes já internalizaram o objetivo-mor das avaliações em larga escala, pois, quando perguntados sobre “O Governo do Estado submete a escola a esse tipo de Avaliação para?”, 76,5% (N=62) dos estudantes assinalaram que é para “Verificar o nível de aprendizagem dos estudantes”; outros 18,5% (N=15) disseram que é para “melhorar o processo de ensino”, contabilizando aí 95,0% (N=77). Um número mais que satisfatório na representação dos que compreendem que estas avaliações foram implantadas e vão permanecer por um período indeterminado nos ambientes escolares. Apenas 3,7% (N=3) disseram que é “apenas para cobrar resultados da escola”, outros 1,2% (N=1) optaram por não responder. Nenhum pesquisado assinalou a alternativa “Reprovar aqueles estudantes que sentiram maiores dificuldades em entender as matérias” assinalando que entre os próprios estudantes a mentalidade de avaliação como instrumento de punição como a perder espaço.

Gráfico 39: O Governo do Estado submete a escola a esse tipo de Avaliação para?



A seguir, no Gráfico 40, assim como já foi observado na análise da questão anterior, é possível comprovar que os estudantes têm consciência de que as avaliações em larga escala podem contribuir com os resultados da escola, pois, quando perguntados sobre a “Razão que justifica a Escola ser submetida regularmente à Avaliação Educacional em Larga Escala é?”, 60,5% (N=40) destes responderam para “Saber se a aprendizagem aconteceu” e “Incentivar o aluno a estudar mais”; outros 6,2% (N=5) também afirmaram que é “Preparar para avaliações futuras”. 19,8% (N=16), disseram dos pesquisados disseram que “Não há justificativas para tal prática” e outros 9,9% (N=8) não responderam. Uma informação que consideramos relevante, pois, 66,7% (N=54) dos estudantes, percebem alguma importância na consolidação do desse processo avaliativo dentro das vossas escolas. Outro ponto que não podemos deixar de ser observado é que 3,7% (N=3) dos estudantes relacionam a aplicação da avaliação em larga escala com premiações, acredita-se que estão se referindo ao SPAECE.

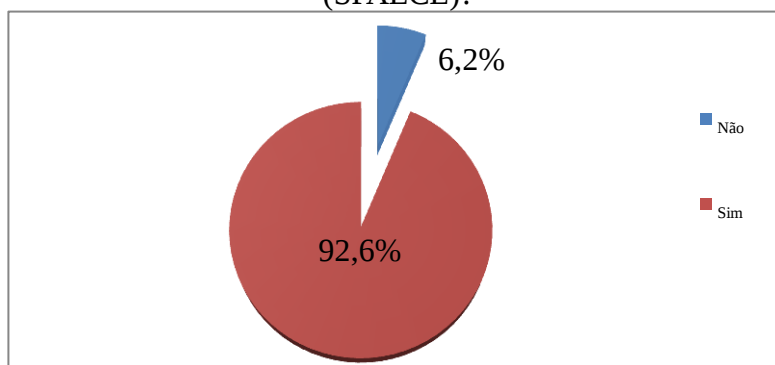
Gráfico 40: Razão que justifica a escola ser submetida regularmente à Avaliação em Larga Escala?



A partir daqui, analisaremos as respostas fornecidas no nível IV do questionário que trata do Conhecimento do SPAECE pelos estudantes.

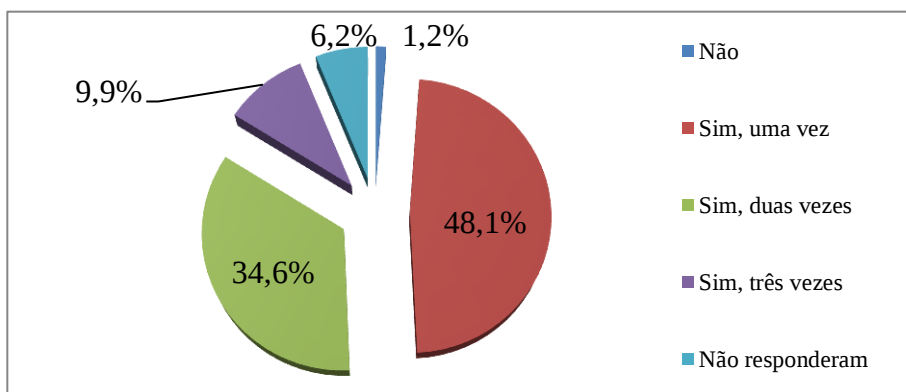
Para início de conversa, perguntamos “Você já ouviu falar sobre o Sistema Permanente de Avaliação do Ceará (SPAECE)?” e coletamos que 92,6% (N=75) dos respondentes disseram “sim” contra apenas 6,2% (N=5) que disseram “não”. Um estudante (1,2%) não se manifestou. Assim sendo, percebemos que o supracitado sistema já faz parte da rotina das escolas públicas cearenses.

Gráfico 41: Você já ouviu falar sobre o Sistema Permanente de Avaliação do Ceará (SPAECE)?



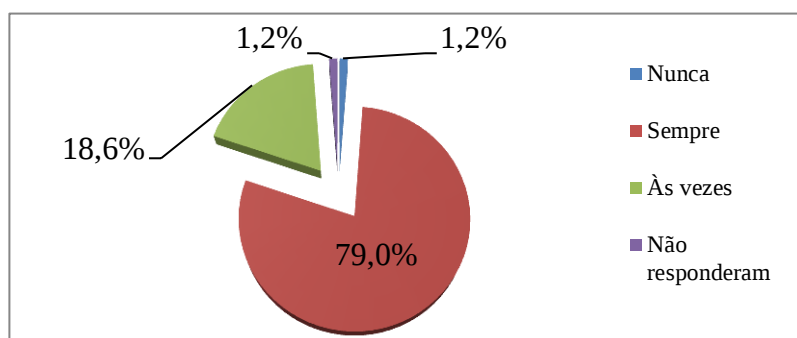
Conforme observado na definição da amostra, 1,2% (N=1) dos questionados afirmou “Não” ter respondido aos testes do SPAECE, 48,1% (N=39) disseram ter respondido “Uma vez”; 34,6% (N=28) confessaram ter respondido “Duas vezes”; 9,9% (N=8) disseram ter respondido “Três vezes” e os 6,2% (N=5) finais não responderam ao questionamento como verificamos no gráfico 42. Consolidando a informação temos que 92,6% (N=75) já responderam em alguma circunstância aos testes do SPAECE.

Gráfico 42: Você já respondeu aos testes do SPAECE?



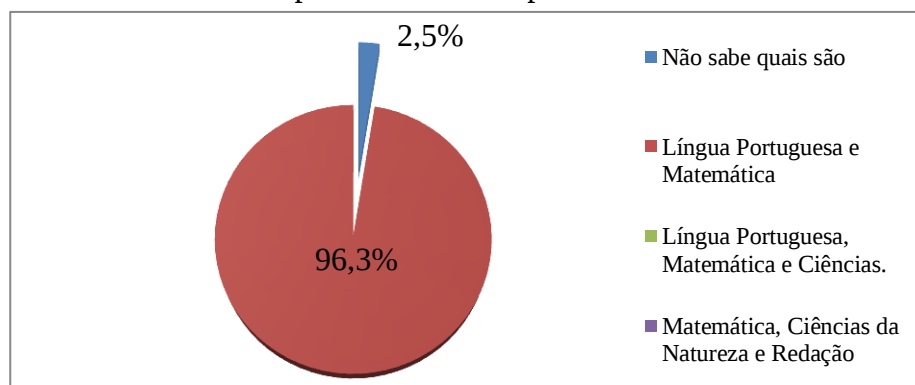
79,0% (N=64) dos pesquisados afirmaram, quando questionados se “Há uma preparação para a aplicação desse teste nessa escola?”, que “Sempre” recebem orientação para realização de tal avaliação. Outros 18,5% (N=15) disseram que “Às vezes” são orientados, 1,2% (N=1) afirmaram que “Nunca” e 1,2% (N=1) “não respondeu” como mostra o gráfico a seguir. Na faixa “Sempre e Às vezes” situam-se 97,6% (N=79) dos respondentes, ficando evidente que as escolas estão se desdobrando e correndo atrás de melhores resultados .

Gráfico 43: Há uma preparação para a aplicação desse teste nesta Escola?



Quando solicitados que identifiquem “Quais disciplinas são verificadas pelos testes do SPAECE?”, 96,3% (N=78) dos pesquisados assinalaram “Língua Portuguesa e Matemática” revelando que, como já mostrado no gráfico 43, que a escola realmente está fazendo um trabalho consistente de preparação para a realização dessa avaliação. 2,5% (N=2) afirmam “Não saber quais são” e 1,2% (N=1) não responderam. Tais dados apontam que a Avaliação já faz parte do cotidiano dos estudantes.

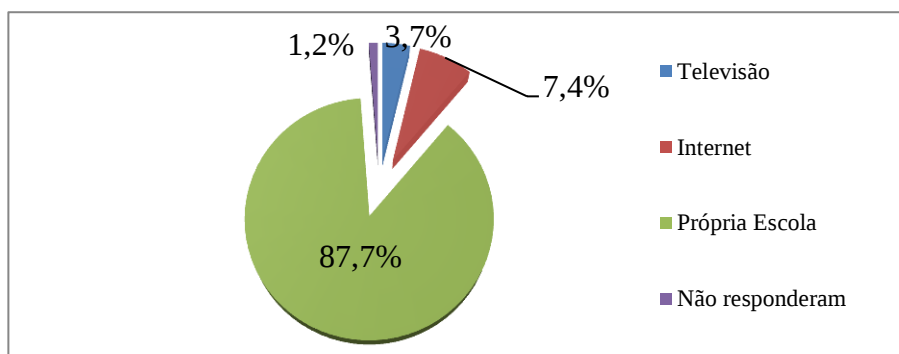
Gráfico 44: As disciplinas verificadas pelo teste do SPAECE são?



A partir daqui, analisaremos as respostas fornecidas no nível V do questionário que trata da Divulgação dos Resultados do SPAECE direcionado aos estudantes.

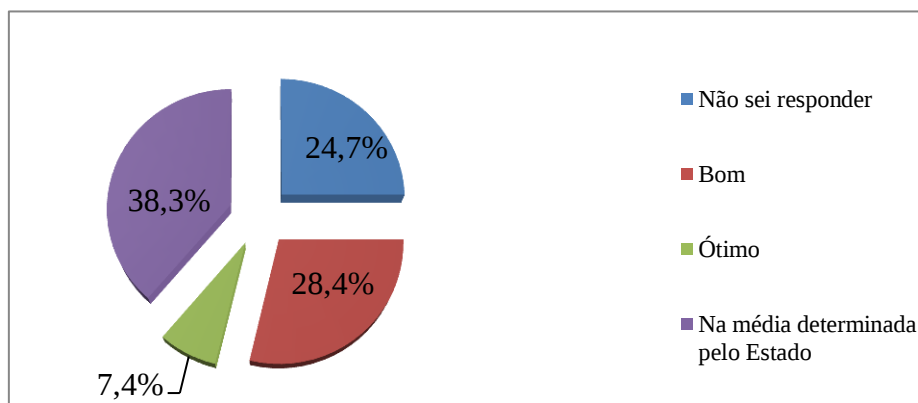
Com relação à divulgação dos resultados do SPAECE, os alunos foram perguntados “Você toma conhecimento dos resultados do SPAECE através?” e 87,7% (N=71) destes responderam através da “Própria Escola”; 7,4% (N=6) da “Internet”; 3,7% (N=3) da “Televisão” e 1,2% (N=1) optou por não responder. Esse consolidado nos mostra que a escola está investindo na disseminação dos resultados do SPAECE e vem tentando fazer com que os estudantes se apropriem destes, tanto em nível de instituição quanto dos seus resultados individuais. O certo é que, de acordo com a perspectiva dos respondentes, 98,8% (N=80) destes tomam conhecimento dos resultados, ainda que por meio diferentes.

Gráfico 45: Você toma conhecimento dos resultados do SPAECE através?



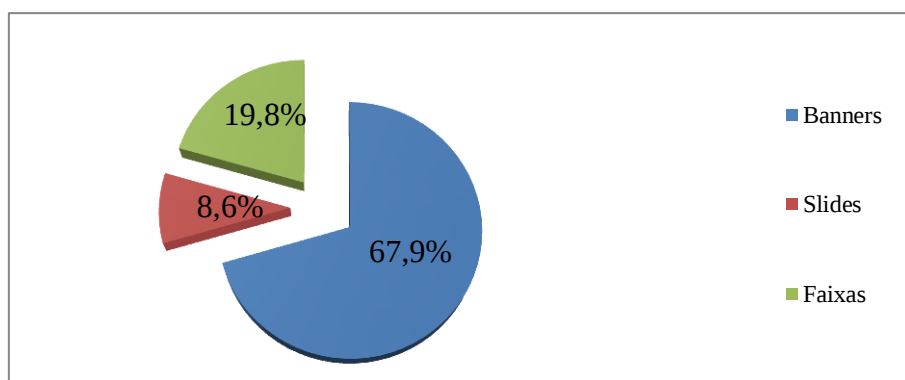
Dos 98,8% (N=80) alunos que opinaram sobre “Como tem sido o desempenho dessa Escola nessa Avaliação?”, nos chamou atenção o fato de 24,7% (N=20) utilizarem como resposta a opção “Não sei responder”; apenas 1,2% (N=1) “Não responderam”. Outro fato intrigante é 38,3% (N=31) afirmarem que esses resultados estão “Na média determinada pelo Estado”, pois, quando analisamos os documentos produzidos pelo Estado, não encontramos determinação de média por unidade escolar, mas sim metas gerais baseadas nas matrizes de referência do SPAECE que são espelhadas nas matrizes do SAEB (como dito anteriormente) e que, de acordo com a análise que fizemos, estão longe de serem atingidas (ver quadro 7).

Gráfico 46: Como tem sido o desempenho desta Escola nessa Avaliação?



No gráfico 47, visualizamos que 96,3% (N=78) informaram “De que forma são apresentados os resultados do SPAECE?” e, mais uma vez, percebemos que há discrepância entre essa informação e o questionamento anterior, pois, como já observado quando perguntados “Você toma conhecimento dos resultados do SPAECE através?”, 24,7% (N=20) disseram “Não sei responder”, ou seja, existem alunos que, ao passo que dizem que foram informados, não sabem em que nível de desempenho a sua escola está situada.

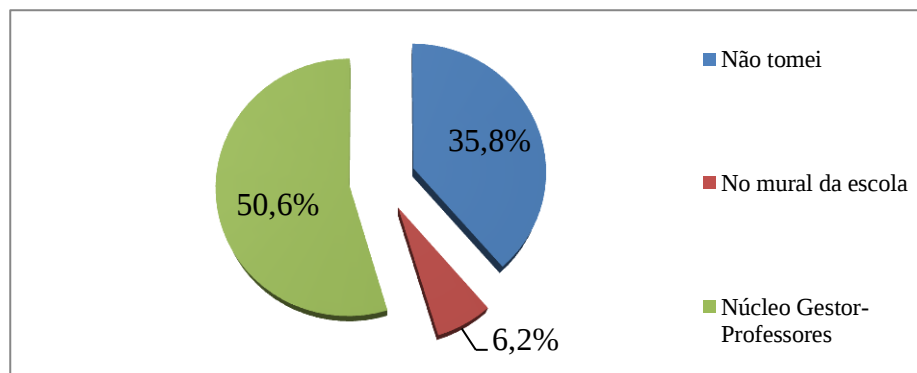
Gráfico 47: De que forma são apresentados os resultados do SPAECE?



Sobre o questionamento “Como você tomou conhecimento dos relatórios de resultados obtidos por esta Escola nas últimas 3(três) edições do SPAECE?”, 50,6% (N= 41) responderam ser através do “Núcleo Gestor-Professores”; 6,2% disseram ser “No mural da escola” e; 7,4% (N=6) não assinalaram resposta alguma. O que chama bastante atenção é o fato de 35,8% (N=29) responderem “Não tomei” conhecimento. No gráfico 45, constatamos que quando a pergunta foi “Você toma conhecimento dos resultados do SPAECE através?”; 98,8% (N=80) disseram ser via “Televisão”, “Internet” ou na “Própria Escola”, ou seja, a

divulgação formal não tem chegado a todos os estudantes e se tem, estes alunos não têm estado atentos para compreendê-la, como percebemos na informação acima explicitada.

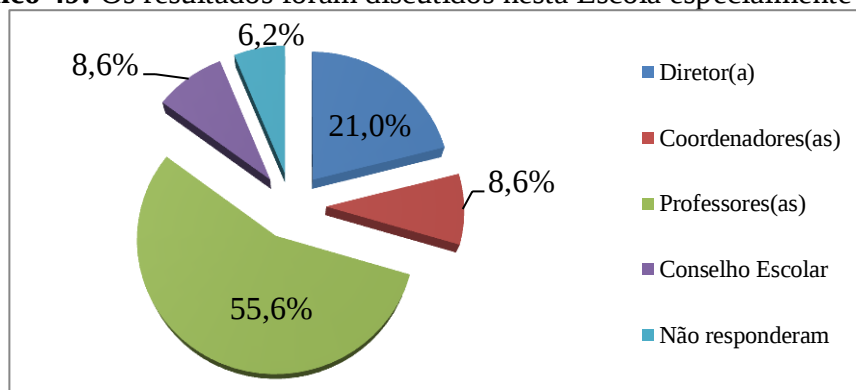
Gráfico 48: Como você tomou conhecimento dos relatórios de resultados obtidos por esta Escola nas últimas 3(três) edições do SPAECE?



Analisaremos agora as respostas fornecidas no nível VI do questionário que trata do Uso dos Resultados do SPAECE pelos estudantes.

Acerca da questão “Os resultados foram discutidos nesta Escola especialmente pelo(a)?”, contata-se que 55,6% (N= 45) dos respondentes disseram ter sido pelos “Professores”, comprovando a informação coletada na questão anterior quando 50,6% (N=41) dos pesquisados também responderam “Núcleo Gestor-Professores” (clarificando de acordo com a última informação que são os professores os maiores divulgadores destes resultados); 21,0% (N= 17) disseram ser pelo “Diretor”; 8,6% (N=7) pelos “Coordenadores”; 8,6% (N=7) afirmaram ser através do “Conselho Escolar” e os 6,2% (N=5) finais “Não responderam”. 93,8% (N=76) dos respondentes identificam os responsáveis pela divulgação dos resultados dos testes o que certamente constitui um fator bastante favorável.

Gráfico 49: Os resultados foram discutidos nesta Escola especialmente pelo(a)



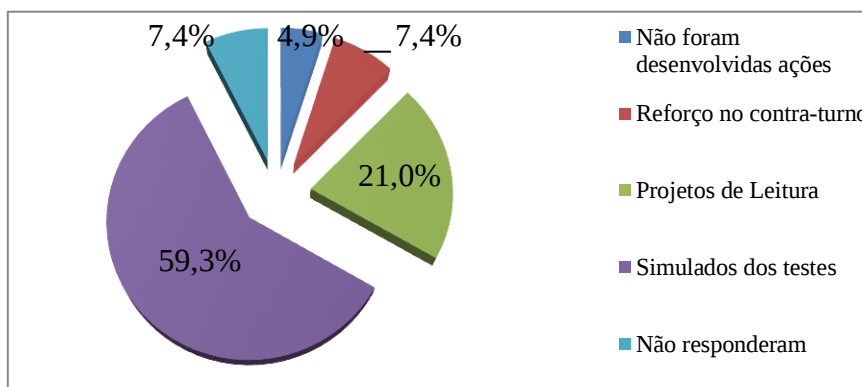
Quando perguntamos sobre “O SPAECE tem contribuído para a melhoria dos índices de aprendizagem nesta Escola?”, 37,0% (N=30) dos alunos respondentes consideram que sim, pois perceberam que o teste “Melhora os índices de desempenho da escola”; outros 33,3% (N=27) disseram que “Cria uma cultura de responsabilização dos estudantes para com a escola”; 6,2% (N=5) afirmaram que só tem servido para “Aumentar o número de alunos premiados”; 12,3% (N=10) optaram por responder “Não considero que tenha contribuído” e; não assinalaram opção alguma os 11,1% (N=9) finais, como podemos verificar no quadro a seguir. O consolidado dos estudantes, 70,3% (N=57), que consideram que o SPAECE tem contribuído, seja com a melhoria dos índices de aprendizagem seja com a cultura de responsabilização, quando acrescido dos que só veem nos testes um caminho para a premiação atinge um patamar satisfatório em nossa opinião, pois correspondem a 76,5% (N=62) dos pesquisados, fato que pode estar contribuindo para a elevação dos índices escolares.

Quadro 13: O SPAECE tem contribuído para a melhoria dos índices de aprendizagem nesta Escola?

		Frequência	Percentual
Validade	Não considero que tenha contribuído	10	12,3
	Aumenta o número de alunos premiados	5	6,2
	Melhora os índices de desempenho da escola	30	37,0
	Cria uma cultura de responsabilização dos estudantes para com a escola	27	33,3
	Total	72	88,9
Faltou	Não responderam	9	11,1
Total		81	100,0

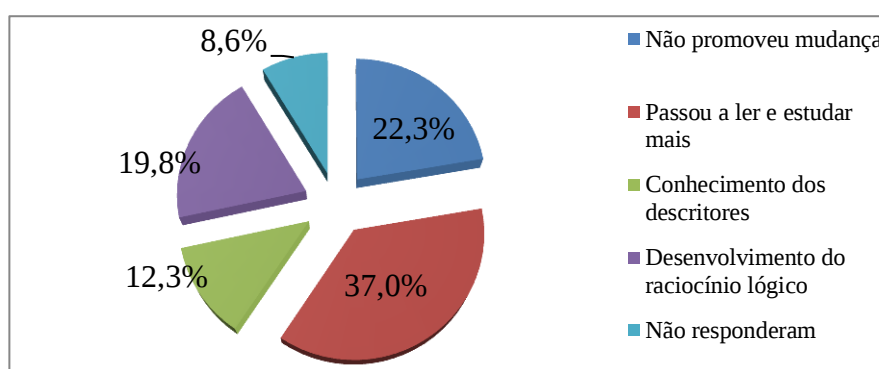
Ao serem indagados “A partir dos resultados do SPAECE, que ação foi desencadeada na escola?”, 59,3% (N= 48) dos estudantes disseram “Simulados dos testes”; 21,0% (N=17) “Projetos de Leitura”; 7,4% (N=6) “Reforço no contra turno”; 4,9% (N=4) “Não foram desenvolvidas ações” e os 7,4% (N=6) restantes “Não responderam” como verificamos no gráfico a seguir. Aqui percebemos, através da fala dos estudantes, outro indicador da força que o SPAECE tem aplicado dentro das escolas, pois no consolidarmos as ações que estes acham importantes, 87,7% (N=71) atribuem algum sentido pedagógico ao SPAECE.

Gráfico 50: A partir dos resultados do SPAECE, que ação foi desencadeada na escola?



Na sondagem sobre a “Mudança que o SPAECE tem promovido na sua prática enquanto estudante?”, 37,0% (N= 30) disseram que “Passou a ler e estudar mais”; 12,3% (N=10) afirmam que a avaliação favoreceu o “Conhecimento dos descritores”; 22,3% (N=18) disseram que “Não promoveu mudança”; 19,8% (N=16) disseram que ajudou no “Desenvolvimento do raciocínio lógico” e os 8,6% (N=7) restantes “Não responderam” como constatamos no gráfico a seguir. É possível que os respondentes não tenham posto a real condição que o SPAECE tem lhes proporcionado, pois somente 69,1% (N=56) dizem que perceberam mudança na sua prática cotidiana de estudante, no entanto afirmaram no questionamento anterior, 87,7% (N=71), que o SPAECE tem sentido pedagógico.

Gráfico 51: Mudança que o SPAECE tem promovido na sua prática enquanto estudante?



Analisaremos agora as respostas fornecidas no nível VII do questionário que trata dos Comentários, Críticas e Sugestões para o SPAECE feitas pelos estudantes.

Ao serem questionados sobre a “Mudança na escola proporcionada pelos testes do SPAECE”, 39,5% (N= 32) disseram ser o “Reconhecimento e divulgação dos resultados” o ponto de maior destaque; 24,7% (N=20) disseram que perceberam uma “Melhoria da proficiência dos estudantes” e ainda, 12,3% (N=10) afirmam que tem acontecido “Um maior acompanhamento da escola para com os alunos”. Um dado que chamou atenção foi o fato de 22,2% (N=18) afirmarem “Não percebi mudança”, como constatamos no quadro a seguir.

Quadro 14: Mudança na escola proporcionada pelos testes do SPAECE

		Frequência	Percentual
Validade	Não percebi mudança	18	22,2
	Melhoria da proficiência dos estudantes	20	24,7
	Reconhecimento e divulgação dos resultados	32	39,5
	Maior acompanhamento da escola para com os alunos	10	12,3
	Total	80	98,8
Faltou	Não responderam	1	1,2
Total		81	100,0

No quesito “Que sugestões você apresentaria para o aprimoramento das próximas versões dos testes do SPAECE?”, 43,2% (N= 35) dos respondentes recomendaram “Mais premiações para os alunos”; já outros 32,1% (N=26) disseram “Não tenho sugestões”. Essas informações nos chamaram a atenção, pois 75,3% (N=61) dos respondentes mostraram, em nossa opinião, pouco interesse em sugerir, por exemplo, que os testes deveriam “Contemplar outras disciplinas” ou ainda “Mais tempo para resolução das questões”, propostas que, com certeza, trariam mais qualidade ao desenvolvimento das próximas versões dos testes do SPAECE. Ou quem sabe “Menor número de questões” que sempre se faz presente em termos de solicitação dos estudantes.

Quadro 15: Que sugestões você apresentaria para o aprimoramento das próximas versões dos testes do SPAECE?

		Frequência	Percentual
Validade	Não tenho sugestões	26	32,1
	Mais premiações para os alunos	35	43,2
	Mais simulados	3	3,7
	Contemplar outras disciplinas	4	4,9
	Mais tempo para resolução das questões	5	6,2
	Menor número de questões	7	8,6
	Total	80	98,8

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

Faltou	Não responderam	1	1,2
Total		81	100,0

Ao responderem “De modo geral, quais são as suas críticas ao SPAECE?”, sobressaíram-se os 53,0% (N= 43) que disseram “Não tenho críticas”, seguidos dos 8,6% (N=7) que falaram que uma das dificuldades na realização do teste é “As duas provas realizadas no mesmo dia”; já 6,2% (N=5) apontaram como elemento desfavorável o “Número grande de questões das provas”. Os 18,5% (N=15) restante apresentaram argumentações que, em nosso entendimento “Não configuram críticas” mas, sugestões para melhoramento dos testes do SPAECE.

Quadro 16: De modo geral, quais são as suas críticas ao SPAECE?

		Frequência	Percentual
Validade	Não tenho críticas	43	53
	As duas provas realizadas no mesmo dia	7	8,6
	Número grande de questões das provas	5	6,2
	Demora na entrega da premiação	2	2,5
	Demora na divulgação dos resultados	2	2,5
	Muito tempo pra pouca coisa	1	1,2
	Questões mais bem desenvolvidas	1	1,2
	Número grande de questões pessoais interfere no tempo de prova e na marcação do gabarito	3	3,7
	É um saco, ninguém merece	1	1,2
	Por conter questões que eu não entendi	1	1,2
	Total	66	81,5
Não configuram críticas	- Além de computador, ganhar bolsa de estudos; - Dar alguma coisa, um agrado, para aqueles que chegam perto; - Usar mais tirinhas nas provas; - Além da premiação com notebook, também premiar com livros; - Facilitar os testes de matemática; - Premiação maior para gerar mais motivação; - Deveria abranger outras disciplinas para medir o desempenho; - Incentiva os estudantes a estudarem; - Melhora a escola e a vida dos alunos; - Aprender mais e saber muito; - Menos tempo; - Comer antes e depois da prova	15	18,5
Total		81	100,0

3.1.2. Na Perspectiva dos Professores

Analisando simultaneamente as categorias gênero, idade e estado civil dos participantes, como mostra o quadro 17, verificou-se que a maioria dos questionados, ou ainda, 58,3% (N= 7) são do gênero “masculino” e que destes 33,3% (N=4) estão na faixa “31-40 anos”. Outro dado que se faz importante ressaltar é que 66,6% (N=8) dos respondentes informaram ser “casados”.

Estado civil			Idade dos participantes						Total	
			21-30 anos	%	31-40 anos	%	Acima de 41 anos	%	Absoluto	%
Solteiro	Gênero	Masculino	1	8,3	2	16,6			3	25,0
		Feminino	1	8,3	0				1	8,3
	Total		2	16,6	2	16,6			4	33,3
Casado	Gênero	Masculino	2	16,6	2	16,6	0		4	33,3
		Feminino	0		2	16,6	2	16,6	4	33,3
	Total		2	16,6	4	33,3	2	16,6	8	66,6
Total	Gênero	Masculino	3	25,0	4	33,3	0		7	58,3
		Feminino	1	8,3	2	16,6	2	16,6	5	41,6
	Total		4	33,3	6	50,0	2	16,6	12	100,0

Quadro 17 – Cruzamento das variáveis: gênero, idade e estado civil dos participantes.

FONTE: Autor, com base em: *Statistical Package for the Social Sciences-SPSS*.

Aplicando a análise bivariada aos níveis renda familiar em salários mínimos e número de dependentes, observamos que 8,3% (N=1) dos inquiridos “Não responderam” qual a sua renda mensal, mas informaram “Tenho um dependente”. Na faixa remuneratória “De 2-3 salários mínimos”: 25,0% (N=3) disseram “Não tenho dependente”, 8,3% (N=1) “Tenho um”, 16,6% (N=2) “Tenho dois” e outros 8,3% (N=1) desta faixa salarial afirmaram ter “Três ou mais”, totalizando 58,3% (N=7) dos respondentes. Já no grupo dos que informaram receber “De 4-5 salários mínimos” encontramos: um professor (8,3%) que afirmou “Não tenho dependente”; outros dois (N=16,6%) informaram ter “Dois dependentes” e um (8,3%) que disse “Tenho dois”, totalizando assim, 33,3% (N=4) dos respondentes.

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEC): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

		Número de dependentes								Total	
		Não tenho dependente	%	Tenho um	%	Tenho dois	%	Três ou mais	%	Absoluto	%
Renda familiar em salários mínimos	Não responderam	0		1	8,3	0		0		1	8,3
	De 2-3 salários mínimos	3	25,0	1	8,3	2	16,6	1	8,3	7	58,3
	De 4-5 salários mínimos	1	8,3	2	16,6	1	8,3	0		4	33,3
	Total	4	33,3	4	33,3	3	25,0	1	8,3	12	100,0

Quadro 18 – Cruzamentos das variáveis: renda familiar e número de dependentes.

FONTE: Autor, com base em: *Statistical Package for the Social Sciences-SPSS*.

Analisando simultaneamente as variáveis “Formação acadêmica”, “Qual a Instituição de Ensino Superior em que obteve a sua formação (E.I.S)”;

“Há quanto tempo leciona” e “Há quanto tempo leciona nesta escola”, observamos que 50% (N=6) lecionam Língua Portuguesa sendo que destes, 66,6% (N=4) trabalham com esta disciplina há pelo menos dez anos e “Nesta escola” há pelo menos cinco anos. Os 33,4% (N=2) restantes dos professores que afirmaram atuar nesta disciplina já o fazem “Acima de 21 anos”, sendo que, “Nesta escola”, 16,7% (N=1) já está há “Até 5 anos” e os 16,7% (N=1) finais “Acima de 11 anos”. Quando tratamos das informações fornecidas pelos professores de Matemática (os 50% (N=6) da amostra inicial) verificamos que, coincidentemente 66,6% (N=4) destes no quesito “tempo que leciona” dizem fazê-lo há pelo menos dez anos, sendo todo esse tempo “nesta escola”. Os 33,4% (N=2) restantes afirmaram atuar na disciplina entre “11-20 anos” e “nesta escola” “De 6-10 anos”. Com relação à informação “Qual a I.E.S. em que obteve sua formação”, temos, por ordem decrescente de instituição formadora, a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA com 7 formados, seguida da Universidade Estadual do Ceará-UECE com 3, a Universidade Federal do Ceará-UFC e Instituto Federal do Ceará-IFCE com um formado cada uma.

Há quanto tempo leciona?			Há quanto tempo leciona nesta escola?			Total
			Até 5 anos	De 6-10 anos	Acima de 11 anos	
Até 10 anos	Formação acadêmica	Língua Portuguesa	4	0		4
		Matemática	3	1		4

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

	Total			7	1		8	
De 11-20 anos	Formação acadêmica		Matemática		2		2	
	Total				2		2	
Acima de 21 anos	Formação acadêmica		Língua Portuguesa	1		1	2	
	Total			1		1	2	
Total	Formação acadêmica	Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA	4	Língua Portuguesa	5	0	1	6
		Universidade Estadual do Ceará-UECE	1					
		Universidade Federal do Ceará-UFC	1					
		Instituto Federal do Ceará-IFCE						
		Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA	3	Matemática	3	3	0	6
		Universidade Estadual do Ceará-UECE	2					
		Universidade Federal do Ceará-UFC						
		Instituto Federal do Ceará-IFCE	1					
	Total			8	3	1	12	

Quadro 19 – Cruzamentos das variáveis: Formação acadêmica, Qual a I.E.S. em que obteve a sua formação, Há quanto tempo lecionam e Há quanto tempo lecionam na escola.

FONTE: Autor, com base em: *Statistical Package for the Social Sciences-SPSS*.

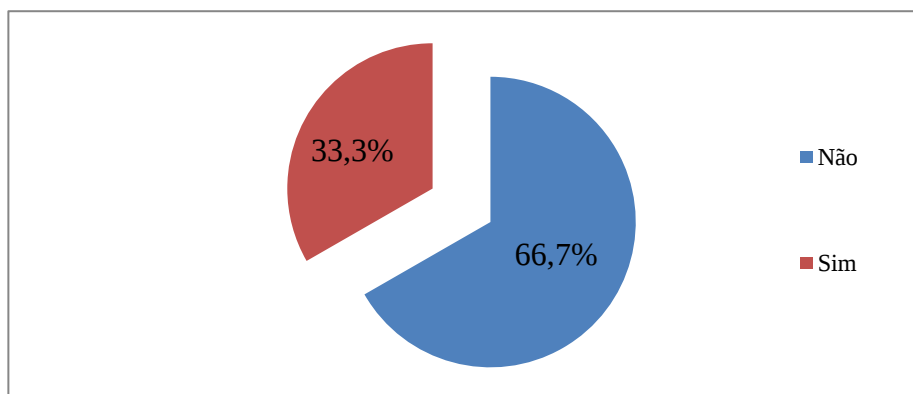
A partir daqui, analisaremos as respostas fornecidas no nível V do questionário dos professores que trata da Percepção sobre Avaliação Educacional em Larga Escala.

Quando perguntamos “Para si, o que é Avaliação Educacional em Larga Escala?”, eis as percentagens e suas respectivas respostas: 8,3% (N=1) afirmaram ser “Avaliações externas que são aplicadas de forma padronizada”; 8,3% (N=1) disseram ser “Uma avaliação padronizada que abrange diferentes alunos, escolas e que pode assumir diversos objetivos: diagnóstico, autoavaliação, certificação etc.”; 8,3% (N=1) consideram que “São avaliações aplicadas em diversas instituições”; 8,3% (N=1) “É uma avaliação que serve de parâmetro

para análise de como tá a educação básica e onde as escolas utilizam os resultados para trabalhar as dificuldades dos alunos”; 8,3% (N=1) “É uma avaliação que não leva em consideração somente os conteúdos ministrados pela escola e que serve como diagnóstico”; 8,3% (N=1) mencionaram os testes do “SPAECE, ANA etc.”; 8,3% (N=1) afirmaram ser uma “Avaliação promovida por órgãos vinculados ao Ministério da Educação, SEDUC, onde todos os alunos são envolvidos”; 8,3% (N=1) dizem que “É o que realmente avalia o conhecimento do aluno”; 8,3% (N=1) definem que “É uma avaliação aplicada para um grande número de alunos para verificar a proficiência em algumas disciplinas”; 17,0% (N=2) dizem: “Uma avaliação externa”; 8,3% (N=1) “Uma avaliação padronizada que possibilita comparações baseadas em resultados mais objetivos”. Apesar das várias definições aqui apresentadas pelos investigados, todos os significados e conceitos atribuídos desembocam no mesmo ponto, tendo em vista a vastidão de significados que envolvem a temática em questão.

Ao serem perguntados “Quando era estudante já tinha ouvido falar da Avaliação Educacional em Larga Escala?”, verificamos que 66,7% (N= 8) dos professores responderam “Não” contra 33,3% (N=4) que disseram “Sim”, informando-nos que lá, naquele período estudantil, já haviam tomado conhecimento da existência de tais avaliações como mostra o gráfico a seguir.

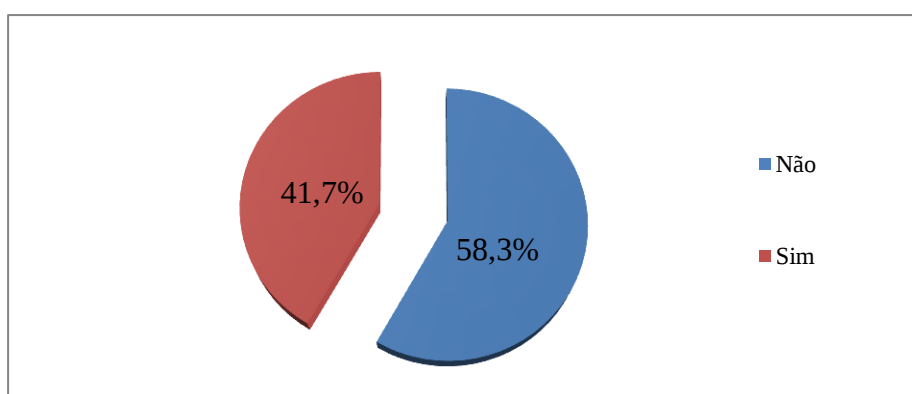
Gráfico 52: Quando era estudante já tinha ouvido falar da Avaliação Educacional em Larga Escala?



Quando questionados “Sabia como ela funcionava”, 58,3% (N=7) dos professores declararam “Não” ter conhecimento de tais avaliações, já os outros 41,7% (N=5) disseram saber “Sim” e prosseguiram explicando “como elas aconteciam”. 8,3% (N=1) disseram que “Todos os alunos de 1º ao 3º do ensino médio realizavam essa avaliação”; 8,3% (N=1) afirmaram que “As avaliações aconteciam internamente e a escola trabalhava os resultados

para tentar sanar as dificuldades de aprendizagem”; 8,3% (N=1) disseram que o processo acontecia “Anualmente e seguia basicamente os mesmos padrões de hoje”; 8,3% (N=1) acreditam que “Os alunos não tinham muito conhecimento sobre o propósito e nem sobre o conceito dessa avaliação; alguns eram sorteados pela SEDUC ou faziam o ENEM se desejassem” e 8,3% (N=1) disseram que “Era aplicada via internet SPAECE-Net, um questionário onde alguns alunos respondiam”. Essa revelação põe em xeque a informação anterior, pois quando perguntados “Quando era estudante já tinha ouvido falar da Avaliação Educacional em Larga Escala?”, somente 33,3% (N= 4) disseram “Sim”. Tal resultado nos remete a pensar que um ou alguns desses professores, hoje possuidor de informações e conhecedor de como acontece o supramencionado processo avaliativo, confundiu-se e forneceu respostas atemporais, pois não é possível nunca ter ouvido falar de um processo e no entanto, saber como ele funciona conforme foi apresentado. Veja os dados no gráfico a seguir.

Gráfico 53: Sabia como ela funcionava?

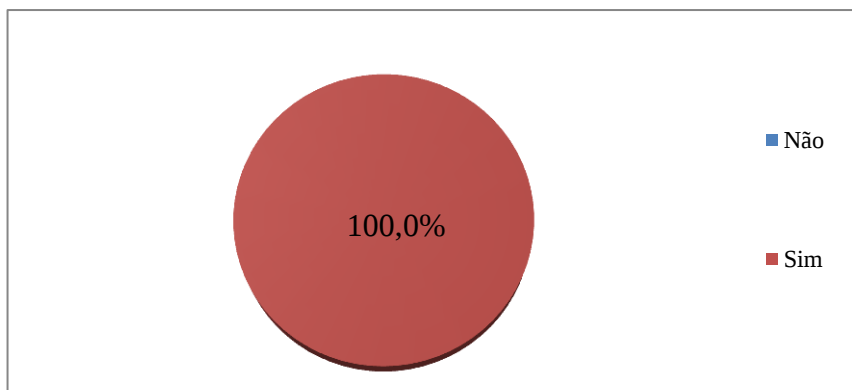


Ao indagarmos “Qual a sua opinião sobre as Avaliações Educacionais em Larga Escala?”, eis as percentagens acompanhadas de suas respectivas respostas: 8,3% (N=1) “Tem seu lado positivo e negativo, mas, no geral, voltadas para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, é uma preparação para o vestibular”; 8,3% (N=1) “Acredito que são ótimas ferramentas para a transformação do sistema público de ensino num sistema melhor se, a partir de seus resultados, a escola souber intervir para melhorar o processo de ensino-aprendizagem”; 8,3% (N=1) “São importantes para avaliar o nível de aprendizado dos alunos”; 8,3% (N=1) “Elas auxiliam o bom andamento do ensino nas escolas, pois servem como base para saber como está o nível geral dos alunos”; 8,3% (N=1), “Acredito que seja

uma oportunidade para o professor fazer uma autoavaliação sobre suas práticas”; 8,3% (N=1) “Deveria englobar outras disciplinas”; 8,3% (N=1) “Acredito que é um instrumento muito importante para o processo; através dos resultados pode-se fazer novos planos”; 8,3% (N=1) “É a avaliação de fato, o que acontece realmente”; 8,3% (N=1) “Acredito que contribuem para traçar o perfil dos alunos na escola de proficiência e melhorar o rendimento”; 17,0% (N=1) “Avalia o aluno em melhor dimensão”; 8,3% (N=1) “São necessárias para monitorar o funcionamento de redes de ensino e gerar informações importantes para a gestão educacional” e 8,3% (N=1) “Para monitorar e avaliar os níveis de proficiência dos alunos por escola”.

No Gráfico 54, é possível evidenciar que os professores já incorporaram a prática das avaliações em larga escala não como uma obrigação, mas sim como uma necessidade da escola ver-se diante das demais, pois, quando perguntados sobre “Compreende a razão para o Governo realizar essas Avaliações?”, 100,0% (N=12) dos questionados assinalaram “Sim”. Se o processo avaliativo em larga escala está atendo ao seu objetivo fundamental e gerando dados que garantam a formulação de futuras políticas públicas não é nossa missão aqui afirmar, no entanto uma coisa é possível sim: todos os professores pesquisados se mostram compreender, ainda que de forma superficial, seu papel.

Gráfico 54: Compreende a razão para o Governo realizar essas Avaliações?



Inquiridos sobre “O que pensa sobre a escola se submeter regularmente a esse processo de avaliação?”, obtivemos as respostas e percentagens a seguir: 8,3% (N=1) “Acho interessante, pois os alunos acabaram tendo mais responsabilidades e experiência”; 8,3% (N=1), “Considero interessante, mas que seus resultados poderiam ser melhor estudados e aproveitados. A forma como é aplicado e trabalhado por muitas escolas não é "saúdável" para os alunos, eles, muitas vezes, são super pressionados por bons resultados”; 8,3% (N=1) “É válido desde que os resultados sejam bem aproveitados”; 8,3% (N=1) “Eu vejo isso de

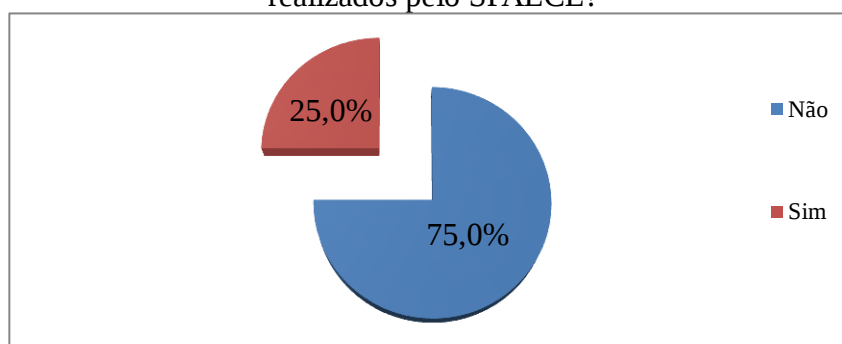
maneira positiva, pois a escola também utiliza os resultados para nortear o bom andamento do trabalho interno”; 8,3% (N=1) “É importante para a escola verificar como estão os alunos recebidos e contrastar com os resultados dos mesmos alunos ao final do curso”; 8,3% (N=1) “Tem seu lado positivo, obtemos um diagnóstico da escola e das turmas analisadas”; 8,3% (N=1) “Não vejo outra maneira de como o governo pode averiguar o ensino público (a qualidade). Considero de extrema importância”; 8,3% (N=1) “Estar aberto às modificações e às transformações no intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos”; 8,3% (N=1) “Acho uma boa oportunidade para a escola rever suas práticas a partir dos dados coletados e implementar novas metodologias”; 8,3% (N=1) “Pois vai além de avaliar os alunos pelos conteúdos vistos nas aulas, abrangendo outros conteúdos”; 8,3% (N=1) “Considero necessária a participação sistemática das escolas neste processo de avaliação para que aconteça um monitoramento mais eficaz” e 8,3% (N=1) “É necessário para a formulação das políticas educacionais com dados mais precisos”. A sua maneira cada um dos entrevistados compreende a condição da escola participar desse tipo de avaliação o que nos remete ao pensamento que estão sendo contribuintes nesse processo.

Deste ponto em diante, analisaremos as respostas fornecidas pelos professores sobre o nível VI do questionário que trata do Conhecimento do SPAECE.

Quando indagamos “Para você, o que é o SPAECE?”, obtivemos as respostas e percentagens a seguir: 16,8% (N=2) “Não responderam”; 8,3% (N=1) “Um sistema de avaliação externa que visa, dentre outros objetivos, apresentar um quadro da situação da Educação Básica na rede pública de ensino”; 8,3% (N=1) “Uma avaliação externa de abrangência estadual realizada para os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática”; 8,3% (N=1) “Um sistema de avaliação que acontece nas escolas públicas do Ceará que o governo utiliza para nortear os trabalhos voltados para a Educação Básica”; 8,3% (N=1) “Sistema de avaliação adotado pelo Governo do Estado”; 8,3% (N=1) “Como o nome já diz: Sistema Permanente de Avaliação das Escolas Públicas do Ceará é uma avaliação censitária, onde os estudantes se submetiam a testes de Língua Portuguesa e Matemática”; 8,3% (N=1) “Representa o nível de aprendizagem dos alunos”; 8,3% (N=1) “Uma avaliação em Larga Escala que avalia a proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática”; 16,8% (N=2) “Uma avaliação externa”; 8,3% (N=1), “Um sistema de avaliação implementado com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino através da geração de informações pertinentes”. No quesito conhecimento do SPAECE apenas um professor mostrou-se conhecedor do supra mencionado sistema.

Como mostra o Gráfico 55, perguntamos aos professores “Conhece o número de alunos desta escola que já responderam aos testes realizados pelo SPAECE?” e 75,0% (N=9) responderam “Não” contra 25,0% (N=3) que disseram “Sim”. Entretanto, quando pedimos àqueles professores que disseram saber o número de estudantes que já tinha realizado o teste, que quantificassem esse número, 16,6% (N=2) “Não responderam” e os 8,3% (N=1) restantes, superficialmente, disseram “Todos”. Pelas informações que já mostramos anteriormente, quando falamos da estrutura do Sistema, surpreendeu-nos o fato de um quantitativo tão grande de professores desconhecerem os vários relatórios e boletins (com dados do estado, da CREDE, da escola e do aluno) que são emitidos e tornados públicos através dos mais variados meios de comunicação e ainda, pauta de estudo, especialmente na escola, como forma de fechamento deste processo avaliativo.

Gráfico 55: Conhece o número de alunos desta escola que já responderam aos testes realizados pelo SPAECE?



Perguntamos aos professores “Com que frequência os alunos respondem às avaliações do SPAECE?”, 83,4% (N=10) responderam “Uma vez por ano” e, para nossa surpresa, 16,6% (N=2) “Não responderam”.

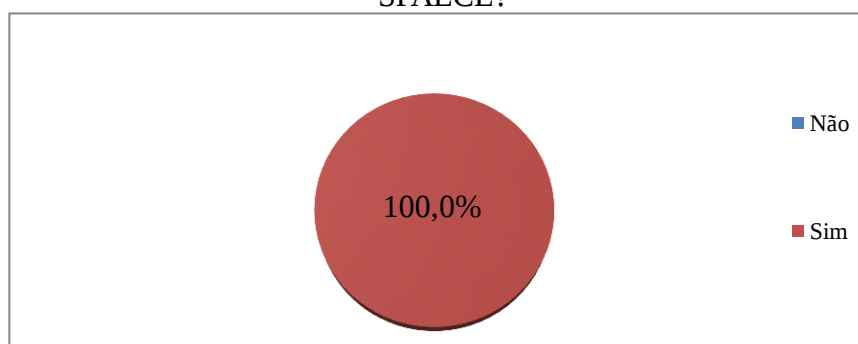
Quando inquiremos “Como tem acontecido à aplicação do referido teste nesta escola?” obtivemos as seguintes porcentagens e respostas: 16,6% (N=2) “Não responderam ou dizem não saber”; 8,3% (N=1) “De modo geral é bem aceita pelos alunos e a escola vem apresentando bons resultados”; 25,0% (N=3) “Aplicado aos alunos do 1º ano de forma censitária e 2º e 3º por amostragem”; 16,6% (N=2) “Por uma equipe externa, em uma data pré-determinada e com 4 horas de duração”; 8,3% (N=1) “No referido dia, os fiscais chegam à escola e aplicam os testes, os professores não têm acesso”; 16,6% (N=2) “Por meio de sorteio”; 8,3% (N=1) “A aplicação deste teste ocorre de maneira organizada”.

Quando indagamos “Além dos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, que outros pontos são abordados pelo teste do SPAECCE?”, obtivemos as respostas e percentagens a seguir: 33,4% (N=4) “Não responderam ou não sabem”; 8,3% (N=1) “Interpretação textual, coesão, coerência, etc.”; 41,7% (N=5) “Um questionário socioeconômico dos alunos”; 16,6% (N=2) disseram “Nenhum”.

Quando questionados “Sabe o que são os descritores mencionados na elaboração dos itens do teste do SPAECCE?”, 100,0% (N=12) dos professores responderam “Sim”.

Do consolidado neste tópico dos questionamentos fica a dúvida quanto ao conhecimento do Sistema, pois em um momento ou outro a fragilidade nas respostas fornecidas, especialmente no ponto referente ao conhecimento da aplicação dos questionários socioeconômicos.

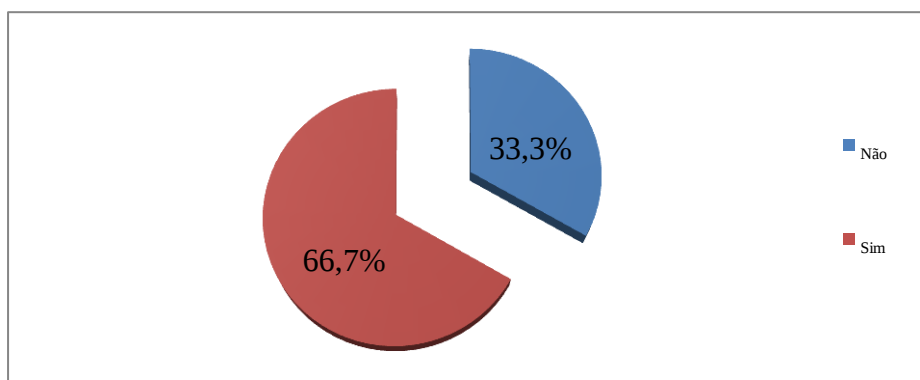
Gráfico 56: Sabe o que são os descritores mencionados na elaboração dos itens do teste do SPAECCE?



A partir daqui, analisaremos as respostas fornecidas no nível VII do questionário que trata da Divulgação dos Resultados do SPAECCE.

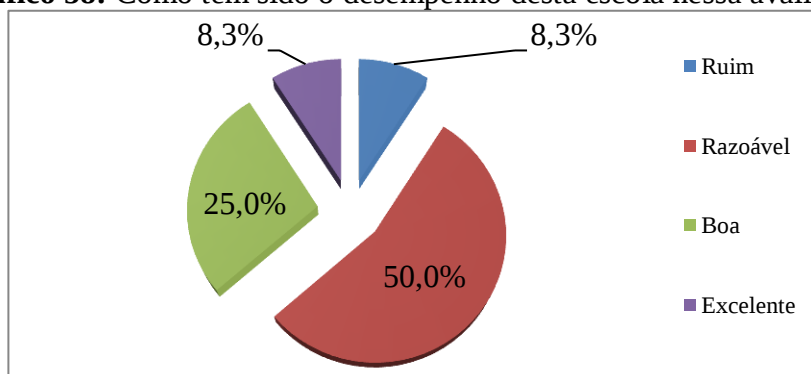
Quando perguntamos aos professores “Sabe como são veiculados os resultados do SPAECCE?”, 33,3% (N=4) dos respondentes disseram “Não” e os 66,7% (N=8) restantes afirmam “Sim” e prosseguem apresentando seu conhecimento do ponto investigado: 16,6% (N=2) “Apresentação dos resultados através de gráficos em reuniões com os professores, pais, alunos (estudo dos boletins pedagógicos)”; 41,7% (N=5) “Na internet, no site da SEDUC, pela CREDE 3 e a escola divulga internamente para toda comunidade escolar” e 8,3% (N=1) “Por meio de informes no momento cívico, banners, painéis, internet”. Aqui chama-nos atenção o fato de um terço dos professores desconhecer os meios de divulgação dos resultados sendo que estes resultados estão presentes em vários meios de comunicação e nos arquivos da escola.

Gráfico 57: Sabe como são veiculados os resultados SPAECE?



8,3% (N=1) dos pesquisados afirmaram, quando questionados “Como tem sido o desempenho desta escola nessa avaliação?”, que consideram “Ruim”, 50,0% (N=6) consideram “Razoável”, outros 25,0% (N=3) disseram ser “Boa” e os 8,3% (N=1) finais disseram ser “Excelente” como mostra o gráfico a seguir. Apesar de 75,0% (N=9) dos professores considerarem os resultados entre “Razoável e Bom” os Boletins de Resultados (ver Anexos) mostram, por exemplo, na EEM Carnaúba, que em média 95,0% dos seus estudantes estão entre os níveis de proficiência: Muito Crítico e Crítico.

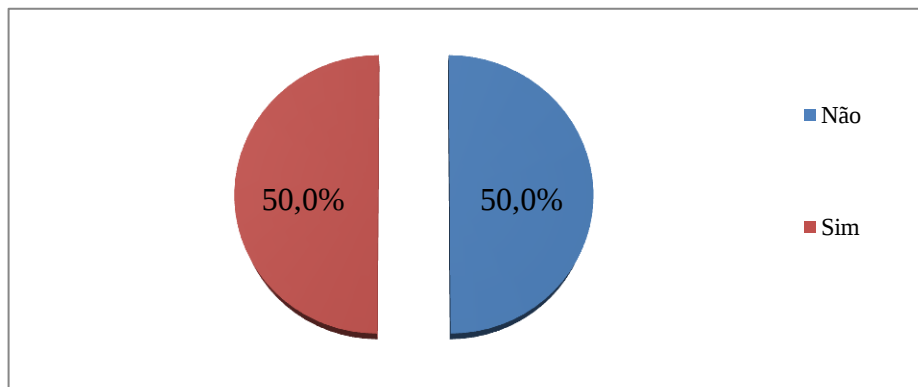
Gráfico 58: Como tem sido o desempenho desta escola nessa avaliação?



Quando perguntamos “Sabe como são apresentados os resultados do SPAECE?”, 50,0% (N=6) responderam “Não” e os outros 50,0% (N=6) disseram “Sim”. Os respondentes do “Sim” apresentaram as seguintes estratégias utilizadas pelas escolas: “Apresentação de gráficos com esses resultados; Estudo dos Boletins Pedagógicos”; “De forma comparativa com anos anteriores”; “São feitos estudos nos encontros pedagógicos e apresentados para os professores e toda comunidade escolar” e “Em escalas dividindo de acordo com a proficiência

(Muito Crítico, Crítico, Intermediário e Adequado) com uma pequena diferenciação em Matemática”.

Gráfico 59: Sabe como são apresentados os resultados do SPAECE?



Quando indagamos “O que os relatórios do SPAECE têm revelado para a escola?”, obtivemos as respostas e percentagens a seguir: 16,8% (N=2) “Não responderam ou disseram não sei”; 8,3% (N=1) “Temos muitos alunos chegando e saindo da escola sem agregar muitos pontos na escala de proficiência, ou que chegam à escola com nível de alunos de 5º ano aproximadamente”; 8,3% (N=1) “Que os alunos têm melhor desempenho em questões de Matemática que em Língua Portuguesa. Acredito que seja pelo contexto no qual a questão está inserida”; 8,3% (N=1) “Uma análise geral das turmas avaliadas, porém, às vezes, não mostra a real situação da escola.”; 8,3% (N=1) “Sistema de avaliação adotado pelo Governo do Estado”; 50,0% (N=6) “Que precisamos melhorar a proficiência e que os alunos recebidos têm níveis baixos de aprendizagem”; 8,3% (N=1) “Que os alunos ainda se encontram no nível crítico”.

Perguntamos aos professores “Que material está na posse desta escola relativo aos resultados do SPAECE nos últimos três (3) anos?” e obtivemos as respostas e percentagens a seguir: 33,3% (N=4) “Não responderam ou disseram não sei”; 41,7% (N=5) “Dispõe dos resultados fornecidos em forma de gráficos, relatórios etc.”; 25,0% (N=3) “A escola possui relatórios que são disponibilizados no *site* do CAEd e grande material digitalizado”.

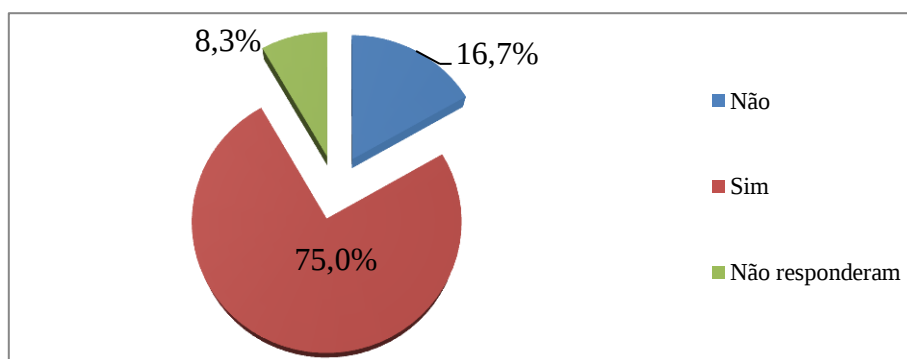
A partir daqui, analisaremos as respostas fornecidas no nível VIII do questionário que trata do Uso Resultados do SPAECE.

Na questão, “Sabe como foram discutidos os resultados dos últimos três anos do SPAECE nesta escola?”, 16,7% (N=2) dos inquiridos responderam “Não”; 8,3% (N=1) “Não

responderam” e 75,0% (N=9) disseram saber “Sim” e complementam suas respostas dizendo: 41,5% (N=5) “Através de reuniões para estudos desses resultados (de pais, alunos) e nos planejamentos coletivos” e os outros 33,5% (N=4) asseveraram que a “Coordenação e direção compararam os resultados de anos anteriores e são estabelecidas metas para anos posteriores”.

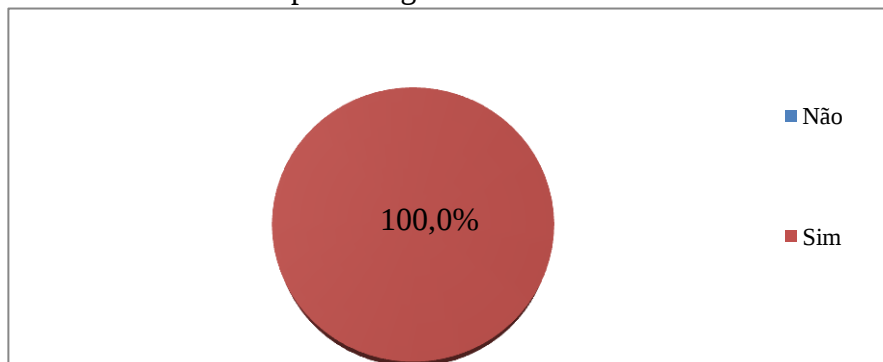
Também buscamos saber dos pesquisados que disseram “Sim”, por quem esses resultados foram discutidos e nos foi repassada a seguinte informação: 8,3% (N=1) disseram pelos “Professores”; 25,0% (N=3) pela “Direção e Coordenação” e, na opinião dos 41,5% (N=5) restantes, pela “Coordenação e professores”. Veja no gráfico a seguir os resultados gerais.

Gráfico 60: Sabe como foram discutidos os resultados dos últimos três anos do SPAECE nesta escola?



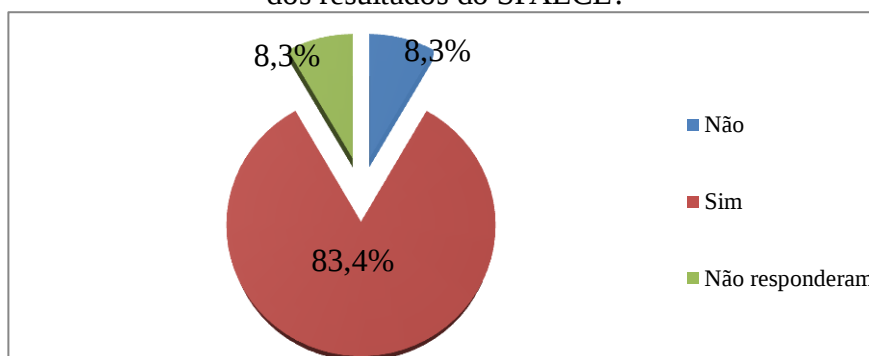
Quando perguntamos se o professor “Considera que o SPAECE tem contribuído para melhorar os índices de aprendizagem nesta escola?”, 100,0% (N=12) deles reconhecem que “Sim”.

Gráfico 61: Considera que o SPAECE tem contribuído para melhorar os índices de aprendizagem nesta escola?



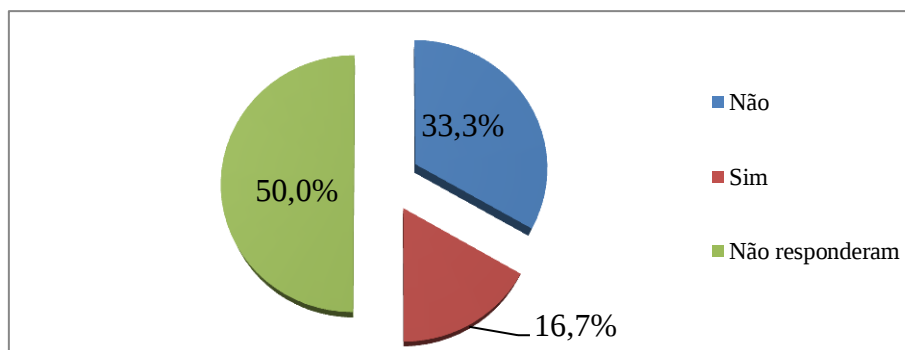
Quando inquiridos se “Tem conhecimento de ações que tenham sido desencadeadas na escola a partir dos resultados do SPAECE?”, 8,3% (N=1) responderam “Não”; 83,4% (N=10) disseram “Sim”, e os 8,3% (N=1) finais “Não responderam”. Para 66,7% (N=8) dos entrevistados que deram como resposta “Sim” as ações percebidas por eles são “Estudo em grupo utilizando a metodologia das Células de Aprendizagem Cooperativa, aulas de reforço, atividades domiciliares e simulados”; segundo os outros 8,3% (N=1), “Alunos que estão em nível muito crítico recebem maior atenção e um melhor acompanhamento” e, para os 8,3% (N=1) restantes, o que tem alavancado os resultados tem sido “A reflexão sobre a prática pedagógica”. Essas ações, segundo os respondentes, vêm fazendo um diferencial nos rumos da escola.

Gráfico 62: Tem conhecimento de ações que tenham sido desencadeadas na escola a partir dos resultados do SPAECE?



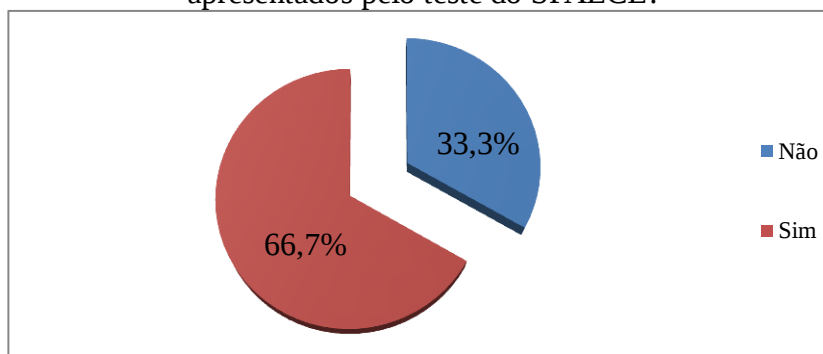
No gráfico 63, estão consolidadas as respostas à questão “No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola há referência aos resultados dessa avaliação?”, de maneira que 33,3% (N=4) dos respondentes informaram “Não”; 16,7% (N=2) disseram que há “Sim” e 50,0% (N=6) “Não responderam”. Os dois professores que confirmaram saber da anotação dos resultados no referido documento completam essa informação dizendo: “Os índices são mencionados e há estratégias para melhorá-los” e, por fim, “Destacando-se os indicadores externos e os pontos favoráveis para a escola percebidos através dos resultados entre os anos de 2008 a 2014”.

Gráfico 63: No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola há referência aos resultados dessa avaliação?



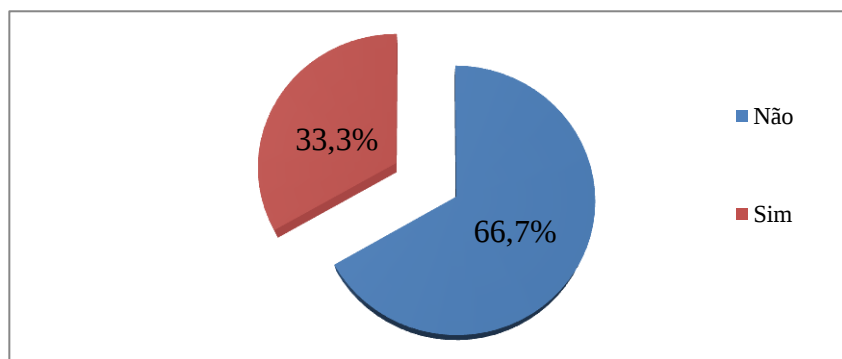
Sobre o questionamento “O Currículo da Escola sofre alguma alteração em função de resultados apresentados pelo teste do SPAECE?”, 33,3% (N= 4) responderam que “Não” e os 66,7% (N=8) finais disseram que “Sim”.

Gráfico 64: O Currículo da Escola sofre alguma alteração em função de resultados apresentados pelo teste do SPAECE?



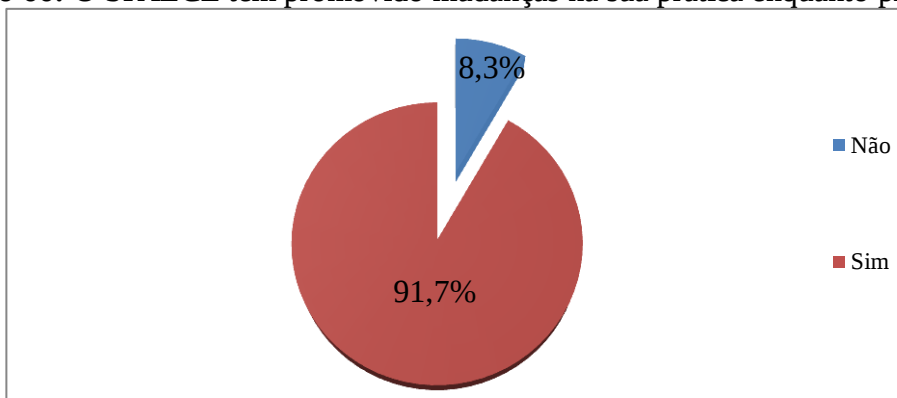
Acerca da questão “Tem conhecimento de outras formas de utilização dos resultados do teste do SPAECE?”, 66,7% (N= 8) dos inquiridos disseram “Não” ter conhecimento se esses resultados são utilizados em ambientes que não sejam o escolar. Já os 33,3% (N=4) restantes falaram ter “Sim” informações sobre outras formas de utilização dos respectivos resultados e discorrem sobre elas, dizendo: 8,3% (N=1) “Oficinas de estudo sobre Matriz de Referência; Elaboração de itens a partir da necessidade dos alunos; Realização de gincanas”; 8,3% (N=1) “Elaboração de listas a partir dos resultados”; 8,3% (N=1) “Melhorar os resultados ao longo dos anos na disciplina de Matemática nesta escola” e, por fim, 8,3% (N=1) “Boas médias resultando em premiação”.

Gráfico 65: Tem conhecimento de outras formas de utilização dos resultados do teste do SPAECE?



Quando perguntamos sobre “O SPAECE tem promovido mudanças na sua prática enquanto professor(a)?”, 8,3% (N=1) dos respondentes disseram que “Não” e 91,7% (N=11) que falaram “Sim”. O que nos chamou atenção foi o fato de que somente 41,5% (N=5) souberam justificar sua declaração. Entre os pontos apresentados por estes profissionais que perceberam mudanças estão: 8,3% (N=1) “Passei a trabalhar interpretação de textos”; 8,3% (N=1) “Através da análise dos resultados é possível conhecer melhor os alunos, identificar suas dificuldades e intervir para superá-las”; 8,3% (N=1) “Norteio para elaboração de atividades e avaliações internas”; 8,3% (N=1) “Procuro dar uma maior atenção aos alunos que apresentam um pior desempenho” e 8,3% (N=1) “Adequando minha metodologia”. O gráfico nos mostra a informação inicial.

Gráfico 66: O SPAECE tem promovido mudanças na sua prática enquanto professor?



Quando indagamos “Que dificuldades a Escola enfrenta na utilização dos resultados do SPAECE?” obtivemos as respostas e percentagens a seguir: 66,7% (N=8) “Não responderam ou disseram não sei”; 8,3% (N=1) “Devido ao fato do SPAECE ter se voltado para as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, percebe-se que os professores das demais disciplinas não se empenham tanto quanto deveriam na utilização desses resultados”; 8,3% (N=1) “Porque esses resultados não mostram a real situação da escola”; 8,3% (N=1) “De modo geral, não enfrentamos dificuldades na utilização desses resultados”; 8,3% (N=1) “Conseguir disponibilizar atividades de recuperação para os alunos de baixo rendimento”.

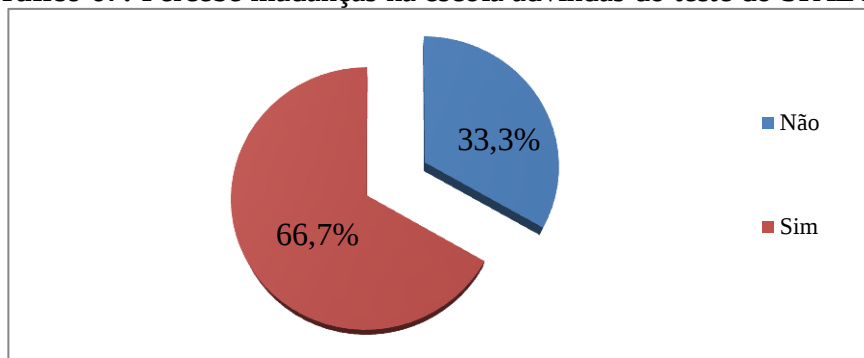
A partir daqui, analisaremos as respostas fornecidas no nível IX do questionário que trata dos Comentários, Críticas e Sugestões para o SPAECE.

Interpelados sobre “De modo geral, que críticas tece ao SPAECE?”, condensamos as seguintes respostas e porcentagens: 16,6% (N=2) “Nenhuma”; 16,6% (N=2) “Nos deixa um pouco presos às questões objetivas, deixando de lado a produção textual”; 16,6% (N=2) “Deveria abordar mais áreas do conhecimento”; 8,3% (N=1) “A exposição de resultados em forma de *ranking*”; 8,3% (N=1) “O banco de questões deveria ser divulgado para os professores”; 8,3% (N=1) “É uma avaliação que mede o nível de proficiência dos alunos”; 8,3% (N=1) “Com relação à Língua Portuguesa não existem questões que incentivem ou observem a escrita, fazendo os alunos produzirem”; 8,3% (N=1) “É uma avaliação positiva, pois através dela percebemos o que precisa ser melhorado”; 8,3% (N=1) “A aplicação das provas provoca tensão nos professores e alunos, o fato de ser censitária, às vezes, provoca competição entre professores escolas que visam uma premiação. Os resultados podem mascarar a realidade quando se fala em média”.

Quando perguntamos sobre “Percebe mudanças na escola advindas do teste do SPAECE?”, 33,3% (N=4) disseram “Não” e os 66,7% (N=8) restantes dos pesquisados disseram “Sim” e listaram-nas, como mostraremos a seguir, acompanhadas de suas respectivas porcentagens: 8,3% (N=1) “Mais foco pela parte dos alunos e mais planejamento pelos professores”; 8,3% (N=1) “A partir do quadro diagnóstico do desempenho escolar apresentado pelo SPAECE, a escola tem procurado se mobilizar, intervir para superar as dificuldades encontradas, traçando metas e ações para isso”; 16,6% (N=2) “Permite que a escola tenha mais atenção pelos alunos muito críticos”; 8,3% (N=1) “Um maior preparo dos alunos antes da avaliação”; 8,3% (N=1) “Os alunos se mostram mais comprometidos e conhecedores dos objetivos”; 8,3% (N=1) “Com os resultados os professores e gestores

podem elaborar estratégias mais eficazes e pontuais para a resolução dos problemas diagnosticados” e 8,3% (N=1) “Os planos são feitos dentro do que se exige no SPAECE, assim o currículo torna-se mais integrado”. Veja no quadro a seguir.

Gráfico 67: Percebe mudanças na escola advindas do teste do SPAECE?



Para finalizarmos esta etapa, perguntamos “Que sugestões apresentaria para melhorar o SPAECE?” e coletamos as seguintes respostas acompanhadas de suas respectivas porcentagens: 8,3% (N=1) “Não responderam ou não souberam”; 33,3% (N=4) “Nenhuma”; 8,3% (N=1) “Exigir produção textual”; 16,3% (N=1) “Recuperar a forma de aplicação censitária para amostral, evitasse a competição tensa entre vários profissionais, o que evitaria o excesso de cobranças e pressão para com os alunos, sobretudo para as crianças do Ensino Fundamental”; 8,3% (N=1) “Realização de reforços antes das provas”; 8,3% (N=1) “Os professores poderiam ter acesso ao Bando de Questões” e 8,3% (N=1) “Seria bastante interessante que os professores recebessem subsídios teóricos sobre o assunto”.

Do apurado nos questionários, verifica-se que a proposta do SPAECE já foi incorporada à rotina da escola, apesar de ainda serem levantadas questões relacionadas a uma falsa adesão das instituições escolares no início desse processo. De certo, ainda passaremos por mudanças estruturais e ideológicas, como aconteceu outrora, mas acredita-se que o cerne deste Sistema permanecerá inalterado, pois é impossível, nos dias atuais, tratar processos de ensino-aprendizagem como algo compulsório e acabado. Na fala dos professores, o SPAECE “está preso a questões objetivas”, “as escolas ranqueadas”, é preciso inserir “produção textual” e, em alguns casos, um estudo aprofundado da dinâmica da Avaliação em si, pois, pelo menos um professor (8,3% da amostra), externou a necessidade de receberem “subsídios teóricos sobre o assunto”.

3.2. Análise das Entrevistas Estruturadas

3.2.1. Na perspectiva das Diretoras e das Coordenadoras Escolares

Aqui faremos a apresentação, a análise e o comentário dos dados recolhidos nas entrevistas *na perspectiva das diretoras e coordenadoras escolares* no que diz respeito à compreensão que elas têm sobre Avaliação Educacional e, excepcionalmente, em relação à “Percepção sobre Avaliação Educacional em Larga Escala”, ao “Conhecimento do SPAECE”, ao formato de “Divulgação dos resultados do SPAECE”, ao “Uso dos resultados do SPAECE” e, por último, à tecitura de “Comentários, críticas e sugestões para o SPAECE”.

Na fala das diretoras, verificou-se que prepondera o conceito de Avaliação Educacional em Larga Escala com foco direcionado para a elaboração de políticas públicas. No discurso das coordenadoras escolares, coletamos, de forma mecanizada, a definição de avaliação externa a escola. Essa interpretação, de certa forma restrita, aponta a carência de informações mais abrangentes, ou seja, outras perspectivas para o que seja o cerne desta Avaliação.

Ao externarem suas percepções do que é “Avaliação Educacional em Larga Escala?”, recolhemos como respostas: “uma maneira dos órgãos públicos saberem como está o trabalho desenvolvido pelas instituições de ensino” (Diretora da Escola Carnaúba); e ainda “são avaliações que oferecem subsídios para a formulação de políticas públicas mais eficientes” (Diretora da Escola Caju). Para a Coordenadora da Escola Caju, “É a avaliação externa à escola, proposta por instituições superiores em âmbito educacional”. É “Uma avaliação externa da aprendizagem que, a partir da década de 1990, surgiu e floresceu no Brasil” (Coordenadora da Escola Carnaúba). Tais percepções refletem os primeiros exercícios de compreensão da Avaliação Educacional em Larga Escala, como sinônimo de “oferecer diagnóstico”, “subsídios”, conforme destaca Fontanive (1995), até chegar a um estágio de funcionamento como instrumento de “responsabilização” e de “prestação de contas”, como já mencionado por Afonso (2009) e ainda utilizada para saber se está “contribuindo para melhorar educação” (NETO, 2010). Na fala das coordenadoras, não se percebe mais que “um processo burocrático”.

As entrevistadas, ao responderem “se quando eram estudantes já tinham ouvido falar desta avaliação e se sabiam como ela funcionava”, são taxativas ao afirmarem que “Não”, mas opinaram: “Boas, quando elas atingem um percentual significativo, ou seja, censitário,

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

significante com relação à amostragem” (Diretora da Escola Carnaúba); “Considero-as positivas, visto que, de posse desses resultados, as equipes gestora e pedagógica deverão redimensionar o trabalho pedagógico/seus trabalhos” (Diretora da Escola Caju); “Acho que são necessárias, mas não concordo com toda essa pressão que se faz em prol do resultado” (Coordenadora da Escola Caju);

Positiva, pois, oferece um diagnóstico do nível de conhecimento dos alunos após o cumprimento de etapas de escolarização além de oportunizar aos gestores, professores e atores educacionais planejar e implementar ações para a melhoria da qualidade da aprendizagem (Coordenadora da Escola Carnaúba).

“A referência à Avaliação Institucional evidencia que essa modalidade, trabalhada a partir da implantação do seu projeto (Ceará, 1996), começa a ser absorvida pelos atores da comunidade escolar” (LIMA, 2007, p.169).

“As razões para o Governo realizar essas Avaliações” também são compreendidas pelas gestoras¹⁷, pois concordam com a aplicação das mesmas (Avaliações) ao dizerem “Sim” e ainda, ao manifestarem seus pensamentos e justificativas sobre a escola ser submetida regularmente a esse processo, corroborando ser “Uma forma de poder rever seus conceitos e hábitos a partir da necessidade dos resultados obtidos” (Diretora da Escola Carnaúba), visão que se encaixa no conceito de “*accountability*” (que nos Estados Unidos teve seu alvorecer), reconhecendo a consolidação desse processo como “prestação de contas” dos recursos que foram investidos em relação aos resultados que foram alcançados, como delineia Vianna (2003). A Diretora da Escola Caju em seu depoimento diz: “Penso que poderá fazer toda a diferença, se utilizados bons mecanismos de acompanhamento, monitoramento e redirecionamento das ações, tanto pedagógicas quanto de gestão” pensamento que se alinha ao de Abramowicz (2007). A Coordenadora da Escola Caju apenas diz: “Acho necessário” já para a Coordenadora da Escola Carnaúba o termo que resume tal processo é: “Satisfatório”.

Ao inquirirmos as diretoras sobre a temática da Avaliação Educacional em Larga Escala, agora do ponto de vista do conhecimento do sistema de avaliação estadual, SPAECE, constatamos que é mais aprofundado, pois, para a Diretora da Escola Carnaúba, é “Uma avaliação da compreensão leitora, escrita e conhecimentos básicos, lógico-matemáticos dos alunos de determinadas séries”. As Coordenadoras o definem como: “Sistema de avaliação

¹⁷ Termo utilizado para definir os membros que participam da estrutura organizacional das escolas estaduais como: Direção, Coordenação Escolar, Secretaria e Assessoria Financeira (Fonte: Autor).

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

externa que tem por objetivo fornecer subsídios para monitoramento e implementação das políticas educacionais” (Coordenadora da Escola Carnaúba) e “Sistema de avaliação de que o estado do Ceará criou para avaliar e criar políticas públicas educacionais” (Coordenadora da Escola Caju).

É um Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará com a finalidade de aplicar os testes de proficiência a alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio (Diretora da Escola Caju).

Ao que parece, o SPAECE já faz parte da rotina das escolas, pois sempre é mencionado, de forma consistente, pelos pesquisados como sistema de avaliação estadual. O que deixa a desejar é o fato de ser visto como verificador do rendimento escolar, numa definição mecânica e que, vagamente, menciona a vertente que tem a responsabilidade de Avaliação Institucional.

Quando indagadas se conhecem o número de alunos de suas escolas que já responderam aos testes do SPAECE, no caso das Diretoras, mesmo afirmando que “Sim”, as respostas são dadas sem muita precisão tendo em vista que a Diretora da Escola Caju diz “4.500 alunos aproximadamente”; já a Diretora da Escola Carnaúba diz “pelos anos uns 5.000 alunos”. As Coordenadoras deram como resposta “Não”. Nos quesitos “Com que frequência os alunos respondem às avaliações do SPAECE?” e “Como tem acontecido à aplicação do referido teste nesta escola?”, obtivemos as seguintes confirmações: “Anualmente. Ultimamente censitário só nos 1º anos e por amostragem nos 2º e 3º anos” (Diretora da Escola Carnaúba) e “Anualmente, conhecida como Avaliação Censitária do Ensino Médio. Após um treinamento as equipes externas à escola aplicam os testes regularmente por série a cada dia” (Diretora da Escola Caju). As Coordenadoras ratificaram que a aplicação acontece “Anualmente”, “Seguindo os cronogramas do Estado e conforme as diretrizes estaduais” (Coordenadora da Escola Caju) e “Conforme data e horários planejados pela SEDUC/CREDE” (Coordenadora da Escola Carnaúba).

As entrevistadas mostraram ter conhecimento da existência e aplicação do SPAECE, no entanto enquanto uma diretora afirma que esta avaliação acontece de forma censitária na escola de sua responsabilidade, a outra afirma que na sua escola o formato de aplicação é amostral para as turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio. Na análise das Coordenadoras, a única percepção que tem é do cronograma de aplicação.

Ao serem solicitadas a falar se “Além dos conhecimentos de Língua Portuguesa e de Matemática, existem outros pontos abordados pelo teste do SPAECE?” e também se “Sabem o que são os descritores mencionados na elaboração dos itens do referido teste”, fomos informados que “Só tomei conhecimento das duas abordagens acima mencionadas e sei o que são descritores” (Diretora da Escola Caju). “Sei o que são os descritores e também que a avaliação aborda conhecimentos socioeconômicos” (Diretora da Escola Carnaúba). As Coordenadoras também afirmam conhecer os descritores e na fala da Coordenadora da Escola Caju, além dos conhecimentos supramencionados são abordados pelos testes “Avaliação e políticas públicas”. Já a Coordenadora da Escola Carnaúba menciona o “Questionário socioeconômico”.

Ao findar-se a fase de recolha dos dados de uma avaliação, começa-se outra tão importante quanto a primeira, que é a etapa de organização e publicação dos resultados. Existem múltiplas possibilidades para difundir esses resultados para a comunidade escolar e demais interessados. Indagam-se como os resultados foram noticiados, o formato como chegaram à escola e o que expunham cada uma das avaliações que incorporam as vertentes Institucional e o Rendimento Escolar/Aprendizagem.

Na vertente rendimento escolar, as Diretoras foram questionadas se sabem como os resultados do SPAECE são veiculados e ambas respondem que “Sim”. Ratificando esta informação, a Diretora da Escola Caju afirma que “Através dos Boletins dos Resultados Gerais que chegam às escolas/ CREDE e nos sites da SEDUC/ UFJF (instituição credenciada)”. Já na outra escola, “A Instituição que aplicou, passa os resultados para a Secretaria de Educação que as repassa para a CREDE/SEFOR que, por sua vez, trabalha com as escolas de sua competência” (Diretora da Escola Carnaúba). As coordenadoras também confirmaram saber “Sim” como os resultados são difundidos e explicam “Via *internet* através da instituição encarregada pela aplicação das provas e na página da SEDUC” (Coordenadora da Escola Carnaúba); “Através do site do CAEd e de divulgações da CREDE” (Coordenadora da Escola Caju).

Ao responderem “Como tem sido o desempenho desta escola nesta Avaliação?”, a Diretora e Coordenadora da Escola Carnaúba classificaram o seu como “Razoável”, aparentemente mostraram-se bastante preocupadas (fisionomia). “Muito boa” foi a conclusão tirada pela Diretora da Escola Caju, acrescentando que, no ano de 2008, a escola foi premiada com o 14º salário, já para a sua Coordenadora “Boa” foi o nível mais apropriado.

Sobre o ponto “Sabe como são apresentados os resultados do SPAECE?”, ambas as gestoras (diretoras e coordenadoras) afirmam que “Sim” e ainda acrescentam “Por meio dos Relatórios Pedagógicos, contendo os resultados dos alunos no intuito de identificarmos os problemas e buscarmos as melhores soluções por um ensino de qualidade” (Diretora da Escola Caju); “Anualmente é feito uma homenagem às Escolas Nota 10 pela SEDUC. Com relação ao Ensino Médio, só a divulgação dos resultados pelo site e posteriormente pelas CREDE” (Diretora da Escola Carnaúba). Na perspectiva da Coordenadora da Escola Carnaúba, “Nos seminários das avaliações dos indicadores internos e externos; planejamento por área, momento cívico e salas de aula”. Já a Coordenadora da Escola Caju explicou que são divulgados “Através do site do CAEd e de divulgações da CREDE”.

Para fecharmos esse bloco (divulgação dos resultados), perguntamos às diretoras: “O que os relatórios do SPAECE têm revelado para a escola?” e ainda “Que material está na posse desta escola relativo aos resultados do SPAECE nos últimos três (3) anos?”. A Diretora da Escola Caju seguida de sua Coordenadora nos trazem as seguintes informações para o primeiro questionamento: “Além dos dados acadêmicos e de participação, evidencia o percentual de acertos em cada descritor, revelando ainda o grau de dificuldade encontrados nos mesmos” e mais “Revelam quais são as fragilidades em LP e MT”. Para a segunda pergunta, disse a diretora: “Livros impressos contendo os Boletins de Resultados Gerais (Português e Matemática) do Ensino Médio. Informações detalhadas para cada uma das três séries do EM, por escola, CREDE e Município”. As informações trazidas pela Coordenadora da Escola Caju nos revelam que “Os resultados são arquivados anualmente e servem de referência para o planejamento das ações na escola”.

A visão da Diretora da Escola Carnaúba em relação ao ponto “O que os relatórios do SPAECE têm revelado para a escola?” é a seguinte: “Que precisamos melhorar muito, tanto em LP como em MT”. Já a sua Coordenadora ponderou que premente “A necessidade de parcerias para intensificar o estudo e aprimoramento da competência leitora e raciocínio matemático”. Ao responder “Que material está na posse desta escola relativo aos resultados do SPAECE nos últimos três (3) anos?”, a Diretora da Escola Carnaúba menciona os: “Boletins dos Resultados por escola, por aluno. Relação dos descritores”. A Coordenadora desta escola, ainda que se utilizando de outros termos, reitera os mesmos itens referidos por sua diretora.

Ao longo desses anos também pode-se perceber que a disseminação cuidadosa dos resultados das avaliações, feita por meio de documentos elaborados e adaptados às várias audiências, com relatórios concisos e de linguagem clara, menos técnicos, quantitativos e mais descritivos e qualitativos, ajudam mais facilmente a compreensão das informações e possibilitam um maior uso aos que deles necessitam e podem utilizá-las efetivamente (Pequeno, 2000, p.133).

Os Boletins ou Relatórios Técnicos constituem o principal documento para divulgação e socialização dos resultados para a comunidade escolar e, em geral, pois permitem que a escola identifique as fragilidades demonstradas pelos estudantes e proceda a elaboração de plano de ações para reverter as tais situações identificadas.

Trataremos agora do “Uso dos Resultados do SPAECE” e perguntamos às diretoras: “Sabe como foram discutidos os resultados dos últimos três (3) anos do SPAECE nesta escola e por quem foram discutidos?”. As respostas a esses dois questionamentos vieram estruturadas na seguinte perspectiva: “Sim. Utilizamos nos planejamentos coletivos de cada área, discutimos durante o Seminário das Avaliações Internas e Externas com a participação do diretor escolar, dos coordenadores e dos professores das áreas” (Diretora da Escola Carnaúba). “Sim. A equipe escolar reuniu cada turma/segmento e, juntos, foram discutidos e analisados os resultados escolares com a presença dos gestores, professores, alunos, pais, Conselho Escolar e Grêmio Estudantil” (Diretora da Escola Caju). As coordenadoras também asseveraram saber como os resultados foram discutidos e dão seguimento as suas falas explicando que “Durante a semana pedagógica no planejamento das ações do ano letivo com a participação dos professores e a gestão da escola” (Coordenadora da Escola Caju) e também “Na análise do desempenho dos estudantes nas esferas escola, CREDE e Estado. Possíveis justificativas e propostas de ações tendo a colaboração dos gestores, professores e Conselho Escolar” (Coordenadora da Escola Carnaúba).

Percebe-se que o trabalho de discussão destes resultados do SPAECE principia com o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar, ou seja, não é um momento estanque. É o momento fundamental para se proceder a leitura e reflexão dos indicadores recolhidos. É o retirar o véu, o apreciar do retrato recém-revelado.

Ao questionamento: “Considera que o SPAECE tem contribuído para melhorar os índices de aprendizagem nesta escola?”, da fala da Diretora da Escola Caju, concluímos que

Considera que o SPAECE tem contribuído para melhorar os índices de aprendizagem nesta escola e diz ter conhecimento de ações que foram desencadeadas na escola a partir dos resultados do SPAECE quais sejam: o trabalho

com os descritores de LP e MT em todas as séries, como também gincanas e projetos voltados para a melhoria da leitura e da matemática.

A Diretora da Escola Carnaúba também “considera que o SPAECE tem contribuído para melhorar os índices nesta escola”, reitera que “tem conhecimento de ações que foram desencadeadas na escola a partir dos resultados do SPAECE” e elenca as ações como “trabalho intensificado com os descritores através dos agrupamentos”. Entre as coordenadoras a resposta também é “Sim” à primeira pergunta e discorrem sobre as ações implementadas mencionando as “Metodologias em grupo: monitoria e tutoria; roteiro para estudo” (Coordenadora da Escola Carnaúba) e ainda, as “Atividades no dia a dia da escola usando a Matriz de Referência do SPAECE, focando conteúdos que são essenciais para o bom desempenho do aluno” (Coordenadora da Escola Caju).

Diante de tais afirmações, é deveras perceptível o conhecimento e a aproximação que as gestoras têm demonstrado com este processo avaliativo, como percebemos e comprovamos nas suas falas; outrora, uma ação como essa não teria tanta receptividade e aceitação por parte da comunidade escolar.

Ao indagarmos às diretoras e coordenadoras se no “Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola há referência aos resultados do SPAECE?”, três delas confirmaram que “Sim” e avançaram em suas falas descrevendo como essa informação é inserida naquele documento. “O Coordenador Escolar intensifica o trabalho nos coletivos por área, através de um Plano de Ação feito em conjunto com os professores” (Diretora da Escola Carnaúba) e é este documento que “Cita os indicadores dos últimos três anos e no processo avaliativo” (Coordenadora da Escola Carnaúba). “Nos Planos de Ação, contendo metas, estratégias e ações de melhoria dos resultados educacionais” (Diretora da Escola Caju).

Sobre a inserção destes resultados no *documento orientador* da escola é uma ação bastante animadora, pois, na totalidade, as entrevistadas confirmam que o SPAECE têm trazido benefícios significativos para ao trabalho desenvolvido a ponto de ter seus resultados registrados e atualizados, auxiliando gestores e professores a reprogramarem suas ações, embora conste de um processo a longo prazo e que ainda enfrenta algumas resistências por uma parcela, ainda que pequena, dos envolvidos.

Com relação aos questionamentos “O Currículo da escola sofre alguma alteração em função de resultados apresentados pelo teste do SPAECE?” e você “Tem conhecimento de outras formas de utilização dos resultados do teste do SPAECE?”, mais uma vez as

pesquisadas respondem que “Sim”; no entanto, a Coordenadora da Escola Caju não prosseguiu com as revelações e não externou as ações desenvolvidas em suas respectivas escolas. Na Escola Caju, disse a Diretora: “Junto às equipes de Governo, visando à implantação de políticas mais eficientes na aplicação dos recursos e no rendimento dos alunos”. “Todo o trabalho da escola é influenciado pelo resultado das avaliações externas. 1º ano SPAECE, 2º e 3º anos ENEM” (Diretora da Escola Carnaúba) e, em consequência desse acompanhamento, a escola vem trabalhando na “Elaboração de simulados durante o ano letivo” (Coordenadora da Escola Carnaúba).

No que se refere ao questionamento “O SPAECE tem promovido mudanças na sua prática enquanto gestor?”, novamente três das gestoras reiteram que “Sim” e avançam em seus discursos dizendo: “Buscando novas alternativas para melhorar a leitura/escrita e raciocínio lógico dos alunos” (Diretora da Escola Carnaúba); no “Monitoramento do rendimento e das atividades realizadas na escola. Orientações e incentivo nos planejamentos” (Coordenadora da Escola Carnaúba) e ainda, “Na credibilidade do trabalho em equipe e no comprometimento com a melhoria dos resultados da escola, em especial, no acompanhamento aos alunos que apresentam maior grau de dificuldade” (Diretora da Escola Caju).

Apesar das mudanças relacionadas pelas gestoras, os indícios de melhoria decorrentes das práticas de gestão são frágeis e, sem dúvida alguma, caberiam muitos outros, como, o “acompanhamento achegado dos indicadores educacionais (taxas de aprovação, reprovação)”; “pesquisa de opinião junto à comunidade escolar sobre as práticas que as gestoras realizam individual e coletivamente”; “o compartilhamento e repasse de experiências exitosas da gestão para outras unidades escolares”, entre outros.

No concernente às “Dificuldades que a Escola enfrenta na utilização dos resultados do SPAECE?”, as diretoras e uma coordenadora elencaram a “Resistência por parte de alguns professores no tocante à elaboração de projetos e ações voltados para a melhoria dos resultados dos alunos” (Diretora da Escola Caju); “O querer dos alunos. Muitas vezes eles não demonstram nenhum interesse em superar suas dificuldades” (Diretora da Escola Carnaúba) e ainda “Os resultados chegam tardiamente a escola” (Coordenadora da Escola Carnaúba).

As dificuldades externadas pelas gestoras competem diretamente para o efetivo desempenho e bom uso dos resultados destes testes de forma integral. É imperativo encarar o desafio de ir além de cada uma delas a fim de fortalecer e internalizar o uso dos resultados apresentados pelo SPAECE junto à comunidade escolar.

Analizando o último nível das entrevistas que trata dos “Comentários, Críticas e Sugestões para o SPAECE”, retrataremos a caminhada, os avanços e as dificuldades encaradas e enfrentadas pelas gestoras relacionadas à “Percepção, Conhecimento, Divulgação e Uso dos Resultados o que, em alguns momentos, no decorrer deste estudo, ainda que sutilmente, já apareceram.

Quando perguntamos às gestoras “De modo geral, que críticas tece ao SPAECE?”, colhemos nas palavras das gestoras que estas se concentram em relação à “A homenagem nos 2º e 3º anos” (Diretora Escola Carnaúba) e também “Não é visível o impacto do resultado dessa avaliação no sistema educacional, nas políticas públicas de estado” (Coordenadora da Escola Carnaúba).

Já nas palavras das gestoras da Escola Caju, as críticas giram em torno de: “A tessitura do Teste em si apresenta divergências do modelo de ensino vigente o que, de certa forma, causa certo desconforto”(Diretora) e também: “Acho muita pressão sobre professores e alunos para que os resultados sejam positivos quando o foco deverá ser sempre a aprendizagem”(Coordenadora).

Verificou-se, na fala das diretoras e coordenadoras, que seus argumentos são frágeis diante da complexidade e dinâmica que tal avaliação tem imprimido às escolas cearenses, o que nos leva a crer que ainda há deficiência de conhecimento sobre o potencial de tais avaliações, ou seja, é possível que ainda não conheçam bem a avaliação que estão aplicando. Outra preocupação que retorna com a fala da Coordenadora da Escola Caju é a daqueles riscos já mencionados por Gremaud e Fernandes (2009), do artifício denominado *gamimg*.

Quando perguntadas: “Percebe mudanças na Escola advindas do teste do SPAECE?”, as gestoras foram unânimes ao responder “Sim” e prosseguiram mencionando as ações que foram geradas em virtude da chegada dos referidos testes. Os “Projetos voltados para a leitura, a escrita e o raciocínio lógico” (Diretora da Escola Carnaúba); a “Cultura da avaliação para resultado – foco nos descritores – competências e habilidades” (Coordenadora da Escola Carnaúba); “O olhar mais atento a partir do resultado na avaliação, com foco na aprendizagem” (Coordenadora da Escola Caju) e, para finalizar, um

Maior envolvimento da equipe gestora e pedagógica no comprometimento da melhoria dos resultados educacionais, além dos professores de Linguagens e Códigos e de Matemática mais engajados com os projetos de leitura, de escrita e matemática (Diretora da Escola Caju).

Por fim perguntamos às gestoras “Que sugestões apresentaria para melhorar o SPAECE?”. Respectivamente, respondem a Diretora e a Coordenadora da Escola Carnaúba: “Que o teste continue nas três séries do Ensino Médio” e que “Os resultados fossem disponibilizados na Jornada Pedagógica – intervenções imediatas”. A Diretora da Escola Caju propõe “Que o teste passe a contemplar todas as séries da educação básica como parte integrante do currículo das escolas públicas” e, para finalizar, a Coordenadora da Escola Caju, em nossa avaliação, faz na verdade um alerta “Acho que a premiação cria um ciclo vicioso e perigoso”.

As sugestões apresentadas pelas gestoras, de forma resumida, solicitam à SEDUC que os testes do SPAECE retomem o rumo de avaliação censitária como aconteceu entre os anos de 2008 a 2012, pois a partir do momento que passou a ser amostral comprometeu o seu objetivo primordial, a universalização.

A fim de concluir este capítulo, em linhas gerais, constatou-se que os discursos foram bastante parecidos entre as respondentes (não existem posições antagônicas), em alguns pontos até parecem confundir-se, são parciais, pois não trazem observações que contrastem ao método de aplicação e divulgação dos testes e de seus resultados. Contudo, as diretoras se mostraram muito motivadas e defenderam que a realização destes testes pela escola concorrem para a sua evolução, para a evolução da escola e também deste estudo, tendo em vista os entendimentos e conclusões dele resultantes.

Considerações Finais

*Quando eu era criança, pensava como menino,
sentia e falava como menino.
Quando cheguei à idade adulta deixei
para trás as atitudes próprias das crianças
(1 Coríntios 13:11).*

Durante a caminhada empreendida para finalização desta pesquisa, muitos foram os momentos em que nos deparamos, surpreendidos, com os saberes que, por muito tempo, nos invadiram a alma, os quais, em momento nenhum de nossa caminhada estudantil e profissional, paramos para pesá-los, medi-los, avaliá-los, questioná-los e ver se realmente atendiam às nossas necessidades e à dos que nos rodeavam. Mas, no momento em que começamos a nos debruçar sobre os diversos textos, livros, entrevistas, percebemos o sentimento que nos embestia o espírito e o pensamento e que, de forma iluminadora, nos fazia deixar “para trás as atitudes próprias das crianças”, nos impulsionava e, ao mesmo tempo, atiçava em nós o desejo premente de ir mais longe ainda, de não parar. A cada leitura, a cada questionário analisado, a cada entrevista sentíamos que o fim estava próximo e que este estudo, em alguns dias, estaria concluído, mas para nossa surpresa, ele nunca estará, pois sempre haverá abertura para novas contribuições.

Em nosso primeiro capítulo, percorremos os labirintos da Avaliação Educacional contemporânea (institucional e da aprendizagem) que teve seu esplendor nos Estados Unidos com o trabalho de Ralph W. Tyler (1934) e que, apesar de não ter sido diretamente utilizado em sala de aula, traçava metas para um programa educativo e, a partir daí, passamos por Vianna (2003), Sant’Anna (2013) e tantos outros que nos proporcionaram delinear um perfil que nos pareceu apropriado aos avanços e perspectivas desta nova prática avaliativa.

Iniciar por aqui garantiu-nos a compreensão dos rumos que esta Avaliação tem tomado nas últimas décadas, seus avanços, descompassos, suas quebras. Permitiu-nos também perceber que ainda temos uma extensa caminhada até que passemos a compreendê-la e bem aplicá-la, em virtude do polissemismo e inesgotabilidade de sentidos que nela reside.

Fazer este estudo foi essencial e conveniente para direcionar nossa pesquisa, motivo maior da construção deste trabalho, pois o conhecimento sempre será o bem de maior valia.

Instituir um Sistema de Avaliação Nacional da Aprendizagem como política pública já constava nos planos do MEC na década de 80 tendo como primeira experiência uma avaliação

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

aplicada na Região Nordeste através do projeto EDURURAL. Tal plano consolidou-se mais tarde com a primeira aplicação do SAEB, início da década de 90. O Ceará, ao tomar posse daqueles resultados produzidos pelo SAEB, implementou o seu Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SPAECE, motivação geradora desta pesquisa, onde buscaremos conhecer e revelar quais as contribuições deste Sistema, enquanto política pública, para escolas estaduais de Ensino Médio da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 3 - Acaraú.

Ao SPAECE, objeto gerador da nossa pesquisa, atribuiu-se o objetivo principal de “... fornecer subsídio indispensável para formulação e monitoramento das políticas educacionais” (LIMA, 2012, p. 41) que, como já analisamos anteriormente, se tornou componente básico do sistema de ensino público cearense.

Iniciamos este estudo convictos da necessidade de comprovar quais os avanços (ou retrocessos) da educação cearense após a implantação do seu sistema próprio de avaliação e, amparados pelos seus resultados, buscar contribuir de modo a melhorar, difundir-lo e aprimorá-lo. Para tal nos apoiamos nas hipóteses (1 - Melhoria do desempenho escolar dos alunos; 2 - Mudanças na prática docente; 3 - Reestruturação da gestão pedagógica da escola pública) que foram os elementos disparadores deste estudo, as quais, temos convicção, de que não possuem respostas fáceis; no entanto, nossa missão girou entorno de melhor entendê-lo, da propositura de reflexões e, quiçá, oferecer subsídios que ajudem no aprimoramento do sistema ora utilizado.

Doravante, apresentaremos os resultados, fruto destes meses de pesquisa e suas comprovações. Para tal, lançamos mão de variáveis utilizadas pela estatística descritiva como o cálculo da média aritmética, mediana, desvio padrão e coeficiente de variação com o objetivo de compreender melhor o material produzido no decorrer deste estudo.

Ao analisarmos a temática da “Percepção sobre Avaliação Educacional em Larga Escala”, eis opiniões dos: Estudantes - 49,4% (N=40) afirmaram conhecê-las e ainda para 85,2% (N=69) dos pesquisados, elas são positivas; 76,5% (N=62) falaram que elas servem para verificar o nível de aprendizagem e 60,5% (N=40) disseram que é para saber se a aprendizagem aconteceu. Professores - 100,0% (N=12) mostraram conhecer estas avaliações quando as definiram e, apesar de 66,7% (N=8) afirmarem quando estudantes não terem realizado as mesmas; 100,0% (N=12) manifestaram opiniões favoráveis sobre a aplicação destas e 100,0% (N=12) consideraram importante quando validaram o fato da escola ser submetida regularmente ao SPAECE. Coordenadoras - 100,0% (N=2) das entrevistadas

definiram-nas simploriamente como uma avaliação externa à escola; 100,0% (N=2) opinaram que estas avaliações são necessárias e positivas; 100,0% (N=2) concordaram que o governo tem que realizar sim, tais avaliações; 100,0% (N=2) disseram que estas avaliações são necessárias e tem sido satisfatórias. Diretoras - 100,0% (N=2) disseram que estas avaliações informam e oferecem subsídios aos governos para elaboração de ações mais amplas e 100,0% (N=2) opinaram que estas avaliações são boas e positivas; 100,0% (N=2) concordaram que o governo tem que realizar tais avaliações e 100,0% (N=2) disseram também ser uma forma de rever conceitos e hábitos e traçar bons mecanismos de acompanhamento, monitoramento e redirecionamento das ações.

Em relação ao “Conhecimento do SPAECE”, disseram os: Estudantes - 92,6% (N=75) afirmaram conhecer o referido sistema; 92,6% (N=75) disseram já ter participado da resolução dos testes; 97,5% (N=79) afirmaram que a escola realiza uma preparação para a aplicação do teste; 96,3% (N=78) não demonstraram dúvida ao afirmar que as disciplinas avaliadas são Língua Portuguesa e Matemática. Professores - 83,2% (N=10) definiram, ainda que de forma superficial, o SPAECE e 83,2% (N=10) souberam elencar vários pontos sobre os resultados da sua escola. Coordenadoras - 100,0% (N=2) definiram o SPAECE como o sistema de avaliação do estado. Diretoras - 100,0% (N=2) afirmaram ser o SPAECE um verificador da compreensão leitora, escrita e dos conhecimentos básicos, ou seja, o termômetro da proficiência dos estudantes.

No que concerne à “Divulgação dos Resultados do SPAECE”, disseram os: Estudantes - 98,8% (N=80) que afirmaram já ter tomado conhecimentos dos resultados; 96,3% (N=78) disseram também saber como estes resultados são apresentados e ainda 56,8% (N=47) afirmaram também ter tomado conhecimento dos últimos três resultados da escola. Professores - 16,7% (N=2) apenas, têm ciência que no PPP da escola tem registros concretos dos resultados do SPAECE; preocupantemente, 50,0% (N=6) revelaram não saber como os resultados do SPAECE foram apresentados na escola. Coordenadoras - 100,0% (N=2) informaram que tomaram conhecimento dos resultados no site do CAEd ou ainda nos seminários sobre avaliação realizados pela escola. Diretoras - 100,0% (N=2) disseram que é através dos Relatórios Pedagógicos e de homenagens feitas às escolas que os resultados são apresentados.

Relativamente ao “Uso dos Resultados do SPAECE” responderam: Estudantes - 6,2% (N=5) afirmaram não saber se os resultados foram discutidos na escola; já 76,5% (N=62) disseram que o referido teste tem contribuído para a melhoria dos índices de aprendizagem e,

somente 56,8% (N=46), afirmaram que fazer o teste promoveu mudanças na sua prática de estudante. Professores - 16,7% (N=2) deram ciência que o PPP da escola tem registros concretos dos resultados do SPAECE. Coordenadoras - 50,0% (N=1) afirmaram que o SPAECE promoveu sim, mudança na sua prática enquanto gestora e também contribuiu no aumento da credibilidade e comprometimento dos profissionais frente aos resultados apresentados pela escola. Diretoras - 100,0% (N=2) sua prática melhorou na medida em que passou a monitorar melhor o rendimento dos estudantes sob sua responsabilidade.

No tangente a “Comentários, Críticas e Sugestões para o SPAECE”, sistematizamos das contribuições dadas pelos: Estudantes – 22,2% (N=18) relataram que não perceberam mudança alguma no trabalho desenvolvido pela escola; 33,3% (N=27) afirmaram não ter nada a sugerir e 53,0% (N=43), muito menos críticas relacionadas a este teste. Professores - 83,4% (N=10) teceram críticas relacionadas à: necessidade de inclusão de outras áreas do conhecimento; que o fato das provas serem objetivas acreditam estar sendo deixado de lado a produção textual; que as provas provocam alta tensão entre eles; que não concordam com a competição gerada entre as escolas e os estudantes e; dizem também que expor escolas em *rankings* não tem contribuído para o crescimento do SPAECE. Coordenadoras - 100,0% (N=2) afirmaram ter percebido mudanças na escola, pois se formou uma cultura de avaliação para resultado e ainda passou-se a ter foco maior na aprendizagem e 100,0% (N=2) apresentaram como sugestões maior agilidade na disponibilização dos resultados e também alertaram para o fato da premiação está criando um ciclo vicioso e perigoso. Diretoras - 100,0% (N=2) criticaram a falta de reconhecimento/homenagem e também o distanciamento do modelo do teste com o ensino vigente, mas também 100,0% (N=2) citaram os diversos projetos desenvolvidos na escola e pela escola, ocasionando maior envolvimento da equipe gestora e pedagógica no comprometimento com as metas para melhoria dos resultados educacionais e para encerrar; 100,0% (N=2) sugeriram que o teste voltasse a contemplar todas as séries do Ensino Médio e, quiçá, da educação básica cearense.

Diante do exposto, concluímos que na conjuntura atual não é mais possível falar de Avaliação da Aprendizagem sem falar de Sistemas de Avaliação da Aprendizagem, tendo em vista que ambos estão entrelaçados, amarrados e que, doravante, são incapazes de caminhar sozinhos e que, é destes sistemas que tem emanado a constituição e o contingenciamento dos recursos, entre tantos, financeiros, para que a educação tenha a qualidade que nas últimas décadas temos sonhado para a escola pública em geral. Que existem questões a serem respondidas com relação ao nível de veracidade dos resultados apresentados por essas

avaliações é uma verdade, como: saber se a técnica de avaliar não está sendo subestimada pelas práticas que só visam a conquista de resultados favoráveis (premiações pecuniárias) às instituições envolvidas, em especial as escolas.

Para tanto, a questão principal deste estudo, como vem ocorrendo também a nível nacional, é quantificarmos o que realmente mudou na escola pública cearense após a implantação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e quais as suas contribuições junto às escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 - Acaraú.

O que buscamos mostrar foi se, ao longo destes anos, com a disseminação dos resultados destes testes, através dos relatórios técnicos e pedagógicos, houve mudanças significativas em relação àqueles resultados apresentados na sua primeira versão e se nossas hipóteses se tornaram confirmações.

Das percepções dos estudantes, concluímos que mais da metade deles compreendem que o SPAECE tem contribuído sim, para a melhoria dos índices/resultados de aprendizagem, apesar de uma significativa parcela ainda compreender o SPAECE somente olhando as vantagens, especialmente da premiação, vinculadas aos resultados dos testes. Também asseguraram que a escola tem mudado de atitude quando faz uma preparação para que os mesmos se saiam bem nos testes. Com relação a mudanças na prática dos docentes, os estudantes não fizeram nenhum adendo, no entanto há que se considerar o pequeno tempo que estes estudantes estão nessas respectivas escolas; o tempo que tem sido dispensado ao amadurecimento do SPAECE e a volatilidade do quadro de professores; é possível que uma observação mais rigorosa poderia, do ponto de vista analisado, ser injusta com os mestres.

Em conversa com os professores, apuramos que a proposta do SPAECE já foi incorporada à rotina da escola e que tem sido feita uma grande reestruturação pedagógica, com implantação desses resultados no Projeto Político Pedagógico da escola, para atender às demandas de preparação, aplicação e apropriação dos resultados. Todos afirmaram, veementemente, que o SPAECE promoveu mudanças na sua prática docente, principalmente no olhar diferenciado aos estudantes que apresentam mais dificuldades. Destarte, ratificamos que é muito difícil nos dias atuais tratar processos de ensino e aprendizagem como algo compulsório e acabado, esses processos precisam sim, de uma avaliação dinâmica, que não só externe o que já está bom, mas também o que ainda precisa de melhorias.

Sob a óptica das Gestoras, representantes diretas do Governo do Estado/SEDUC dentro das escolas, veio o fechamento que buscávamos para esta análise, ou seja, elas afirmaram que a escola resignificou sua caminhada para atender as demandas implementadas

com o advento do SPAECE, pois tudo tem início com o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar, nenhuma ação pode acontecer desvinculada, estanque.

Sob nosso olhar, mediante a leitura e a análise de vários documentos, comprovamos que a cada ano que se passa da sua criação, o SPAECE tem assumido papel relevante na melhoria da qualidade da educação cearense, pois passou a ser uma avaliação do cotidiano dos estudantes, professores e gestores. Um indicador dessa melhoria vem sendo o crescente número de alunos e escolas premiadas ao fechamento de cada edição, haja vista que, em 2008, foram premiados 813 estudantes em todo o Ceará e, na edição de 2013, esse número chegou aos 15.000 alunos premiados. Em 2014, foram 20.155 alunos premiados com notebooks. Tudo indica que essa mudança de atitude vem convergindo para o fortalecimento da educação, pois a leitura e a reflexão dos indicadores recolhidos é a via e não o ponto de chegada, como dito anteriormente, e é imperativo encarar o desafio de ir além e vencê-lo. Do ponto de vista analisado consideramos que nossas hipóteses foram confirmadas pelos respondentes.

Embora esta análise tenha nos impelido a buscar novos horizontes sobre o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, temos certeza absoluta que esta temática continuará intrigante e incitadora, dado que este estudo não tinha a ambição de esgotá-la, mas colaborar com algumas reflexões que, seguramente, terão sequência, agregando-se de outros olhares, a partir de novos cenários e novas conjunturas político-pedagógicas.

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Mere. (2007). **Análise crítica das Políticas Públicas de Avaliação**: a voz dos gestores. Contrapontos, v. 7, n. 1, Itajaí-SC. jan./abril. (p. 23-41).

AFONSO, Almerindo Janela. (2009). **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável**. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação, v.13. (p.13-29).

BARDIN, Laurence. (2009). **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá e PINTO, Regina Pahin. (2001). **Avaliação na Educação Básica 1990-1998**. Brasília: MEC/Inep/Compede, n.4.

BARRETO, Flávio Ataliba Flexa Daltro e MENEZES, Adriano Sarquis Bezerra de. DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DO CEARÁ: **Evidências Recentes e Reflexões**: IPECE, 2014. 402 p.

Barrichello, Lígia Schiavon Ferreira. (2005). A avaliação da aprendizagem em escolas públicas de ensino médio: um estudo sobre a cultura avaliativa dos professores. Rev. Lusófona de Educação, n.5, (p.240-241). Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502005000100025&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 13/8/2013, às 14h:11m.

BONAMINO, Alicia.; COSCARELLI, Carla e FRANCO, Creso. (2002). **AVALIAÇÃO E LETRAMENTO**: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao pisa. Educ. Soc. vol. 23, n. 81, Campinas. Dez.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). (2010). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5ª. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara.

_____. Ministério da Educação (MEC). (2004). **Prova Brasil e SAEB** – Participação dos pais ajuda no desempenho escolar da criança. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais–INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?> Acesso em: 13/8/2014 às 15h:48m.

_____. Ministério da Educação (MEC). (2002). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCNs+)**: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF.

BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (Orgs.). (2008). **Pesquisa em Eficácia Escolar**. Belo Horizonte, MG: UFMG.

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

CEARÁ.(2015). Secretaria da Educação. (2015). **Sumário Executivo**. SPAECE – 2015 /Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 7, Juiz de Fora, Anual, jan./dez.

_____. Secretaria da Educação. (2014a). Lei n.º 15.572, de 7 de abril de 2014. **Altera o Art. 1º da Lei Nº 14.483, de 8 DE outubro de 2009** . Diário Oficial [do] Estado do Ceará. Ceará, CE, n. 064, p. 1-3, 7 de abril.

_____. Secretaria da Educação. (2014b). **Sumário Executivo**. SPAECE – 2014 /Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 7, Juiz de Fora, Anual, jan./dez.

_____. (2013a). Decreto nº 31.221, de 3 de junho de 2013. Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a distribuição e a denominação dos cargos de direção e assessoramento da Secretaria da Educação. Diário Oficial do Ceará nº 104, Fortaleza, 6 junho.

_____.Secretaria da Educação.(2013b). **Revista Contextual**. SPAECE – 2013 /Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 4, Juiz de Fora, Anual, jan./dez.

_____. Secretaria da Educação. (2012). **Boletim de Resultados Gerais**. SPAECE – 2012/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2, Juiz de Fora, Anual, jan./dez.

_____. Secretaria da Educação. (2011). **Boletim do Gestor**. SPAECE – 2011 /Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2, Juiz de Fora, Anual, jan./dez.

_____. Secretaria da Educação. (2010b). Boletim do Sistema de Avaliação. SPAECE – 2010 /Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 4, Juiz de Fora, Anual, jan./dez.

_____. Secretaria da Educação. (2009c). **Boletim de Resultados Gerais**. SPAECE – 2009 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2, Juiz de Fora, Anual, jan./dez.

_____. (2009b). Lei n.º 14.483, de 8 de outubro de 2009. Institui a premiação para alunos do ensino com melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública de ensino do Estado e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado do Ceará. Ceará, CE, n. 196, p. 3, 20 outubro.

_____. (2009a). Lei n.º 14.484, de 8 de outubro de 2009. Institui o Prêmio Aprender Pra Valer, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado do Ceará. Ceará, CE, n. 196, p. 3-4, 20 outubro.

_____. Secretaria da Educação. (2008f). Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2008. **Boletim Pedagógico de Avaliação: Matemática, Ensino Médio**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1, Juiz de Fora, Anual, jan./dez.

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

_____. Secretaria da Educação. (2008b). Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2008. **Boletim Regional de Resultados: 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1, Juiz de Fora, Anual, jan./dez.

_____. Secretaria da Educação. (2008a). SPAECE: Sistema Permanente de Avaliação da Educação. Fortaleza: SEDUC. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/spaeca.asp>. Acesso em: 14/8/2013 às 18h:01m.

_____. Secretaria da Educação Básica. (2007b). Boletim Pedagógico de Alfabetização: SPACE-Alfa 2007. Juiz de Fora:UFJF/FaE/CAEd, v.1, jan./dez.

_____. Secretaria da Educação Básica. (2006). Avaliação torna-se uma exigência dos tempos atuais. **Revista do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará**, Fortaleza, v.4, n.1, dez.

_____. Secretaria da Educação Básica. (2003b). Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais. Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional. **Avaliação Institucional nas escolas públicas do Ceará: construindo um modelo de gestão participativa: resultados 2003**. Fortaleza: SEDUC.

_____. Secretaria da Educação Básica. (2003a). Avaliação Institucional das Escolas Públicas do Ceará, 4ª etapa. **Manuais de Orientação**. Fortaleza: SEDUC.

_____. Secretaria da Educação Básica. (2002b). 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 / UFC.

_____. Secretaria da Educação Básica. (2002d). Coordenadoria de Planejamento e Política Educacional. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. Identificação de dificuldades na aprendizagem de conceitos matemáticos nas séries iniciais do ensino fundamental (SPAECE-MAT). Fortaleza: SEDUC/FACED-UFC/CIn-UFPE/CED-UECE, abril.

_____. Secretaria da Educação Básica. (2002c). 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 / UFC.

_____. Secretaria da Educação Básica. (2002a). Lei n.º 13.203, de 21 de fevereiro de 2002. Institui o Prêmio Educacional “Escola do Novo Milênio-Educação Básica de Qualidade no Ceará”, relativo ao ano de 2001, e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado do Ceará. Ceará, CE, n. 037, p. 48, 25 de fevereiro.

_____. Secretaria da Educação Básica. (2000c). Portaria nº 101/00 – GAB., de 15 de fevereiro de 2000, que dispõe sobre a instituição do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE. Fortaleza: Diário Oficial, 17 de fevereiro.

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

_____. Secretaria da Educação Básica. (1994b). *Avaliação das Escolas Estaduais Urbanas dos Municípios Sedes das Delegacias Regionais de Ensino – Relatório de Divulgação*. Fortaleza: SEDUC/CETREDE – Parque de Desenvolvimento Tecnológico/UFC, março.

_____. Secretaria da Educação Básica. (1992b). *Relatório da Avaliação das Escolas Públicas do Município de Fortaleza – Escolas Estaduais*. Fortaleza: SEDUC/CETREDE – Parque de Desenvolvimento Tecnológico/UFC, dezembro.

COELHO, Maria Inês de Matos. (2008). **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, abril-junho. (p. 229-258).

CONRAD, David. (2005). *Minidicionário Escolar de Inglês: inglês-português, português-inglês*. São Paulo: DCL.

CRESPO, ANTÔNIO ARNOT. (2009). *Estatística fácil*. 19ª Edição. São Paulo: Saraiva.

DEMO, Pedro. (2006). Aprendizagem. **Revista ABC Educatio**. São Paulo, v.1, nº 60. Outubro. (p.30-34).

_____. (2004). **Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer**. Porto Alegre: Mediação.

EDUCAÇÃO BÁSICA, Diretoria de Avaliação de. (2008). **Avaliação Educacional em Larga Escala**. 1ª Ed. Juiz de Fora: CAED.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. (2007). **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. In: Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. (2001). **Avaliação institucional da escola e do sistema educacional**. Base teórica e construção do projeto. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (1986). **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. (2ª. ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FIRME, Thereza Penna. (1994). Mitos na Avaliação: Diz-se que....Revista Ensaio, n.1, v.2. outubro-dezembro. (p.57-62). Disponível em: http://ucbweb2.castelobranco.br/Webcaf/arquivos/12843/11239/ARTIGO_MITOS_DA_AVALIACAO.pdf. Acesso em: 07/12/2013 às 21h:15m.

GIL, Antônio Carlos. (2008). **Métodos e técnicas de pesquisa social**. (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

GOLDENBERG, Miríam. (2004). **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. (8ª ed.). Rio de Janeiro: Record.

GREMAUD, Amaury e FERNANDES, Reynaldo. (2009). **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

GURGEL, Mirna. (2006). Ceará expande Sistema de Avaliação da Educação. **Revista SPAECE**, Fortaleza, v. 1, n. 1. (p. 10-11).

HAYDT, Regina Cazaux. (2008). **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. (6ª ed.). São Paulo, SP: Ática.

KLEIN, Ruben e FONTANIVE, Nilma Santos. (1995). **Avaliação em Larga Escala**: uma proposta inovadora. Em Aberto, Brasília, ano 15, n. 66, abr./jun.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. (2005). **Avaliação da Aprendizagem como Processo Construtivo de um Novo Fazer**. Disponível em: <http://www.gestiopolis.com/Canales4/rrhh/aprendizagem.html>. Acesso em: 20/1/2014 às 16h:00m.

LAPO, Flavinês Rebolo e BUENO, Belmira Oliveira. PROFESSORES, DESENCANTO COM A PROFISSÃO E ABANDONO DO MAGISTÉRIO. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 65-88, março/ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>. Acesso em: 20/1/2014 às 16h:10min.

LAROUSSE CULTURAL. (1992). **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Universo.

LAVILLE, Chiristian e DIONNE, Jean. (1999). **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas; tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG.

LIMA, Alessio Costa. (2012). **Ciclo de Avaliação da Educação Básica do Ceará**: principais resultados. Est. Aval. Educ., São Paulo, v.23, n.53, p.38-58, set./dez.

_____. (2007). **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do Estado**. Fortaleza. UECE. (Dissertação de Mestrado).

LUCKESI, Carlos Cipriano. (2006). **Avaliação da aprendizagem**: Provas e exames. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/Cipriano-carlos-luckesi-424733.shtml>. Acesso em: 20/1/2014 às 17h:05m.

_____. (2001). **Avaliação da aprendizagem**. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/.../art_avaliacao_revista_nova_escola_2001.html. Acesso em: 20/1/2014 às 15h:25m.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, maio/ago. (p. 289-300).

MARTINS, Luciano. (1997). **Reforma da Administração Pública e cultura política no Brasil**: uma visão geral. Brasília: ENAP.

MENEZES, Ebenezer Takuno de e SANTOS, Thais Helena dos. (2002). "Avaliação somativa" (verbetes). In: Dicionário Interativo da Educação Brasileira. EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora. Disponível em:

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=299>. Acesso em: 19/2/2014 às 10h:13m.

MINAYO, M. C. S. e SANCHES, O. (1993). **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, jul./set. (p. 239-262).

NASPOLINI, Antenor Manoel. (2001). **A reforma da educação básica no Ceará.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200006. Acesso em: 22/04/2014 às 9:00h.

NETO, João Luiz Horta. (2010). **Avaliação externa de escolas e sistemas:** questões presentes no debate sobre o tema. R. bras. Est. Pedag., Brasília, v. 91, n. 227, jan./abr. (p. 84-104).

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. (2008). **O direito a aprender.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 41, set./dez. (p. 375-378).

OLIVEIRA, Gerson Pastre de. (2002). **Avaliação formativa nos cursos superiores:** verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos. Revista Iberoamericana de Educación (online), Espanha, v.1. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/261Pastre.PDF>. Acesso em: 1/7/2014 às 20h:00m.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. (2000). **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) na vertente da avaliação do rendimento escolar.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 81, n. 197, jan./abr. (p. 128-134).

PERRENOUD, Philippe. (1999). **Da Excelência à Regulação das Aprendizagens:** entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed.

RAVELA, Pedro. (2005). **Avaliação torna-se uma exigência dos tempos atuais** (entrevista). In: Ceará. Secretaria da Educação Básica. Revista SPAECE. Fortaleza: Edições SEDUC.

SÁ, Elba Siqueira. (2001). **A avaliação na educação básica entre dois modelos.** In: BARRETO (coord.). Educação e Sociedade. v. 22, n. 75, s/p. Campinas, agosto.

SANT'ANNA, Ilza Martins. (2013). **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. (16ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

SAUL, Ana Maria Avela. (1994). **A Avaliação Educacional.** Série Ideias, n. 22. São Paulo: FPE. (p.61-68).

SIPRAKI, Robson. (2015). **O uso da estatística para fins de avaliação em políticas públicas educacionais:** um estudo a partir da pesquisa TALIS (OCDE, 2009). Curitiba. Universidade Federal do Paraná. (Dissertação de Mestrado).

SOLIGO, Valdecir. (2010). **Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar.** Política e Gestão Educacional (online), v.8. (p. 1-15). Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf. Acesso em: 1/7/2014, às 08h: 40m.

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. (2011). **Avaliações em Larga Escala e os Desafios da Qualidade na Educação Básica**. Roteiro, Joaçaba, v.36, n.2, jul./dez. (p. 309-314).

VASCONCELOS, Celso dos Santos. (2000). **Intencionalidade**: palavra-chave da avaliação. NOVA ESCOLA, n.138. Disponível em: http://www.nova-escola.abril.uol.com.br/ed/138_dez00/html.doc. Acesso em: 1/7/2014 às 20h:00m, às 08h:22m.

_____. (1995). **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 7ª ed. São Paulo: Libertard.

VIANNA, Heraldo Marelim. (2003). **Avaliações nacionais em larga escala**: análises e propostas. São Paulo: DPE.

ZABALA, Antoni. “A Avaliação”. In: ZABALA, Antoni. (1998). **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed.

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

Apêndices

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEC): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

Apêndice 1 – Matriz de Referência da disciplina de Língua Portuguesa

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA								
TÓPICO	Nº	DESCRIPTOR	DETALHAMENTO	SÉRIES				
				5º	9º	1ª	2ª	3ª
1. Quanto à informação do texto verbal.	D1	Localizar informação explícita.	Informações apresentadas textualmente ou sob forma de paráfrase.	X	X	X	X	X
	D2	Inferir informação em texto verbal.	Depreender a informação a partir de informações dadas.	X	X	X	X	X
	D3	Inferir o sentido de palavra ou expressão.	Depreender o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto.	X	X	X	X	X
	D4	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.	Textos como: placas, fotos, quadros, gravuras, mapas tirinhas, tabelas, etc.	X	X	X	X	X
	D5	Identificar o tema ou o assunto de um texto.	Identificar o núcleo temático que confere unidade semântica ou texto.	X	X	X	X	X
	D6	Distinguir fato de opinião relativa ao fato.	Reconhecer o modo de apresentar um fato/informação.	X	X	X	X	X
	D7	Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.	Reconhecer a informação principal.		X	X	X	X
	D8	Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.	Avaliar a capacidade da criança em apoiar-se em elementos textuais: manchete, título, formatação do texto para formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.	X	X			
2. Quanto aos gêneros associados às sequencias discursivas básicas.	D9	Reconhecer o gênero discurso.		X	X	X	X	X
	D10	Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.	Observar o grau de complexidade da tarefa, de acordo com o gênero ou sequência discursiva mais utilizada em cada ano de escolaridade.	X	X	X	X	X
	D11	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa.		X	X	X	X	X
3. Quanto às relações entre os textos.	D12	Identificar semelhanças e\ ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.	Pressupõe um trabalho com relações intertextuais. Devem-se considerar os gêneros mais comumente trabalhados em cada um dos anos de escolaridade.		X	X	X	X
	D13	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.	Avaliar a habilidade de comparação entre dois textos com a mesma temática e de percepção das características comuns aos dois como, por exemplo, a estrutura, a linguagem, a formatação, entre outras. Devem-se considerar os gêneros mais comumente trabalhados em cada um dos anos de escolaridade.	X	X	X	X	X
4. Quanto às relações de coesão e coerência.	D14	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.	Coesão gramatical e lexical. 5º ano: retomada pronominal (pronomes pessoais retos) e substituição lexical.	X	X	X	X	X
	D15	Identificar a tese de um texto.	Identificar a ideia defendida no texto.				X	X
	D16	Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.				X	X
	D17	Reconhecer o sentido das relações lógico discursivas	Relações semânticas expressas por conectivos. 5º ano: devem ser marcadas por advérbio e por	X	X	X	X	X

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEC): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

		marcadas por conjunções, advérbios, etc.	locuções adverbiais.					
	D18	Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.	Relações semânticas sem a presença de conectivos.					X
5. Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto	D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.	Palavras, frase ou expressões que sejam percebidas pelo leitor como mais uma maneira de o autor manifestar suas intenções comunicativas.	X	X	X	X	X
	D20	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	O uso da pontuação e de outras notações para dar efeitos de sentido no texto.	X	X	X	X	X
	D21	Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.	Recursos estilísticos e morfossintáticos utilizados pelo autor para a construção de sentidos.	X	X	X	X	X
	D22	Reconhecer efeitos de humor e ironia.	Variação linguística.	X	X	X	X	X
6. Quanto aos aspectos sociais da linguagem	D23	Identificar os níveis de linguagem e\ ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e\ou interlocutor	Variação linguística.	X	X	X	X	X

Matriz de Referência de Língua Portuguesa e seus respectivos Descritores por série do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries).

Fonte: Elaboração com base em Ceará (2009a).

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEC): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

Apêndice 2 - Matriz de Referência da disciplina de Matemática

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA									
TÓPICOS	Nº	DESCRIÇÃO	DETALHAMENTOS	SÉRIES					
				5º	9º	1ª	2ª	3ª	
1. Interagindo com os números e funções.	D1	Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal.	Compreender que 10 unidades de uma ordem correspondem a uma unidade da ordem imediatamente superior.	X					
	D2	Utilizar procedimentos de cálculo para obtenção de resultados na resolução de adição e/ou subtração envolvendo números naturais.	Resolver as operações de adição e subtração com e sem reserva, variando a quantidade de ordens, posicionando o zero em ordens diferentes, usando estratégias pessoais e técnicas operatórias convencionais, com compreensão dos processos nelas envolvidos.	X					
	D3	Utilizar procedimentos de cálculo para obtenção de resultados na resolução de multiplicação e/ou divisão envolvendo números naturais.	Utilizar o algoritmo da multiplicação e da divisão de números naturais formados por um ou mais algarismos.	X					
	D4	Resolver situação-problema que envolva a operação de adição ou subtração com os números naturais.	Resolver diferentes situações que apresentam operações de: juntar (situações associadas à ideia de combinar dois estados para obter um terceiro); alterar um estado inicial (situações ligadas à ideia de transformação que pode ser positiva ou negativa); comparar (situações ligadas à ideia de comparação); operar com mais de uma transformação (situações que supõem a compreensão de mais de uma transformação, positiva ou negativa).	X					
	D5	Resolver situação-problema que envolva a operação de multiplicação ou divisão com os números naturais.	Resolver problemas envolvendo multiplicação e divisão, relacionadas a situações associadas: à multiplicação comparativa; à comparação entre razões (envolvendo a ideia de proporcionalidade); à configuração retangular e à ideia de análise combinatória.	X					
	D6	Resolver situação-problema que envolva mais de uma operação com os números naturais.	Resolver situações problemas que envolvem mais de uma operação com números naturais, observando, combinando, comparando e distinguindo os algoritmos de cada uma dessas operações.	X					
	D7	Resolver situação-problema utilizando mínimo múltiplo comum ou máximo divisor comum com números naturais.	Resolver problemas sobre divisores ou múltiplos. No cálculo do máximo divisor comum (m.d.c) ou mínimo múltiplo comum (m.m.c), pode-se utilizar diferentes estratégias como, por exemplo, a decomposição simultânea; a fatoração completa dos números e, ainda as divisões sucessivas.	X					
	D8	Ordenar ou identificar a localização de números inteiros na reta numérica.	Ordenar ou localizar os números inteiros na reta numérica, considerando a sua representação geométrica.	X					
	D9	Resolver situação-problema que envolva cálculos simples de porcentagem (25%, 50% e 100%).	Resolver problemas envolvendo noções de porcentagens. Exploram-se, apenas, 25%, 50% e 100%.	X					

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEC): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

		100%).							
D10	Resolver problema com números inteiros envolvendo suas operações.	Resolver problemas envolvendo uma ou várias operações de adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação de números inteiros, observando, combinando, comparando e distinguindo as regras de cada uma dessas operações entre números inteiros positivos e negativos.	X						
D11	Ordenar ou identificar a localização de Números Racionais na reta numérica.	Reconhecer que, entre dois números inteiros, existem infinitos números racionais ou fracionários ou ainda decimais que podem ser localizados na reta numérica.	XX						
D12	Resolver problema com números racionais envolvendo suas operações.	Resolver problemas com números racionais, nas suas várias formas de representação, envolvendo as cinco operações fundamentais e seus diferentes significados.	X						
D13	Reconhecer diferentes representações de um mesmo número racional, em situação problema.	Utilizar as diferentes formas dos números racionais positivos, entender que uma fração representa um número, que pode ser inteiro ou decimal.	XX						
D14	Comparar números racionais na forma fracionária ou decimal.	Comparar os números racionais na forma fracionária ou decimal, ordenando-os numa sequência crescente / decrescente, identificando quem é maior, menor ou se são iguais.	X						
D15	Resolver problema utilizando a adição ou subtração com números racionais representados na forma fracionária (mesmo denominador ou denominadores diferentes) ou na forma decimal.	Analisar, interpretar e resolver problemas, com números racionais, relacionados aos diferentes significados da adição e subtração.	XX						
D16	Estabelecer relações entre representações fracionárias e decimais dos números racionais.	Associar o número racional apresentado na forma fracionária com o seu correspondente na forma decimal ou vice-versa.			XXX				
D17	Resolver situação-problema utilizando porcentagem.	Resolver problemas que envolvam situações de juros simples, lucros, comparação de quantidades, compra e venda ou equivalência entre uma fração ordinária simples e uma porcentagem.	XX						
D18	Resolver situação-problema envolvendo a variação proporcional entre grandezas direta ou inversamente proporcionais.	Resolver problemas que envolvem grandezas diretamente proporcionais ou grandezas inversamente proporcionais utilizando vários tipos de estratégias, X incluindo a regra de três.	XXX						
D19	Resolver problema envolvendo juros simples.	Resolver problemas que envolvam o cálculo de juros com o tempo dado em anos, meses ou dias.	XX						X
D20	Resolver problema envolvendo juros compostos.	Resolver problemas de juros compostos envolvendo taxas, montantes, períodos e juros.							X
D21	Efetuar cálculos com números irracionais, utilizando suas propriedades.	Efetuar cálculos com números irracionais inseridos no contexto das operações fundamentais.	X		X				
D22	Identificar a localização de números reais na reta	Compreender que cada número real corresponde a um ponto na reta numérica e			XX				

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

		numérica.	que cada ponto na reta numérica corresponde a um número real.					
D23	Resolver situação-problema com números reais envolvendo suas operações.	Resolver problemas contextualizados, envolvendo uma ou várias operações com números reais, observando, combinando, comparando e distinguindo as regras de cada uma dessas operações.		X				
D24	Fatorar e simplificar expressões algébricas.	Escrever as expressões algébricas em forma de produto e simplificar os termos semelhantes.	X					X
D25	Resolver situação-problema que envolvam equações de 1º grau.	Identificar, no enunciado de um problema, envolvendo um problema que recaia em uma equação do 1º grau.	X					
D26	Resolver situação-problema envolvendo equação do 2º grau.	Resolver problemas por meio de identificação do que sugere o enunciado e da expressão do problema em uma equação do 2º grau.	X					
D27	Resolver situação – problema envolvendo sistema de equações do 1º grau.	Identificar e formular as equações de um sistema, a partir do que sugere o enunciado e determinar sua solução.	X					
D28	Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função polinomial de 1º grau.	Ler e interpretar a função do 1º grau e saber representá-la algébrica e graficamente.			X	X	X	X
D29	Resolver situação-problema envolvendo função polinomial do 1º grau.	Perceber regularidades, estabelecer relações, produzir generalizações, reconhecer e utilizar a linguagem algébrica e/ou gráfica da função do 1º grau.		X				
D30	Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função polinomial de 2º grau.	Ler e interpretar a função do 2º grau e saber representá-la algébrica e graficamente.		X				
D31	Resolver situação-problema envolvendo função quadrática.	Perceber regularidades, estabelecer relações, Produzir generalizações, reconhecer e utilizar a linguagem algébrica e/ou gráfica da função do 2º grau.		X				
D32	Resolver situação- problema que envolva os pontos de máximo ou de mínimo no gráfico de uma função polinomial do 2º grau.	Reconhecer quando se trata de ponto máximo ou ponto mínimo de uma função cuja expressão algébrica é um polinômio do 2º grau.		X				
D33	Reconhecer a Representação algébrica ou gráfica da função exponencial.	Manipular de forma algébrica e/ou numérica uma expressão de uma função exponencial.		X				
D34	Resolver situação-problema envolvendo função exponencial.	Manipular de forma algébrica e/ou numérica a expressão de uma função exponencial.		X				
D35	Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função logarítmica.	Reconhecer a expressão algébrica de uma função logarítmica dado o seu gráfico, bem como, dada a sua expressão algébrica, reconhecer o seu gráfico.		X				
D36	Reconhecer a representação gráfica das funções trigonométricas (seno, cosseno e tangente).	Diferenciar os gráficos das funções seno, cosseno e tangente.					X	
D37	Resolver situação-problema envolvendo inequações do 1º ou 2º graus.	Reconhecer, numa situação-problema quando se trata de inequação do 1º grau ou do 2º grau e obter o conjunto solução dessa inequação.		X				
D38	Resolver situação-problema	Resolver um sistema linear utilizando os					X	

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEC): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

		envolvendo sistema de equações lineares.	métodos da adição, substituição, escalonamento ou regra de Cramer.						
	D39	Resolver situação-problema envolvendo propriedades de uma progressão aritmética ou geométrica (termo geral ou soma).	Identificar as sequências como progressão aritmética (P.A.) e progressão geométrica (P.G.) e resolver problemas envolvendo essas sequências.			X			
	D40	Relacionar as raízes de um polinômio com sua decomposição em fatores donas 1º grau.	Reconhecer os valores que são raízes de uma função polinomial de 1º, 2º e 3º graus, dadas formas, ou, respectivamente.						X
	D41	Resolver problemas de contagem utilizando o princípio multiplicativo ou noções de permutação simples, ou combinação simples.	Compreender e resolver problemas simples usando o princípio fundamental da contagem, permutação e combinação simples.				X		
	D42	Resolver situação-problema envolvendo o cálculo da probabilidade de um evento.	Determinar a probabilidade de ocorrência de um evento, associando-o com a frequência.					X	X
	D43	Determinar, no ciclo trigonométrico, os valores de seno e cosseno de um arco no intervalo $[0, 2\pi]$.	Identificar o seno como a ordenada da extremidade do arco e o cosseno como a abscissa, no ciclo trigonométrico no intervalo $[0, 2\pi]$.				X		
	D44	Analisar crescimento/ decréscimo e/ ou zeros de funções reais apresentadas em gráficos.	Analisar o gráfico de funções, como identificar os intervalos em que a função é crescente, decrescente ou constante, bem como determinar os zeros das funções.			X			
2. Convivendo com a geometria	D45	Identificar a localização / movimentação de objetos em mapas, croquis e outras representações gráficas.	Localizar e identificar em representações planas do espaço, o que requer a capacidade de interpretar e representar a posição ou movimentação de uma pessoa ou objeto no espaço, sob diferentes referenciais.	X					
	D46	Identificar o número de faces, arestas e vértices de figuras geométricas tridimensionais representadas por desenhos.	Identificar e contar, num desenho, as faces, arestas e os vértices de uma figura geométrica tridimensional.	X			X		
	D47	Identificar e classificar figuras planas: quadrado, retângulo e triângulo destacando algumas de suas características (número de lados e tipo de ângulos).	Reconhecer as características próprias do quadrado, do retângulo ou do triângulo, quanto ao número de lados e os tipos de ângulos.	X					
	D48	Identificar e classificar figuras planas: quadrado, retângulo, triângulo e círculo, destacando algumas de suas características (número de lados e tipo de ângulos).	Reconhecer o quadrado como um paralelogramo que tem os quatro ângulos congruentes e os quatro lados congruentes e o retângulo como um paralelogramo que tem os quatro ângulos retos. Identificar o triângulo como um polígono de três lados que pode ser classificado quanto aos lados (equilátero, isósceles e escaleno) e quanto aos ângulos (acutângulo, obtusângulo e retângulo). Reconhecer o círculo como a reunião da circunferência com o conjunto dos pontos internos.	X					
	D49	Resolver problemas	Reconhecer figuras geométricas planas	X	X	X	X	X	X

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECCE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

		envolvendo semelhança de figuras planas.	semelhantes, X aplicando a razão de proporcionalidade para resolver uma situação-problema.						
	D50	Resolver situação-problema aplicando o Teorema de Pitágoras ou as demais relações métricas no triângulo retângulo.	Aplicar o Teorema de Pitágoras e as relações métricas para calcular medidas desconhecidas dos lados de um triângulo retângulo, identificando os elementos do triângulo retângulo associando cada um à sua medida.	X				XX	
	D51	Resolver problemas usando as propriedades dos polígonos.	Aplicar as propriedades dos polígonos, como a soma dos ângulos internos e externos e o número de diagonais.	X				XX	
	D52	Identificar planificações de alguns poliedros e/ ou corpos redondos.	Distinguir poliedros (sólidos compostos de faces, vértices e arestas) dos corpos redondos (cilindro, cone e esfera), através da visualização de objetos que os representam, identificando as suas planificações.	XX				XX	
	D53	Resolver situação problema – Envolvendo as razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).	Identificar a razão trigonométrica adequada – seno, cosseno ou tangente – para a solução de um problema.					XXX	
	D54	Calcular a área de um triângulo pelas coordenadas de seus vértices.	Calcular a área de um triângulo qualquer, dadas as coordenadas dos seus vértices. O triângulo pode estar desenhado num plano cartesiano, ou com os vértices dados no enunciado do problema.						X
	D55	Determinar uma equação da reta a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.	Entender que uma reta fica definida quando são conhecidos dois pontos distintos do plano cartesiano ou um ponto e uma direção, inclinação da reta em relação ao eixo das abscissas, que é dada pelo coeficiente angular.						X
	D56	Reconhecer, dentre as equações do 2º grau com duas incógnitas, as que representam circunferências.	Identificar a equação de uma circunferência, como o lugar geométrico dos pontos do plano equidistantes de um ponto fixo, para que, através da determinação das coordenadas do centro e do raio da circunferência, o estudante possa identificar sua equação.						X
	D57	Identificar a localização de pontos no plano cartesiano.	Identificar a localização de um ponto em um plano cartesiano. Ele deve reconhecer um ponto do sistema de coordenadas cartesianas como um par ordenado (x,y) ou vice-versa.				X		X
	D58	Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.	Reconhecer os coeficientes angular e linear da equação da reta na forma reduzida.						X
3. Vivenciando as medidas.	D59	Resolver problema Utilizando unidades de medidas padronizadas como: km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml.	Resolver problemas por meio de reconhecimento de unidades de medidas padronizadas usuais (metro, centímetro, grama e quilograma, etc). Esses problemas devem envolver transformações de unidades de medida de uma mesma grandeza, preferencialmente inseridas em um contexto com significado prático.						

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

	D60	Resolver problema que envolva o cálculo do perímetro de polígonos, usando malha quadriculada ou não.	Compreender o perímetro como resultado de medidas dos contornos dos polígonos com o apoio de uma malha quadriculada ou não.	X				
	D61	Identificar as horas em relógios digitais ou ponteiros, em situação problema.	Interpretar situações que envolvem horas em relógios analógicos ou digitais.	X				
	D62	Estabelecer relações entre: dia e semana, hora e dia, dia e mês, mês e ano, hora e minuto, minuto e segundo, em situação problema.	Resolver problemas que envolvem medidas de tempo. Ele engloba habilidades como a compreensão, a relação e a utilização de medidas de tempo e a realização de transformações simples entre: dia e semana, hora e dia, dia e mês, mês e ano, hora e minuto, minuto e segundo, em uma situação-problema.	X				
	D63	Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.	Resolver problemas do cotidiano do aluno, que envolvam o valor decimal dessas cédulas e moedas.	X				
	D64	Resolver problema utilizando as relações entre diferentes unidades de medidas de capacidade e de volume.	Resolver problema envolvendo relações entre as unidades de medidas de capacidade (m^3 , cm^3 , dm^3 e mm^3), entre as unidades de volume (L e mL) e entre volume e capacidade (dm^3 com litro, e cm^3 com mL).				X	X
	D65	Calcular o perímetro de figuras planas, numa situação-problema.	Calcular o perímetro de figuras planas como polígonos regulares, polígonos irregulares, círculos e figuras compostas por duas ou mais dessas figuras planas.	X	X	X	X	X
	D66	Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas ou não.	Compreender área como resultado de uma medida que quantifica sua superfície, com o apoio de malhas quadriculadas ou não.	X				
	D67	Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.	Calcular a área de figuras planas como polígonos regulares, polígonos irregulares, circunferências e figuras compostas por duas ou mais dessas figuras planas.	X	X	X	X	X
	D68	Resolver problemas envolvendo cálculo de área da superfície, lateral ou total, de prismas.	Calcular a área lateral ou total de um prisma triangular, quadrangular ou hexagonal. Os problemas podem ser apresentados por meio de textos ou desenhos que possibilitam o cálculo das áreas desejadas.				X	
	D69	Resolver problemas envolvendo noções de volume.	Calcular o volume ou a capacidade de sólidos geométricos.	X				
	D70	Resolver problemas envolvendo cálculo de volume de prismas.	Calcular o volume de um prisma triangular, quadrangular ou hexagonal. Os problemas podem ser apresentados por meio de textos ou desenhos que possibilitam o cálculo dos volumes desejados.				X	
	D71	Calcular a área da superfície total de prismas, pirâmides, cones, cilindros e esfera.	Calcular a área total de prismas (triangular, quadrangular ou hexagonal), pirâmides regulares (triangular, quadrangular ou hexagonal), cone reto, cilindro reto e esfera. Os problemas podem ser apresentados por meio de textos ou desenhos que possibilitam					X

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

			o cálculo das áreas desejadas.						
	D72	Calcular o volume de prismas, pirâmides, cilindros e cones, em situação-problema.	Calcular o volume de prismas (triangular, quadrangular ou hexagonal), pirâmides regulares (triangular, quadrangular ou hexagonal), cone reto, cilindro reto e esfera. Os problemas podem ser apresentados por meio de textos ou desenhos que possibilitam o cálculo dos volumes desejados.						X
4. Tratamento da informação.	D73	Ler informações apresentadas em tabela.	Ler, interpretar e analisar informações e dados apresentados em tabelas ou quadros.	X					
	D74	Ler informações apresentadas em gráficos de barras e/ou colunas.	Ler, interpretar e analisar, informações e dados apresentados em gráficos.	X					
	D75	Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas ou gráficos.	Analisar tabelas ou gráficos e apresentar a(s) devida(s) solução(ões) a partir das informações extraídas destes.	X	X	X			
	D76	Informações apresentadas em listas e/ou tabelas aos gráficos que as representam e vice-versa.	Interpretação e ao reconhecimento das informações expressas em tabelas e gráficos correspondentes.		X	X	X		
	D77	Resolver problemas usando a média aritmética.	Calcular a média aritmética numa situação-problema.	X					
	D78	Resolver problemas envolvendo medidas de tendência central: média, moda ou mediana.	Reconhecer a medida de tendência central (média, moda ou mediana) adequada para a solução do problema.						X

Matriz de Referência de Matemática e seus respectivos Descritores por série do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries).

Fonte: Elaboração com base em Ceará (2009a).

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

Apêndice 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE): UMA ANÁLISE DE SUA CONTRIBUIÇÃO, ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA, PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DA 3ª CREDE - ACARAÚ

Eu, _____ abaixo assinado, concordo em participar da presente pesquisa.

O pesquisador, manterá sigilo absoluto sobre as informações aqui prestadas, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, **além de me dar permissão de desistir**, em qualquer momento, sem que isto me ocasione qualquer prejuízo para a qualidade do atendimento que me é prestado, caso sinta qualquer constrangimento por alguma pergunta ou simplesmente me queira retirar dela.

A pesquisa será realizada pelo mestrando Rodrigo Antônio de Oliveira, aluno do mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, do seu Instituto de Educação e orientada pelo Professor Doutor Emmanuel Maria Carlos Borrego Sabino.

Fui informado que posso indagar o pesquisador se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone: (88) 99925-9905, endereço: Rua General Humberto Moura, 560, Centro, Acaraú-CE. CEP. 62.580-000 e que, se por tal me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando esses forem publicados. Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas próprias do que é determinado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que consentimento prévio dado pelo(a) colaborador(a) cujo nome e informações serão guardados pelo pesquisador e, em nenhuma circunstância, eles serão dados a conhecer a outras pessoas alheias ao estudo, a não ser que o(a) colaborador(a) o consinta, por escrito.

Assinatura do(a) participante: _____

Local e data da assinatura deste Termo:

Rodrigo Antônio de Oliveira
Pesquisador

Professor Doutor Emmanuel Maria Carlos Borrego Sabino
Orientador Científico

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
Instituto de Ciências da Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA PARA O(A)
DIRETOR(A)/COORDENADOR(A)
Entrevistada: Coordenadora da EEM Caju

I – Identificação.

Sexo: Masculino () Feminino (X)
Idade: 38

II – Dados Pessoais.

Estado Civil: Casada
Renda familiar: 5 salários mínimos
Número de dependentes: 3

III – Dados Acadêmicos.

Formação Acadêmica: Pedagogia Em Regime Especial – Habilitação Em Matemática.

Qual a I.E.S. em que obteve sua formação? U.V.A

IV – Dados Profissionais.

- a) **Há quanto tempo leciona?** 13 anos.
- b) **Há quanto tempo leciona nesta escola?** 13 anos.
- c) **Há quanto tempo exerce a função de Diretor?** Não se aplica
- d) **Há quanto tempo é Diretor desta escola?** Não se aplica

V – Percepção sobre Avaliação Educacional em Larga Escala.

- a) **Para si, o que é Avaliação Educacional em Larga Escala?**
 É a avaliação externa a escola, proposta por instituições superiores em âmbito educacional.
- b) **Quando era estudante já tinha ouvido falar da Avaliação Educacional em Larga Escala?**
 Sim () Não (X)
- c) **Sabia como ele funcionava?**
 Sim () Não (X)
- d) **Se respondeu “Sim”, diga como ela acontecia?** Não se aplica
- e) **Qual a sua opinião sobre as Avaliações Educacionais em Larga Escala?** Acho que são necessárias, mas não concordo com toda essa pressão que se faz em prol do resultado.
- f) **Compreende a razão para o Governo realizar essas Avaliações?**
 Sim (X) Não ()
- g) **O que pensa sobre a escola se submeter regularmente a esse processo de avaliação?** Acho necessário

VI – Conhecimento do SPAECE

- a) **Para você, o que é o SPAECE?** Sistema de avaliação de que o estado do Ceará criou

para avaliar e criar políticas públicas educacionais

- b) **Conhece o número de alunos desta escola que já responderam aos testes realizados pelo SPAECE?** Sim () Não (X)
- c) **Se respondeu “Sim”, quantifique.** Não se aplica
- d) **Com que frequência os alunos respondem às avaliações do SPAECE?** Anualmente.
- e) **Como tem acontecido a aplicação do referido teste nesta escola?** Seguindo os cronogramas do estado e conforme as diretrizes estaduais.
- f) **Além de conhecimentos de Língua Portuguesa e de Matemática, que outros pontos são abordados pelo teste do SPAECE?** Avaliação e políticas públicas.
- g) **Sabe o que são os descritores mencionados na elaboração dos itens do teste do SPAECE?** Sim (X) Não ()

VII – Divulgação dos Resultados do SPAECE

- a) **Sabe como são veiculados os resultados do SPAECE?** Sim (X) Não ()
- b) **Se respondeu “Sim”, diga como?** Através do site do CAED e de divulgações da CREDE
- c) **Como tem sido o desempenho desta escola nessa avaliação?**
Excelente () Muito Boa () Boa (X) Razoável ()
Medíocre () Ruim ()
- d) **Sabe como são apresentados os resultados do SPAECE?** Sim (X) Não ()
- e) **Se respondeu “Sim”, diga como?** Através do site do CAED e de divulgações da CREDE
- f) **O que os relatórios do SPAECE têm revelado para a escola?** Revelam quais são as fragilidades em LP e MT
- g) **Que material está na posse desta escola relativo aos resultados do SPAECE nos últimos três (3) anos?** Os resultados são arquivados anualmente e servem de referência para o planejamento das ações na escola.

VIII – Uso dos Resultados do SPAECE.

- a) **Sabe como foram discutidos os resultados dos últimos três anos (3) do SPAECE nesta escola?** Sim (X) Não ()
- b) **Se respondeu “Sim”, explique.** Durante a semana pedagógica no planejamento das ações do ano letivo
- c) **Se respondeu “Sim”, diga quem os discutiu?** Professores e a gestão da escola
- d) **Considera que o SPAECE tem contribuído para melhorar os índices de aprendizagem nesta escola?** Sim (X) Não ()
- e) **Tem conhecimento de ações que tenham sido desencadeadas na escola a partir dos resultados do SPAECE?** Sim (X) Não ()
- f) **Se respondeu “Sim”, diga quais?** Atividades no dia a dia da escola usando a matriz de referência do SPAECE focando conteúdos que são essenciais para o bom desempenho do aluno
- g) **No documento Gestão Integrada da Escola (GIDE) há referência aos resultados dessa avaliação?** Sim () Não (X)
- h) **Se respondeu “Sim”, diga como?** Não se aplica
- i) **O Currículo da Escola sofre alguma alteração em função de resultados apresentados pelo teste do SPAECE?** Sim (X) Não ()

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

- j) **Tem conhecimento de outras formas de utilização dos resultados do teste do SPAECE?** Sim () Não (X)
- k) **Se respondeu “Sim”, diga quais?** Não se aplica
- l) **O SPAECE tem promovido mudanças na sua prática enquanto gestor?** Sim () Não (X)
- m) **Se respondeu “Sim”, diga como?** Não se aplica
- n) **Que dificuldades a Escola enfrenta na utilização dos resultados do SPAECE?**

IX – Comentários, Críticas e Sugestões para o SPAECE

- a) **De modo geral, que críticas tece ao SPAECE?** Acho muita pressão sobre professores e alunos para que os resultados sejam positivos, quando o foco deverá ser sempre a aprendizagem.
- b) **Percebe mudanças na Escola advindas do teste do SPAECE?** Sim (X) Não ()
- c) **Se respondeu “Sim”, diga quais?** O olhar mais atento a partir do resultado na avaliação, com foco na aprendizagem.
- d) **Que sugestões apresentaria para melhorar o SPAECE?** Acho que a premiação cria um ciclo vicioso e perigoso.

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
Instituto de Ciências da Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA PARA O(A)
DIRETOR(A)/COORDENADOR(A)
Entrevistada: Coordenadora da EEM Carnaúba

I – Identificação.

Sexo: Masculino () Feminino (x)
Idade: 46 anos.

II – Dados Pessoais.

Estado Civil: Divorciada.
Renda familiar: 4 salários mínimos.
Número de dependentes: Dois.

III – Dados Acadêmicos.

Formação Acadêmica: Licenciatura Plena em Matemática.
Qual a I.E.S. em que obteve sua formação? Universidade Estadual do Ceará - UECE.

IV – Dados Profissionais.

- a) **Há quanto tempo leciona?** 20 anos.
- b) **Há quanto tempo leciona nesta escola?** 17 anos.
- c) **Há quanto tempo exerce a função de Diretor(a)/Coordenador(a)?** 17 anos.
- d) **Há quanto tempo é Diretor(a)/Coordenador(a) desta escola?** 17 anos.

V – Percepção sobre Avaliação Educacional em Larga Escala.

- a) **Para si, o que é Avaliação Educacional em Larga Escala?** Uma avaliação externa da aprendizagem que a partir da década de 1990 surgiu e floresceu no Brasil.
- b) **Quando era estudante já tinha ouvido falar da Avaliação Educacional em Larga Escala?** Sim () Não (x)
- c) **Sabia como ele funcionava?** Sim () Não (x)
- d) **Se respondeu “Sim”, diga como ela acontecia?** Não se aplica.
- e) **Qual a sua opinião sobre as Avaliações Educacionais em Larga Escala?** Positiva pois, oferece um diagnóstico do nível de conhecimento dos alunos após o cumprimento de etapas de escolarização, além de oportunizar aos gestores, professores e atores educacionais planejar e implementar ações para a melhoria da qualidade da aprendizagem.
- f) **Compreende a razão para o Governo realizar essas Avaliações?** Sim (x) Não ()
- g) **O que pensa sobre a escola se submeter regularmente a esse processo de avaliação?** Satisfatória.

VI – Conhecimento do SPAECE

- a) **Para você, o que é o SPAECE?** Sistema de avaliação externa que tem por objetivo fornecer subsídios para monitoramento e implementação das políticas educacionais.
- b) **Conhece o número de alunos desta escola que já responderam aos testes realizados pelo SPAECE?** Sim () Não (x)
- c) **Se respondeu “Sim”, quantifique.** Não se aplica.
- d) **Com que frequência os alunos respondem às avaliações do SPAECE?** Anualmente.
- e) **Como tem acontecido a aplicação do referido teste nesta escola?** Conforme data e horários planejados pela SEDUC/CREDE.
- f) **Além de conhecimentos de Língua Portuguesa e de Matemática, que outros pontos são abordados pelo teste do SPAECE?** Questionário sócio-econômico.
- g) **Sabe o que são os descritores mencionados na elaboração dos itens do teste do SPAECE?** Sim (x) Não ()

VII – Divulgação dos Resultados do SPAECE

- a) **Sabe como são veiculados os resultados do SPAECE?** Sim (x) Não ()
- b) **Se respondeu “Sim”, diga como?** Via *internet* através da instituição encarregada pela aplicação das provas e página da SEDUC.
- c) **Como tem sido o desempenho desta escola nessa avaliação?**
Excelente () Muito Boa () Boa () Razoável (X)
Medíocre () Ruim ()
- d) **Sabe como são apresentados os resultados do SPAECE?** Sim (X) Não ()
- e) **Se respondeu “Sim”, diga como?** Nos seminários das avaliações dos indicadores internos e externos; planejamento por área, momentos cívicos e salas de aula.
- f) **O que os relatórios do SPAECE têm revelado para a escola?** A necessidade de parcerias para intensificar o estudo e aprimoramento da competência leitora e raciocínio matemático.
- g) **Que material está na posse desta escola relativo aos resultados do SPAECE nos últimos três (3) anos?** Os Boletins Pedagógicos sobre o nível de proficiência estratificado do desempenho dos alunos. O rendimento de cada aluno com os acertos e erros à luz dos itens/descriptores.

VIII – Uso dos Resultados do SPAECE.

- a) **Sabe como foram discutidos os resultados dos últimos três anos (3) do SPAECE nesta escola?** Sim (x) Não ()
- b) **Se respondeu “Sim”, explique.** Análise do desempenho dos estudantes nas esferas escola, CREDE e Estado. Possíveis justificativas e propostas de ações.
- c) **Se respondeu “Sim”, diga quem os discutiu?** Gestores, professores e Conselho Escolar.
- d) **Considera que o SPAECE tem contribuído para melhorar os índices de aprendizagem nesta escola?** Sim (x) Não ()
- e) **Tem conhecimento de ações que tenham sido desencadeadas na escola a partir dos resultados do SPAECE?** Sim (x) Não ()

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

- f) **Se respondeu “Sim”, diga quais?** Metodologias em grupo: Monitoria e Tutoria; Roteiro para estudo.
- g) **No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola há referência aos resultados dessa avaliação?** Sim (x) Não ()
- h) **Se respondeu “Sim”, diga como?** Os indicadores dos últimos três anos e no processo avaliativo.
- i) **O Currículo da Escola sofre alguma alteração em função de resultados apresentados pelo teste do SPAECE?** Sim (x) Não ()
- j) **Tem conhecimento de outras formas de utilização dos resultados do teste do SPAECE?** Sim (x) Não ()
- k) **Se respondeu “Sim”, diga quais?** Elaboração de simulados durante o ano letivo.
- l) **O SPAECE tem promovido mudanças na sua prática enquanto gestor?** Sim (x) Não ()
- m) **Se respondeu “Sim”, diga como?** Monitoramento do rendimento e das atividades realizadas na escola. Orientações e incentivos nos planejamentos.
- n) **Que dificuldades a Escola enfrenta na utilização dos resultados do SPAECE?** Os resultados chegam tardiamente na escola.

IX – Comentários, Críticas e Sugestões para o SPAECE

- a) **De modo geral, que críticas tece ao SPAECE?** Não é visível o impacto do resultado dessa avaliação no sistema educacional, nas políticas públicas de estado.
- b) **Percebe mudanças na Escola advindas do teste do SPAECE?** Sim (x) Não ()
- c) **Se respondeu “Sim”, diga quais?** Cultura da avaliação para resultado – foco nos descritores – competências e habilidades.
- d) **Que sugestões apresentaria para melhorar o SPAECE?** Os resultados fossem disponibilizados na Jornada Pedagógica – intervenções imediatas.

Muito obrigado pela sua colaboração!

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
Instituto de Ciências da Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA PARA O(A)
 DIRETOR(A)/COORDENADOR(A)
Entrevistada: Diretora da EEM Caju

I – Identificação.

Sexo: Masculino () Feminino (x)
Idade: 54 anos.

II – Dados Pessoais.

Estado Civil: Casada.
Renda familiar: 5 salários mínimos.
Número de dependentes: Dois.

III – Dados Acadêmicos.

Formação Acadêmica: Licenciatura Plena em Letras.
Qual a I.E.S. em que obteve sua formação? Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA.

IV – Dados Profissionais.

- a) **Há quanto tempo leciona?** 22 anos.
- b) **Há quanto tempo leciona nesta escola?** Não leciono.
- c) **Há quanto tempo exerce a função de Diretor(a)/Coordenador(a)?** 7 anos.
- d) **Há quanto tempo é Diretor(a)/Coordenador(a) desta escola?** 1 ano e meio.

V – Percepção sobre Avaliação Educacional em Larga Escala.

- a) **Para si, o que é Avaliação Educacional em Larga Escala?** São avaliações que oferecem subsídios para a formulação de políticas públicas mais eficientes.
- b) **Quando era estudante já tinha ouvido falar da Avaliação Educacional em Larga Escala?** Sim () Não (x)
- c) **Sabia como ele funcionava?** Sim () Não (x)
- d) **Se respondeu “Sim”, diga como ela acontecia?** Não se aplica.
- e) **Qual a sua opinião sobre as Avaliações Educacionais em Larga Escala?** Considero-a positiva visto que de posse desses resultados, as equipe gestora e pedagógica, deverão redimensionar o trabalho pedagógico/seus trabalhos.
- f) **Compreende a razão para o Governo realizar essas Avaliações?** Sim (x) Não ()
- g) **O que pensa sobre a escola se submeter regularmente a esse processo de avaliação?** Penso que poderá fazer toda a diferença, se utilizados bons mecanismos de acompanhamento e monitoramento e redirecionamento de ações, tanto pedagógicas quanto gestão.

VI – Conhecimento do SPAECE

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

- a) **Para você, o que é o SPAECE?** É um Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará com a finalidade de aplicar os testes de proficiência a alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio.
- b) **Conhece o número de alunos desta escola que já responderam aos testes realizados pelo SPAECE?** Sim (x) Não ()
- c) **Se respondeu “Sim”, quantifique.** 4.500 alunos aproximadamente.
- d) **Com que frequência os alunos respondem às avaliações do SPAECE?** Anualmente, conhecida como Avaliação Censitária do Ensino Médio.
- e) **Como tem acontecido a aplicação do referido teste nesta escola?** Após um treinamento as equipes externas à escola aplicam os testes regularmente por série a cada dia.
- f) **Além de conhecimentos de Língua Portuguesa e de Matemática, que outros pontos são abordados pelo teste do SPAECE?** Só tomei conhecimento das duas abordagens acima mencionadas.
- g) **Sabe o que são os descritores mencionados na elaboração dos itens do teste do SPAECE?** Sim (x) Não ()

VII – Divulgação dos Resultados do SPAECE

- a) **Sabe como são veiculados os resultados do SPAECE?** Sim (x) Não ()
- b) **Se respondeu “Sim”, diga como?** Através de Boletins de Resultados Gerais que chegam às escolas/CREDE e nos sites da SEDUC e UFJF (Instituição Credenciada).
- c) **Como tem sido o desempenho desta escola nessa avaliação?**
Excelente () Muito Boa (x) Boa () Razoável ()
Medíocre () Ruim ()
- d) **Sabe como são apresentados os resultados do SPAECE?** Sim (X) Não ()
- e) **Se respondeu “Sim”, diga como?** Por meio de Relatórios Pedagógicos contendo os resultados dos alunos no intuito de identificarmos os problemas e buscarmos as melhores soluções para um ensino de qualidade.
- f) **O que os relatórios do SPAECE têm revelado para a escola?** Além dos dados acadêmicos e de participação, evidencia o percentual de acertos em um descritor, revelando ainda o grau de dificuldade que encontra nos mesmos.
- g) **Que material está na posse desta escola relativo aos resultados do SPAECE nos últimos três (3) anos?** Livros impressos contendo os Boletins dos Resultados Gerais (Português e Matemática) do Ensino Médio. Informações detalhadas para cada uma das três séries do EM, por Escola, CREDE 3 e Município.

VIII – Uso dos Resultados do SPAECE.

- a) **Sabe como foram discutidos os resultados dos últimos três anos (3) do SPAECE nesta escola?** Sim (x) Não ()
- b) **Se respondeu “Sim”, explique.** A equipe escolar reuniu cada turma/segmento e juntos, foram discutidos e analisados os resultados escolares.
- c) **Se respondeu “Sim”, diga quem os discutiu?** Gestores, professores, alunos, pais, Conselho Escolar e Grêmios Estudantis.
- d) **Considera que o SPAECE tem contribuído para melhorar os índices de aprendizagem nesta escola?** Sim (x) Não ()

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

- e) **Tem conhecimento de ações que tenham sido desencadeadas na escola a partir dos resultados do SPAECE?** Sim (x) Não ()
- f) **Se respondeu “Sim”, diga quais?** O trabalho com os descritores de Língua Portuguesa e Matemática em todas as séries como também gincanas e projetos voltados para a melhoria da leitura e a Matemática .
- g) **No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola há referência aos resultados dessa avaliação?** Sim (x) Não ()
- h) **Se respondeu “Sim”, diga como?** Nos Planos de Ação, contendo metas, estratégias e ações de melhoria dos resultados educacionais.
- i) **O Currículo da Escola sofre alguma alteração em função de resultados apresentados pelo teste do SPAECE?** Sim (x) Não ()
- j) **Tem conhecimento de outras formas de utilização dos resultados do teste do SPAECE?** Sim (x) Não ()
- k) **Se respondeu “Sim”, diga quais?** Junto as equipes de governo, visando à implementação de políticas mais eficientes na aplicação dos recursos e no rendimento dos alunos.
- l) **O SPAECE tem promovido mudanças na sua prática enquanto gestor?** Sim (x) Não ()
- m) **Se respondeu “Sim”, diga como?** Na credibilidade do trabalho em equipe e no comprometimento com a melhoria dos resultados da escola, em especial, no acompanhamento aos alunos que apresentaram maior grau de dificuldade.
- n) **Que dificuldades a Escola enfrenta na utilização dos resultados do SPAECE?** Resistência por parte de alguns professores e no tocante à elaboração de projetos e ações voltadas para a melhoria dos resultados dos alunos.

IX – Comentários, Críticas e Sugestões para o SPAECE

- a) **De modo geral, que críticas tece ao SPAECE?** A tessitura do teste em si apresenta divergências do modelo de ensino vigente, o que de certa forma causa um certo desconforto.
- b) **Percebe mudanças na Escola advindas do teste do SPAECE?** Sim (x) Não ()
- c) **Se respondeu “Sim”, diga quais?** Maior envolvimento da equipe gestora e pedagógica, no comprometimento da melhoria dos resultados educacionais, além dos professores de Linguagens e Matemática mais engajados com os projetos de leitura, escrita e matemática.
- d) **Que sugestões apresentaria para melhorar o SPAECE?** Que o teste passe a contemplar todas as séries da educação básica, como parte integrante do currículo das escolas públicas.

Muito obrigado pela sua colaboração!

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
Instituto de Ciências da Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA PARA O(A)
 DIRETOR(A)/COORDENADOR(A)
Entrevistada: Diretora da EEM Carnaúba

I – Identificação.

Sexo: Masculino () Feminino (x)
Idade:

II – Dados Pessoais.

Estado Civil: Casada.
Renda familiar: 6 salários mínimos.
Número de dependentes: Quatro.

III – Dados Acadêmicos.

Formação Acadêmica: Licenciatura Plena em História.

Qual a I.E.S. em que obteve sua formação? Universidade Estadual do Ceará - UECE.

IV – Dados Profissionais.

- a) **Há quanto tempo leciona?** 20 anos.
- b) **Há quanto tempo leciona nesta escola?** 20 anos.
- c) **Há quanto tempo exerce a função de Diretor(a)/Coordenador(a)?** 3 anos.
- d) **Há quanto tempo é Diretor(a)/Coordenador(a) desta escola?** 3 anos.

V – Percepção sobre Avaliação Educacional em Larga Escala.

- a) **Para si, o que é Avaliação Educacional em Larga Escala?** É uma maneira dos órgãos públicos saber como está o trabalho desenvolvido pelas instituições de ensino.
- b) **Quando era estudante já tinha ouvido falar da Avaliação Educacional em Larga Escala?** Sim () Não (x)
- c) **Sabia como ele funcionava?** Sim () Não (x)
- d) **Se respondeu “Sim”, diga como ela acontecia?** Não se aplica.
- e) **Qual a sua opinião sobre as Avaliações Educacionais em Larga Escala?** Boas, quando elas atingem um percentual significativo ou seja censitário, significante com relação à amostragem.
- f) **Compreende a razão para o Governo realizar essas Avaliações?** Sim (x) Não ()
- g) **O que pensa sobre a escola se submeter regularmente a esse processo de avaliação?** Uma forma de poder rever seus conceitos e trabalhos a partir dos resultados objetivos.

VI – Conhecimento do SPAECE

- a) **Para você, o que é o SPAECE?** Uma avaliação da compreensão leitora, escrita e

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

- conhecimentos básicos, lógicos-matemáticos dos alunos de determinada séries.
- b) **Conhece o número de alunos desta escola que já responderam aos testes realizados pelo SPAECE?** Sim (x) Não ()
 - c) **Se respondeu “Sim”, quantifique.** Pelos anos uns 5.000 alunos.
 - d) **Com que frequência os alunos respondem às avaliações do SPAECE?** Anualmente.
 - e) **Como tem acontecido a aplicação do referido teste nesta escola?** Ultimamente censitário só nos 1º anos e por amostragem nos 2º e 3º anos.
 - f) **Além de conhecimentos de Língua Portuguesa e de Matemática, que outros pontos são abordados pelo teste do SPAECE?** Questionário socioeconômico.
 - g) **Sabe o que são os descritores mencionados na elaboração dos itens do teste do SPAECE?** Sim (x) Não ()

VII – Divulgação dos Resultados do SPAECE

- a) **Sabe como são veiculados os resultados do SPAECE?** Sim (x) Não ()
- b) **Se respondeu “Sim”, diga como?** A instituição que aplicou, passa os resultados para a Secretaria de Educação que repassa às CREDES/SEFOR, que por sua vez trabalha com as escolas de sua competência.
- c) **Como tem sido o desempenho desta escola nessa avaliação?**
Excelente () Muito Boa () Boa () Razoável (X)
Medíocre () Ruim ()
- d) **Sabe como são apresentados os resultados do SPAECE?** Sim (X) Não ()
- e) **Se respondeu “Sim”, diga como?** Anualmente é feito uma homenagem às escolas nota 10 pela SEDUC. Com relação ao Ensino Médio só a divulgação dos resultados pelo site e posteriormente pela CREDE.
- f) **O que os relatórios do SPAECE têm revelado para a escola?** Que precisamos melhorar muito, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática.
- g) **Que material está na posse desta escola relativo aos resultados do SPAECE nos últimos três (3) anos?** Boletins dos resultados por escola, por alunos. Relação dos descritores.

VIII – Uso dos Resultados do SPAECE.

- a) **Sabe como foram discutidos os resultados dos últimos três anos (3) do SPAECE nesta escola?** Sim (x) Não ()
- b) **Se respondeu “Sim”, explique.** Utilizamos nos planejamentos coletivos de cada área, discutimos durante o Seminário das Avaliações Internas e Externas.
- c) **Se respondeu “Sim”, diga quem os discutiu?** Diretor, Coordenadores e Professores das áreas.
- d) **Considera que o SPAECE tem contribuído para melhorar os índices de aprendizagem nesta escola?** Sim (x) Não ()
- e) **Tem conhecimento de ações que tenham sido desencadeadas na escola a partir dos resultados do SPAECE?** Sim (x) Não ()
- f) **Se respondeu “Sim”, diga quais?** Trabalho intensificado com os descritores através dos agrupamentos.
- g) **No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola há referência aos resultados dessa**

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

- avaliação?** Sim (x) Não ()
- h) **Se respondeu “Sim”, diga como?** O Coordenador Escolar intensifica o trabalho nos coletivos por área, através de um Plano de Ação feito em conjunto com os professores.
- i) **O Currículo da Escola sofre alguma alteração em função de resultados apresentados pelo teste do SPAECE?** Sim (x) Não ()
- j) **Tem conhecimento de outras formas de utilização dos resultados do teste do SPAECE?** Sim (x) Não ()
- k) **Se respondeu “Sim”, diga quais?** Todo o trabalho da escola é influenciado pelo resultado das avaliações externas, 1º anos SPAECE, 2º e 3º anos ENEM.
- l) **O SPAECE tem promovido mudanças na sua prática enquanto gestor?** Sim (x) Não ()
- m) **Se respondeu “Sim”, diga como?** Buscando novas alternativas para melhorar a leitura/escrita e raciocínio lógico dos alunos.
- n) **Que dificuldades a Escola enfrenta na utilização dos resultados do SPAECE?** O querer dos alunos. Muitas vezes eles não demonstram nenhum interesse em superar as dificuldades.

IX – Comentários, Críticas e Sugestões para o SPAECE

- a) **De modo geral, que críticas tece ao SPAECE?** A amostragem nos 2º e 3º anos.
- b) **Percebe mudanças na Escola advindas do teste do SPAECE?** Sim (x) Não ()
- c) **Se respondeu “Sim”, diga quais?** Projetos voltados para a leitura, escrita e raciocínio-lógico.
- d) **Que sugestões apresentaria para melhorar o SPAECE?** Que continuasse nas três séries do Ensino Médio.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Apêndice 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE): UMA ANÁLISE DE SUA CONTRIBUIÇÃO, ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA, PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DA 3ª CREDE - ACARAÚ

Eu, _____ abaixo assinado, concordo em participar da presente pesquisa.

O pesquisador, manterá sigilo absoluto sobre as informações aqui prestadas, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, **além de me dar permissão de desistir**, em qualquer momento, sem que isto me ocasione qualquer prejuízo para a qualidade do atendimento que me é prestado, caso sinta qualquer constrangimento por alguma pergunta ou simplesmente me queira retirar dela.

A pesquisa será realizada pelo mestrando **Rodrigo Antônio de Oliveira**, aluno do mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, do seu Instituto de Educação e orientada pelo Professor Doutor Emmanuel Maria Carlos Borrego Sabino.

Fui informado que posso indagar o pesquisador se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone: (88) 99925-9905, endereço: Rua General Humberto Moura, 560. Centro. Acaraú-CE. CEP. 62.580-000 e que, se por tal me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando esses forem publicados. Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas próprias do que é determinado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que consentimento prévio dado pelo(a) colaborador(a) cujo nome e informações serão guardados pelo pesquisador e, em nenhuma circunstância, eles serão dados a conhecer a outras pessoas alheias ao estudo, a não ser que o(a) colaborador(a) o consinta, por escrito.

Assinatura do(a) participante: _____

Local e data da assinatura deste Termo:

Rodrigo Antônio de Oliveira
Pesquisador

Professor Doutor Emmanuel Maria Carlos Borrego Sabino
Orientador Científico

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
Instituto de Ciências da Educação

QUESTIONÁRIO APLICADOS AOS PROFESSORES(AS)

I – Identificação.

Sexo: Masculino () Feminino ()
 Idade: _____.

II – Dados Pessoais.

Estado Civil: _____.
 Renda familiar: _____ salários mínimos.
 Número de dependentes: _____.

III – Dados Acadêmicos.

Formação Acadêmica:

--

Qual a I.E.S. em que obteve sua formação?

IV – Dados Profissionais.

a) Há quanto tempo leciona?

--

b) Há quanto tempo leciona nesta escola?

--

V – Percepção sobre Avaliação Educacional em Larga Escala.

a) Para si, o que é Avaliação Educacional em Larga Escala?

b) Quando era estudante já tinha ouvido falar da Avaliação Educacional em Larga Escala? Sim () Não ()

c) Sabia como ela funcionava? Sim () Não ()

d) Se respondeu “Sim”, diga como ela acontecia?

e) Qual a sua opinião sobre as Avaliações Educacionais em Larga Escala?

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

f) Compreende a razão para o Governo realizar essas Avaliações?

Sim () Não ()

g) O que pensa sobre a escola se submeter regularmente a esse processo de avaliação?

VI – Conhecimento do SPAECE

a) Para você, o que é o SPAECE?

b) Conhece o número de alunos desta escola que já responderam aos testes realizados pelo SPAECE? Sim () Não ()

c) Se respondeu “Sim”, quantifique.

--

d) Com que frequência os alunos respondem às avaliações do SPAECE?

e) Como tem acontecido a aplicação do referido teste nesta escola?

f) Além de conhecimentos de Língua Portuguesa e de Matemática, que outros pontos são abordados pelo teste do SPAECE?

g) Sabe o que são os descritores mencionados na elaboração dos itens do teste do SPAECE? Sim () Não ()

VII – Divulgação dos Resultados do SPAECE

a) Sabe como são veiculados os resultados do SPAECE?

Sim () Não ()

b) Se respondeu “Sim”, diga como?

c) Como tem sido o desempenho desta escola nessa avaliação?

Excelente () Muito Boa () Boa () Razoável ()

Medíocre () Ruim ()

d) Sabe como são apresentados os resultados do SPAECE?

Sim () Não ()

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

e) Se respondeu “Sim”, diga como?

f) O que os relatórios do SPAECE têm revelado para a escola?

g) Que material está na posse desta escola relativo aos resultados do SPAECE nos últimos três (3) anos?

VIII – Uso dos Resultados do SPAECE.

a) Sabe como foram discutidos os resultados dos últimos três anos (3) do SPAECE nesta escola? Sim () Não ()

b) Se respondeu “Sim”, explique.

c) Se respondeu “Sim”, diga quem os discutiu?

d) Considera que o SPAECE tem contribuído para melhorar os índices de aprendizagem

nesta escola? Sim () Não ()

e) Tem conhecimento de ações que tenham sido desencadeadas na escola a partir dos resultados do SPAECE? Sim () Não ()

f) Se respondeu “Sim”, diga quais?

g) No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola há referência aos resultados dessa avaliação? Sim () Não ()

h) Se respondeu “Sim”, diga como?

i) O Currículo da Escola sofre alguma alteração em função de resultados apresentados pelo teste do SPAECE? Sim () Não ()

j) Tem conhecimento de outras formas de utilização dos resultados do teste do SPAECE? Sim () Não ()

k) Se respondeu “Sim”, diga quais?

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

l) O SPAECE tem promovido mudanças na sua prática enquanto professor(a)?

Sim () Não ()

m) Se respondeu “Sim”, diga como?

n) Que dificuldades a Escola enfrenta na utilização dos resultados do SPAECE?

IX – Comentários, Críticas e Sugestões para o SPAECE

a) De modo geral, que críticas tece ao SPAECE?

b) Percebe mudanças na Escola advindas do teste do SPAECE?

Sim () Não ()

c) Se respondeu “Sim”, diga quais?

d) Que sugestões apresentaria para melhorar o SPAECE?

Muito obrigado pela sua colaboração!

Apêndice 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE): UMA ANÁLISE DE SUA CONTRIBUIÇÃO, ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA, PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DA 3ª CREDE - ACARAÚ

Eu, _____ abaixo assinado, concordo em participar da presente pesquisa.

O pesquisador, manterá sigilo absoluto sobre as informações aqui prestadas, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, **além de me dar permissão de desistir**, em qualquer momento, sem que isto me ocasione qualquer prejuízo para a qualidade do atendimento que me é prestado, caso sinta qualquer constrangimento por alguma pergunta ou simplesmente me queira retirar dela.

A pesquisa será realizada pelo mestrando **Rodrigo Antônio de Oliveira**, aluno do mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, do seu Instituto de Educação e orientada pelo Professor Doutor Emmanuel Maria Carlos Borrego Sabino.

Fui informado que posso indagar o pesquisador se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone: (88) 99925-9905, endereço: Rua General Humberto Moura, 560. Centro. Acaraú-CE. CEP. 62.580-000 e que, se por tal me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando esses forem publicados. Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas próprias do que é determinado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que consentimento prévio dado pelo(a) colaborador(a) cujo nome e informações serão guardados pelo pesquisador e, em nenhuma circunstância, eles serão dados a conhecer a outras pessoas alheias ao estudo, a não ser que o(a) colaborador(a) o consinta, por escrito.

Assinatura do(a) participante: _____

Local e data da assinatura deste Termo:

Rodrigo Antônio de Oliveira
Pesquisador

Professor Doutor Emmanuel Maria Carlos Borrego Sabino
Orientador Científico

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
Instituto de Ciências da Educação

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS(AS)

I – Identificação

Sexo: () Masculino. () Feminino.

Idade: _____.

II – Dados Pessoais.

Estado Civil: _____.

Renda Familiar:

() Até 1 salário mínimo.

() De 2-3 salários mínimos.

() De 4-5 salários mínimos.

() Acima de 6 salários mínimos.

III – Percepção sobre Avaliação Educacional em Larga Escala.

a) Das Avaliações Educacionais em Larga Escala, quais você conhece? (Marque apenas uma alternativa)

() Não conheço uma sequer.

() Prova Brasil, SPAECE e OBMEP.

() Prova Brasil, SPAECE e ENEM.

() Prova Brasil, SPAECE, OBMEP, ENEM e PISA.

b) Como classifica as Avaliações Educacionais em Larga Escala para a sua Escola?

() Negativas

() Positivas

() Não fazem diferença alguma

c) O Governo do Estado submete a escola a esse tipo de Avaliação para? (marque apenas uma alternativa)

() Melhorar o processo de ensino.

() Apenas cobrar resultados da Escola.

() Verificar o nível de aprendizagem dos estudantes.

() Reprovar aqueles estudantes que sentiram maiores dificuldades em entender as matérias.

d) Razão que justifica a Escola ser submetida regularmente a Avaliação em Larga Escala é? (Marque apenas uma alternativa)

() Não há justificativas para tal prática.

() Saber se a aprendizagem aconteceu.

() Incentivar o aluno a estudar mais.

() Distribuir premiações a alunos e professores.

() Preparar para avaliações futuras.

IV – Conhecimento do SPAECE.

a) Você já ouviu falar sobre o Sistema Permanente de Avaliação do Ceará (SPAECE)?

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

- () Não () Sim
- b) Você já respondeu aos testes do SPAECE?
() Não () Sim
- Se respondeu “Sim”, diga quantas vezes: _____
- c) Há uma preparação para a aplicação desse teste nessa Escola?
() Nunca () Sempre () Às vezes
- d) As disciplinas verificadas pelo teste do SPAECE são? (Marque apenas uma alternativa)
() Não sabe quais são.
() Língua Portuguesa e Matemática.
() Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.
() Matemática, Ciências da Natureza e Redação.

V – Divulgação dos resultados do SPAECE.

- a) Você toma conhecimento dos resultados do SPAECE através? (marque apenas uma alternativa)
() Televisão () Rádio () Internet () Própria Escola
- b) Como tem sido o desempenho desta Escola nessa Avaliação? (Marque apenas uma alternativa)
() Não sei responder.
() Bom.
() Ótimo.
() Na média determinada pelo Estado.
() Não tem se saído bem nas matérias avaliadas.
- c) De que forma são apresentados os resultados do SPAECE? (Marque apenas uma alternativa)
() *banners* () *slides* () faixas
- d) Como você tomou conhecimento dos relatórios de resultados obtidos por esta Escola nas últimas 3 (três) edições do SPAECE? (Marque apenas uma alternativa)
() Não tomei conhecimento.
() No mural da escola.
() Núcleo Gestor-Professores.
() Via *internet*(no *site* da SEDUC/CREDE).

VI – Uso dos Resultados do SPAECE.

- a) Os resultados do SPAECE foram discutidos nesta Escola especialmente pelo(a): (Marque apenas uma alternativa)
() Diretor(a).
() Coordenadores(as).
() Professores(as).
() Conselho Escolar.
() 3ª CREDE.
- b) O SPAECE tem contribuído para a melhoria dos índices de aprendizagem nesta Escola? (Marque apenas uma alternativa)
() Não considero que tenha contribuído.
() Aumenta o número de alunos premiados.
() Melhora os índices de desempenho da escola.

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

- () Cria uma cultura de responsabilização dos estudantes para com a escola.
- c) A partir dos resultados do SPAECE, que ação foi desencadeada na Escola para fortalecer a aprendizagem? (Marque apenas uma alternativa)
- () Não foram desenvolvidas outras ações.
- () Reforço no contra-turno.
- () Projetos de Leitura.
- () Simulados dos testes.
- d) Mudança que o SPAECE tem promovido na sua prática enquanto estudante? (Marque apenas uma alternativa)
- () Não promoveu mudança.
- () Passou a ler e estudar mais.
- () Conhecimento de descritores.
- () Desenvolvimento do raciocínio lógico.

VII – Comentários, Críticas e Sugestões para o SPAECE.

- a) Mudança na Escola proporcionada pelos testes do SPAECE: (Marque apenas uma alternativa)
- () Não percebi mudança.
- () Melhoria da proficiência dos estudantes.
- () Reconhecimento e divulgação dos resultados alcançados.
- () Maior acompanhamento da escolar para com os alunos.
- b) Que sugestão você apresentaria para o aprimoramento das próximas versões dos teste do SPAECE? (Marque apenas uma alternativa)
- () Não tenho sugestão.
- () Mais premiações para os alunos.
- () Mais simulados.
- () Contemplar outras disciplinas.
- () Mais tempo para a resolução das questões.
- () Menor número de questões.
- c) De modo geral, quais são as suas críticas ao SPAECE?

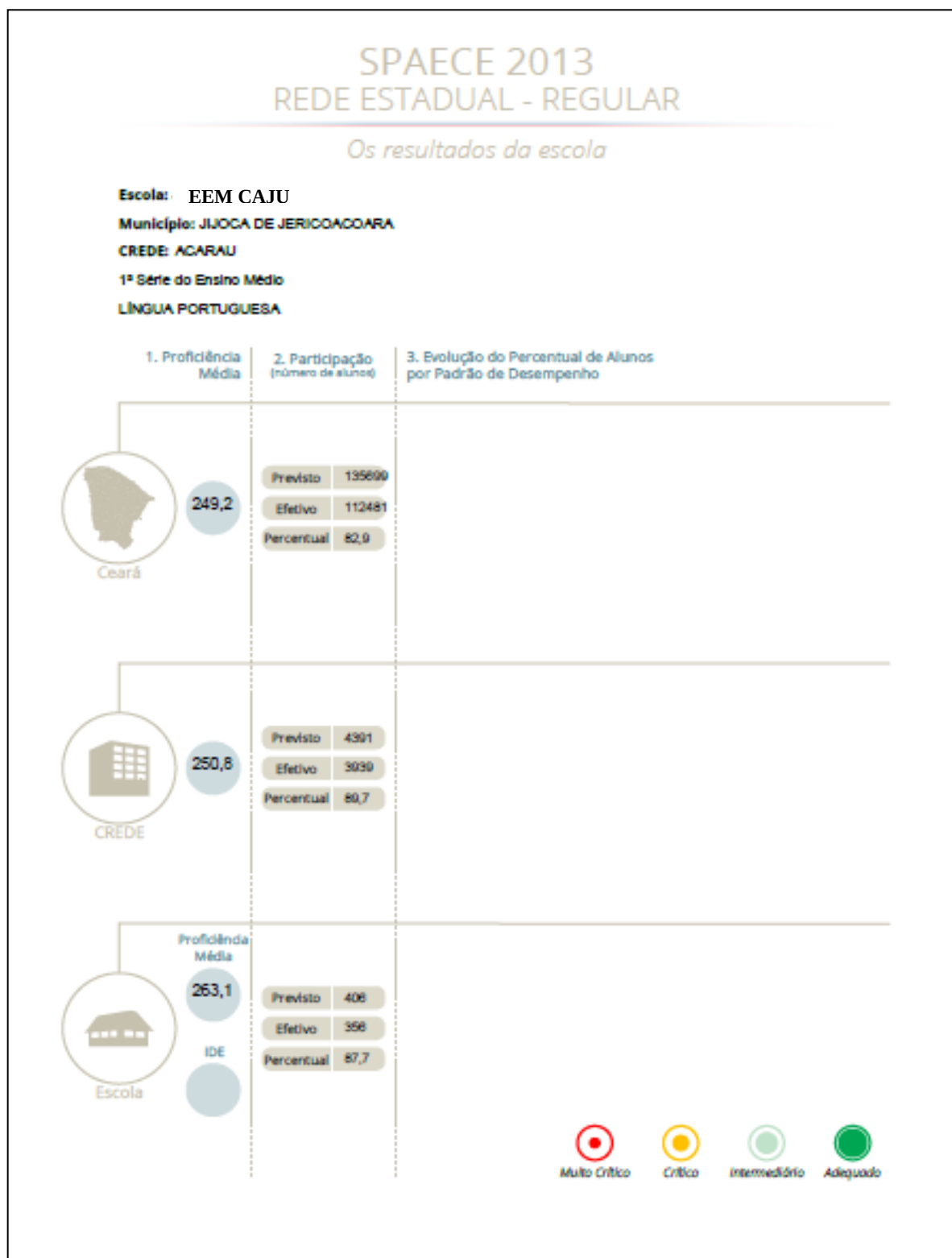
Muito obrigado pela sua colaboração!

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

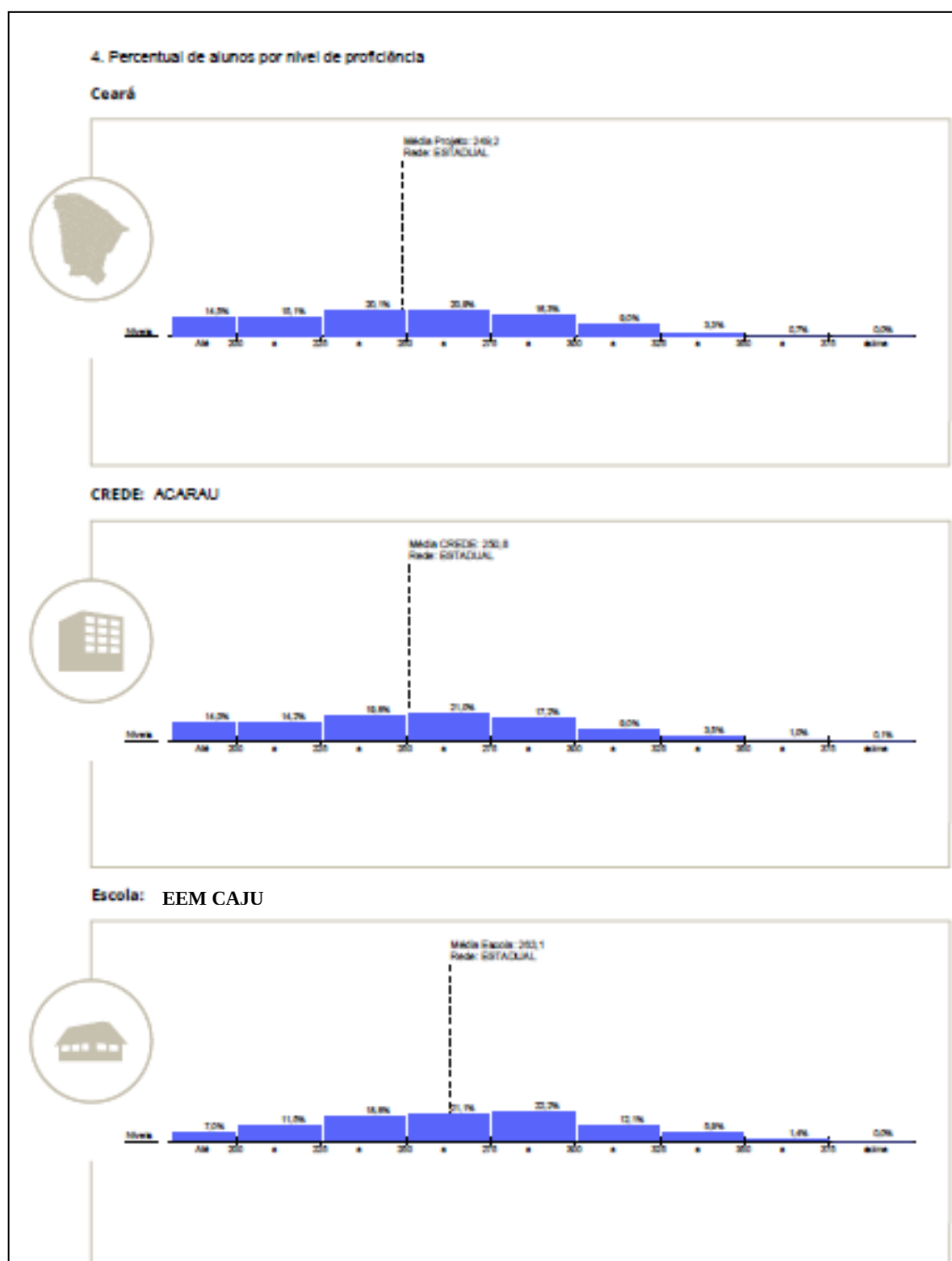
Anexos

Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

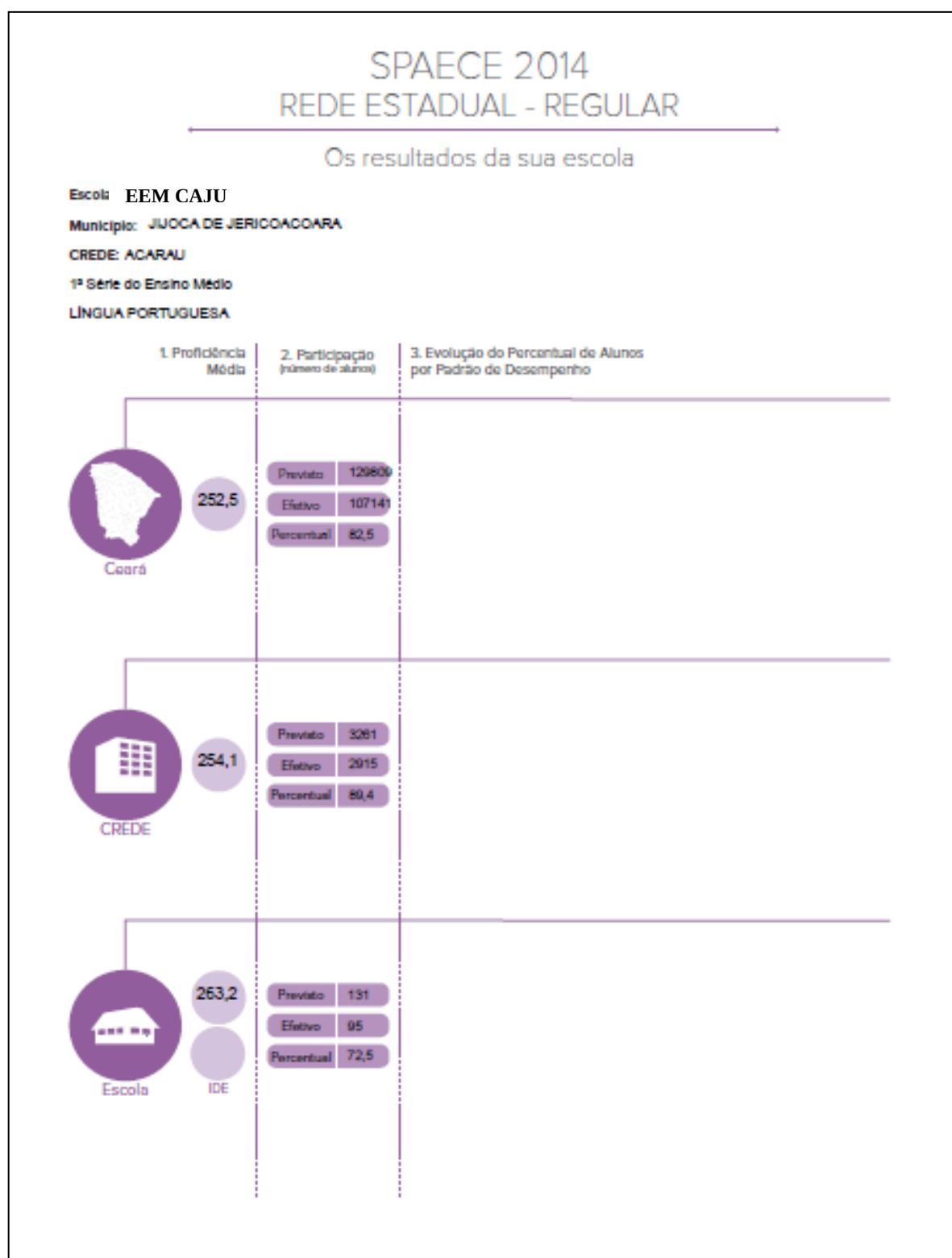
Anexo I - Resultados da EEM Cajú na disciplina de Língua Portuguesa



Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.



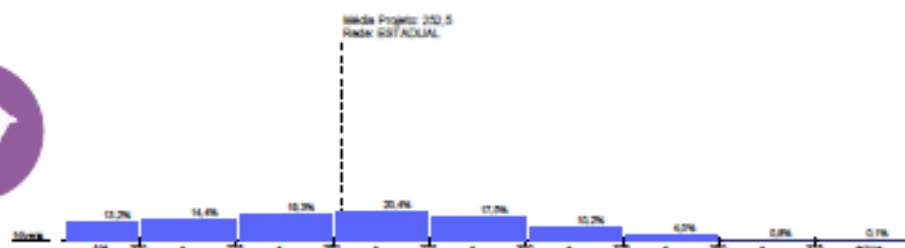
Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.



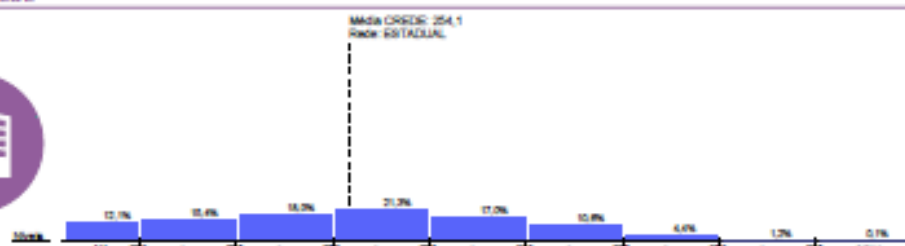
Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

4. Percentual de Alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

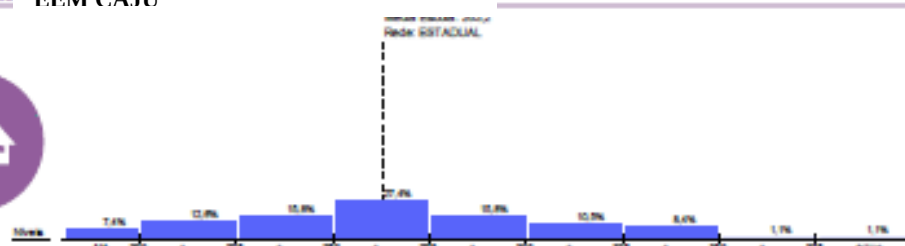
Ceará



CREDE ACARAU

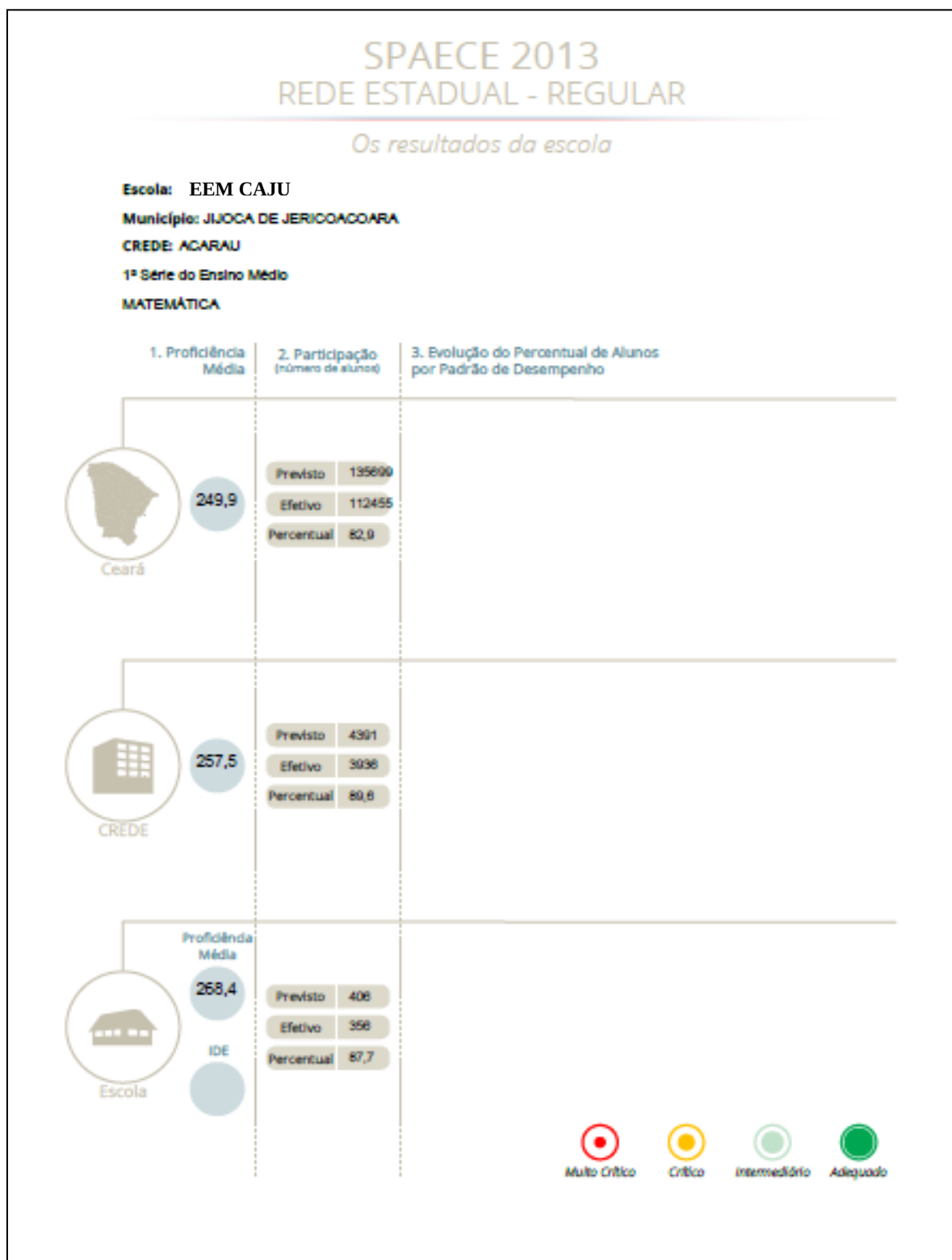


Esco EEM CAJU



Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

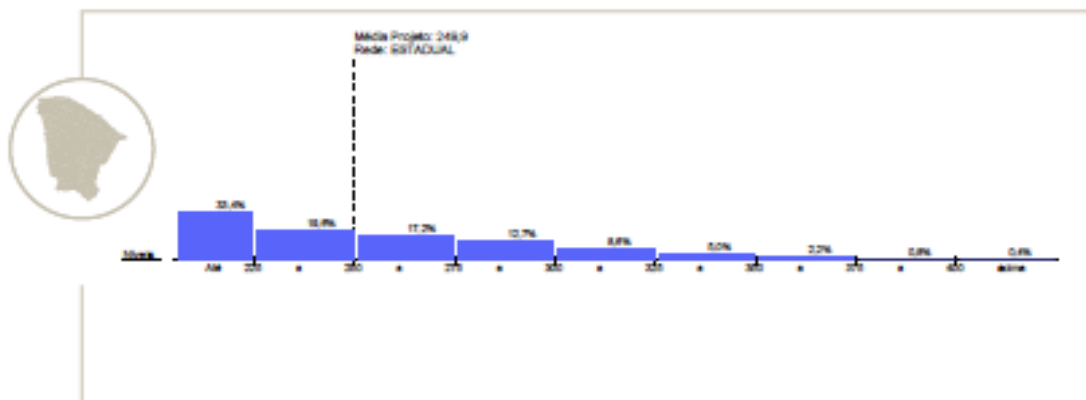
Anexo II – Resultados da EEM Cajú na disciplina de Matemática



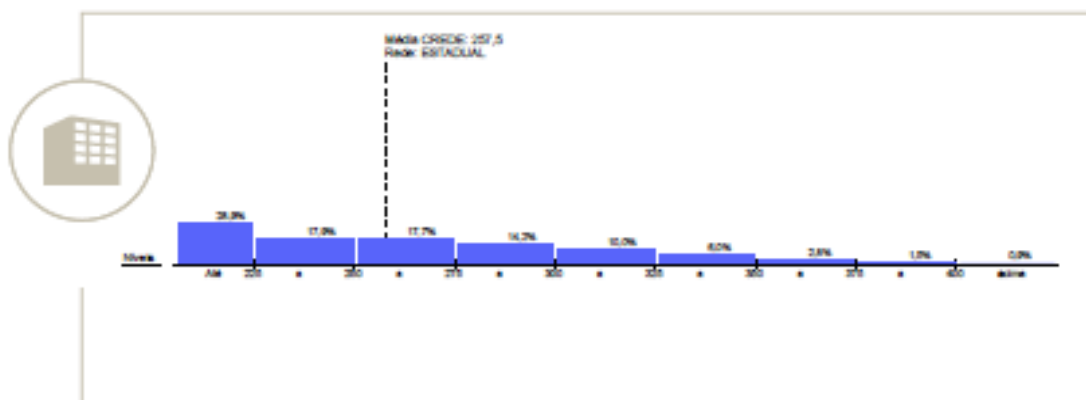
Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

4. Percentual de alunos por nível de proficiência

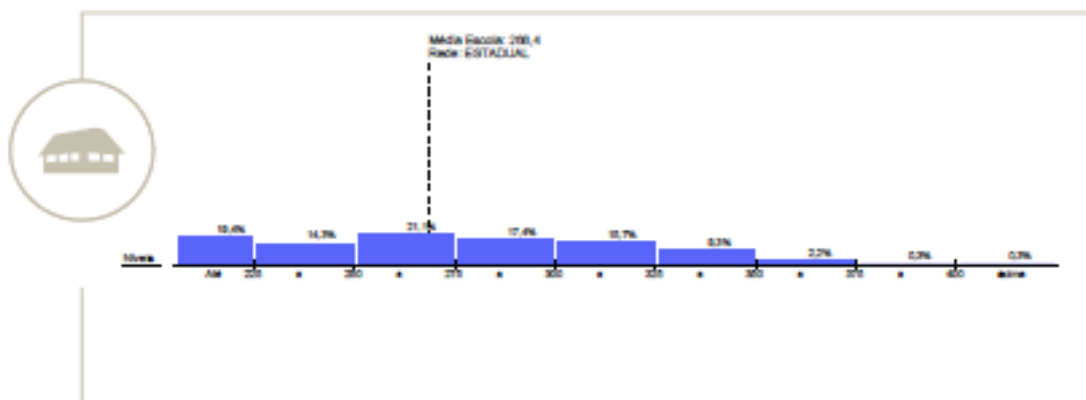
Ceará



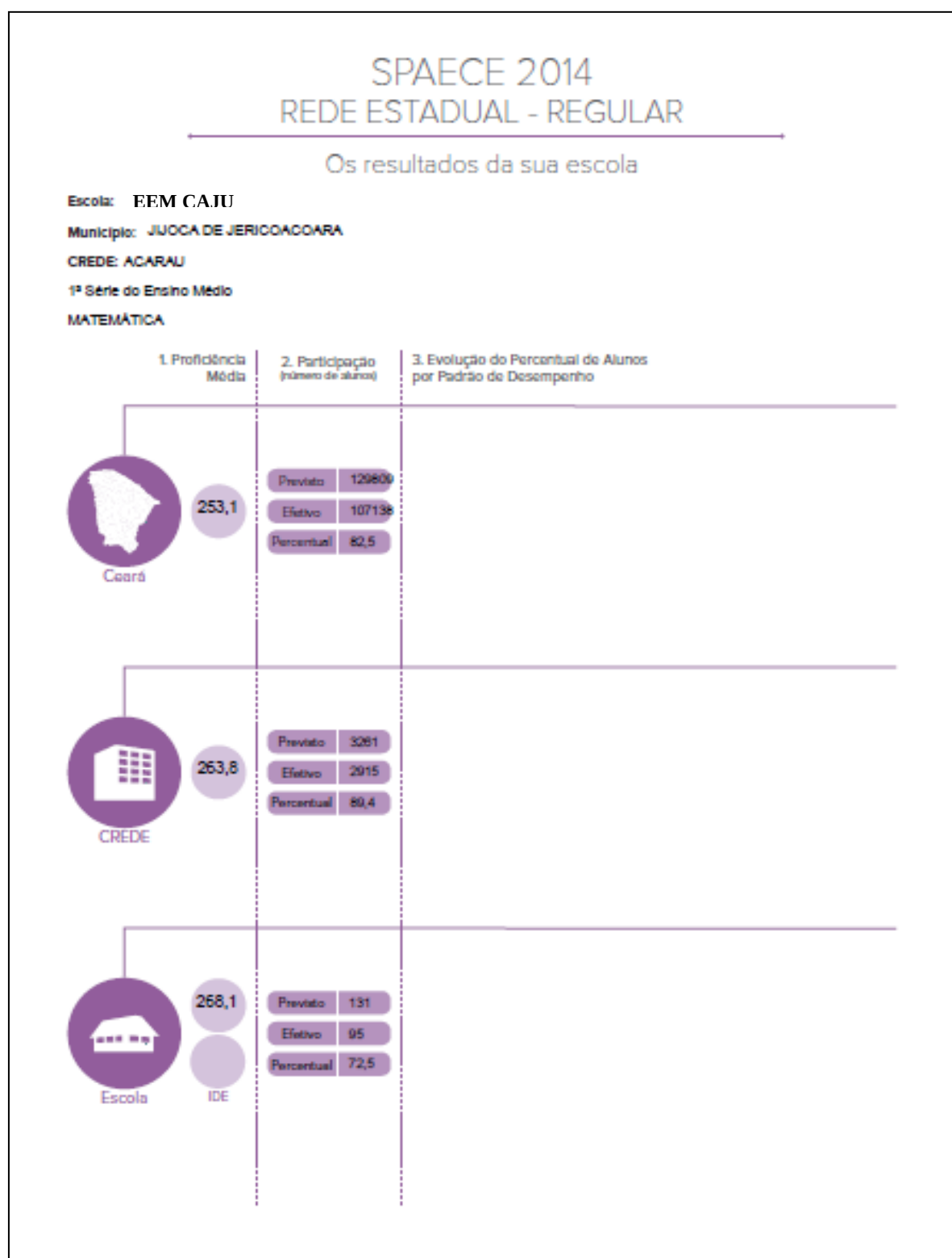
CREDE: ACARAU



Escola EEM CAJU



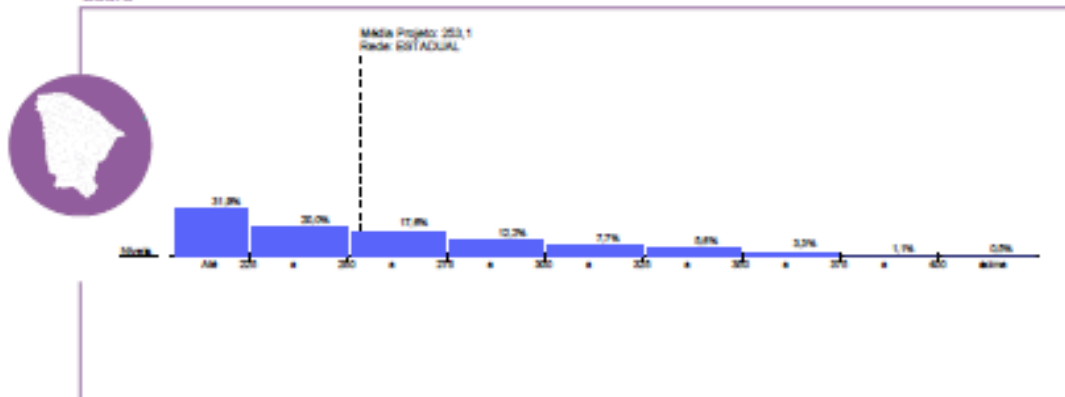
Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.



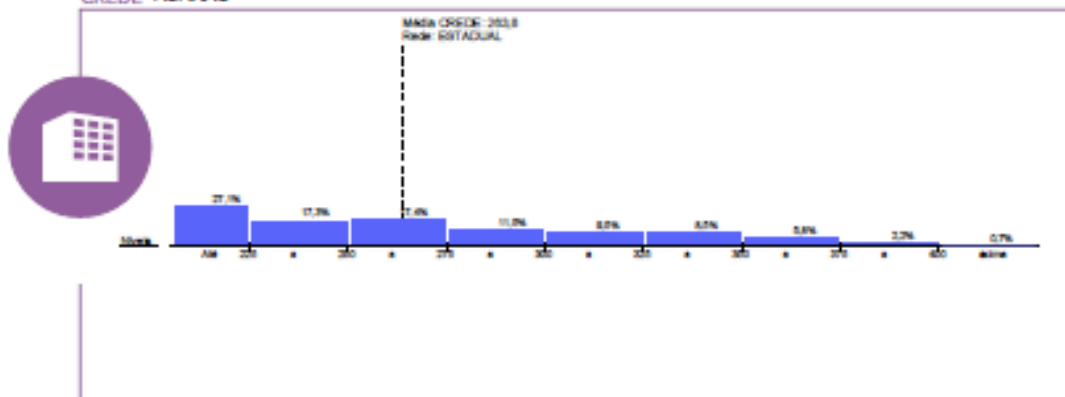
Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

4. Percentual de Alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

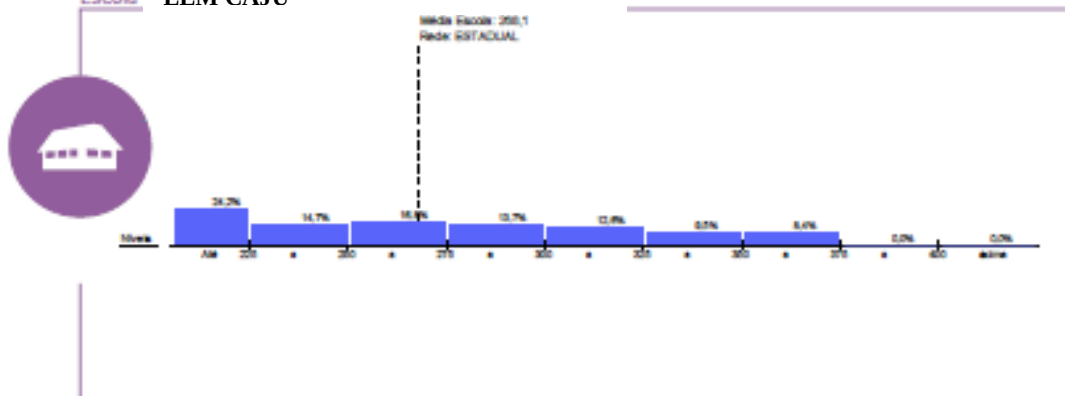
Ceará



CREDE ACARAÚ

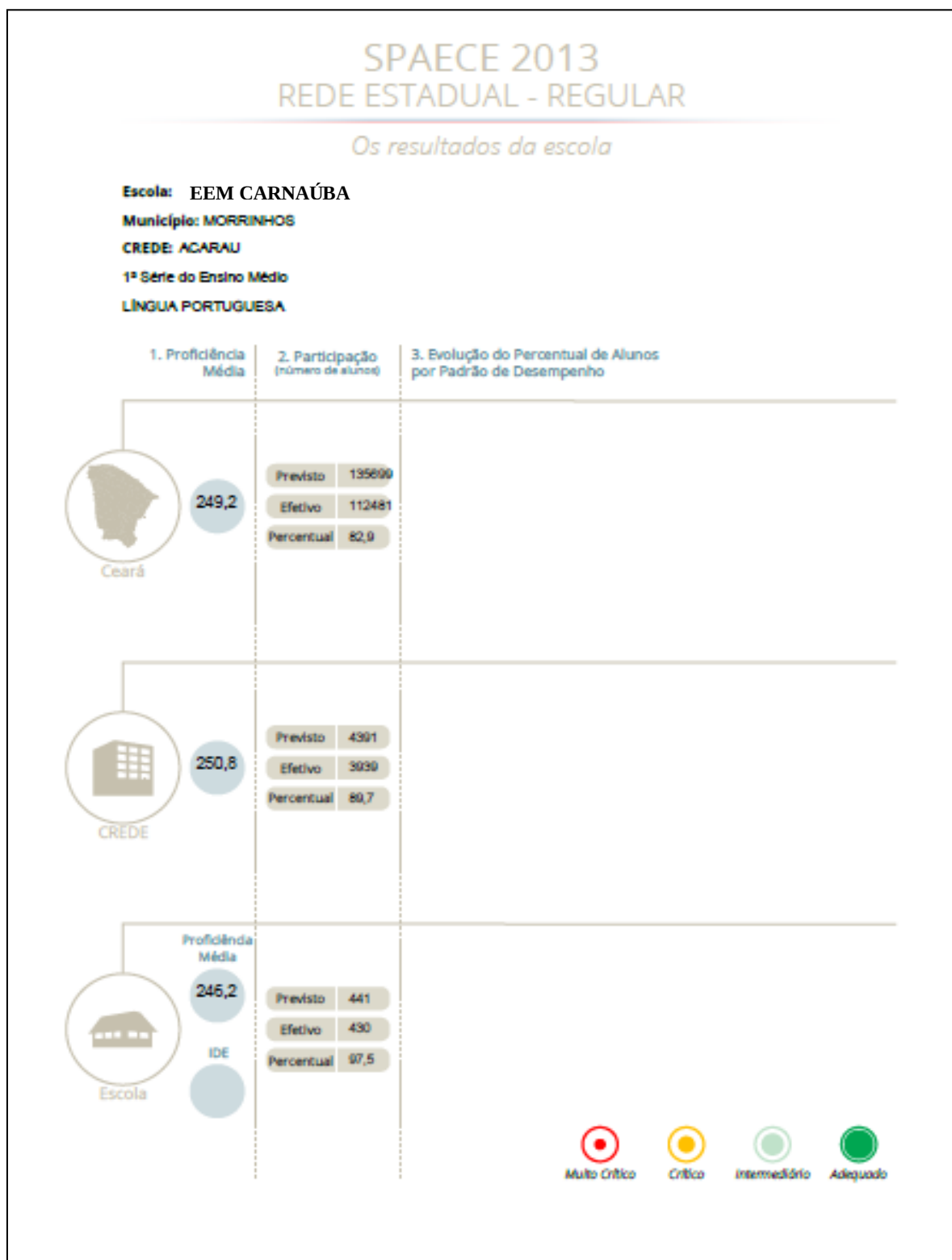


Escola EEM CAJU



Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

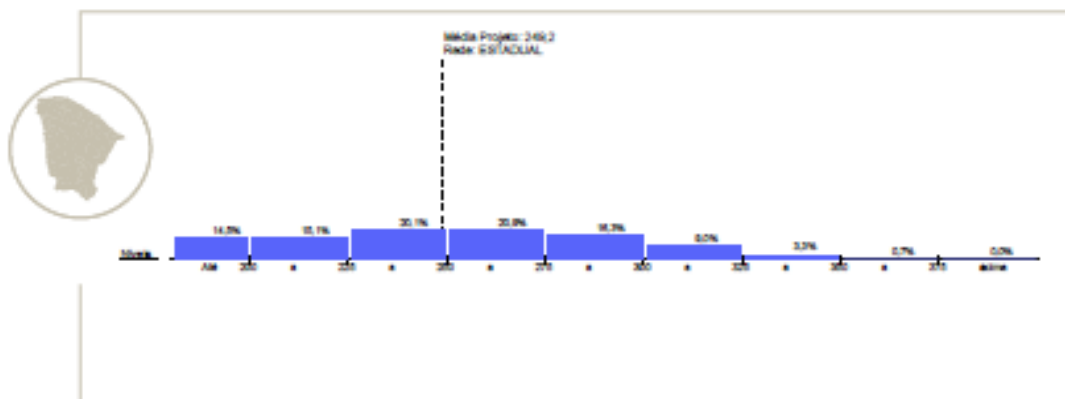
Anexo III – Resultados da EEM Carnaúba na disciplina de Língua Portuguesa



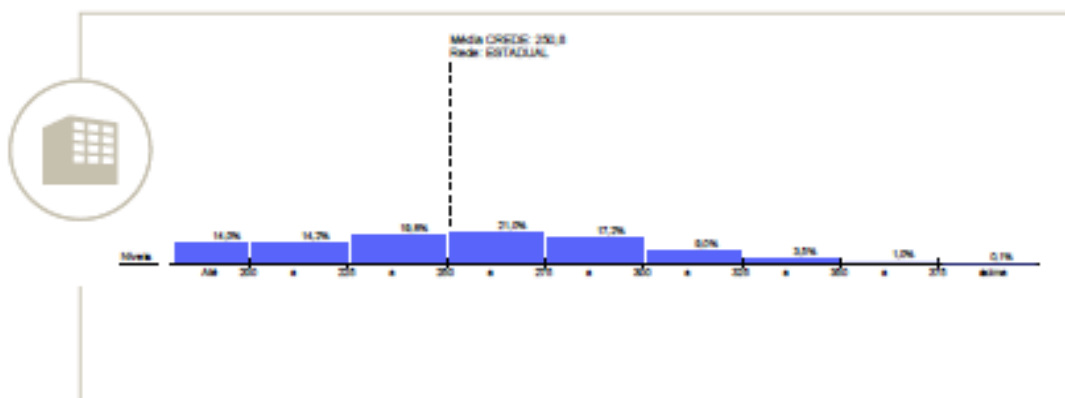
Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

4. Percentual de alunos por nível de proficiência

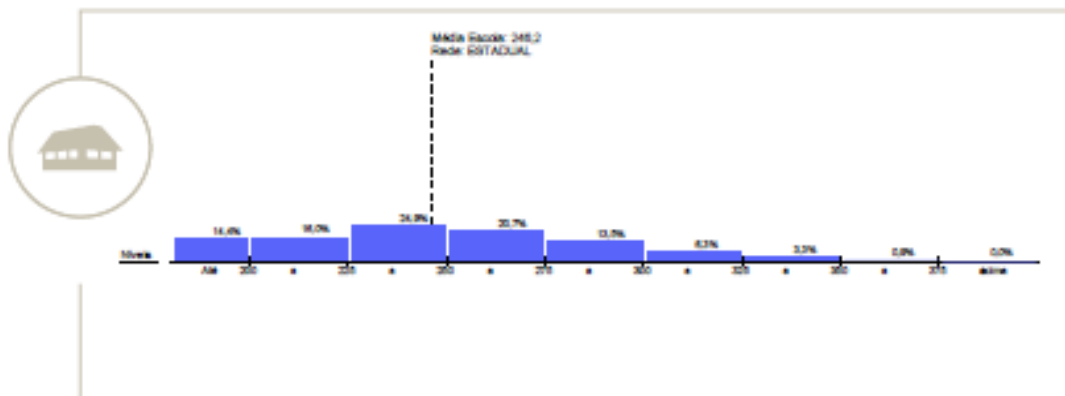
Ceará



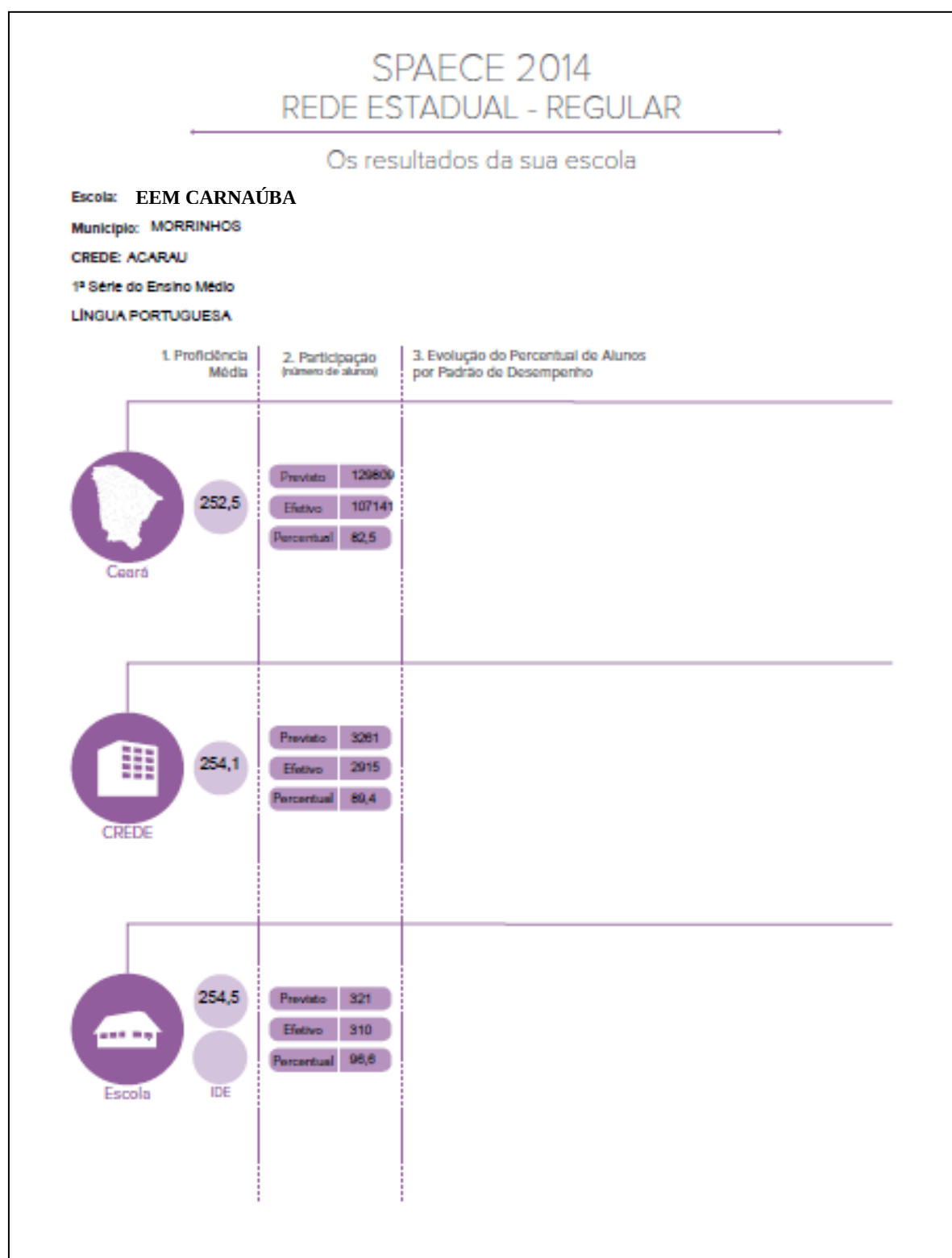
CREDE: ACARAU



Escola: EEM CARNAÚBA



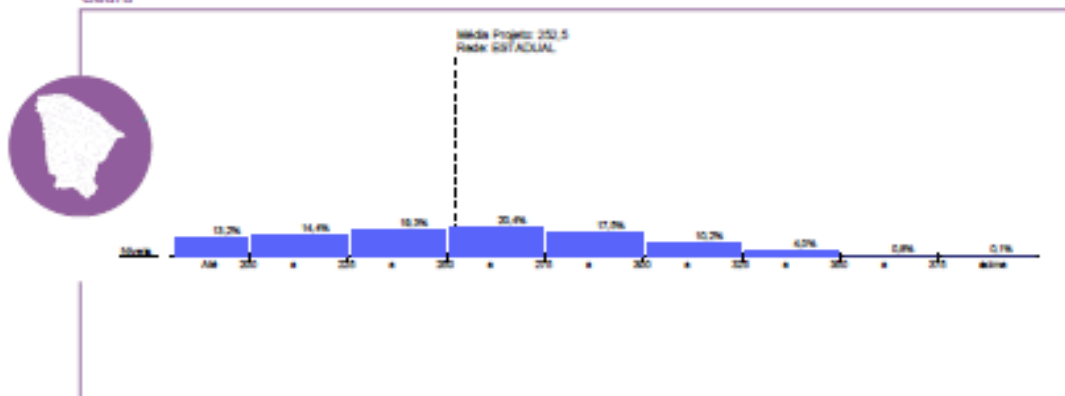
Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.



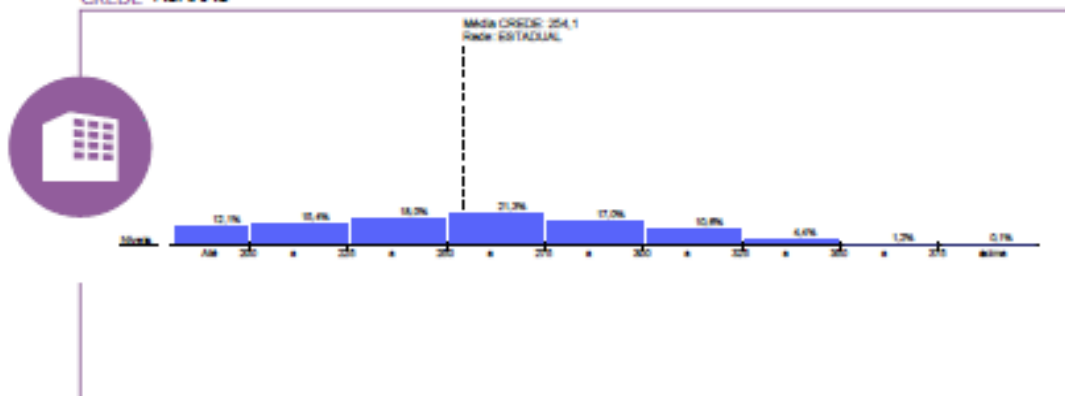
Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

4. Percentual de Alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

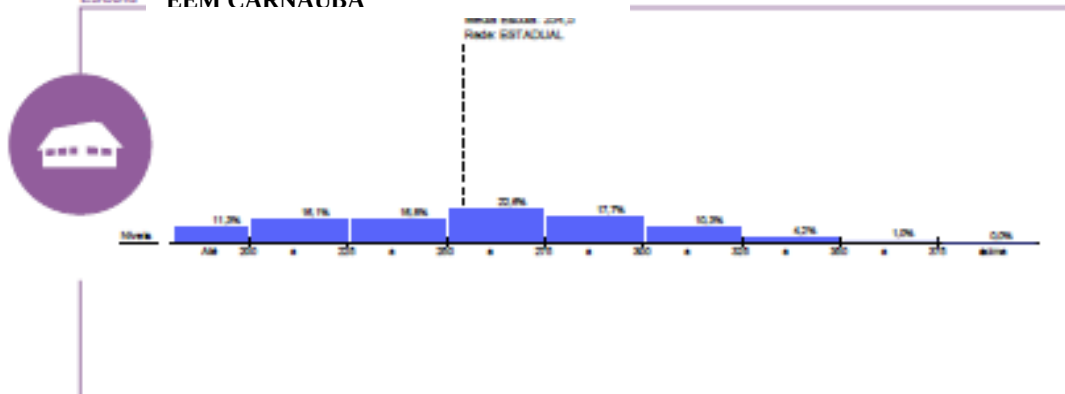
Ceará



CREDE ACARAU

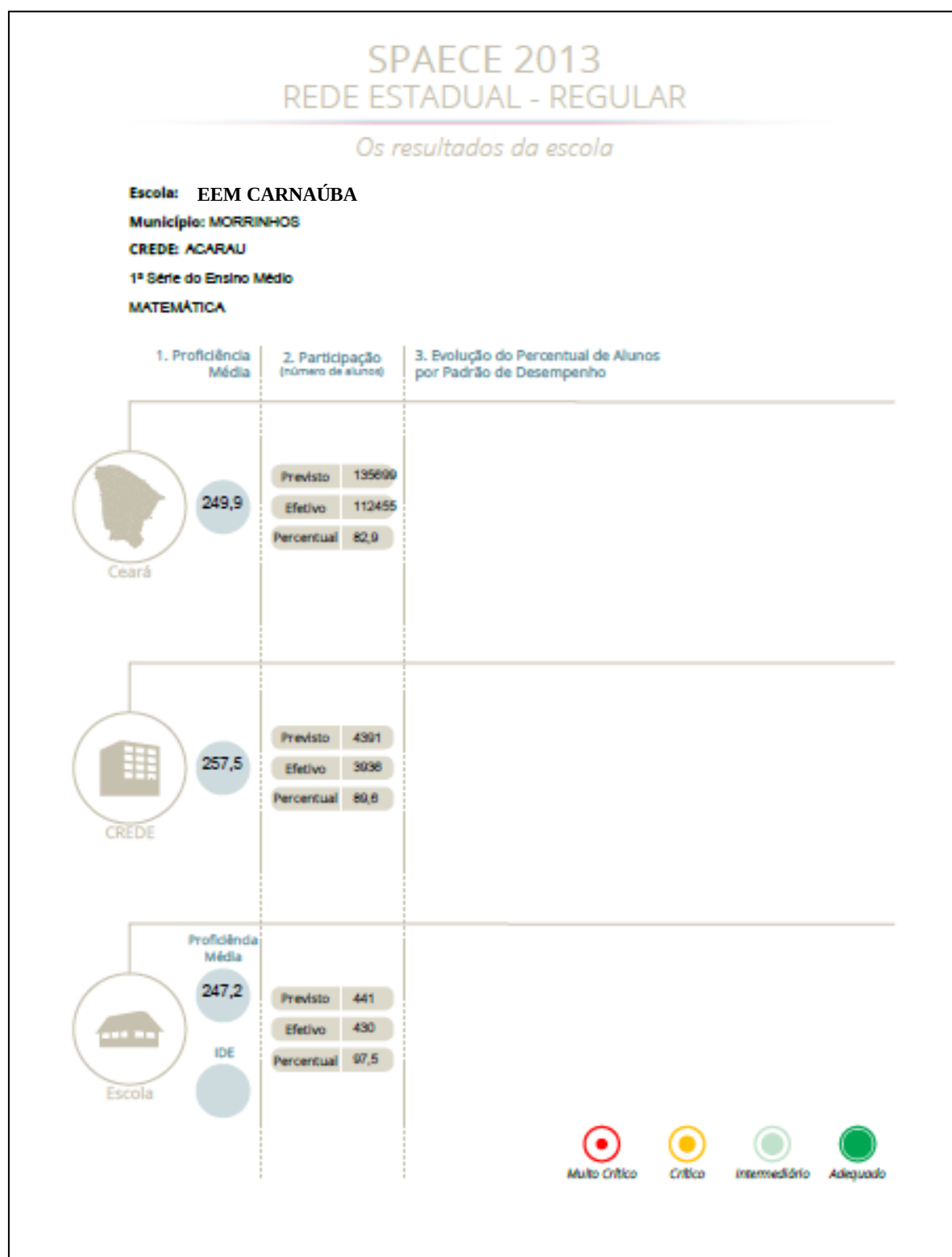


Escola EEM CARNAÚBA



Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

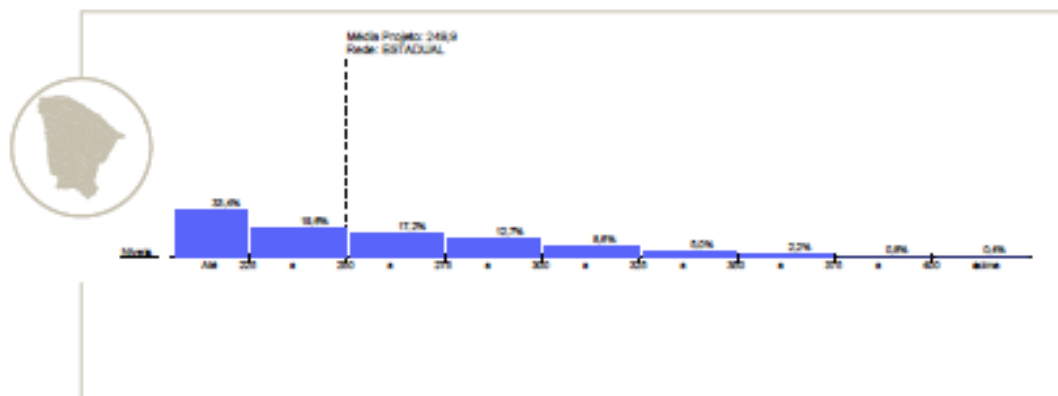
Anexo IV – Resultados da EEM Carnaúba na disciplina de Matemática



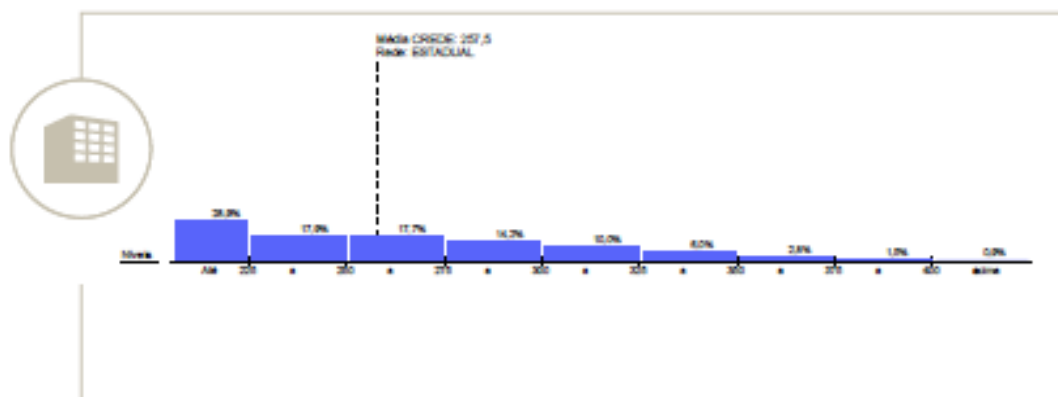
Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

4. Percentual de alunos por nível de proficiência

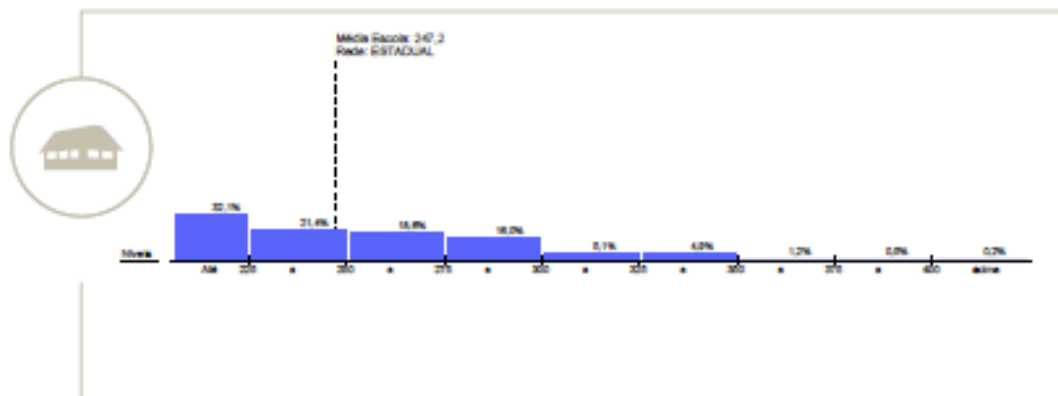
Ceará



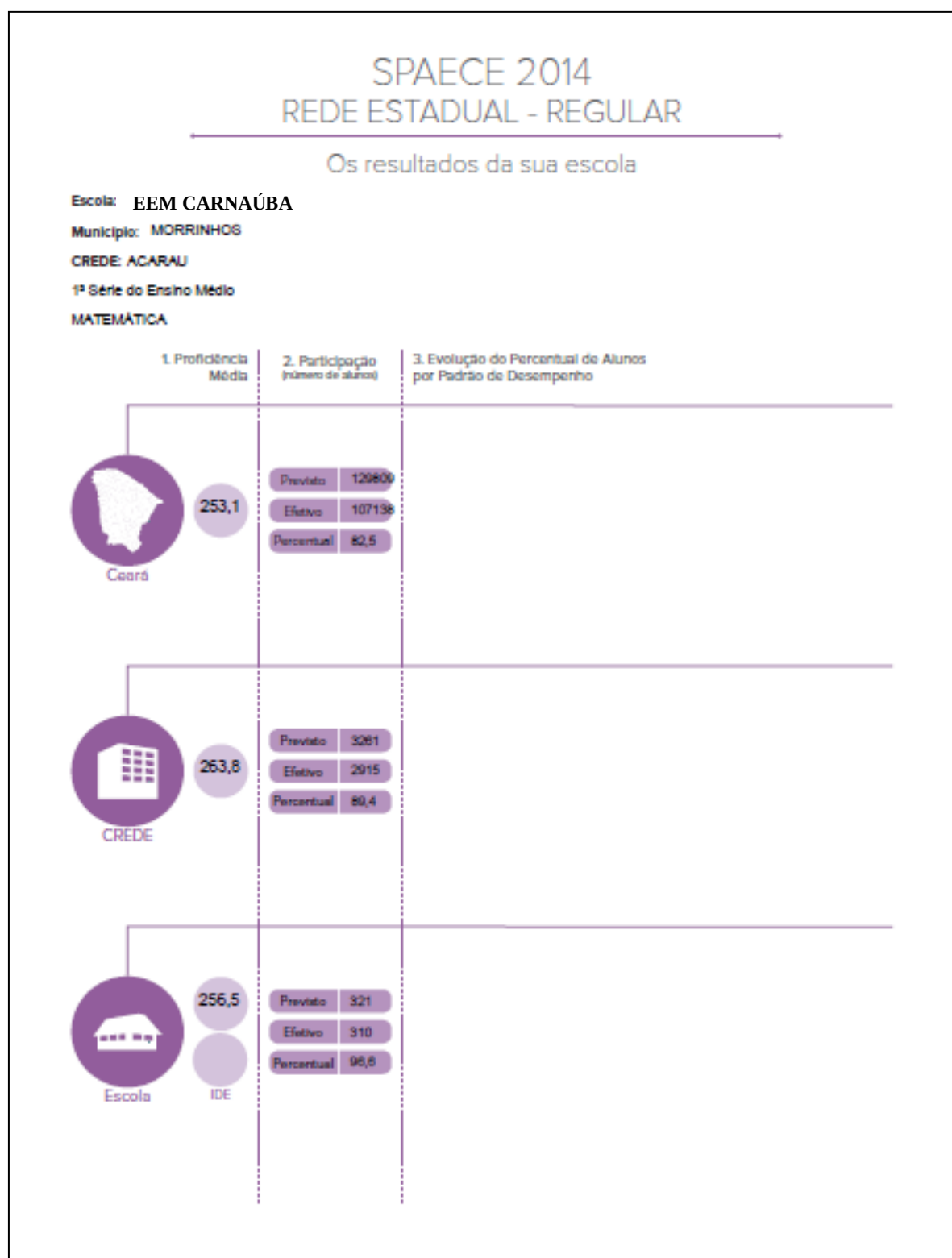
CREDE: ACARAU



Escola: EEM CARNAÚBA



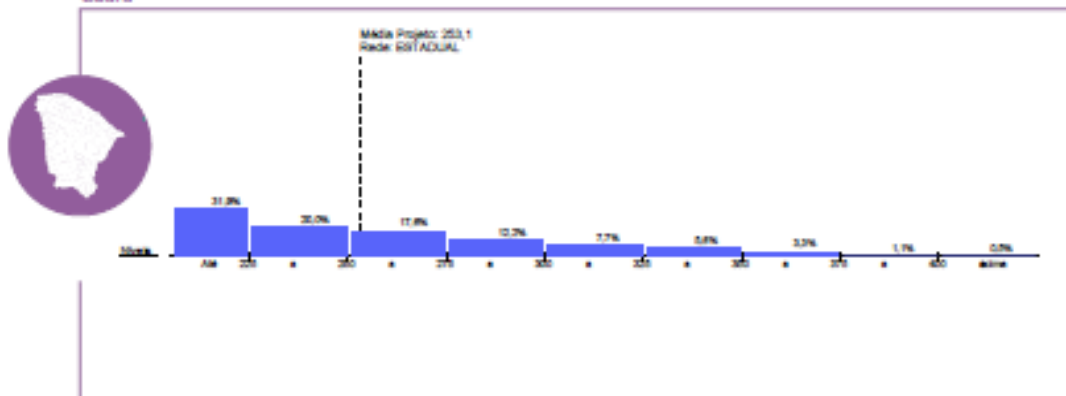
Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.



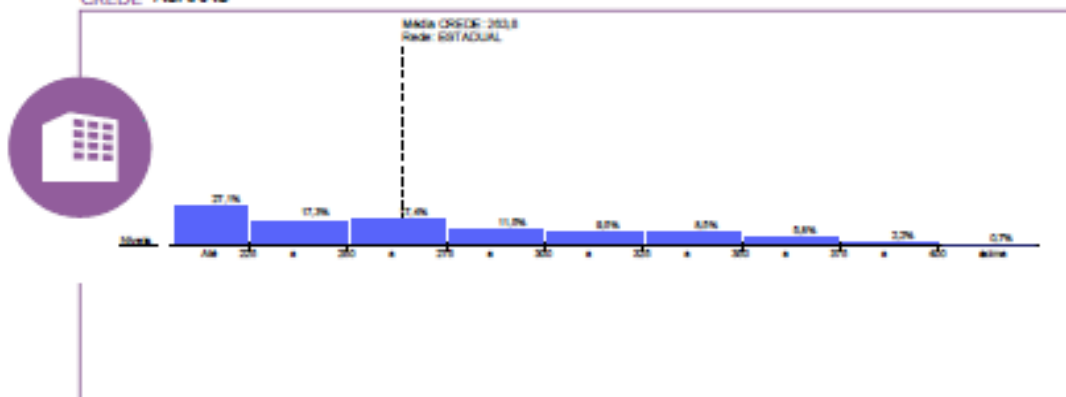
Rodrigo Antônio de Oliveira - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): uma análise de sua contribuição, enquanto Política Pública, para as escolas estaduais de ensino médio da CREDE 3 – Acaraú.

4. Percentual de Alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

Ceará



CREDE ACARAU



Escola EEM CARNAÚBA

