



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**KARINE MOREIRA GOMES SALES**

**AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO CEARÁ:  
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2019**

KARINE MOREIRA GOMES SALES

AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO CEARÁ:  
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lia Machado Fiuza Fialho

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Sales, Karine Moreira Gomes.

Avaliações externas na educação básica no Estado do Ceará: percepção dos professores sobre a política pública [recurso eletrônico] / Karine Moreira Gomes Sales. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 119 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e políticas públicas.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Lia Machado Fiuza Fialho.

1. Avaliação educacional. 2. SPAECE. 3. SAEB. 4. Políticas públicas de avaliação educacional. 5. Práticas pedagógicas. I. Título.

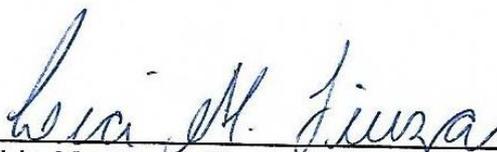
KARINE MOREIRA GOMES SALES

AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO CEARÁ:  
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 18/07/2019

BANCA EXAMINADORA



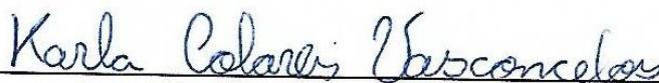
---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lia Machado Fiuza Fialho (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará - UECE



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isaurora Cláudia Martins de Freitas  
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karla Colares Vasconcelos  
Centro Universitário Ateneu - UniAteneu

Aos meus familiares dedico a realização  
desta pesquisa:

À minha mãe, M<sup>a</sup> Sulene Moreira Gomes;

Ao meu esposo, Odécio Sales;

Ao meu filho, Heitor Moreira G. Sales.

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos primeiros a Deus, pelo dom da vida, pelos talentos confiados, por toda a caminhada e ainda por me conceder vivenciar mais esse processo.

Ao meu esposo Odécio Sales por todo o apoio, companheirismo e amor. Ao meu filho amado Heitor Moreira, pelo amor incondicional que me dar força para todos os dias seguir em frente e acreditar que todo o sonho é possível. À minha mãe Maria Sulene Moreira Gomes, exemplo de vida, de carinho e de atenção, âncora da minha formação como ser e como cidadã. Como extensão destes sentimentos compartilhados, aos meus avós Raimundo Moreira Gomes (in memore) e Petronilia da Silva Moreira (in memore) que foram o meu maior exemplo de vida. E às minhas tias Maria das Graças Moreira Gomes e Albenia Moreira Gomes (in memore) que sempre estiveram do meu lado apoiando e dando todo o suporte que precisava.

No campo da educação sistematizada, os docentes do mestrado que tive a honra de assistir as aulas: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Helena de Paula Frota, Prof. Dr. Francisco Josênio Campelo Parente, Prof. Dr. Hermano Machado Ferreira Lima, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria do Socorro Ferreira Osterne, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Francisca Rejane Bezerra Andrade, Prof. Dr. Alexandre Almeida Barbalho, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Isaurora Cláudia Martins de Freitas, Prof. Dr. João Tadeu de Andrade, Prof. Dr. David Oliveira, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Camila Holanda Marinho, Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior.

Ao Professor e Coordenador do Curso de Mestrado, Prof. Dr. Francisco Horário da Silva Frota, e ao Secretário Cristiê Gomes Moreira, pelo acompanhamento e atenção dispensada em todos os momentos.

Agradecimento especial à minha Orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lia Machado Fiuza Fialho, pela acolhida como orientanda. Sua postura serena, atenciosa e gentil combinada a sua capacidade de acreditar, além do seu posicionamento forte e determinado, a faz uma profissional completa para a árdua função de orientadora.

Aos colegas do mestrado da Turma 16, com os quais tive o prazer de conviver, trocando ideias, aprendendo e respeitando as diferenças, crescendo juntos em busca de um objetivo comum.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Isaurora Claudia Martins de Freitas e à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Karla Colares Vasconcelos que aceitaram compor a minha banca e deram colaborações fundamentais para o desenvolvimento e a finalização da pesquisa.

Aos professores das escolas selecionadas para este estudo, por aceitarem participar das entrevistas, cujas contribuições foram determinantes na consolidação do pensamento da escola acerca das Políticas públicas de Avaliação Educacional no Ceará.

“O ensino se modifica em decorrência da sua necessária ligação com o desenvolvimento da sociedade e com as condições reais em que ocorre o trabalho docente”.

(José Carlos Libâneo)

## RESUMO

Atualmente os processos de ensino e aprendizagem na educação sistematizada tem passado por constantes inquietações, especialmente quando o assunto é relacionado à qualidade da educação e sua avaliação. Nesse contexto, a Avaliação Educacional vem ganhando, ao longo dos anos, significativo destaque nas políticas públicas educacionais. Diversos países e estados começaram a elaborar sistemas de avaliação para possibilitar o acompanhamento das políticas públicas na área de educação, por intermédio de avaliações em larga escala, no Ceará-Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em rede nacional e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) são os principais mecanismos efetivados para avaliar a Educação Básica no estado. Questionou-se, pois, como o SAEB e o SPAECE são percebidos pelos professores da Educação Básica e que reverberações tais avaliações acarretam nas suas práticas pedagógicas. O objetivo foi compreender as políticas públicas de avaliação educacional em larga escala adotadas no estado do Ceará (2014-2017) à luz das percepções dos professores da Educação Básica na interface com o direcionamento de suas práticas pedagógicas.

A pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizou como fontes de análise documentos da Secretária de Educação do Ceará e das escolas como Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar e principalmente as narrativas de professores. A coleta dos dados se deu mediante entrevistas semiestruturadas, realizadas em três escolas estaduais do município de Fortaleza, com 15 professores, bem como o site Educadata.org, onde coletaram-se os resultados e os índices escolares. O estudo mostrou que o SAEB e o SPAECE passaram por várias mudanças em relação às suas denominações, concepções e metodologias, no entanto, percebeu-se que a avaliação sempre foi utilizada pelos governos como forma de controle visando mais eficiência no sistema educacional. As avaliações foram percebidas como fundamental para se chegar à qualidade do ensino, no entanto, nos moldes operacionalizadas no Ceará, serviam como prestação de contas acerca do rendimento dos alunos, no âmbito nacional e estadual, tendo como incentivo um sistema de premiação que lançavam luz às escolas que galgavam os melhores índices.

**Palavras-Chave:** Avaliação Educacional. SPAECE. SAEB. Políticas Públicas de Avaliação Educacional. Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

At present, the processes of teaching and learning in systematized education have been constantly preoccupied, especially when the subject is related to the quality of education and its evaluation. In this context, the Educational Evaluation has been gaining, over the years, a significant highlight in public educational policies. Several countries and states have begun to develop evaluation systems to enable public policies in the area of education to be monitored through large-scale evaluations in Ceará-Brazil, the National Basic Education Assessment System (SAEB) and the Permanent System of Evaluation of Basic Education of Ceará (SPAECE) are the main mechanisms implemented to evaluate the Basic Education in the state. Therefore, it was questioned how the SAEB and the SPAECE are perceived by the teachers of Basic Education and that reverberations such evaluations entail in their pedagogical practices. The objective was to understand the public policies of large-scale educational evaluation adopted in the state of Ceará (2014-2017) in the light of the perceptions of Basic Education teachers in the interface with the direction of their pedagogical practices. The research of a qualitative approach, of the case study type, used as sources of analysis documents of the Secretary of Education of Ceará and of the schools as Political Project Pedagogical and School Regiment and mainly the narratives of teachers. Data collection was done through semi-structured interviews, carried out in three state schools in the city of Fortaleza, with 15 teachers, as well as the Educadata.org site, where results and school indexes were collected. The study showed that SAEB and SPAECE underwent several changes in relation to their denominations, conceptions and methodologies, however, it was noticed that the evaluation has always been used by governments as a form of control aiming at more efficiency in the educational system. The evaluations were perceived as fundamental to reach the quality of teaching, however, in the manner operated in Ceará, served as accountability on the students' income, at the national and state level, with the incentive of a prize system that shed light to the schools with the best rates.

**Keywords:** Educational Evaluation. SPAECE. SAEB. Public Policies for Educational Evaluation. Pedagogical practices.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Ciclo de Políticas Públicas.....</b>	<b>30</b>
<b>Figura 2 - Tipos de estudios de caso.....</b>	<b>40</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro1 - Tipificação das escolas.....</b>	<b>30</b>
<b>Quadro 2 - Estrutura física das escolas pesquisadas.....</b>	<b>31</b>
<b>Quadro 3 - Histórico do SAEB.....</b>	<b>58</b>
<b>Quadro 4 - Evolução do SPAECE, por abrangência, série/ano e nº de alunos avaliados.....</b>	<b>77</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 - Sexo dos entrevistados.....</b>	<b>34</b>
<b>Gráfico 2 - Idade dos entrevistados.....</b>	<b>34</b>
<b>Gráfico 3 - Escolaridade dos entrevistados.....</b>	<b>35</b>
<b>Gráfico 4 - Tempo de experiência na educação básica.....</b>	<b>35</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACOC	Avaliação das Condições de Oferta de Cursos
AF	Alfabetização
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ANS	Avaliação Não Satisfatória
APEOC	Sindicato dos Servidores Públicos Lotados nas Secretarias de Educação e de Cultura do Estado do Ceará e nas Secretarias ou Departamentos de Educação e/ou Cultura dos Municípios do Ceará
AS	Avaliação Satisfatória
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNI	Banco Nacional de Itens
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAIED	Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CDTP	Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico
CECED	Célula de Central de Dados
CEFAM	Centro de Formação do Magistério
CEPAE	Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional
CETREDE	Centro de Treinamento e Desenvolvimento
COAVE	Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação dos Estados e Distrito Federal

COPPE	Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais
CP	Coordenadoria de Planejamento
CPPE	Coordenaria de Planejamento e Política Educacional
CREDE	Centro Regional de Desenvolvimento da Educação
DAE	Departamento de Avaliação do Ensino
DAT	Departamento de Apoio Técnico
DDC	Diretoria de Desenvolvimento Curricular
DERE	Delegacias Regionais de Educação
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EM	Ensino Médio
FCPC	Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura
FDG	Fundação de Desenvolvimento Gerencial
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEME	Laboratório de Estatística e Medidas Educacionais
LLECE	Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação

MAG	Magistério
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID's	Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLAMETAS	Plano de Metas do Diretor
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PREAL	Programa de Reformas Educacionais na América Latina
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SIMAVE	Sistema de Avaliação da Educação Pública
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TAM	Programa Tempo de Avançar Médio
TPE	Movimento Todos pela Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>29</b>
<b>3</b>	<b>AVALIAÇÃO EDUCACIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA.....</b>	<b>36</b>
3.1	RELAÇÕES ENTRE ESTADO, POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO.....	36
3.2	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	45
3.2.1	<b>A Avaliação Educacional no Brasil e suas pretensões educacionais .....</b>	<b>47</b>
3.2.2	<b>A Avaliação Educacional e o resultado escolar.....</b>	<b>49</b>
<b>4</b>	<b>O CENÁRIO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....</b>	<b>54</b>
4.1	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CENÁRIO NACIONAL.....	54
4.1.1	<b>Trajectoria do SAEB no Brasil.....</b>	<b>57</b>
4.2	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CENÁRIO LOCAL.....	62
4.2.1	<b>Trajectoria do SPAECE no Ceará.....</b>	<b>65</b>
<b>5</b>	<b>SAEB e SPAECE (2014-2017) NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES CEARENSES.....</b>	<b>79</b>
5.1	PERCEPÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	79
5.2	CONHECIMENTO SOBRE SAEB e SPAECE.....	85
5.3	DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS.....	88
5.4	USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA ESCOLA.....	90
5.5	AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	94
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>112</b>
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES.....	113
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	114
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO DO FIEL DEPOSITÁRIO.....	115
	<b>ANEXO.....</b>	<b>116</b>
	ANEXO 1 – PROPOSTA INICIAL DA MATRIZ DE AVALIAÇÃO DO SAEB.....	117

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a política pública das Avaliações Externas na educação básica no Estado do Ceará na percepção dos professores, tendo como foco as seguintes avaliações: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Estudar esse tema permite compreender as políticas públicas de avaliação educacional em larga escala adotadas no estado do Ceará (2014-2017) à luz das percepções dos professores da Educação Básica na interface com o direcionamento de suas práticas pedagógicas.

O interesse pelo tema sobre avaliação educacional teve início ao realizar uma pesquisa durante uma especialização feita no ano de 2014 e 2015. Na época, foi escrito um artigo sobre os processos de autoavaliação educacional nas escolas públicas localizadas no município de Fortaleza, Ceará, e despertado o interesse em estudar a percepção dos professores sobre as avaliações educacionais enquanto política pública tanto local quanto nacional.

Outro fator que determinante a experiência como membro do Núcleo Gestor de uma escola pública estadual, no município de Fortaleza, no decorrer dos períodos de aplicação do SPAECE e do SAEB. Pois nesse período percebeu-se as inúmeras opiniões diferentes que surgiam entre os professores sobre a aplicação dessas avaliações e o impacto que elas tinham sobre as práticas pedagógicas aplicadas nas escolas em função dessa política pública.

Sendo assim, emergiu o interesse de estudar este processo avaliativo, levando em consideração Saul (1995), que apresenta como base uma abordagem multidisciplinar, onde se busca uma “apreensão simultânea e integrada em suas relações com a sociedade, de modo a superar as formas de análise parciais e compartimentalizadas” (1995, p.56).

A gestão democrática no sistema de ensino brasileiro ainda é distante da realidade. As decisões verticais e sua aplicabilidade obrigatória é um fato corriqueiro que me inquieta. As avaliações, os planos e projetos desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais de Educação muitas vezes são apenas para cumprir prazos, alcançar a aprovação em avaliações internas, como as provas bimestrais, e externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o

SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) e o SAEB.

Sendo assim, a presente pesquisa apresenta dois pontos fundamentais: o destaque acadêmico e o destaque social relacionado ao SAEB e ao SPAECE enquanto política pública de educação que está presente no fazer docente.

Para embasar a pesquisa importa levantar um breve histórico teórico que servirá de base para entender como se desenvolveu a trajetória da pesquisadora ao longo dos estudos teóricos e empíricos.

A escola contemporânea tem servido a múltiplos interesses nas últimas décadas, sendo alvo de críticas, elogios e diversas interpretações e releituras relacionadas à sua responsabilidade política e social. Saviani (1999) destaca que a organização da escola se mantém autoritária e centralizadora, ainda usando objetos pedagógicos, como, frequência e avaliação, de forma tradicionalista e servindo somente de controladores da disciplina, do respeito e da moral. Conforme o autor o espaço escolar deve ser lugar de mobilização, confronto, construção (e desconstrução), conflitualidade (preferencialmente mediada), complexidade, produção e reprodução, resistência, alfabetização e de escolaridade. Sendo assim, ela significaria a afirmação ou a negação da sociedade em vigor. Portanto, no que concerne à função social da escola, se faz necessário, como comenta Libâneo (2005, p.40), “a implementação de práticas educacionais que venham articular a emergência de outro paradigma de educação pública”.

A educação pressupõe relação com o mundo moderno, as mudanças na educação têm interface com a transição da sociedade agrária para a sociedade industrial, como observa Ernest Gellner (1993). Assim, de acordo com a teoria desenvolvida por Gellner, o sistema educacional é fundamental para entender a mudança que, no mundo ocidental, irá originar o nacionalismo. (GELLNER, 2000). Nesse contexto, destaca-se o papel da elite ao exaltar uma “cultura superior padronizada”. A cultura adquirida e a aceitação desta, que se torna o bem de maior destaque dos indivíduos, pois ele desenvolve o acesso não somente ao emprego, mas a cidadania legal e moral e aos tipos de participação social. (GELLNER, 1993, p.62). Fato inquestionável, pois “pela primeiríssima vez na história da humanidade, uma cultura superior torna-se a cultura difundida, a cultura operacional de toda uma sociedade”. (GELLNER, 2000, p.116)

Gellner estuda as influências da sociedade industrial em relação ao trabalho, denominado por ele de “semantização do trabalho”. Que seria um sistema formado por uma classe trabalhadora dependente da escolarização formal (educação sistemática e prolongada) com o intuito de obter o seu aperfeiçoamento e, assim, o seu local no mercado de trabalho. As características destacadas por Gellner dessa nova sociedade industrial, dirigida pela economia de mercado e por uma educação padrão, se mantém ativas na atualidade e são intensificadas com as relações multilaterais pós II Guerra. (GELLNER, 2000).

As tendências econômicas da sociedade contemporânea estão vinculadas ao processo de globalização. Os precursores do capitalismo - organismos multilaterais, grandes empresas e bancos públicos internacionais - estão constantemente atentos ao papel da educação enquanto formadora e reprodutora, especialmente de conhecimento. A presença dos organismos internacionais, como Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), na Educação é ampliada e diversa.

No entanto, como exemplo da influência internacional, apresenta-se a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, que significa um ponto fundamental nos parâmetros da educação mundial. Esse documento foi criado na conferência internacional de Jomteim na Tailândia, em 1990, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e patrocinada pelo Banco Mundial, com a temática “Educação para Todos”. O Brasil acolheu várias de suas metas, entre elas, ampliação do Ensino Fundamental, em contrapartida ao Ensino Médio; ações voltadas à qualidade de ensino, entre elas, a implementação de um sistema de avaliação mais amplo da educação básica, com o objetivo de atingir a aprendizagem dos discentes do Ensino Fundamental. (FONSECA, 2011).

Em 1996, a comissão que fez o relatório “Educação: um Tesouro a Descobrir”, apresentava “Os Quatro Pilares da Educação”, que tinham a pretensão de fornecer novas diretrizes educacionais. (MAIA; JIMENEZ, 2013). O relatório “Educação: um tesouro a descobrir” representa as relações entre o capitalismo e a educação. Diretrizes educacionais foram apresentadas e passaram pelas adequações em concordância com o novo trabalhador que se apresentava, conforme os ajustes do capital mundial.

Na década de 1930 tem início no Brasil o movimento em prol da educação pública, que adquiri maior visibilidade a partir de 1940. O ensino como direito de todos

e dever do Estado é garantido com a Constituição de 1946. Contudo, somente a partir de 1950 que se intensifica o cunho social da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi homologada em dezembro de 1961 e é considerada outro marco importante para a educação brasileira, pois até então a educação no Brasil era apenas mencionada na Constituição de 1934. A LDB de 1961 foi um avanço para a educação brasileira. Após 13 anos de debates foi finalizado o texto legal com 120 artigos da LDB de 1961, sancionada pelo presidente João Goulart, foi considerada a primeira legislação que regularizou o sistema de educação do Brasil, apresentando pontos fundamentais como regulação dos Conselhos Estaduais de Educação, formação de professores e ensino religioso facultativo.

Em 1971, no decorrer do regime militar, o presidente Emílio Garrastazu Médici alterou alguns pontos da LDB de 1961. As alterações foram de cunho técnico, mas representou alguns avanços no combate a repetência e evasão, como o fato de pela primeira vez serem discutidas as ideias de recuperação e dependência.

Nas décadas seguintes, se observou um crescimento acelerado, mas ao mesmo tempo desordenado do ensino público no Brasil, principalmente nos centros urbanos (FARRAH, 1994). Conforme Souza (1999), esse crescimento resultou de uma maior interferência do Estado no setor social, no entanto, o mesmo autor diz que o desenvolvimento do país naquele período não garantia a “educação para todos”, já que era baseada na mão-de-obra não qualificada. Sendo assim, o momento político vivido, o contexto econômico e os problemas sociais deixaram de priorizar uma educação de qualidade.

No Brasil, essas diretrizes começaram a apresentar um maior impacto a partir de 1990 com a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) e a criação do SAEB. Hoje o estado do Ceará vem realizando este tipo de avaliação, através do SPAECE. Esta política aconteceu por demanda do Banco Mundial para que fosse desenvolvido um sistema de avaliação e também para satisfazer os interesses do Ministério da Educação (MEC) em implementar um sistema mais amplo de avaliação. (BONAMINO; FRANCO, 1999).

A atividade avaliativa, segundo Bonamino e Franco (1999), está recheada de ensaios, erros, avanços, retrocessos e controvérsias. No caso brasileiro, tem mostrado inflexões nos objetivos propostos no decorrer dos vários ciclos de avaliações, indo da ênfase nos aspectos processuais à produção de resultados. A

eficácia e a eficiência são agora elementos fundamentais de qualquer instituição, seja de ordem econômica ou educacional. Não se admite desperdício de recursos. O sistema escolar deve ser dirigido da melhor forma possível, “controlar o funcional, dominar o rendimento, melhorar a gestão contábil, de estoque e de pessoal” (BONNIOL, 2001, p 106). A avaliação aparece, então, como forma de racionalizar, de promover a “mais valia” na prática, como diz Bonniol (2001).

A oferta de subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas; a identificação dos problemas e das diferenças regionais do ensino; a produção de informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos; o ensejo aos agentes educacionais e à sociedade de uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos e o desenvolvimento de competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (RODRIGUES, 2007, p. 21-22).

Afonso (2000, p.18) acrescenta que “a existência de diferentes formas ou modalidades de avaliação traduz frequentemente diferentes funções (manifestas ou latentes) da avaliação”. Sendo assim, a ideia de avaliação está inserida em um modelo econômico e político:

As funções da avaliação têm que ser, por isso, compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas. Aliás, a avaliação é ela própria uma actividade política como se constata, por exemplo, quando se estuda e pratica a investigação avaliativa, nomeadamente pela análise sociológica de programas educacionais e de políticas públicas (AFONSO, 2000, p. 19).

A Avaliação, em suas diversas concepções, surge como um tema que se apresenta como objeto de estudo, como centro de vários debates e pesquisas, no entanto, ainda é um tema inesgotável no campo educacional. Vianna (1989, p.17) mostra que com o tempo a avaliação “modificou a sua orientação e passou do estudo de indivíduos para o de grupos, e destes para o de programas e materiais instrucionais; na etapa atual, preocupa-se com a avaliação do próprio sistema educacional”. Assim, é possível inferir que existe um relativo progresso no que concerne à reflexão acerca da avaliação, na qual antes o foco era apenas a aprendizagem e estava unicamente ligado à figura do professor e aluno, e hoje passou a envolver aspectos mais amplos, inclusive, inseridos nas avaliações externas, que passaram a ter um caráter classificatório de desempenho que envolve também, por exemplo, a gestão.

A nova LDB (Nº 9394) de 20 de dezembro de 1996, é um marco fundamental para as políticas públicas educacionais, apresentando a possibilidade de um maior desenvolvimento na educação, devido as diversas discussões com vários segmentos e setores da educação.

No entanto os interesses que se chocaram dentro do parlamento são tão destrutivos que o projeto que já havia passado por todas as comissões, e por elas aprovado, acabou, por manobras principalmente de partidos ultraconservadores – como PDS, PFL e outros –, voltando às deliberações das comissões. E aí surgiram negociações que tornaram o projeto, já com muitas limitações, muito mais precário. Eu comparo o que aconteceu a um conjunto de decapitações, pelas quais a melhor parte de alguns dispositivos ou foi transformada ou foi eliminada (FERNANDES, 1992, p.28).

Nessas discussões, interessa situar alguns fatores históricos, ambiguidades e dicotomias da legislação educacional que prevalecem no Brasil. A LDB nº 9.394/96 gerou expectativas positivas ao definir em seu Art. 24, V, alíneas a, b, c, d, e:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns. 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 as eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação de preferência, paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

A Lei demonstra o caráter fundamental da avaliação para com a aprendizagem, principalmente quando os fatores qualitativos prevalecem sobre os quantitativos, como maneira mais segura e eficaz de verificar o rendimento escolar.

Sendo assim, a verificação dos conteúdos, por meio dos testes, simulados e provas, torna-se fundamental. Percebe-se o aluno somente como um depositário de conteúdo. Esse tipo de estrutura lembra a educação bancária criticada por Paulo Freire (1997), por meio da qual o professor deposita o conteúdo em um estudante sem considerar seu conhecimento prévio, assim a escola pública é vista apenas como um ambiente de formação de mão-de-obra barata.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2011 [1966], p. 53).

O objetivo da avaliação é um fator importante porque determina o tipo de informações consideradas fundamentais para serem trabalhadas com os alunos.

Luckesi (2000) afirma que a avaliação com função classificatória não favorece o desenvolvimento e o crescimento do discente e do docente, porque se constitui num instrumento estático do processo educativo. Por outro lado, vivemos em uma sociedade neoliberal que orienta a escola a usar mecanismos que regulem a produtividade e a eficácia, garantindo, assim, a qualidade dos serviços educacionais. E todo esse controle ocorre por meio de testes e avaliações pontuais, não levando em consideração o aprendizado do aluno como um processo.

Portanto, as escolas vivem em uma crise na qual na teoria sabem que a avaliação deveria ser diagnóstica e processual, considerando o estudante por completo e não apenas classificatória, mas as pressões externas das Secretarias de Educação (SEDUC) e do Ministério da Educação (MEC) fazem com que esse momento de avaliação se torne em processo seletivo, traumático e constrangedor.

Ao manifestarem sentimentos de incompetência ou indignidade cultural, elas dariam provas do reconhecimento da cultura legítima (isto é, do desconhecimento da arbitrariedade cultural), o qual, em boa parte, lhes foi inculcado pela própria experiência escolar restrita, a mesma que lhes negou o conhecimento dessa cultura (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 60).

O Brasil, por iniciativa própria passou a usar políticas de Avaliação Educacional que tinham como foco o rendimento escolar dos alunos e realizavam o diagnóstico do desempenho das instituições, conforme o investimento obtido, por meio de empréstimos junto a instituições de financiamento. Conforme Gentili (1997), essas políticas foram influenciadas por um conceito de “qualidade total”, vinculada aos interesses da política neoliberal e alicerçada na maior produtividade, eficiência e competitividade usado na economia e na produção de bens e importado para o cenário Educacional. Diante desse quadro, o conceito de avaliação ganha um novo significado e passa a ser vista como um instrumento que mede a qualidade, mas o

termo qualidade também ganha outras compreensões conforme o interesse econômico vigente.

As funções da avaliação mais referidas na literatura são as que dizem respeito à melhoria dos processos de aprendizagem; à seleção, certificação e responsabilização (accountability); à promoção da motivação dos sujeitos e ao desenvolvimento de uma consciência mais precisa sobre os processos sociais e educacionais e, finalmente, à função que relaciona a avaliação com o exercício da autoridade, sobretudo no contexto organizacional (Nevo, 1996 *apud* Afonso, 2000, p.18).

Esse tipo de avaliação é confirmado no Brasil com a aplicação do SAEB (Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica), que tem origem nas demandas do Banco Mundial para o desenvolvimento de uma política de avaliação que se adeque ao Projeto Nordeste.

O Projeto Nordeste atendeu aos estados nordestinos. Teve início na década de 1980, com o objetivo de desenvolvimento do Nordeste. Como uma possibilidade de tentar resolver alguns problemas próprios da região como a seca, desenvolvimento econômico baixo, alto índice de repetência e de evasão escolar. Na década de 1980 o Banco Mundial verificou que os projetos desenvolvidos na região estavam abaixo do esperado e então sugere ao governo brasileiro um plano de desenvolvimento para o Nordeste. (CABRAL NETO, 1997).

Ao longo da década de 1980 o Projeto Nordeste passa por inúmeras discussões envolvendo diversos órgãos como Sudene e o MEC, especialmente na área da educação. Na década de 1990, as negociações em torno do Projeto Nordeste são retomadas. Em 1994, foi implantado e em 1999 finalizado, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino fundamental.

O SAEB foi criado na década de 1980, no entanto, somente em 1990 a primeira avaliação foi aplicada. A União é responsável por essa avaliação que ocorre a cada dois anos. As primeiras avaliações aplicadas foram de língua portuguesa, matemática e ciências para os alunos do Ensino Fundamental. Em 1995 foram avaliados a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (hoje 5º e 9º ano do Ensino Fundamental) e 3ª série do Ensino Médio. Em 2001, passou a ser aplicado o questionário socioeconômico para os alunos e à comunidade escolar, juntamente com as provas de Língua Portuguesa e Matemática.

A Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, modificou o SAEB que passou a ser formado por duas avaliações: a ANEB (Avaliação Nacional da

Educação Básica)<sup>1</sup> e a ANRESC (Avaliação Nacional de Rendimento Escolar)<sup>2</sup>, que também é conhecida como Prova Brasil. Os resultados da ANRESC são usados para calcular o IDEB<sup>3</sup>. Em 2007, a ANRESC passou a ser aplicada juntamente com a ANEB.

A implementação do SAEB favoreceu a Avaliação Educacional no âmbito estadual, assim os Estados passaram a desenvolver sistemas de avaliação. Em 1992, o Ceará começa a ter as primeiras experiências de sistemas de avaliação, que foram enquadradas como política pública para o setor.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>4</sup>, estabelece como objetivo do SAEB:

[...] é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

O SAEB realiza o diagnóstico do sistema de ensino brasileiro e busca verificar os aspectos que implica no desempenho do discente. É composto de avaliação de língua portuguesa, avaliação de matemática e um questionário socioeconômico, que visa identificar as características econômicas e sociais dos discentes e suas famílias.

A Prova Brasil foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

A Avaliação Educacional no Ceará passa a ter destaque a partir da consolidação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

---

1 A ANEB abrange de forma amostral os alunos das escolas privadas e públicas que se localizam na zona rural e urbana e que estejam matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e os alunos do 3º ano do ensino médio.

2 A ANRESC também é conhecida como Prova Brasil, é aplicada de maneira censitária para os estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental da rede pública, nos municípios e estados, tanto na zona rural quanto na zona urbana, em escolas que apresentam no mínimo 20 alunos matriculados nas séries avaliadas.

3 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do aluno em avaliações do INEP e em taxas de aprovação (<http://www.mec.gov.br/>).

4 Autarquia do Ministério da Educação que planeja, orienta e coordena os sistemas de avaliação educacional no Brasil (<http://www.inep.gov.br/>)

(SPAECE), que a cada ano vem sendo aprimorado, desenvolvendo novos métodos e inovações tecnológicas para sua aplicação.

Ante esse cenário de avaliações em larga escala aplicadas no Ceará, é possível questionar: Como o SAEB e o SPAECE são percebidos pelos professores da Educação Básica e que reverberações tais avaliações acarretam nas suas práticas pedagógicas?

Para responder essa problemática desenvolveu-se uma pesquisa com o objetivo de compreender as políticas públicas de avaliação educacional em larga escala adotadas no estado do Ceará (2014-2017) à luz das percepções dos professores da Educação Básica na interface com o direcionamento de suas práticas pedagógicas. E como objetivos específicos: discutir conceitualmente o que se compreende por Política Pública e Avaliação Educacional, identificar as avaliações de larga escala desenvolvidas no estado do Ceará e no Brasil com ênfase no rendimento escolar dos alunos da Educação Básica, analisar desde a percepção dos professores, mecanismos não-formais constituídos com objetivo de impulsionar índices que aferem o rendimento dos alunos.

Essa inquietação despertou o interesse de estudar este processo avaliativo, levando em consideração os ensinamentos de Saul (1995), que apresenta como base uma abordagem multidisciplinar, onde se busca uma “apreensão simultânea e integrada em suas relações com a sociedade, de modo a superar as formas de análise parciais e compartimentalizadas” (1995, p.56), problematizando as avaliações externas desde a percepção dos professores, sujeitos importantes do processo e muitas vezes silenciados.

A participação democrática na elaboração do sistema de avaliação no ensino brasileiro, ainda é distante da realidade. As decisões verticais e sua aplicabilidade obrigatória é um fato corriqueiro. A exemplo das avaliações, dos planos e dos projetos desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais de Educação, que muitas vezes são apenas para cumprir prazos, alcançar a aprovação em avaliações internas - como as provas bimestrais - e externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o SPAECE e o SAEB. Dessa forma, é fundamental um estudo mais aprofundado de como e para quem são direcionadas as políticas públicas voltadas às avaliações educacionais do Brasil e de como essas políticas influenciam a metodologia que o professor utiliza em sala de aula.

De acordo com Sérgio Haddad (1998), as motivações da educação são meramente de cunho econômico:

Gradativamente, valores como cidadania, direitos sociais amplos para todos, universalidade no atendimento social com implicação na luta pela ampliação dos recursos públicos e na sua distribuição com equidade, vêm sendo substituído pela lógica da racionalidade e eficiência dos recursos. (...) Opera-se sob a lógica de “custo-benefício”, buscando os insumos mais rentáveis que possam produzir maior “produtividade” educacional com menos recursos (1998, p.50).

Levando em consideração esses fatores foi possível formular hipóteses sobre as Avaliações Externas no Ceará: os resultados não são divulgados de forma adequada nas escolas e, conseqüentemente, se tornam desconhecidos para os docentes; as contribuições dessas avaliações externas no ambiente escolar são quase inexistentes; o núcleo gestor não usa os resultados das avaliações externas no planejamento e na confecção do Projeto Político Pedagógico (PPP) junto aos professores; os docentes não se apropriam dos indicadores das avaliações externas para alicerçar o seu planejamento. No entanto, um sistema de avaliação pensado coletivamente e democraticamente, quando está pautado na qualificação da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos, pode ser importante para se obter uma reflexão crítica do cotidiano escolar, favorecendo a checagem de fatores reais que interferem na educação de qualidade com o intuito de transformar a realidade dos discentes, ou seja, as avaliações externas devem ser emancipadoras (AFONSO, 2000).

A pesquisa em tela se apresenta organizada em cinco capítulos e as considerações finais. O segundo capítulo trabalha a metodologia da pesquisa, com abordagem qualitativa, estudo de caso do tipo múltiplo, entrevista semiestruturada e, para analisar os dados, a análise de conteúdo. O terceiro capítulo aborda a avaliação educacional como política pública; e a relação do Estado, política pública e educação.

O quarto capítulo dessa dissertação retrata a trajetória das avaliações externas da Educação Básica no Brasil, com o SAEB, e no Ceará, com o SPAECE. Inicialmente foi feito um histórico dessas avaliações externas e depois se relatou as experiências vividas ao longo do ano de 2014 a 2017. Analisaram-se relatórios tanto do SAEB quanto do SPAECE, de 2014 a 2017, especificamente, nas escolas estaduais do Ceará. A elaboração deste capítulo baseou-se na Pesquisa Documental,

fez-se a análise de relatórios, projetos, textos, leis, decretos, portarias e documentos da SEDUC e de outras instituições.

O quinto capítulo aprofunda as políticas públicas de avaliação educacional implantadas no Ceará, por meio da realização da pesquisa de campo, com a intenção de compreender como os professores percebiam as avaliações externas, o que deu origem ao capítulo intitulado “SAEB e SPAECE (2014-2017) na percepção dos professores cearenses”.

Cumprido os objetivos do estudo, a dissertação é finalizada com as considerações finais da pesquisadora, com resumo das reflexões e constatações desenhadas ao longo de todo o processo de pesquisa.

Sabe-se que esta pesquisa não esgota discussões sobre o tema, que ainda tem muito o que ser explorado, ainda que já haja na SCIELO, no portal de periódicos da capes e no BDTD várias pesquisas sobre SAEB e SPAECE. No entanto, o enfoque que a presente pesquisa toma nessa dissertação ainda não foi explorado, pois nos sites verificou-se que a perspectiva dos professores sobre a política pública de avaliação educacional relacionada as avaliações externas especialmente SPAECE e SAEB ainda não havia sido trabalhada, bem como que especialmente o período em que se desenvolve o estudo (2014-2017) também não foi pesquisado o bastante.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Devido ao fato que a presente pesquisa está inserida na grande área das ciências humanas, mais especificamente no campo da Educação, já que se está analisando uma política pública educacional, as entrevistas com professores foram de valia inestimável pois expressam a percepção dos sujeitos que vivenciam no seu cotidiano a avaliação educacional. Para tal usou-se a Pesquisa Qualitativa, para possibilitar análises mais subjetivas e aprofundadas das percepções dos professores envolvidos no processo avaliativo. “A pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade.” (DESLANDES, 1994, p.43).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p.21-22).

A escolha por uma abordagem de origem qualitativa se deve ao fato do próprio objeto de pesquisa escolhido requerer a participação dos atores envolvidos na pesquisa, os professores, por meio das suas impressões, opiniões e até mesmo sentimento relacionados à política pública de avaliação da educação, realizada por meio das avaliações externas aplicadas em âmbito nacional e pela SEDUC-CE, no caso do SAEB e SPAECE. Conforme Sadler (1982, p.48), “muito do conhecimento destas condições é de natureza subjetiva, uma apreensão das percepções, dos significados e valores de professores, alunos e outras partes interessadas”.

De acordo com Stake (1982, p.46), determinadas pesquisas relacionadas com a educação permitem “através de subjetividade [...] aproximar nossas observações e interpretações daquilo que os profissionais percebem como processos educativos”. A escolha da cidade, no caso Fortaleza se deveu ao fato do município apresentar múltiplas realidades como dimensão, localização, tipificação, clientela, e nível de estudo, além de ser o lócus de atuação docente da pesquisadora.

Este estudo empírico foi do tipo “estudo de caso múltiplo”, que envolveu três escolas de ensino fundamental e ensino médio de Fortaleza. Yin (2005) demonstra as características de estudos de caso, afirmando que os casos podem ser do tipo único ou múltiplo, podendo ser também holístico (uma unidade de análise) ou

incorporado (diversas unidades de análise). Destes surgem quatro tipos diversos de estudo de caso. (Figura 1)

**Figura 1 – Tipos de estudos de caso**

	Projecto de caso único	Projecto de casos Múltiplos
Holísticos (uma unidade de análise)	Holístico de caso único	Holístico de casos múltiplos
Incorporados (várias unidades de análise)	Incorporado de caso único	Incorporado de casos múltiplos

Fonte: Yin, 2005.

A escolha de um projeto de caso único ou caso múltiplo deve ser bastante pensado especialmente quando se formam as questões da pesquisa. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso múltiplo colabora para um estudo mais convincente, já que esse tipo compara e contesta as respostas obtidas com cada caso analisado. Sendo assim, se as conclusões forem parecidas tomando por base dois casos, possibilitam a generalização. Por isso, ter no mínimo dois casos se torna uma meta. (YIN, 2005).

Na seleção das escolas que seriam pesquisadas levaram-se em consideração dois critérios, o primeiro concerne às escolas que possuem o 9º ano do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio pelo fato de o SAEB e o SPAECE serem aplicados aos alunos desses anos. O segundo critério foi a tipificação das escolas, que é definida pela SEDUC da seguinte forma:

**Quadro 1 – Tipificação das Escolas**

Tipificação da Escola	Quantidade de alunos
Tipo A	Mais de 1000 alunos
Tipo B	De 601 a 1000 alunos
Tipo C	Até 600 alunos

Fonte: SEDUC-CE.

Diante dessa tipificação, selecionou-se três escolas, sendo uma de tipo A, outra de tipo B e uma terceira de tipo C, ou seja, uma escola considerada pequena, outra média e outra grande conforme o número de alunos matriculados.

As escolas selecionadas têm entre oito e doze salas de aula, possuem ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) e médio (1ª, 2ª e 3ª série), em três turnos (manhã, tarde e noite).

De acordo com o padrão MEC, as escolas devem apresentar: salas ventiladas que comportem no máximo 45 alunos, quadrapoliesportiva, biblioteca, sala de multimeios, laboratórios de informática, biologia, química, física e matemática. No entanto, a maior parte das escolas não apresenta estrutura baseada no padrão MEC.

As três escolas escolhidas estão localizadas na Regional VI – SEFOR II, a escolha das escolas pesquisadas nessa região se deve ao fato de a pesquisadora já ter trabalhado como coordenadora escolar em uma das escolas e nas outras duas ter atuado como professora<sup>5</sup>. A Escola A fica no bairro Passaré, a Escola B está no bairro Castelão e a Escola C fica no bairro Aerolândia. E apresentam a seguinte estrutura física:

### Quadro 2 – Estrutura física das escolas pesquisadas

(continua)

<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
15 salas de aula	12 salas de aula	12 salas de aula
02 laboratórios de informática	01 laboratório de informática	01 laboratório de informática
01 laboratório de ciências	01 laboratório de ciências	01 laboratório de ciências
01 centro de multimeios com biblioteca	01 centro de multimeios com biblioteca	01 centro de multimeios com biblioteca
02 salas de vídeo	01 sala para a direção	01 sala para a direção

<sup>5</sup> A Regional VI é uma das 6 subprefeituras (SER's) localizadas na cidade de Fortaleza, na região sudeste deste município. É a maior das 6 SER's da capital cearense. É formada pelos seguintes bairros: Castelão, Passaré, Cajazeiras, Dias Macedo, Parque Dois Irmãos, Barroso, Edson Queiroz, Água Fria, Seis Bocas, Cidade dos Funcionários, Aerolândia, Cambeba, Parque Iracema, José de Alencar, Salinas/Conjunto Alvorada, Parque Manibura, Sapiranga Coité, Alto da Balança, Parque Iracema, Messejana, Sabiaguaba, Lagoa Redonda, Parque Santa Maria, São Bento, Pedras, Conjunto Palmeiras Paupina, Curió, Coaçú, Guajerú, Jangurussu e Ancuri.

(conclusão)

<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
01 auditório	01 sala para os professores	01 sala para os professores
01 sala para a direção	01 sala para a coordenação pedagógica	01 sala para a coordenação pedagógica
01 sala para os professores	01 ginásio poliesportivo	01 quadra esportiva
01 sala para a coordenação pedagógica	01 cozinha	01 cozinha
01 ginásio poliesportivo	04 banheiros para alunos e funcionários	05 banheiros para alunos e funcionários
01 cozinha com refeitório	01 secretaria	01 secretaria
08 banheiros para alunos e funcionários	01 pátio	01 pátio coberto
01 secretaria	01 estacionamento	01 estacionamento
02 pátios cobertos		
01 estacionamento		

Fonte: Elaborado pela autora.

As escolas apresentam um núcleo gestor composto por direção, coordenação, financeiro e secretária. Além dos funcionários que trabalham na manutenção do ambiente escolar, como merendeiras, zeladores, porteiros, etc.

A lotação dos professores é por disciplina, levando em consideração a área de formação e o nível em que ele se encontra. O professor com 40 horas, deve ser lotado 27 horas em sala de aula e 13 horas são dedicadas ao planejamento das atividades pedagógicas.

Em sua maioria as escolas ministram cinco aulas por dia, algumas exceções ministram seis aulas, de segunda a sexta, aos sábados quando ocorre dia letivo nas escolas é para reposição de aula ou para atividades culturais e festivas. A lei diz que deve ser garantido aos discentes 200 dias letivos em sala de aula, mais o período correspondente à recuperação.

As aulas geralmente têm início no finalzinho de janeiro, em julho existe o período de férias para os professores, e o ano letivo se encerra por volta do mês de

dezembro. A grade curricular no ensino médio das escolas é composta das seguintes disciplinas: história, geografia, sociologia, filosofia, física, química, biologia, matemática, inglês, espanhol, educação física, português e formação para cidadania. Já a grade curricular do ensino fundamental é formada das disciplinas: português, história, geografia, ciências, matemática, inglês e educação física.

A técnica de coleta de dados usada na pesquisa de campo foram as entrevistas semiestruturadas com os 15 professores que aceitaram participar da pesquisa, lotados nas turmas de 9º ano do ensino fundamental e 3º série do ensino médio das três escolas selecionadas, com o intuito de analisar e estudar a visão dos envolvidos sobre as políticas de avaliação educacional no âmbito de Ceará.

As entrevistas do tipo semiestruturada, com roteiro de questões previamente elaborado, no entanto, flexível, possuiu o intuito de verificar o que os docentes sabiam sobre as avaliações, como seus resultados eram utilizados na escola e de que maneira as avaliações direcionavam práticas educativas. Logo, em alguns casos, foram incluídos outros questionamentos conforme a necessidade e a abertura que os pesquisados apresentavam.

As entrevistas foram gravadas durante a conversa com os professores no período de Agosto de 2018 a Outubro de 2018 e depois transcritas em Novembro de 2018. Após esse processo se deu início à análise de conteúdo dos professores.

Sendo assim, escolheu-se entrevistar todos os docentes que atuaram nos anos de 2014 a 2017 no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio nas três escolas selecionadas, por estarem diretamente envolvidos com o processo e os resultados das avaliações externas, especialmente o SAEB e o SPAECE. Ao total foram 15 docentes que atuaram nesse período com essas turmas nas escolas pesquisadas, todos os docentes aceitaram prontamente participarem da pesquisa e foram muito receptivos.

Nas 15 entrevistas realizadas presencialmente não ocorreu nenhuma resistência e nenhum impedimento dos gestores escolares na realização da pesquisa, todos os gestores, funcionários e professores foram receptivos. Para melhor visualização dos perfis dos professores que participaram da pesquisa, usou-se gráficos. Alguns pontos podem ser retirados da pesquisa e merecem destaque: equidade de gênero (ver gráfico 1), formação superior dos entrevistados (ver gráfico 3), a maioria dos entrevistados tem menos de 40 anos de idade (ver gráfico 2), a maioria possui menos de 20 anos de experiência na educação básica (ver gráfico 4).

**Gráfico 1 – Sexo dos entrevistados**

Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 2 – Idade dos entrevistados**

Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 3 – Escolaridade dos entrevistados**

Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 4 – Tempo de Experiência na Educação Básica**

Fonte: Elaborado pela autora.

Depois da pesquisa de campo, as informações obtidas foram sistematizadas. Os resultados serviram de alicerce para a construção do último capítulo da dissertação, tendo como base a análise de conteúdo dos dados empíricos relacionando-os com o referencial teórico dos capítulos iniciais.

A análise das entrevistas permitiram entender a avaliação educacional na visão dos professores, e quais as percepções que esses docentes têm sobre as avaliações de larga escala, ou seja, como são recebidas as políticas públicas de avaliação educacional no âmbito federal e estadual e, especialmente, como os resultados são divulgados e quais as reverberações desses nas práticas pedagógicas.

### 3 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

Quando se pensa em estudar uma política pública, em um primeiro momento deve-se iniciar com um debate a respeito do próprio entendimento do que venham a ser políticas públicas, especialmente as relacionadas aos segmentos sociais. Afinal, as políticas públicas são os resultados das necessidades de uma determinada sociedade contemplados em projetos e/ou programas desenvolvidos pelo Estado, sendo assim, é essencial clarificar o conceito de Estado, bem como o que entende por políticas públicas, especialmente, as educacionais.

O primeiro subcapítulo apresenta a definição de Estado, Políticas Públicas e as suas relações com o sistema educacional, especialmente no que concerne às políticas públicas educacionais. Entender esse tripé é fundamental para o aprofundamento do estudo sobre as Políticas Públicas de Avaliação Educacional, ponto central da presente pesquisa.

#### 3.1 RELAÇÕES ENTRE ESTADO, POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO

Para o entendimento da percepção dos professores acerca da Avaliação Educacional na perspectiva das políticas públicas é necessário clarificar conceitos elementares nessa discussão, tais como: Estado, Política Pública e Educação. No entanto, a definição de Estado não deve ser apenas pautada nas políticas públicas planejadas e/ou colocadas em prática por um determinado governo. Nesse viés, é essencial fazer uma breve definição sobre o que se compreende por Estado e Governo:

É possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes “como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente” que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p.70).

Um dos primeiros estudiosos a falar sobre o impulso associativo natural do homem foi Aristóteles (1998, p.9) com a sua ideia de que “o homem é naturalmente um ser político”. Para Aristóteles “o fim da sociedade civil é, portanto, viver bem. Todas

as suas instituições são senão meios para isso, e a própria cidade é apenas uma grande comunidade de famílias e de aldeias em que a vida encontra todos estes meios de perfeição e de suficiência”. E complementa, “o Estado é a forma mais elaborada da sociedade e tem como finalidade a felicidade na vida”.

A sociedade não cresceu à maneira de círculo, que se estendesse pouco a pouco de lugar em lugar; pelo contrário, foram pequenos grupos, há muito constituídos, que se agregaram uns aos outros. Várias famílias formaram a frátria, várias frátrias formaram as tribos, e muitas tribos a cidade. Família, frátria, tribo, cidade são, portanto, sociedades semelhantes entre si, nascidas uma das outras através de uma série de federações (COULANGE, 1975, p.101).

Conforme Coulange (1975, p.101), nas famílias no culto o responsável era o pai, “pois a concepção religiosa foi, entre os antigos, o sopro inspirador e organizador da sociedade,” e o rei era o sacerdote e o chefe político. Sendo assim, “O Estado não admitia que ninguém permanecesse indiferente aos seus interesses”.

Segundo Bobbio (1987, p.53) o estudo do Estado perpassa por duas fontes que são: a história das doutrinas e das instituições políticas.

O Estado, entendido como ordenamento político de uma comunidade, nasce da dissolução da comunidade primitiva fundada sobre os laços de parentesco e da formação de comunidades mais amplas derivadas da união de vários grupos de famílias por razões de sobrevivência interna (o sustento) e externa (a defesa). O nascimento do Estado representa o ponto de passagem da idade primitiva, gradativamente diferenciada em selvagem e bárbara, à idade civil, onde “civil” está ao mesmo tempo para “cidadão” e “civilizado” (BOBBIO, 1987, p.73).

É possível perceber que existem algumas incongruências com relação à origem do Estado nas ideias dos teóricos mencionados, mas é congruente a aferição de que o homem sempre buscou associação, gerando os primeiros agrupamentos e por consequência a formação do Estado. De acordo com Bobbio (1987, p. 55), por meio da Doutrina Geral do Estado (1910), é necessário fazer a diferenciação de Estado no sentido sociológico e jurídico. Para ele, no sentido jurídico o Estado é visto como Estado de direito e acrescenta que Weber também adotou essa diferenciação quando “sustenta a necessidade de distinguir o ponto de vista jurídico do ponto de vista sociológico”, se fazendo “necessário a distinção entre validade ideal e validade empírica das normas”. (BOBBIO, 1987, p.57).

Mesmo com as ideias reducionistas de Estado de Kelsen, “em que o Estado é resolvido totalmente no ordenamento jurídico, desaparecendo como entidade diversa do direito”, a ideia que se mantém até mesmo no meio jurídico, é a de que o Estado é uma complexa forma de organização social, no qual o “direito é apenas um dos elementos constitutivos”. (BOBBIO, 1987, p.57). Nessa seara, o conceito de Estado toma formas diversas conforme o enfoque dado. Podendo passar por um sentido sociológico, político ou constitucional, podendo ser compreendido como corporação territorial; como associação de homens de um determinado território; ou até mesmo como pessoa jurídica soberana de um território.

Segundo Norberto Bobbio (1998, p. 164), entende-se por ciência política: “qualquer estudo dos fenômenos e das estruturas políticas, conduzido sistematicamente e com rigor, apoiado num amplo e cuidadoso exame dos fatos expostos com argumentos racionais”. Nesta acepção, o termo ‘ciência política’ é utilizado dentro do significado tradicional como oposto à ‘opinião’, onde “os fins da política são tantos quantas forem as metas a que um grupo organizado se propõe, segundo os tempos e as circunstâncias”. (BOBBIO, 2000, p. 167).

O rol de Políticas Públicas é formado por diversas áreas, de saúde, e educação, habitação, previdência social, dentre outras, que tem relação direta com a sociedade, as classes sociais e organização Estatal. Conforme a organização do Estado, sua ideologia e sua constituição, as políticas públicas sociais podem ser delimitadas e implantadas de várias formas. Segundo Bianchetti (1997, p.88), as políticas sociais são provenientes da área política, por meio do Estado, com o intuito de estabelecer um modelo social. Estes modelos são compostos por projetos, planos e diretrizes conforme cada setor social. É fundamental destacar que esses modelos atendem a um propósito pré-estabelecido. Tem uma intenção, já que as políticas públicas, especialmente, as de cunho educacional, tem como objetivo definido previamente, no caso, atender as demandas sociais que se apresentam de forma hegemônica em uma determinada sociedade no que concerne as questões da educação. (BIANCHETTI, 1997).

Uma política de Estado é toda política que, independente do governo e do governante, deve ser realizada porque é ampara pela Constituição, deve ser orientada por ideias que transcendem governos e que se mantêm a longo prazo. Políticas Públicas eficientes que têm continuidade de um governo para outro podem se transformar em política de Estado.

Políticas de Estado são aquelas que envolvem as burocracias de mais de uma agência do Estado, justamente, e acabam pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, depois que sua tramitação dentro de uma esfera (ou mais de uma) da máquina do Estado envolveu estudos técnicos, simulações, análises de impacto horizontal e vertical, efeitos econômicos ou orçamentários, quando não um cálculo de custo-benefício levando em conta a trajetória completa da política que se pretende implementar. O trabalho da burocracia pode levar meses, bem como o eventual exame e discussão no Parlamento, pois políticas de Estado, que respondem efetivamente a essa designação, geralmente envolvem mudanças de outras normas ou disposições pré-existentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (ALMEIDA, 2016, p.90).

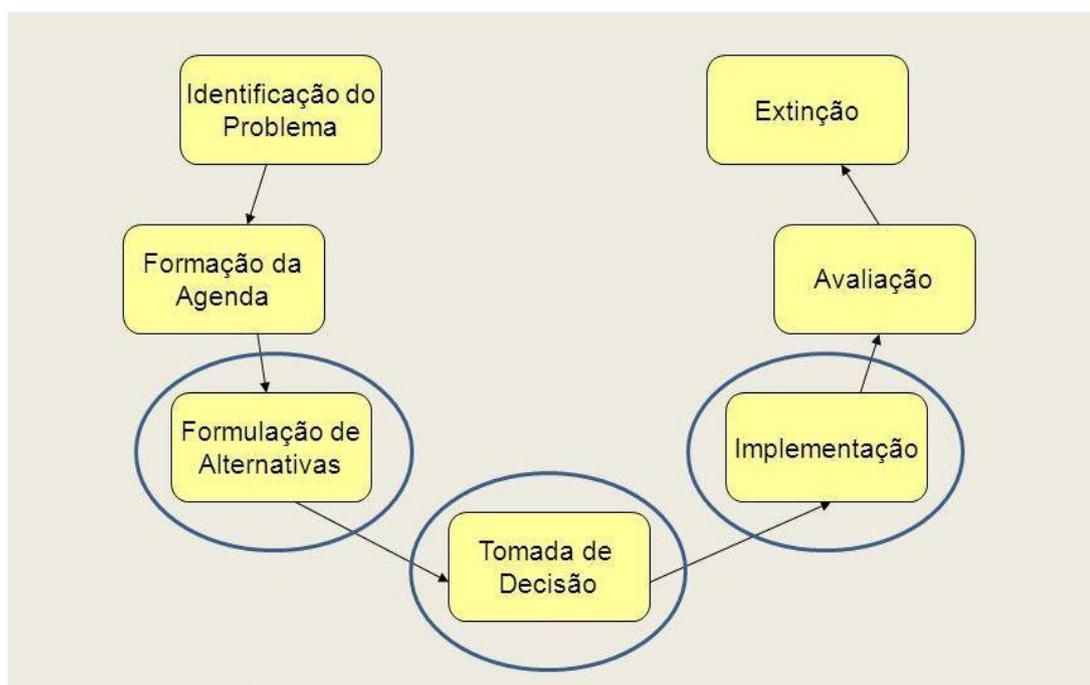
As políticas públicas são legitimadas pelo Estado, e somente este possui prerrogativa de coerção. O objetivo das políticas governamentais reside em atender à sociedade como um todo, em caráter universal. Já as Políticas de Governo são as que competem ao poder Executivo implementá-las no mandato que lhes concedeu os eleitores em diferentes setores da vida econômica ou social. Exemplo típico é a política fiscal de cada esfera de governo, município, estado e/ou união, que traduz no orçamento público, com a alocação de gastos e as fontes de financiamento, devidamente aprovado pelo Poder Legislativo. Essas políticas de Governo devem estar em consonância com as políticas de Estado. (ALMEIDA, 2016).

Dependem da alternância de poder, pois cada governo tem seu projeto e durante o período de quatro anos de mandato ou se reeleito oito anos. O governo vai transformar as suas ideias em políticas públicas para serem executadas durante um tempo. Muitas vezes, várias Políticas Públicas de Governo, à medida que têm continuidade de um governo para outro, transformam-se em política de Estado. Referem-se à orientação política e governamental que se pretende imprimir a um setor. (ALMEIDA, 2016).

Políticas de Governo são aquelas que o Executivo decide, num processo mais elementar de formulação e implementação de determinadas medidas, para responder às demandas colocadas na própria agenda política interna – pela dinâmica econômica ou política-parlamentar, por exemplo – ou vindos de fora, como resultado de eventos internacionais com impacto doméstico. Elas podem até envolver escolhas complexas, mas pode-se dizer que o caminho entre a apresentação do problema e a definição de uma política determinada (de Governo) é bem mais curto e simples, ficando geralmente no plano administrativo, ou na competência dos próprios ministérios setoriais. (ALMEIDA, 2009).

Conforme Secchi (2010), a política pública é parecida com um organismo vivo onde ela nasce, cresce, as vezes se reproduz, e um dia ela acaba. É exatamente disso que trata o ciclo da política pública que é dividido nas seguintes etapas: Identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação, extinção.

**Figura 2 – Ciclo de Políticas Públicas**



Fonte: SECCHI (2010, p. 33).

O nascimento do problema público acontece com a sua identificação, que é quando uma pessoa ou um conjunto de pessoas identificam alguma circunstância da sociedade como problema que precisam de ações planejadas para sua solução. Assim a primeira fase do ciclo de políticas públicas é a Identificação do Problema Público. (SECCHI, 2010).

A segunda fase é a Formação da Agenda. Agenda é um conjunto de problemas que algum órgão, alguma autoridade resolve tratar. Então agenda governamental é aquele conjunto de problema que é tido como prioritário para um órgão público. A agenda pode ser, por exemplo, um programa de um candidato em campanha eleitoral, um orçamento público, o conjunto de leis que está na pauta do congresso. Então cada ator político, desde o político, o partido, até o governo, cada

um tem a sua agenda, ou seja, aquele conjunto de problemas que para si é considerado como relevante para o tratamento público. (SECCHI, 2010).

Depois que é formada a agenda, a terceira etapa é a formulação de alternativas, ou seja, quais são as formas de resolver o problema público. Após a formulação de alternativas, vem a tomada de decisão que é o momento em que o executivo, ou o judiciário, ou o legislativo ou mesmo as redes de política pública, tomam decisões de como enfrentar o problema público. Geralmente, o momento de tomada de decisão, é a sanção presidencial ou uma decisão judicial ou mesmo um decreto legislativo. Enfim, todos esses instrumentos de tomada de decisão, é o momento da formalização da intenção da política pública que apenas depois vai ser implementada com seus instrumentos. (SECCHI, 2010).

A quinta fase é a implementação da política pública. Implementar significa transformar intenções em ações. A implementação da política pública acontece lá com o burocrata, com o servidor público ou mesmo nos órgãos de uma empresa privada, de terceiro setor, que faz algum tipo de intervenção para redução efetiva daquele problema público. Essa é a implementação, é a transformação de intenções em ações para redução daquele problema público. (SECCHI, 2010).

A sexta fase é a avaliação da política pública, existem várias técnicas para fazer avaliação de impacto, avaliação de eficiência, avaliação de eficácia, avaliação de produtividade. Assim como existe um conjunto de teorias, de conceitos voltados para melhorar a política pública. Afinal, nem sempre as intenções são transformadas em ações e nem sempre a política pública reduz o problema público. Então a avaliação serve exatamente para isso, para tomar a decisão se continua ou não e de que forma pode melhorar a política pública. (SECCHI, 2010).

A última fase é a extinção da política pública, em algum momento de vida da política pública que ela não tem mais por que continuar. A primeira hipótese de extinção de uma política pública é se o problema foi resolvido, não tem mais porque continuar com a política pública. A segunda hipótese de extinção é aquela em que a política pública não está dando os efeitos, pode-se criar uma política pública por 5 ou 10 anos, o problema público continua ou gera outro tipo de efeito, um efeito mais deletério ou prejudicial à sociedade do que a própria ausência dessa política pública então extingue-se a política pública ou o congresso, ou as decisões judiciais ou mesmo as decisões do Executivo. A terceira hipótese de fazer a extinção de uma política pública é quando os atores relevantes, atores políticos, sociais, econômicos,

as forças de trabalho, entendem o problema público como tendo esvaziado a sua agenda, é como se o problema público ainda continuasse, mas as pessoas não dão mais muita importância para o mesmo. Então, extingue-se a política pública não porque ele deixou de existir, mas porque as pessoas pararam de identificar esse problema ou passaram a identificar outros tipos de problema. E a quarta hipótese que extingui uma política pública é quando já tinha um prazo determinado, assim ela é extinta depois que cumpriu o seu papel. Assim, esse ciclo de política pública é uma forma de retratar a vida de uma política pública. (SECCHI, 2010).

De acordo com Frigotto (1993), a educação quando é estudada a partir das relações sociais, no decorrer da história se apresentou como parte de uma disputa hegemônica. É possível observar que em uma sociedade capitalista procura-se colocar a educação como dependente do capital e das forças de produção, deixando em segundo plano as observâncias da classe operária. Isso se dá devido à dominação ideológica com o intuito de manter a hegemonia do poder. Mézaros (1981, p.260) justifica essa atitude da sociedade capitalista diante da educação afirmando que “o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos”.

Diante disso, o sistema educacional fica alicerçado em dois objetivos de diferentes grupos sociais, a classe dominante e a classe trabalhadora. Durante a Revolução Burguesa, que ocorreu há aproximadamente dois séculos atrás, defendia que a escola deveria ser pública, universal, gratuita e laica, tomam forma na França com a implantação de um modelo educacional dualista, reprodutor e separado por classes, que se reflete também no Brasil.

Na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e uma escola formativa para os filhos das classes dirigentes (FRIGOTTO, 1993, p.21).

Conforme o autor, existe um modelo dualista na educação pautado pela qualidade e pela quantidade de ofertas de serviços educacionais diferentes para as classes dominantes e as classes de trabalhadores. No entanto, diante das contradições encontradas pelo capital para moldar a educação de acordo com as suas

necessidades, Frigotto (1993) apresenta um modelo de sociedade e de educação democrática que tende a favorecer a emancipação humana.

Saviani (2006) complementa que a escola é apresentada com uma determinada ideologia proveniente do Estado e por consequência também das classes dominantes, o que não inviabiliza que a escola seja também um local de luta e resistência das classes trabalhadoras, onde possam ocorrer mudanças nesse viés ideológico dominante. A escola vista como espaço de luta também é abordada por Arroyo (1996, p.79), no momento que o mesmo estuda a relação entre Educação e Cidadania.

A educação moderna vai se configurando nos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens (ARROYO, 1996, p.36).

Frigotto (1993, p.11) ainda acrescenta que a educação se apresenta como o desenvolvimento do “saber social”, alicerçado por conhecimentos, habilidades e valores reproduzidos pelas classes, em um período histórico, com o intuito de favorecer aos objetivos produzidos nas relações sociais dessas classes. Logo, para entender as complexas relações da Educação na formação da sociedade, é necessário entender a Educação inserida no Estado Moderno, onde se solidifica como espaço possível de condução e proteção do seu povo.

Cassirer (1980, p.401) cita Rousseau para mostrar que a educação é comandada por um Estado Educativo, no qual “seu primeiro objetivo é criar o tipo de súdito ao qual pode dirigir seu apelo”. Diante de todas as possibilidades expostas acima não se deve deixar de levar em conta os modelos como a educação está estruturada, especialmente no que concerne o modelo neoliberal do Estado Capitalista, que será detalhado no tópico que se segue.

Importa esclarecer que o trabalho não trata de todo tipo de educação: educação formal, não formal e informal. Detém-se apenas a educação formal, sistematizada, com objetivo pré-definido, que ocorrem primordialmente na escola. “Assim, ações educativas escolares seriam formais e aquelas realizadas fora da escola não formais e informais”. (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009, p. 133).

Conforme as autoras, a terminologia “não formal”, quase não é usada nos países de Língua Inglesa, sendo as ações que acontecem em locais diferentes da escola vista como informais.

De acordo com Gohn (2006), a educação formal é a que ocorre no ambiente escolar, com conteúdos estabelecidos; a educação informal é a que as pessoas aprendem no decorrer do período de socialização, com a família, amigos, etc., é cheia de cultura e valores próprios e de sentimentos e pertences que são passados de geração em geração; a educação não formal é a que se aprende na vida cotidiana, através de experiências não sistematizadas. Dessa forma, a educação formal possui um ambiente próprio, ou seja, está ligada a uma instituição no caso a escola e prevê a aprendizagem de conteúdos estabelecidos, por outro lado a educação informal pode acontecer em diversos ambientes, envolvendo cultura e valores de cada lugar. A educação não formal acontece por meio da troca de experiências entre as pessoas, e ocorre em ambiente coletivos.

Com relação aos objetivos das modalidades educacionais, Gohn (2006, p. 29) afirma que a educação formal diz respeito ao “ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados” que tem o intuito de preparar os indivíduos para saberem como se comportar em sociedade enquanto cidadãos. A educação informal apresenta o objetivo de fazer a socialização das pessoas, despertando atitudes e hábitos. A educação não formal tem como finalidade levar ao conhecimento a respeito do mundo em que os indivíduos vivem e as relações sociais estabelecidas entre esses. Nas três modalidades encontram-se características diversas, mas elas podem ser consideradas complementares.

Gohn (2006, p.31) ressalta que os resultados que se esperam para cada uma das três modalidades de educação são: “na educação formal, aprender e obter o título; na educação informal, os resultados são provenientes do senso comum; na educação não formal, existem diversos processos que vão se desenvolvendo ao longo do processo”. Ele destaca que a educação informal é importante porque leva em consideração “o ser humano como um todo”, no entanto, não é capaz de substituir a educação formal, mas sim complementá-la por meio do envolvimento com a sociedade.

As modalidades de educação são complementares, mesmo acontecendo em ambientes diversos e apresentando objetivos específicos, contudo, é a educação

formal e as políticas públicas de educação, especialmente de avaliação, que constitui o cerne desse trabalho.

### 3.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação Educacional é uma área do saber científico da Educação que passa por constantes mudanças, devido ao processo de conhecimento, no entanto vários conceitos clássicos se mantêm presentes mesmo com as reconstruções que se fizeram ao longo dos tempos.

A avaliação educacional não constitui uma teoria geral, mas um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamentos valorativos. Além do mais, a avaliação nunca é um todo acabado, autossuficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos explicados criticamente (VIANNA, 2000, p.18).

O entendimento dessas transformações no conceito de avaliação é fundamental para a compreensão dos diversos entendimentos sobre avaliação e sua execução, em variadas fases pedagógicas, em diversos ambientes e ocasiões da história da educação.

Epistemologicamente a avaliação tem origem no latim, que vem de *a-valere*, cujo significado é “dar valor a”, ou seja, estabelecer um julgamento com juízo de valor com padrão pré-estabelecido. De acordo com Luckesi (1995), a avaliação atribui um valor a alguma coisa, atitude ou ação, delimitando informações importantes para tomada de decisões. Vianna (1989) entende a avaliação de forma semelhante, tendo como intuito fazer um julgamento da real necessidade do fenômeno, sem generalizar, mas centralizar o seu foco na tomada de decisão. Existem, no entanto, congruências no que concerne as análises sobre a avaliação, nas quais a essência da definição está no ato de testar, medir, classificar o indivíduo, o fenômeno ou o objeto avaliado.

A avaliação não é algo que surgiu somente na sociedade moderna, ela faz parte da história. Quase a todo momento o indivíduo é chamado a dar a sua opinião a respeito de algo, e assim deve tomar as suas decisões ante uma análise avaliativa. A esse processo mais simples de avaliação chama-se de avaliação informal.

A avaliação, em sentido lato, é parte da vida cotidiana. Mesmo sem recorrer a procedimentos formais, todos nós fazemos continuamente julgamentos avaliativos sobre a ampla gama das atividades humanas. Todavia, o reconhecimento da variabilidade e falibilidade das avaliações informais acabou por estimular o interesse pela criação de procedimentos padronizados capazes de fornecer julgamentos avaliativos confiáveis (CARO, 1982, p.10).

Ao contrário da avaliação informal, a avaliação formal, especialmente no decorrer do século XX, começa a se destacar como algo diversificado, com princípios variados e metodologias objetivas. Os estudos sobre avaliação educacional ainda são um ponto de muitos debates, já que, conforme Vianna (2000, p.24), formam “[...] o objeto do nosso maior interesse – avaliar e tomar decisões fundamentais”, na proporção em que “a avaliação educacional [...] não constitui uma teoria geral, mas um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas, que oferecem subsídios para julgamentos valorativos”, que alicercem as decisões tomadas. (VIANNA, 2000, p. 18).

Nesse contexto, a avaliação educacional é formadora de proposições fundamentais para analisar e explicar o principal foco de estudo do avaliador não gerando argumentos absolutos. No final do século XX, a avaliação passou a receber influências de várias ciências, como a Sociologia e a Psicologia, nesse momento, conforme Firme (1999, p. 7), surgiu o termo avaliação educacional. A avaliação educacional é um objeto amplo de estudo, possui várias modalidades, com várias perspectivas. Consequentemente, existem várias abordagens de avaliação: da aprendizagem, do ensino, docente, institucional, etc.

No decorrer da escolarização os alunos passam por várias avaliações com objetivos e importância as mais variadas, no entanto, seguem hierarquizando e selecionando, através de diversos processos avaliativos. Desde os desenhos feitos nos anos iniciais às avaliações na Graduação, até as bancas examinadoras de Pós-graduação, todos os alunos são avaliados. No entanto, percebe-se que avaliados e avaliadores, pouco entendem o processo de elaboração, objetivos e utilização das avaliações. A pessoa que avalia o faz em função de alguém, seja um órgão governamental, uma instituição escolar etc., mesmo que não tenha conhecimento do sentido da avaliação e a que ela se destina. Por outro lado, o indivíduo avaliado recebe o resultado da avaliação que pode determinar destinos profissionais e/ou escolares. (LUCKESI, 2001).

### 3.2.1 A Avaliação Educacional no Brasil e suas pretensões educacionais

Depois da Proclamação Brasileira da República por volta de 1889, foi criado o sistema nacional de ensino. Nesse período, o Estado objetivava a formação dos indivíduos, procurando destacar a sua identidade nacional, através do ensino primário. Sendo criadas as primeiras Escolas Normais e Grupos Escolares no Estado de São Paulo (SAVIANI, 1991).

A educação escolar deve tornar cada pessoa capaz de lutar pela igualdade ao receber os conhecimentos comuns já que isso implicaria no nivelamento dos conhecimentos e da aprendizagem. No entanto, na escola, os discentes entram em vários estágios de conhecimento e aprendizagem diferentes, e o percurso que levaria as possibilidades de equidade, igualdade e justiça social, acaba por atender de maneira privilegiada às camadas com maior acesso à cultura, renda e aos benefícios sociais, asseverando as desigualdades. Com a diversidade da clientela escolar e da qualidade das escolas, o acesso das camadas mais populares ao sistema educacional restringe às escolas menos qualificadas. De acordo com Saviani (1991, p. 16): “A sociedade é tida como harmoniosa e a exclusão de um grupo é um acidente, uma distorção”. E à escola cabe a correção dessa disparidade ao “[...] promover a coesão social e garantir a integração ao corpo social”.

O docente é considerado a autoridade maior no ensino e na aprendizagem sendo o mesmo responsável por mediar os conteúdos. Ao discente cabe a assimilação dos conteúdos de maneira prazerosa, significativa e contextualizada. Com efeito, o processo de ensino-aprendizagem ainda se dá por meio da memorização de fórmulas e conceitos, onde aluno que não obtém êxito é considerado um ignorante. (SAVIANI, 1991, p. 18).

A partir dos anos de 1920 surge a Pedagogia Escolanovista e por volta de 1945, ganha visibilidade ao passar a se apresentar como a contraposição à Pedagogia Tradicional. Em 1932, 26 educadores criaram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, tendo como líder Fernando Azevedo, que defendiam o ensino integral, laico, público e obrigatório. Na Pedagogia Escolanovista, o professor auxilia as experiências através da pesquisa. O aluno por sua vez é visto como protagonista, e através das suas vivências aprende de maneira dinâmica e significativa. Dessa forma, o aluno é avaliado de acordo com o seu desenvolvimento individual. O processo de ensino-aprendizagem se torna um processo de pesquisa e favorece-se a auto avaliação.

Conforme Saviani (1991, p. 21) a Escola Nova se apresentou: “[...] na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite”.

A Pedagogia Tecnicista emergente na segunda metade do século XX nos Estados Unidos, e latente no Brasil entre 1960 e 1970, tinha como pressupostos a racionalidade da produtividade e da técnica e o modelo empresarial. De acordo com Libâneo (1999, p. 95), a Pedagogia Tecnicista tinha objetivos: “[...] pré-estabelecidos para uniformizar o ensino, acentuar as técnicas, simplificar conteúdos, comprometendo ainda mais a qualidade”. Sendo assim, a escola deveria ser racional e produtiva. No processo de ensino aprendizagem o mais importante passa a ser o material didático e não mais o professor ou o aluno. O material didático passa a ser o responsável pelo sucesso ou fracasso do ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva pedagógica, a avaliação tem como base a produtividade dos alunos, servindo para medir o que ele aprendeu, ou seja, se seu desempenho foi ou não satisfatório. Assim, Saviani (1991, p. 26) afirma que com a Pedagogia Tecnicista: “[...] a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações”.

Por volta de 1980, o foco passou a ser diminuir a evasão e reprovação dos alunos nas escolas públicas brasileiras. Nesse período o Brasil estava vivendo a redemocratização e a elaboração da Constituição Brasileira, posteriormente promulgada em 05 de outubro de 1988. Em dezembro de 1988, foi tramitada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi aprovada em 1996.

A partir da LDB a avaliação sofreu diversas transformações, com o ensino fundamental em ciclos e o regime de progressão continuada passou a ter uma nova visão sobre o processo avaliativo, na qual a avaliação passou a ser vista como “[...] um componente que cotidianamente reflete sobre o processo de conhecimento e seus avanços” (MUZZETI, 1998). A avaliação passou a ser vista como um processo de inclusão dos alunos, tendo como principal ponto a inclusão e manutenção desses alunos na escola. Nessa nova perspectiva, o aluno não é excluído do sistema de ensino evitando-se assim, ao máximo, a evasão. É fundamental destacar que o principal objetivo desse novo sistema de avaliação é a busca pelo conhecimento desde a educação básica até o ensino superior.

O século XX foi marcado por várias transformações na educação, muitas metodologias foram introduzidas nas escolas e teve uma que ganhou uma maior preferência das escolas, que foi denominada de Construtivismo. O pensamento construtivista se baseia na construção do conhecimento e para que isso ocorra a educação deve estabelecer métodos que favoreçam essa construção. O professor é visto como um mediador do conhecimento e cria condições para que o aluno possa construir os seus saberes.

Essa ideia construtivista foge ao que é proposto pelas avaliações em larga escala, já que nessas os alunos têm que se adequar ao que é solicitado pelos testes e não se leva em consideração essa construção do conhecimento. O professor não é um mediador, mas sim deve estar pronto a treinar os seus alunos para as avaliações externas, para que as escolas atinjam índices escolares considerados satisfatórios aos interesses do Estado.

### **3.2.2 Capital cultural e sua relação com a avaliação educacional**

Inicialmente, deve-se perceber que as avaliações e o sistema de ensino não são neutros. Os avaliadores quando estão no processo avaliativo usam os seus valores e o seu capital cultural. Esse capital cultural tem influência sobre os dados, como são coletados, estudados e analisados, assim como também para que esses dados sejam usados. Traduzem também quais os efetivos resultados que terão sobre a vida dos indivíduos envolvidos seja no campo pessoal ou social. Dessa forma, para compreender os vários fatores sociais envolvidos na avaliação educacional é primordial conhecer todos os atores envolvidos no processo.

Atualmente, a escola colabora com a desigualdade social já que a reproduz (BOURDIEU, 1998, p. 53):

No âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

O que é repassado na escola muitas vezes se distancia do que é cobrado dos alunos por meio dos processos avaliativos, estes são universalizados e não levam

em consideração as regionalidades culturais e sociais, bem como as especificidades de cada aluno e escola. Sendo assim, os alunos tendem a reproduzir um capital cultural que não é adquirido dentro no seio familiar ou no seu contexto social e cultural.

Para Bourdieu (2002, p. 73) o capital cultural foi desenvolvido para “[...] dar conta da desigualdade escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais”. Bourdieu (2002), em sua obra complementa que:

O peso relativo da educação familiar e da educação propriamente escolar (cuja eficácia e duração dependem estreitamente da origem social) varia segundo o grau de reconhecimento e ensino dispensado às diferentes práticas culturais pelo sistema escolar; além disso, a influência da origem social, no caso em que todas as outras variáveis sejam semelhantes, atinge seu auge em matéria de “cultura livre” ou de cultura de vanguarda.

O capital cultural é inicialmente adquirido no âmbito familiar, podendo ser considerado legítimo ou não, está sempre relacionado com os conhecimentos e bens culturais hierarquizados socialmente. Ao longo da vida, os indivíduos vão adquirindo partes do capital cultural através de livros, cursos, certificados, diplomas, etc., assim os vão construindo o seu próprio status e um lugar dentro da estrutura social. Conforme Bourdieu (2002, p. 74), o capital cultural pode ser estudado de acordo com três estados:

No estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em sua relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

No estado incorporado, o capital cultural não depende de bens materiais. Mesmo que aconteça a incorporação de capital cultural, por meio dos bens materiais de outros indivíduos, o processo pelo qual se adquire o capital cultural incorporado é intransferível e pessoal.

A maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (tal como o bronzamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração) (BOURDIEU, 2002, p.74).

O capital cultural no estado objetivado tem relação com os bens materiais à disposição do indivíduo no processo de acumulação. Dessa forma, o repasse do capital cultural também pode ocorrer pelo repasse de bens materiais, como obras, livros, mídias etc., tendo relação com o capital econômico, sejam pela herança ou pela aquisição. Esse repasse material, como a herança, não necessariamente possibilita ao indivíduo a incorporação do capital cultural, já que é fundamental que este apresente condições para desfrutar dos bens materiais (BOURDIEU, 2002). Conforme Bourdieu (2002, p. 77) “[...] os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural”.

No estado institucionalizado, o capital cultural se constitui através do reconhecimento institucional, onde o certificado possibilita como diz Bourdieu (2002, p. 79), “[...] estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar”.

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta” (substituindo-os uns pelos outros na sucessão) (BOURDIEU, 2002, p.78-79).

O capital cultural institucionalizado hierarquiza a instituição que certificou e o indivíduo que vai usar esse certificado perante o mercado de trabalho e/ou outras instituições. O investimento feito para se obter o diploma depende da “[...] conversão de capital econômico em capital cultural”. (BOURDIEU, 2002, p.79).

O rendimento escolar desigual dos alunos tem relação com o que a escola exige desses alunos, com o intuito de obter uma trajetória linear sem fracassos e pausas, não estabelecendo uma ligação com a linguagem e com a cultura. Essa relação com a linguagem e com a cultura tem interface com a aprendizagem. É importante destacar que a cultura só pode ser adquirida pelos indivíduos no seio familiar, através da educação repassada pelas famílias, sociedade e instituições sociais. É fundamental que a família tenha disponibilidade para usar os bens culturais legítimos e que por consequência estimulem os seus sucessores a essas práticas. Para Bourdieu (2009, p. 297), os bens culturais legítimos são “[...] bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem possuídos e desejados”.

A escola uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos de apropriação da cultura dominante que não se julga obrigada a transmitir metodicamente os instrumentos indispensáveis ao bom êxito de sua tarefa de transmissão, está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios, quer dizer, mediante a ação da educação contínua, difusa e implícita, que se exerce nas famílias cultivadas [...], os instrumentos necessários à recepção de sua mensagem e necessários para assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante, e por esta via, o monopólio desta cultura (BOURDIEU, 2009, p.307).

De acordo com Bourdieu a instrução familiar tem relação com a disponibilidade de consumo dos bens simbólicos, já que para consumir um bem simbólico, é fundamental que o indivíduo ou o grupo de indivíduos tenham as condições necessárias para utilizá-lo. A escola, através de suas normas e advertências, valoriza as relações familiares com a cultura e exigem dos indivíduos as heranças culturais que receberam. Sendo assim, a escola acaba excluindo os indivíduos que não receberam a herança cultural no seio familiar.

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” [...] dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a serem repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares” (BOURDIEU, 2002, p.55).

Bourdieu (2009) ainda destaca que os indivíduos com maior capital cultural, como professores e intelectuais, tendem a investir mais na escolarização dos seus filhos, em contrapartida aos investimentos econômicos. Já os empresários e comerciantes fazem mais investimentos econômicos. Por outro lado, temos os profissionais liberais, como médicos e advogados, que possuem tanto o capital econômico como o capital cultural, e assim investem na escolarização de seus filhos, tanto no âmbito cultural como no econômico. Bourdieu (2009) acrescenta que para os indivíduos das camadas populares e médias, o único caminho para ascensão social é através da escola, já que são relativamente desprovidos do capital econômico e cultural.

Na relação entre o avaliador e o avaliado, o capital cultural do avaliador interage com a instituição escolar. Esse capital do avaliador transforma a avaliação em um processo de seleção, porque toma como base o capital proveniente do

ambiente familiar, onde esse capital cultural se aproxima dos outros indivíduos e da instituição. As avaliações, nessa conjectura, influenciam o fracasso ou o sucesso dos alunos através do capital cultural, pois o aluno que vem de um ambiente com capital cultural favorável é privilegiado pelas avaliações escolares em detrimento do aluno proveniente de um ambiente desfavorecido culturalmente tende a fracassar na escola, principalmente pelo afastamento do que é cobrado.

Dessa forma, o capital cultural adquirido no seio familiar não é avaliado pelas instituições escolares, assim os alunos são avaliados apenas pelo que é aprendido no interior das escolas.

## 4 O CENÁRIO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

As políticas de avaliação educacional verificam se os objetivos educacionais foram atingidos através dos programas de ensino, desenhando um cenário do desempenho dos alunos, levando a verificação das práticas pedagógicas dos professores, se estão de acordo com os objetivos estabelecidos e assim chegando ao resultado que é esperado.

Diante desse quadro o presente capítulo faz um apanhado das políticas de avaliação educacional tanto no cenário nacional quanto no Estado do Ceará, especificando o que são as avaliações do SAEB e do SPAECE, traçando o seu histórico, como elas ocorrem e a quais os objetivos.

### 4.1 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CENÁRIO NACIONAL

As avaliações educacionais em larga escala buscam verificar se os objetivos educacionais estão obtendo êxito por meio do programa de ensino e repassam informações sobre o desempenho dos discentes conforme os objetivos pretendidos, favorecendo assim a verificação das práticas de aprendizagem, se estão sendo praticadas de acordo com os objetivos traçados, chegando assim aos resultados esperados. (SOUSA, 1993).

Dessa forma, as avaliações educacionais em larga escala deveriam buscar o crescimento da qualidade educacional, não somente como objeto para verificar as habilidades e competências, mas como instrumento de trabalho constante, onde os professores, gestores e técnicos educacionais fossem capazes de definir os problemas e propor novas abordagens pedagógicas no ambiente escolar.

De acordo com Zaponi e Valença (2009), no Brasil existem três gerações de avaliação educacional em larga escala, apresentando resultados diferentes no currículo da escola. A primeira geração vê a avaliação como algo capaz de diagnosticar a qualidade da educação fornecida no Brasil, sem influência direta nas escolas e no currículo. Apresentam como objetivo verificar o crescimento da qualidade da educação. A segunda geração, faz a divulgação pública fornecendo os resultados as escolas. Sendo assim, os resultados são simbólicos e provem da divulgação e recebimento dos resultados da escola pela comunidade escolar. Essa repartição de responsabilidade tem como objetivo que esses resultados sejam capazes de impactar

no ambiente escolar, mobilizando os diversos atores educacionais em prol da melhoria da educação. Já as avaliações da terceira geração servem de referencial político e segue metas, possuindo assim muita responsabilidade, serve de parâmetro para a realização interferências como de premiação em consequência dos resultados dos alunos e das escolas. (ZAPONI; VALENÇA, 2009).

O crescimento das avaliações educacionais em larga escala no Brasil tem relação com a avaliação de programas de educação financiados com recursos federais. A primeira avaliação foi a do Projeto EDURURAL, que usou exercícios e trabalhos padronizados coletados nas escolas dos estados de Piauí, Ceará e Pernambuco. A avaliação aconteceu juntamente com a implantação e crescimento do projeto do ano de 1982 ao ano de 1986, onde media o rendimento dos alunos, analisava o gerenciamento do projeto e fazia o acompanhamento dos docentes, discentes, escolas municipais e família. A avaliação do EDURURAL foi fundamental pois forneceu informações sobre a avaliação educacional em larga escala que mostrava os problemas escolares. (BROOKE; CUNHA, 2011). No entanto, apesar de inúmeras tentativas, só no final dos anos de 1980 que a avaliação passou a fazer parte das políticas públicas no Brasil.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), foi o primeiro sistema de avaliação dos Ensinos Fundamentais e Médio em âmbito nacional. Inicialmente foi aplicado de forma amostral e até hoje é realizado de dois em dois anos. Ao longo dos anos, foi recebendo empréstimos do Banco Mundial, assumindo um outro perfil avaliativo e terceirizando algumas etapas técnicas. (WARLE, 2011).

Hoje, o SAEB é formado por três avaliações: a ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), que é uma avaliação amostral bianual, abrange escolas e alunos (5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio) das redes públicas e privadas, em localidades urbanas e rurais; os resultados são divulgados conforme a região geográfica e a unidade da federação. A ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), mais conhecida como Prova Brasil, é realizada duas vezes no ano de forma censitária com os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas que tem pelo menos 20 alunos matriculados nos anos em que avaliação ocorre, seu objetivo é medir a qualidade do ensino nas escolas públicas, divulgando resultado tanto para as escolas como para a rede de ensino como num todo. A ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) é censitária e direcionada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo de

avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática.

De acordo com Warle (2011), a década de 1990 foi marcada por avaliações em larga escala, passando a serem referência em diversos espaços. Por volta de 1988 e início de 1990 o MEC nos processos avaliativos colocava como participantes docentes do ensino superior e técnicos dos sistemas de ensino, depois de 1995 a avaliação passou a ser terceirizada e a se consolidar como política pública federal passando a ser caracterizada na visão de Bonamino e Souza (2012) como avaliações de segunda e terceira gerações, estando ligadas as políticas de responsabilidade, com a criação de incentivos que estimulassem os docentes a se dedicarem mais a aprendizagem dos discentes.

No entanto, evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 383).

Os currículos escolares apresentam inúmeros objetivos, e as avaliações em larga escala visam objetivos definidos relacionados a leitura, raciocínio matemático e letramento, dessa forma as disciplinas de português e matemática são as que mais despertam o interesse do sistema de ensino, porque elas são a base para se conseguir os objetivos esperados pelos organizadores das avaliações em larga escala e principalmente pelo governo.

Conforme Passone (2015), a avaliação deve ser vista no processo educacional como uma atividade-meio e não como objetivo final desse processo. Para o autor, o grande impasse está na forma como os processos avaliativos são vistos, ou seja, de forma gerencial onde as escolas são envolvidas em uma espécie de “competição” e a melhoria na qualidade de ensino passa a ser consequência desse processo, já que a melhoria dos resultados é proveniente desse processo competitivo.

Essa realidade produz medo e obediência entre os educadores, pois para alcançar boas notas nos testes externos, os professores enxugam o currículo e passam a dedicar um maior tempo para a preparação da prova. "Muito dessa preparação para os testes não é projetado para aumentar a aprendizagem dos estudantes, mas sim para vencer o teste" (RAVIRCH, 2001, p. 110).

Assim os alunos são treinados para obterem bons êxitos nas avaliações em larga escala e a educação fica em segundo plano. Os alunos são testados e classificados conforme a sua proficiência em determinado assunto, no entanto nem sempre se ter proficiência em algo garante uma aprendizagem esperada no conteúdo em geral.

Os estudos existentes no país enfatizam que a simples implantação dos sistemas de avaliação não tem contribuído para alterar o quadro de rendimento dos alunos. Ao contrário, no campo de avaliação de políticas educacionais, especialistas sustentam que não há evidências concretas do *efeito-melhoria* sobre a qualidade educacional. De modo consensual, os pesquisadores concordam que a forte ênfase na avaliação e nas provas externas distorce as finalidades da educação, pressionando as escolas ao estreitamento dos currículos em consequência de sua adaptação às exigências do sistema de monitoramento e avaliação (PASSONE, 2015, p. 188).

Sendo assim, à medida que os anos passam a avaliação em larga escala vai se consolidando como ferramenta essencial para controlar e fiscalizar como a educação está sendo executada nas escolas. Os Estados e municípios seguindo a tendência federal também passaram a sentir a necessidade de implementar avaliações que servissem para avaliar todas as escolas das respectivas redes de ensino.

Dessa forma, diversos Estados adotaram as suas próprias avaliações em larga escala. Minas Gerais foi um dos primeiros criando em 1991, o Sistema de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE); logo em seguida em 1992 o Ceará aplicou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Esses foram os primeiros mais ao logo dos anos outros estados foram implantando sistema de avaliação em larga escala próprios, esses sistemas são denominados de terceira geração, pelos seus formatos atuais.

#### **4.1.1 Trajetória do SAEB no Brasil**

O SAEB é formado por várias avaliações externas de larga escala que o Inep usa para fazer o diagnóstico da educação básica no Brasil e de alguns pontos que interferem no desempenho dos alunos, disponibilizando indicativos sobre a qualidade do ensino oferecido. Através das provas e questionários, realizados de forma periódica pelo Inep, o SAEB possibilita que os vários níveis do governo sejam capazes de avaliar a qualidade da educação aplicada no Brasil, possibilitando a oferta de fatores que favoreçam a elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas

públicas com base nos dados obtidos. O SAEB disponibiliza médias de desempenho, e o Censo Escolar disponibiliza os dados sobre aprovação, esses dois resultados formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Entre 1985 e 1986 iniciaram-se no Brasil as discussões a respeito da implantação de um sistema de Avaliação em larga escala. Nessa época, estava ocorrendo o Projeto EDURURAL, que era financiado pelo Banco Mundial e destinado as escolas localizadas na zona rural do Nordeste.

Com o objetivo de se ter um instrumento que pudesse medir a eficácia das medidas adotadas durante a sua execução, estudou-se a elaboração de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estava frequentando as escolas beneficiadas pelo Projeto e compará-lo com o dos alunos não beneficiados (MEC, 2008, p.9).

Em 1988, o MEC criou o SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Primária), que após as modificações na Constituição de 1988, passou a chamar-se SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O MEC tinha como objetivo ofertar subsídios para formação e acompanhamento de políticas públicas, em 1990 ocorreu a primeira avaliação.

### Quadro 3 – Histórico do SAEB

(continua)

ANO	PÚBLICO-ALVO	ABRANGÊNCIA	FORMULAÇÃO DOS ITENS	ÁREAS DE CONHECIMENTO/DISCIPLINAS AVALIADAS
1990	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas amostral	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação
1993	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas amostral	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação
1995	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas amostral	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação
	<b>Inovações</b> Em 1995 foi adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Dessa forma, a comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo se tornou possível. Ocorreu também o levantamento de dados contextuais (Questionários).			
1997	4ª, 8ª séries do EF, 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostrais	Matrizes de Referência – Avaliação de competências/ Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia

(continuação)

ANO	PÚBLICO-ALVO	ABRANGÊNCIA	FORMULAÇÃO DOS ITENS	ÁREAS DE CONHECIMENTO/DISCIPLINAS AVALIADAS
1999	4ª, 8ª séries do EF, 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência – Avalia competências/ Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química, Biologia, História e Geografia.
2001	4ª, 8ª séries do EF, 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência – Avalia competências/ Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
2003	4ª, 8ª séries do EF, 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência – Avalia competências/ Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
2005	4ª, 8ª séries do EF, 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos censitários: IDEB	Matrizes de Referência – Avalia competências/ Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
<b>Inovações</b>				
Em 2005 o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. A ANEB manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no SAEB. A ANRESC (Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem ao critério de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental das escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola.				
2007	4ª, 8ª séries do EF, 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos censitários: IDEB	Matrizes de Referência – Avalia competências/ Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática

(conclusão)

ANO	PÚBLICO-ALVO	ABRANGÊNCIA	FORMULAÇÃO DOS ITENS	ÁREAS DE CONHECIMENTO/DISCIPLINAS AVALIADAS
2009	4ª, 8ª séries do EF, 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos censitários: IDEB	Matrizes de Referência – Avalia competências/ Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
2011	4ª, 8ª séries do EF, 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos censitários: IDEB	Matrizes de Referência – Avalia competências/ Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
2013	5º, 9º ano do EF, 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos censitários: IDEB	Matrizes de Referência – Avalia competências/ Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
<b>Inovações</b>				
Na edição de 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, passou a compor o SAEB a partir da divulgação da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação desta edição foi a inclusão em caráter experimental da avaliação de Ciências, a ser realizada com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Neste ano foi aplicado em caráter de estudo experimental, um pré-teste de Ciências Naturais, História e Geografia, que não geraram resultados para a edição.				
2015	5º, 9º ano do EF, 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos censitários: IDEB	Matrizes de Referência – Avalia competências/ Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
<b>Inovações</b>				
Em 2015 foi disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas que aproxima as avaliações externas de larga escala e contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a Plataforma traz diversas funcionalidades que poderão ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.				

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>, acesso em 23 de outubro de 2018.

Desde 1990, o SAEB passou por várias reestruturações. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ficou responsável pela adaptação da avaliação a partir de 1992. Em 1993 ocorreu o segundo ciclo de avaliação e desde então sem interrupções a cada dois anos, ocorre um ciclo novo.

No decorrer dos anos, a avaliação passou por vários aprimoramentos, mas entre 1995 e 2001 aconteceram muitas inovações importantes. A Teoria de Resposta ao Item (TRI) foi incorporada em 1995 como uma nova metodologia estatística, ao longo dos anos tem sido muito importante pois possibilita a comparação entre os vários ciclos de avaliação.

Em 2005, o SAEB passou a ser formado por duas avaliações, a ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), que possuía as mesmas características, objetivos e procedimentos da avaliação até aquele momento usados, e a ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) também conhecida como Prova Brasil, tinha como objetivo avaliar a qualidade do ensino das escolas públicas.

Em 2013, a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) foi adicionada ao Saeb para verificar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, tanto em leitura quanto em escrita e em Matemática. Em 2017, tanto as escolas públicas de ensino fundamental como as de ensino médio passaram a ter acesso aos resultados do SAEB, e também ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Em 2019, a ANA, a ANEB e a ANRESC passarão a ser identificadas apenas como SAEB, deixando de existirem e passarão a acompanhar as etapas, áreas de conhecimento e ferramentas usadas. A aplicação da avaliação ocorrerá nos anos ímpares e a divulgação dos resultados nos anos pares. A reestruturação terá como ponto primordial a qualidade educacional deixando apenas de verificar a proficiência nos testes cognitivos. A Educação Infantil passará a ser avaliada. Apesar das mudanças, o SAEB não deixará de estabelecer a comparação entre as edições anteriores e a atual. No entanto, até o final da escrita da dissertação essa avaliação não havia sido realizada, pois a mesma será realizada no segundo semestre de 2019, período que não contempla o recorte temporal da presente pesquisa.

## 4.2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CENÁRIO LOCAL

Em termos mundiais, o desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação, que começou nos Estados Unidos em fins dos anos 1960, expande-se para a Europa na década de 1970 e nos anos 1980 atinge a Ásia e a Oceania. Na década de 1990, em quase todos os países da América Latina foram criados sistemas nacionais de avaliação de aprendizagem, com destaque para Cuba, que realizou sua primeira avaliação em 1975, (BRASIL, 1992). Nessa compreensão, tomam-se como referência para o Brasil as perspectivas norte-americanas e inglesas, que segundo Vianna (2003), tiveram seu processo visivelmente acelerado e subsidiaram a produção de autores nacionais nos anos 1960.

Embora a avaliação educacional nos Estados Unidos tenha uma tradição de quase dois séculos, Vianna (2000 e 2003) aponta sua relevância para desenvolvimento de novas estratégias de ensino neste país, em decorrência das grandes transformações estruturais pelo impacto advindo da Revolução Industrial a partir da década de 1960. Neste período, a avaliação teve um papel importante na crítica para a transformação da escola nos países de primeiro mundo pela necessidade de reorientação das práticas de ensino, da produção de material pedagógico que atendessem a currículos e programas capazes de proporcionar um ensino de qualidade que fosse compatível com a vida moderna. Face ao contexto internacional e numa retrospectiva sobre o longo caminho trilhado pela avaliação educacional no Brasil, Vianna (2000 e 2003) apresenta a transformação histórica da avaliação partindo das primeiras medições para levantar dados em educação em 1906 até chegar à construção do Sistema de Avaliação da Educação Básica em nosso país, o SAEB.

A partir da obra de Pequeno (2000) e Vianna (2003) compreende que a constituição do processo de avaliação educacional no Ceará esteve em sintonia com uma preocupação nacional – na esfera federal pelo Ministério da Educação, e na esfera estadual pela SEDUC. Paralelo aos esforços do governo federal e estadual os autores supracitados destacam diversas pesquisas nessa área, as quais se observa que, muito lentamente, delinearão o que viria a ser o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990 e Sistema Permanente de Avaliação da Educação no Ceará (SPAECE) em 1992.

Assim como em outros estados da federação, no Ceará, as primeiras pesquisas e estudos em avaliação educacional aconteceram em regime de colaboração com outras instituições, universidades, ou fundações públicas e privadas. Dentre os principais programas de avaliação desenvolvidos no Ceará estão: a) Avaliação da situação atual do Ensino Agrícola - 1978; b) Estudos avaliativos de programas em desenvolvimento no meio rural – Polo Nordeste - Sertões de Quixeramobim e Médio Jaguaribe - 1980; c) Avaliação do desempenho do professor na Utilização do Material de Ensino Aprendizagem Cartilha da Ana e do Zé - 1982; d) Avaliação da Educação Básica no Nordeste Brasileiro - EDURURAL (1981-1983-1985); e Avaliação do Projeto de Desenvolvimento de Colônias de Pesca - Mundaú - Trairí - Ceará 1987.

Nos registros documentados pela SEDUC sobre seus programas de avaliação, destacam-se os estudos em regime de colaboração com a Universidade Federal do Ceará entre os anos 1970 e 1980 e com a Fundação Carlos Chagas. Esse material faz parte do acervo de relatórios de pesquisa de projetos especiais desenvolvidos pela equipe de pesquisa desta Secretaria no final da década de 1970.

Ao analisar parte desse material, e com base em Pequeno (2000), pode-se observar que o resultado dessas investigações ficou restrito a um efeito pouco satisfatório quanto à tomada de decisões e reorientação da ação educacional, apesar dos esforços empreendidos e da importância desses estudos na época. Pequeno (2000) enfatiza que isso ocorreu porque essas investigações eram muito mais orientadas para determinar fatores explicativos de uma dada realidade do que, propriamente, para privilegiar a evolução dos fatos mais diretamente relacionados com a utilidade social.

Dentre as experiências em avaliação educacional desenvolvidas no Ceará, pode-se observar o destaque para o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL), planejado em 1977, financiado e apoiado tecnicamente pelo Banco Mundial, que buscou coletar dados sobre o rendimento escolar dos estudantes que residiam nos municípios localizados em três Estados da região do Nordeste: Ceará, Pernambuco e Piauí não se restringido a essa coleta, haja vista que Buscou caracterizar a situação da educação básica, no meio rural, por meio do estudo de variáveis que permitissem identificar a escola, a professora, o aluno e sua situação familiar, e, ao mesmo tempo, servir de indicadores para o acompanhamento das ações desenvolvidas pelo programa. Gatti (1994 Apud

Viana 2003, p. 160) ressalta a importância do EDURURAL por considerá-lo como primeiro esboço do que seria o SAEB.

Ao descrever a importância do EDURURAL, Vianna (2003, p. 161) afirma que este esteve a cargo da Fundação Cearense de Pesquisa quanto aos estudos de aspectos institucionais. Teve parceria com a Fundação Carlos Chagas e centrou suas atividades na avaliação do rendimento escolar que coletou dados nos anos de 1981, 1983 e 1985 por intermédio de provas de Português e Matemáticas aplicadas a crianças de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental em 603 escolas rurais da região Nordeste que permitiram além de dados sobre taxas de acesso à escola, verificar eficiências dos processos escolares. A realidade encontrada foi caracterizada por Vianna (2003, p. 162) como um quadro bastante dramático do Nordeste Rural, refletido pela situação igualmente trágica de seu ensino, que a avaliação revelou.

Em 1987, com base nos estudos desenvolvidos com o EDURURAL, o MEC expandiu um amplo programa de avaliação de rendimento de alunos da rede pública em todo o território nacional por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em uma amostra que traduziu um seguimento do universo escolar em nível de 1º grau. Esse amplo programa teve seus desdobramentos com novas aplicações no ano seguinte de forma mais ampla e complexa envolvendo cidades do Estado do Paraná e do Rio Grande do Norte com o objetivo de testar novos instrumentos e procedimentos com vistas à sua aplicação em nível nacional como teste piloto. Tratava-se do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP/MEC) (Brasil, 1992).

O SAEP deu origem ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que teve seu primeiro levantamento realizado em 1991, efetivando-se o primeiro ciclo de aplicações de avaliações em larga escala em nível nacional, tido seu segundo ciclo aplicado em 1993, passando a acontecer a cada dois anos, (BRASIL, 1992). Neste período, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foi normatizado como órgão avaliador de todo o País que buscou fornecer às secretarias de Estado da Educação um conjunto de informações sobre as deficiências de aprendizagem escolar, criando também condições para que as secretarias tivessem uma efetiva participação nos assuntos pertinentes à avaliação do rendimento.

Em sintonia com uma preocupação nacional, as experiências da SEDUC após o primeiro ciclo de avaliações do SAEB se voltaram para a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar em 1992, financiado pelo Governo do Estado do

Ceará para alunos de 4ª e 8ª séries. Nessa época a avaliação voltava-se apenas ao rendimento escolar com o objetivo de fomentar uma cultura avaliativa no Estado do Ceará com origem em um sistema permanente de avaliação. Essa vertente da avaliação no Estado do Ceará é ampliada em 1996, quando o referido sistema se consolida e passa a se chamar Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE).

#### **4.2.1 Trajetória do SPAECE no Ceará**

A história da Avaliação Educacional, no Ceará, tem uma ligação direta com a história da avaliação educacional em âmbito nacional, haja vista que a implantação do Sistema de Avaliação Estadual segue a rota dos processos ocorridos na implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Trata-se de duas histórias tão entrelaçadas em sua constituição que se torna inviável falar do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no Ceará – SPAECE - sem que se faça menção ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Desde a implantação do SAEB, o Ceará demonstrou interesse em analisar e considerar os indicadores do sistema avaliativo como instrumento de providências para a melhoria da qualidade da educação no estado. Segundo Lima (2007), já no Primeiro Ciclo do SAEB, em 1990, O Ceará se destacou, por ter sido um dos poucos estados brasileiros que elaborou um relatório versando sobre dados específicos do Estado, tendo como base os dados do SAEB. Essa tarefa, a Secretaria de Educação Básica do Ceará – SEDUC, realizou em parceria com a Universidade Federal do Ceará – UFC. À época, o SAEB avaliou uma amostra de 267 escolas em 37 municípios, contemplando 1.709 alunos da 1ª série, 1447 da 3ª série, 1605 da 5ª série, 110 da 7ª série, perfazendo um total de 5.871 alunos avaliados, além de ainda serem contemplados 751 professores e 151 gestores.

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

Esse fato gerou preocupação na Secretaria de Educação do Estado e impulsionou a implantação de um sistema próprio de avaliação da educação básica

no Estado, capaz de dar respostas quanto aos caminhos a serem trilhados pela política educacional cearense. Buscando trilhar os caminhos do SAEB, o Estado do Ceará tem como marco de sua atuação no campo da avaliação educacional, na forma de avaliações externas em larga escala, o ano de 1992, dois anos após a Conferência Mundial de Educação para Todos, instituindo-se o processo de avaliação do seu sistema de educação, o qual, mais tarde, viria a ser denominado Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – SPAECE (LIMA, 2007). Vale ressaltar que isso se deu, ainda, logo após o Governo Federal divulgar os primeiros resultados do SAEB para todo o Brasil.

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

Em sua primeira experiência, o SPAECE foi, inicialmente, denominado de Avaliação do Rendimento Escolar dos alunos de 4ª e 8ª séries, conforme aparece na apresentação feita pela então Secretária da Educação Básica Sofia Lerche Vieira, do Relatório sobre a avaliação, referente ao ano de 2004, quando foi feita uma retrospectiva da experiência cearense. No âmbito escolar, ficou conhecido como Avaliação das Quartas e Oitavas e, depois de algum tempo, também foi chamado de Avaliação da Qualidade do Ensino. A experiência de 1992 avaliou uma amostra de 156 escolas estaduais e um total de 14.600 alunos, sendo 10.590 da 4ª série e 4.010 da 8ª série do Ensino Fundamental, dos turnos manhã e tarde, da cidade de Fortaleza. (VIEIRA in: CEARÁ, 2005). Esse fato fez do Ceará um dos estados da Federação pioneiros na criar um sistema próprio de avaliação da Educação Básica.

No ano de 1993, através de parceria com o CETREDE/UFC, a SEDUC-CE realizou o segundo ciclo da avaliação do sistema educacional cearense. Nessa etapa, houve uma preocupação acentuada em considerar outros elementos no processo avaliativo. Assim, a SEDUC procurou melhorar o conhecimento sobre as unidades escolares ao se apropriar de alguns indicadores e, em seguida, da construção de escalas de mensuração considerando os seguintes fatores: qualidade do ensino, produtividade do sistema e infraestrutura física. (CEARÁ, 1994, p.1).

Na edição de 1993, participaram a totalidade das escolas públicas estaduais urbanas dos municípios que sediavam as 14 Delegacias Regionais de

Educação (DERE) que somavam um total de 246, sendo 152 localizadas na capital cearense e 94 sediadas no interior do estado. Os testes de 1993 foram aplicados para 16.605 alunos da 4ª série e 6.281 alunos da 8ª série, totalizando 22.886 alunos avaliados. Nesse mesmo ano, a SEDUC, através da CETREDE / UFC, realizou a Avaliação das 4ª Séries das Escolas Públicas do Estado do Ceará, constituindo-se em uma das ações integrantes do segmento de gestão do II Projeto de Educação Básica para o Nordeste. O estudo objetivava apurar e analisar os resultados da avaliação do rendimento escolar em Português e Matemática da 4ª série do 1º Grau das escolas públicas do Estado do Ceará e de dois questionários respondidos pelos professores. (CEARÁ, 1994, p.3). Esse fato denota a preocupação da SEDUC em realizar a avaliação de seu sistema de Ensino de forma abrangente, permeada por reflexões que pensassem o sistema como um todo e pudessem dar suporte à melhoria do processo de avaliação da educação básica.

A realização do estudo supramencionado ocorreu concomitante à realização do Segundo Ciclo do SAEB, o que denota, mais uma vez, a constante ligação da história desses dois sistemas de avaliação da educação básica. Mostrando que o Ceará, realmente, buscou trilhar os caminhos do SAEB e, por intermédio dessa experiência nacional, buscou qualificar o seu sistema próprio de avaliação com vistas a promover a melhoria do atendimento educacional no estado. A amostrada do SAEB de 1993, no estado do Ceará correspondeu a 1.285 alunos da rede estadual e 490 da rede municipal; 1.517 alunos da zona urbana e 258 da zona rural; 587 alunos da capital e 1.188 dos demais municípios. Em termos de instituições escolares, o SAEB de 1993 contemplou 73 escolas de 30 municípios cearenses.

No ano de 1994, ocorreu o terceiro ciclo do SPAECE. Nesse ano, a SEDUC teve a parceria da Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC) da UFC. À época, o SPAECE seguiu a mesma estrutura e abrangência ocorrida no ano de 1993. Foram avaliados 16.317 alunos da 4ª série e 5.495 alunos da 8ª série, sendo contemplados no total 21.812 alunos. Ao todo, 244 escolas situadas nos municípios sedes das DERE. Dessas 244, 150 situadas em Fortaleza e 94 no interior. Os alunos responderam a um total de 50 itens, sendo 25 de matemática e 25 de Língua Portuguesa.

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

ciclo do SAEB, ocorrido no ano de 1995, avaliou, no Ceará, 7.600 alunos das escolas públicas e particulares nas 4ª e 8ª séries e 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, então denominado 2º grau.

Seguindo a lógica de se intercalar com os ciclos do SAEB, em 1996, o Ceará realizou o quarto ciclo do SPAECE. As avaliações foram desenvolvidas pela FCPC/UFC e esse ano foi marcado por um aumento significativo na abrangência do número de municípios contemplados. Até 1994, foram 14 municípios os quais situavam as DERE e em 1996, esse número passou para 27 municípios. Desse total, 21 sediavam os recém-criados Centros Regionais de Desenvolvimento Educacional em substituição às DERE; e 05 municípios integravam os que primeiro aderiram ao processo de municipalização do Ensino Fundamental que eram os municípios de Jucás, Maranguape, Fortim, Icapuí e Marco; bem como o município de Limoeiro do Norte que havia sediado uma DERE.

O ciclo de 1996 do SPAECE avaliou 17.576 alunos da 4ª série e 7.677 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental. Ao todo, foram avaliadas 327 escolas da rede estadual situadas na zona urbana. Vale dizer que além dos testes aplicados aos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, também foram acrescentados ao processo avaliativo três questionários contextuais: um questionário versando sobre o estado físico e condições gerais de funcionamento da escola; um destinado aos professores das disciplinas e séries avaliadas abordando o perfil do professor e de sua ação docente; e o outro destinado aos diretores visando conhecer o perfil dos mesmos e o tipo de gestão escolar realizada por estes (CEARÁ, 1996).

Um fato importante que se deu em meio a esse processo de implantação e desenvolvimento do sistema de Avaliação da Educação Básica no Ceará, diz respeito à implantação, em 1996, do Projeto de Avaliação Institucional nas escolas públicas, o qual seguia os mesmos princípios do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB: globalidade, Unidade, Respeito à identidade institucional, Não premiação e/ou não punição, Adesão voluntária, Legitimidade e Continuidade (RISTOF, 1995 apud LIMA 2007). Ao longo desses anos, o processo de avaliação institucional tem feito parte da política de avaliação educacional no Ceará, a última versão desse processo ocorreu no ano de 2010 e todas as escolas da rede estadual participaram do processo.

No ano de 1997, o SAEB realizou o seu quarto ciclo e no estado do Ceará, foram avaliados 13 municípios, 97 escolas e 9.543 alunos. Dando sequência ao

processo de se intercalar com o SAEB, no ano de 1998, realizou-se o quinto ciclo das avaliações do SPAECE, novamente em parceria com FCPC/UFC. À época, a abrangência do SPAECE foi ampliada e foram contempladas 407 escolas de 61 municípios. Foram avaliados 25.704 alunos da 4ª série/2º ciclo e 14.006 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, totalizando 39.710 alunos avaliados. (LIMA, 2007).

No ano seguinte, 1999, ocorreu o quinto ciclo do SAEB. A amostra do Ceará foi ampliada para 112 municípios, 346 escolas e um total de 16.862 alunos avaliados. Mais tarde, no ano 2000, os resultados divulgados pelo INEP mostram o Ceará numa situação favorável - a média do Estado, em Língua Portuguesa estava no mesmo nível da média nacional em todas as séries avaliadas e em matemática, a média da 8ª série no estado também se equiparava à média nacional. Entre os estados do Nordeste, o Ceará apresentou os melhores resultados e se posicionou em primeiro lugar no ranking dessa região divulgado pelo INEP. (CEARÁ, 2001, p.40).

Considerando o percurso histórico feito pelo SPAECE, lado a lado com o SAEB, tendo sido o Ceará um dos estados pioneiros a demonstrar preocupação e pôr em prática políticas educacionais voltadas à avaliação da educação, de certo modo, justifica-se esse quadro apresentado em 2001 no tocante à equiparação das médias estaduais às médias nacionais levando em conta os indicadores do SAEB de 1999, divulgados no ano 2000.

O sexto ciclo de avaliações do SPAECE estava previsto para ocorrer em 2000 e seria financiado pelo Banco Mundial. A previsão que, inclusive foi divulgada para as escolas, estipulava que todas as 756 escolas estaduais e 150.000 alunos, mais uma amostra de aproximadamente 50.000 alunos da rede municipal seriam avaliados nesse ciclo. No entanto, por questões burocráticas e financeiras, os prazos previstos não foram cumpridos e o ciclo do ano 2000 não se concretizou. (LIMA, 2007).

Percebe-se que ao longo desse período histórico, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará vem se consolidando e ampliando sua abrangência, tanto no que se refere ao número de alunos e escolas avaliadas, quanto na adição de outros instrumentos tais como: questionários contextuais a serem respondidos por alunos, professores e gestores, além dos processos de avaliação institucional que dão subsídios a um olhar mais profundo sobre a situação das escolas cearenses em todos os seus aspectos. Nesse processo histórico, a parceria entre o governo local e o governo nacional vem se consolidando. A respeito disso, Lima (2007) ressalta que, em dezembro de 2000 foi firmado um convênio de cooperação técnica

entre a SEDUC e o INEP que visava integrar as ações do SPAECE e do SAEB o que proporcionou a realização de oficinas de elaboração de itens, bem como o acesso ao Banco Nacional de Itens (BNI). As oficinas são uma realidade até hoje no Ceará. Os itens elaborados pelos docentes cearenses passaram a compor o banco de itens estadual do qual se extraem os itens que compõem as provas aplicadas aos alunos.

Nos anos de 2001, 2002 e 2003, o SPAECE foi realizado por meio de provas respondidas via internet, realizadas nos laboratórios escolares de informática e nos Núcleos Tecnologia Educacional (NTE) existentes, até hoje, nas sedes das CREDES. Essa ação foi denominada SPAECE-NET. Nesse processo a SEDUC contou com algumas parcerias: Instituto de Software do Ceará (INSOFT); a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG); e o Laboratório de Estatística e Medidas Educacionais (LEME) pertencente à Universidade Federal do Ceará. (LIMA, 2007).

O ano de 2001 é representativo na história do SPAECE não somente pela implantação da sistemática do SPAECE-NET, que teve curta duração nesse processo histórico, mas também pela mudança na forma de análise das provas que deixou de utilizar a Teoria Clássica dos Testes que considera a prova como um todo e passou a utilizar a Teoria de Resposta ao Item, que foca o desempenho dos alunos em cada item e a representatividade desse item dentro da escala de proficiência.

Somente no ano de 2003, o SPAECE passou a contemplar todos os municípios cearenses, a amostra foi de 28.557 de alunos de 8ª do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio. O ano de 2004 é marcado pelo fato de o SPAECE passar a contemplar também o sistema municipal de ensino. Nesse ano, foram avaliadas 2.631 escolas da rede pública estadual e municipal, avaliando 187.577 alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, sendo 72.812 da rede estadual e 114.765 da rede municipal. Nesse ano, foram aplicados os chamados questionários contextuais para 2.744 diretores e 11.063 professores das respectivas séries e escolas avaliadas. (CEARÁ, 2005). Nesse período, o SPAECE universalizou a participação de escolas estaduais e municipais que possuíam mais de 25 alunos, nas turmas das séries avaliadas.

Em 2004, as avaliações foram aplicadas no período de 22 de novembro a 03 de dezembro. Os alunos da 4ª série responderam a 40 itens; 20 de Língua Portuguesa e 20 de Matemática e os alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio responderam a 52 itens, 26 para cada disciplina avaliada. Esse ano também é um importante marco na história do SPAECE pelo fato de inserir

nesse processo avaliativo a existência de vários relatórios e boletins escolares que surgiram da perspectiva de possibilitar um trabalho pedagógico consistente nas escolas com os dados das avaliações realizadas.

Em 2005, com a reformulação do SAEB pela inserção da Prova Brasil, a política de avaliação educacional foi reestruturada permitindo, segundo Vidal & Vieira (2011), a implantação de forma definitiva de uma política de accountability caracterizada por uma ação compartilhada pelos três entes federados (União, Estados e Municípios). Segundo Vidal e Vieira (2011) o conceito de accountability educacional é proveniente da língua inglesa e vem sendo traduzido como prestação de contas e responsabilização. Vale dizer que o Ceará tem seguido a perspectiva de rendição de contas à sociedade no tocante ao desempenho dos alunos na Educação Básica, assim como faz o SAEB seguindo uma tendência mundial.

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

A configuração da quantidade de itens foi a mesma de 2004 e participaram do processo diretores e professores que responderam questionários específicos para a sua função. É importante dizer que tanto em 2004, quanto em 2006, o parâmetro do SPAECE no que se refere à escala de desempenho, foi a escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Assim, o desempenho dos alunos no SPAECE foi colocado na escala do SAEB de modo que fosse possível comparar os resultados do estado aos das avaliações em âmbito nacional.

No ano de 2008, o SPAECE passou a ser realizado anualmente e no período de 2008 a 2011, esse sistema tem se fortalecido e se feito presente no contexto do planejamento escolar, planejamento docente e em todas as ações e programas implantados pela SEDUC que têm um objetivo comum: elevar os indicadores do SPAECE considerando-os como reflexo da melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade do sistema de ensino. É importante esclarecer, ainda, que de 2008 até o último ciclo do SPAECE, realizado em 2012, a SEDUC firmou parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAED pertencente à Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Essa instituição, durante esse período, tem sido a responsável pela elaboração das provas, aplicação, divulgação dos resultados e construção de boletins pedagógicos que são encaminhados às escolas para posterior trabalho escolar a partir dos resultados.

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

Muitos investimentos em estrutura física das escolas, bem como na realização de concursos públicos têm partido dos resultados das provas do SPAECE e dos relatórios dos questionários contextuais que são respondidos pelos alunos, professores e gestores. Trata-se de uma política que se consolidou ao longo do tempo e que utiliza seus indicadores para avaliar as instituições escolares, a gestão escolar, a prática pedagógica dos professores em Escolas Estaduais de Ensino Médio, bem como as escolas municipais que, na maioria, hoje, no Estado do Ceará atendem apenas aos alunos do Ensino Fundamental por conta do processo de municipalização respaldado na LDB 9.394/96, que foi realizado nos primeiros anos da década de 2000.

No debate atual, sobre o direito à educação, é consenso que além do acesso, deve ser garantida também a qualidade, tendo como objetivo a promoção da permanência e da aprendizagem dos alunos. As informações produzidas pelo SPAECE permitem identificar o nível de proficiência dos alunos e a evolução do seu desempenho ao longo do tempo. Além dos testes, são aplicados questionários contextuais que oferecem dados socioeconômicos sobre hábitos de estudo dos alunos e sobre o perfil e a prática de professores e diretores. O conjunto de informações coletadas pelo SPAECE permite traçar um diagnóstico da aprendizagem dos alunos, detectarem pontos fracos e fortes do processo de ensino e identificar características dos professores e gestores das escolas estaduais. Dado que se trata de uma avaliação longitudinal, possibilita, ainda, acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo.

O SPAECE, portanto, tem três focos: a Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa (aplicada ao 2º ano do ensino fundamental); a Avaliação do Ensino Fundamental (nos 5º e 9º anos); e a Avaliação do Ensino Médio (nas 1ª, 2ª e 3ª séries). A Avaliação da Alfabetização (SPAECE-Alfa), implementada a partir de 2007, consiste numa avaliação anual, externa e censitária, que visa à identificação e a análise do

nível da reformulação do Saeb com o Sistema de Avaliação da Educação Básica criado em 1990 que integra atualmente um conjunto de subsistemas que oferece informações precisas sobre a qualidade de educação por escolas brasileiras.

A aplicação da Prova Brasil veio constituir uma base instrumental de dados que possibilita a elaboração de diagnósticos precisos e detalhados sobre problemas relativos ao desempenho dos estudantes e sobre as políticas educacionais. Como grande fator para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa está a discriminação dos resultados por escola de forma desagregada do sistema de ensino.

Outra consequência dos resultados é a criação de programas, projetos, benefícios, incentivos simbólicos ou monetários que criados pelo Ministério da Educação e Cultura vêm elegendo prioridades de atendimento a partir dos resultados de desempenho alcançados pelas escolas e redes de ensino. Uma vez considerada a qualidade da educação como um consenso, passa-se então a discussão e a investigação sobre a mensuração desta qualidade e os fatores determinantes, intervenientes ou necessários para que os sistemas educacionais, em especial as escolas funcionem com qualidade. Sob esse olhar, o SPAECE, aplicado desde 1992, tem por objetivo fornecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares a compreensão do quadro em que se encontra a Educação Básica na rede pública de ensino do Ceará, a partir do qual devem surgir reflexões e ações intervenientes.

Por considerar a importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, em 2007, a SEDUC ampliou a abrangência do SPAECE, incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio para as três séries, de forma censitária. Assim, o SPAECE passou a compreender a avaliação de leitura dos alunos do 2º ano do EF (SPAECE-Alfa) e o domínio das competências e das habilidades esperadas para as demais etapas de escolaridade, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática para os alunos do 5º e 9º anos do EF e nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do EM. As informações coletadas, a cada edição, identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos do estado.

São aplicados, também, desde 2008, questionários contextuais aos alunos, a partir do 5º ano do EF, e a professores e diretores. O SPAECE utiliza três tipos de questionários: o primeiro é dirigido aos alunos, permitindo a elaboração de indicadores relacionados ao perfil socioeconômico e hábitos de estudo, abrangendo também algumas dimensões do ambiente de aprendizagem; o segundo destina-se aos

professores da Língua Portuguesa e Matemática; e o terceiro, aos diretores. Tais questionários possibilitam traçar o perfil educacional, a experiência e a formação profissional, a prática docente e a gestão escolar de todos os envolvidos na área educacional, propiciando a associação entre o desempenho dos alunos e as variáveis contextuais.

Em 2010, os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA EF 2º Segmento, EJA EM 1º Período e 2º Período – passaram a ter acompanhamento, por meio de resultados apresentados de modo independente daqueles alcançados pelos alunos do ensino regular (EF e EM) nas avaliações do SPAECE. Esse modelo de divulgação permitiu, assim, melhor acompanhamento dos alunos desta modalidade de ensino, com resultados próprios e ações e intervenções adequadas a esse público, objetivando uma melhor qualidade no aprendizado.

Em 2012, os testes da 3ª série do EM e 2º período da EJA EM foram organizados em quatro áreas, em convergência com a proposta da Matriz de Referência para o ENEM, do Ministério da Educação. Os testes de Língua Portuguesa e Matemática do SPAECE consideraram também as respectivas matrizes do SPAECE e receberam a denominação de testes de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Foram também aplicados os testes para as áreas de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), além da prova de Redação. Nesta edição, os alunos das escolas municipais e estaduais do Ceará foram avaliados no 2º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa (Leitura). Os alunos do 5º e 9º anos e 2º segmento da EJA Ensino Fundamental e da 1ª e 2ª séries e 1º período da EJA Ensino Médio foram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

No ano de 2013, foram avaliados o nível de leitura dos alunos do 2º ano (SPAECE-Alfa) e o domínio das competências e das habilidades esperadas para as demais etapas de escolaridade nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática dos alunos do 5º e 9º anos do EF, das 1ª, 2ª e 3ª séries do EM e nas turmas da EJA do EF (2º segmento) e da EJA do EM (1º e 2º períodos). A avaliação foi realizada de forma censitária para os alunos do 2º e 5º anos do EF, da 1ª série do EM e para os alunos da EJA presencial Anos Finais do EF (2º segmento) e da EJA presencial do EM (1º e 2º períodos). No 9º ano do EF, a avaliação foi amostral, em decorrência da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC/Prova Brasil em 2013. E nas 2ª e 3ª séries do EM, o SPAECE também foi amostral em virtude de os alunos dessas

séries participarem do ENEM 2013. As amostras foram selecionadas a partir dos dados do Censo Escolar 2013. Ressalta-se que esses dados amostrais (9º ano do EF e 2ª e 3ª séries do EM) mantiveram a série histórica do SPAECE, implantado no ano de 1992.

Em 2014, a avaliação dos alunos da 2ª e 3ª séries do EM continuou sendo realizada de forma amostral, com representatividade por escola. Nas demais etapas, a avaliação foi censitária nos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (EF); 1ª série do Ensino Médio (EM) e EJA presencial (2º segmento do EF; 1º e 2º períodos do EM). Assim, como em anos anteriores, com exceção de 2012, foram avaliados o nível de leitura dos alunos do 2º ano (SPAECE-Alfa) e o domínio das competências e das habilidades esperadas para as demais etapas de escolaridade nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática dos alunos do 5º e 9º anos do EF, das 1ª, 2ª e 3ª séries do EM e nas turmas da EJA do EF (2º segmento) e da EJA do EM (1º e 2º períodos).

Em 2015, o SPAECE avaliou, de modo censitário, o nível de leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (EF) – SPAECE-Alfa, assim como as habilidades em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática dos alunos do 5º e 9º anos do EF e Educação de Jovens e Adultos – EJA (anos finais, presencial da Rede Estadual); da 1ª e 3ª séries do Ensino Médio (ProEMI/Jovem de Futuro) e EJA (1º Período, presencial da Rede Estadual).

O conjunto de informações coletadas pelo SPAECE permitiu diagnosticar a qualidade da educação pública em todo o estado do Ceará, produzindo resultados por aluno, turma, escola, município, credes e estado. Ao mesmo tempo, os resultados têm servido de base para implementação de políticas públicas educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas estaduais e municipais. O SPAECE tornou-se um instrumento essencial na fomentação de debate público e na promoção de ações orientadas para a melhoria e execução da democratização do ensino, garantindo a todos igualdade de acesso e permanência na escola.

Esta avaliação permite montar um quadro sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, com seus pontos fracos e fortes, e sobre as características dos professores e gestores das escolas estaduais. Em se tratando de uma avaliação de característica longitudinal, possibilita, ainda, acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo.

A idealização do SPAECE-Alfa surge em decorrência da prioridade do atual governo com a alfabetização das crianças logo nos primeiros anos de escolaridade, expressa por meio do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). O SPAECE-Alfa consiste numa avaliação anual, externa e censitária para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental matriculados nas escolas da rede pública (estadual e municipais), possibilitando construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno.

A Avaliação dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da EJA Anos Finais (presencial; rede estadual) é feita em caráter censitário para as etapas avaliadas, com periodicidade anual. A referida avaliação é realizada com a finalidade de diagnosticar o estágio de conhecimento, bem como analisar a evolução do desempenho dos alunos do 5º e 9º anos (regular e EJA presencial da rede estadual), com os fatores associados a este desempenho, produzindo informações que possibilitem a definição de ações prioritárias de intervenção na Rede Pública de ensino (estadual e municipal).

A Avaliação do Ensino Médio é realizada, anualmente, de forma censitária, na 1ª série do Ensino Médio. Para as 2ª e 3ª séries, a aplicação foi censitária no período de 2008 a 2012, passando a ser amostral a partir de 2013. Mesmo em uma avaliação amostral, tem-se a participação de alunos de todas as escolas da Rede Estadual de ensino. Assim, nas avaliações do 5º e 9º anos do EF, os dados coletados permitem analisar a evolução do desempenho dos alunos do EM, bem como traçar um perfil dos alunos e pesquisar os fatores contextuais associados ao desempenho desses alunos.

Para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, oferecida de forma presencial, são realizadas avaliações nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Estadual de educação: uma avaliação para o 2º segmento da EJA Ensino Fundamental e outra voltada para os 1º e 2º períodos do Ensino Médio.

**Quadro 4 – Evolução do SPAECE, por abrangência, série/ano e nº de alunos avaliados**

(continua)

<b>ANO</b>	<b>ABRANGÊNCIA</b>	<b>SÉRIE/ANO</b>	<b>Nº DE ALUNOS AVALIADOS</b>
1992	Fortaleza	4ª e 8ª EF	14.600
1993	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	22.886
1994	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	21.812
1996	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias + 05 Municipalizados	4ª e 8ª EF	25.253
1998	Fortaleza e 20 municípios sede dos CREDE + 02 municípios por CREDE	4ª e 8ª EF	39.710
2001	Adesão das escolas (184 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	12.540
2002	Adesão das escolas (179 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	23.258
2003	Adesão das escolas (184 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	28.557
2004	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipal	4ª e 8ª EF e 3ª EM	141.593
2006	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	4ª e 8ª EF e 3ª EM	187.561
2007	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º EF	170.904
2008	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	614.566
2009	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º e 5º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	546.951
2010	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	667.196
2011	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	658.654
2012	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	647.693

(conclusão)

<b>2013</b>	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º e 5º EF 1ª EM e EJA (AF e EM) Amostral 9º EF 2ª e 3ª EM	659.669
<b>2014</b>	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º, 5º e 9º EF 1ª EM e EJA (AF e EM) Amostral 2ª e 3ª EM	622.566
<b>2015</b>	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º, 5º e 9º EF 1ª e 3ª EM* e EJA (AF e EM)	449.010

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

Fonte: <http://www.spaece.caedufjf.net/o-sistema/o-spaece/>, acesso em 23 de outubro de 2018.

O quadro 4 faz um apanhado estatístico do SPAECE de 1992 a 2015, foi retirado do site do CAED, que é o responsável pela elaboração e aplicação das avaliações. Nesse quadro 4, é apresentado que o SPAECE de 1992 a 2003 ocorreu por adesão das escolas e somente a partir de 2004 o SPAECE foi universalizado, passando a ser aplicado nos 184 municípios do Ceará tanto na rede estadual como nas redes municipais. O número de alunos avaliados saltou de 28.557 em 2003 para 141.593, devido a universalização, e hoje chega a 450.000 estudantes avaliados anualmente em todo o estado do Ceará.

Até o presente capítulo o foco foram os documentos oficiais, no entanto é fundamental entender como se dá a prática e essa não está exposta nesses documentos. Os professores são os sujeitos mais habilitados a refletir sobre influência dessa avaliação na prática pedagógica, assim como compreender como ocorre a aplicação do SPAECE nas escolas.

## **5 SAEB e SPAECE (2014-2017) NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES CEARENSES**

A Avaliação Educacional é analisada neste último capítulo conforme as perspectivas dos professores extraídas das entrevistas realizadas. Analisou-se as entrevistas e organizou-se os pontos principais sobre o tema trabalhado de acordo com uma sequência lógica. Faz-se uma análise sobre as Políticas Públicas de Avaliação Educacional, especificamente sobre o SAEB e SPAECE.

No segundo capítulo, denominado de Metodologia da pesquisa, foi feita a caracterização das escolas pesquisadas e descreveu-se o perfil dos docentes que participaram das entrevistas, especialmente sobre os aspectos de formação e tempo de experiência na educação básica. O terceiro capítulo aborda a avaliação educacional como política pública; e a relação do Estado, política pública e educação. O quarto capítulo dessa dissertação retrata a trajetória das avaliações externas da Educação Básica no Brasil, com o SAEB, e no Ceará, com o SPAECE. Inicialmente foi feito um histórico dessas avaliações externas e depois se relatou as experiências vividas ao longo do ano de 2014 a 2017. Analisaram-se relatórios tanto do SAEB quanto do SPAECE, de 2014 a 2017, especificamente, nas escolas estaduais do Ceará. A elaboração deste capítulo baseou-se na Pesquisa Documental, fez-se a análise de relatórios, projetos, textos, leis, decretos, portarias e documentos da SEDUC e de outras instituições.

Neste quinto capítulo, observou-se a percepção dos professores a respeito de Avaliação Educacional, ou seja, das políticas públicas de avaliação educacional, bem como os conhecimentos sobre SAEB e SPAECE, no período de 2014 a 2017 e como os resultados dessas avaliações são divulgados e percebidos no ambiente escolar. Nesta pesquisa, os nomes dos participantes foram omitidos, para preservar suas identidades. Para distinguir as falas os seguintes termos serão utilizados: “Professor 1”, “Professor 2”, “Professor 3”, etc.

### **5.1 CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

É imprescindível para o desenvolvimento da presente pesquisa estudar e entender como os professores veem as Avaliações Educacionais em larga escala, mais especificamente o SAEB e SPAECE, para compreender dinâmicas escolares

decorrentes de tais processos avaliativos que não estão expressas nos documentos oficiais.

Os docentes que participaram da pesquisa definiram Avaliação Educacional e mostraram conhecimento sobre o assunto, destacamos as seguintes definições:

Um recorte sobre o aprendizado dos alunos num dado período do ano letivo observada uma matriz de referência de recorte do currículo (Professor 1).

Para mim a avaliação educacional é um trabalho realizado pelo professor, com o objetivo de diagnosticar o processo ensino aprendizagem e deve ser de forma contínua, ou seja, vendo o aluno como um todo, um ser humano, que não pode ser avaliado com nota (0 a 10) em uma única prova, mas em todo contexto formativo do período (Professor 4).

Analisar através de testes como está o aprendizado do aluno em relação aos parâmetros curriculares nacionais. Por meio desta análise identificar quais áreas estão deficitárias, bem como quais séries têm os piores desempenhos. Identificadas as deficiências, traçar estratégias educacionais, infraestrutura ou outros meios que permitam que os alunos alcancem os níveis desejados (Professor 8).

É um instrumento que visa "medir" ou comparar o nível de conhecimento ou habilidade entre alunos de uma certa região ou localidade (Professor 11).

Verificou-se que os professores fazem um conceito de avaliação com base na Avaliação da Aprendizagem, direcionando o seu foco para o cotidiano escolar. Essa forma de conceituar avaliação mostra que os professores envolvidos na pesquisa apresentam conhecimentos limitados a respeito das modalidades de avaliação existentes.

Formas tradicionais de verificação de aprendizagem (Professor 3).

Um processo para avaliar e acompanhar o desenvolvimento do professor no processo de ensino e aprendizagem (Professor 9).

É um processo qualitativo que avalia o processo de ensino aprendizagem (Professor 10).

É o principal processo do ensino-aprendizagem (Professor 14).

Avaliação da aprendizagem (Professor 15).

No entanto, diversas formas de avaliação são mencionadas, como: avaliação diagnóstica, avaliação para medir os conhecimentos dos discentes e

avaliação verificadora, onde é possível ver onde os alunos estão se saindo melhor e onde precisam melhorar. Essas formas representam as primeiras concepções de avaliação verificadora, até atingir a forma de avaliação controladora, onde o que importa é a prestação de contas se os níveis exigidos estão sendo atingidos.

Os professores apontam que as avaliações em larga escala promovidas pelo Governo, tem o intuito de verificar como está o sistema educacional e medir o nível dos estudantes da escola pública. De modo geral, a ideia de avaliações diagnóstica, onde se pretende conhecer a realidade e depois atuar sobre ela, está em conformidade com o que escreve Grégoire (2000) e Bloom (1983).

Alguns professores também relacionaram a Avaliação Educacional a Avaliação Institucional, especificando que a primeira avalia o aluno e a segunda avalia a escola. Essa menção a Avaliação Institucional demonstra que os professores passaram a inserir esse tipo de modalidade no ambiente escolar.

Verifica-se que existe uma diversidade de conceitos sobre avaliação, o que leva a disseminação diversa desses conceitos diferentes para os demais atores envolvidos, principalmente os alunos. Mesmo que seja consenso o fato de que não existe um único conceito, que seja considerado absoluto, é fundamental que os conceitos estejam baseados em estudiosos que ao longo dos anos desenvolveram estudos sobre avaliação.

Orientação do aluno ao seu destino profissional (Professor 5).

Avaliação Educacional é uma ferramenta didática essencial ao trabalho docente (Professor 6).

Avaliar como está no nível do aluno de acordo com a série (Professor 7).

São ações que norteiam a prática (Professor 12).

Uma diagnóstica para saber o que melhorar no ensino (Professor 13).

Sendo assim, é indispensável que todos os atores envolvidos no processo avaliativo se mantenham constantemente atuais com relação as novas concepções sobre avaliação. Com o intuito, de aumentar o conhecimento sobre o assunto e assim entender melhor como se dar as políticas públicas de avaliação educacional. Dessa forma, chega-se à conclusão de que é fundamental mais investimentos em formação dos professores, especificamente a respeito dos conceitos de avaliação.

Essa formação se faz fundamental, já que alguns entrevistados relataram que nas suas devidas formações iniciais, ou seja, nas graduações, não estudaram com profundidade o tema a respeito de avaliação educacional. Poucos professores afirmaram que durante a graduação ou pós-graduação trabalharam a temática avaliação mas com foco maior para a Avaliação da Aprendizagem.

Temas vagos nas disciplinas pedagógicas da graduação (Professor 1).

De forma bem sucinta. Aprendemos com a prática docente mesmo (Professor 2).

Foi tratado apenas com teorias, sem muito acréscimo (Professor 4).

De início, como cadeira da faculdade foi abordado de maneira abrangente. No curso de especialização também foi visto e bem debatido (Professor 11).

Só me lembro de ter estudado na disciplina de Didática (Professor 15).

A formação de professores com foco em avaliação precisa de investimento para garantir o desenvolvimento do sistema de avaliação. Nas falas dos professores percebe-se que esse investimento é mínimo ou até mesmo inexistente, e que os professores aprendem a avaliar os seus alunos na própria prática docente, sem que tenham passado por uma formação inicial que os ajudem a entender e a praticar esse processo avaliativo.

A formação com foco na avaliação permite aos professores conhecer com maior profundidade o processo avaliativo e assim perceber o quanto útil os resultados obtidos nessas avaliações são importantes para o crescimento das instituições de ensino.

Muito pouco tem se conversado sobre o tema, vejo que as preocupações dos diretores são mais de alcançarem boas notas para a escola, mas não vejo estratégias para atingirem os índices adequados. O tema é tratado isoladamente, bem próximo a data das provas. Esta crítica também serve para o Estado, que também só se preocupa em índices nacionais (Professor 8).

A ausência de formação contínua dos professores é percebida no conhecimento superficial das formas avaliativas e dos sistemas de avaliações existentes, tanto local quanto nacional.

Como algo obrigatório com a finalidade de medir o conhecimento do aluno (Professor 3).

Sou pedagoga e licenciada em matemática. Foi bastante trabalhada a temática na pedagogia, entretanto não matemática não é um assunto muito abordado (Professor 6).

De forma muito superficial (Professor 9).

Cursos e formações específicos que ajudaram a entender a respeito de avaliação (Professor 12).

Os professores também se questionam como essas avaliações são capazes de contribuir com as escolas já que se mostram ainda tão distanciadas da realidade escolar. Eles apresentam diversos pontos de vistas sobre as avaliações externas. Alguns veem as avaliações como fundamentais, apresentando uma visão positiva a respeito delas. Já outros disseram que essas avaliações ainda têm muito o que melhorar e que estão distantes da realidade escolar.

A ideia é nobre e boa mas a forma como se conduz é errada pois a escolas e os professores ficam pressionados a "treinarem" os alunos e a real situação da aprendizagem fica deturpada (Professor 1).

São meio que impostas pelo governo. Não percebo a participação dos professores nesse processo, ou seja, devemos ser ouvidos a fim melhorar essas ferramentas (Professor 2).

São as avaliações externas, que têm objetivos e procedimentos diferenciados das avaliações realizadas pelos professores (Professor 4).

São importantes e necessárias desde que haja um retorno aos alunos e professores envolvidos no processo (Professor 6).

É uma avaliação pertinente, desde que fosse bem analisada para correção dos rumos da educação. Atualmente vejo mais como propaganda política (Professor 8).

Que são avaliações apenas quantitativas e não mede qualidade do ensino (Professor 9).

Tem fins puramente quantitativos, sem influenciar em mudanças efetivas no meio escolar (Professor 10).

De modo geral, vejo como positivo. No entanto, tem seus erros, exemplo, muitas escolas só focam nessas avaliações quando estão próximas, não há um trabalho de planejamento anual (Professor 11).

Os professores apontam que existe uma diferença entre o que as avaliações externas abordam e a realidade que se apresenta nas escolas, ou seja, o

que o governo deseja que seja avaliado e como se dá a prática pedagógica para atender a essa demanda.

Com relação a finalidade das avaliações externas, alguns professores apontaram que seria para verificar como está a educação, ou seja, medir o nível dos alunos e assim verificar como está se dando a aprendizagem. Assim as avaliações externas vestem a roupagem de uma avaliação diagnóstica onde por meio dos resultados se passa a conhecer a realidade e então se pode agir sobre ela.

Norteiam e traçam possibilidades de intervenções pedagógicas (Professor 10).

Como algo primordial para o processo de ensino aprendizagem (Professor 12).

Estão mais de acordo com a realidade do que as avaliações feitas pela própria escola (Professor 15).

Os professores demonstraram que existe uma certa falta de perspectiva com as avaliações externas, porque são aplicadas e posteriormente não ocorre uma intervenção é como se para os organizadores só importasse os resultados e a cobrança de que as escolas melhorem os índices mas sem dar o suporte necessário de como deve ser feito isso, faltando o enfoque principal que é de transformar a realidade na qual a comunidade escolar está inserida. O que pode ser constatado nas falas dos professores:

Eles são analisados e a escola busca melhorar nos descritores em que as notas ficaram aquém do esperado (Professor 1).

O correto seria trabalhar em cima das falhas de aprendizagem, mas raramente isso acontece e o professor acaba nem sabendo que pontos são críticos e deveriam ser trabalhados cuidadosamente (Professor 2).

Divulga em sua página. Mas acredito que falta um trabalho mais eficaz junto aos alunos e aos professores (Professor 6).

Apresentam dados que revelam a situação do aluno, em que está bom, em que está mais ou menos e em que precisa melhorar (Professor 7).

Desconheço o que a secretaria faz com as estatísticas do SPAECE, a Escola geralmente se preocupa com sua reputação, cobrando dos professores mais atividades que envolvam o conhecimento dos testes aplicados. Como havia falado antes, não vejo um planejamento de curto, nem longo prazo (Professor 8).

Deveriam incentivar com verbas as escolas com resultado satisfatório e buscar meios de desenvolver as demais (Professor 10).

Por outro lado, é quase unânime entre os professores que essas avaliações são fundamentais para o sistema educacional e que é importante que elas sejam feitas de forma permanente, no entanto, com adequações, quais sejam: aliando o que será avaliado com o que é repassado ao aluno no decorrer do ano letivo, considerando a opinião do corpo docente na elaboração das avaliações e pensar como essas avaliações podem trazer benefícios para os estudantes no sentido de melhorar a aprendizagem.

Dessa forma, percebe-se que os professores em suas falas demonstram querer um sistema de avaliação educacional mais democrático e participativo, onde todos que compõem a escola fossem vistos como protagonistas do processo avaliativo e que os resultados obtidos fizessem realmente a diferença no contexto escolar.

## 5.2 CONHECIMENTO SOBRE SAEB E SPAECE

A pesquisa é aprofundada quando se trabalha a percepção dos professores a respeito do SAEB e SPACE, considerando dois pontos: o primeiro diz respeito à aplicação das avaliações no caso do SAEB, com periodicidade de 2 e 2 anos, bem como do SPAECE, anualmente, e a respeito da Avaliação Institucional.

Quando se aborda os professores a respeito do que seria o SPAECE e o SAEB, as respostas se assemelham:

Um sistema de avaliação baseado em escritores do currículo que visa analisar e melhorar o nível de aprendizagem dos alunos cearenses (Professor 1).

É uma avaliação feita no Ceará, que avalia as competências e habilidades dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio, em língua portuguesa e matemática, incluindo a EJA. É respondido também um questionário pelos alunos, professores e gestores, que visa traçar um perfil socioeconômico e educacional no intuito de traçar um perfil que associe o desempenho dos envolvidos só seu contexto (Professor 4).

E o sistema permanente de avaliação do estado do Ceará. Avaliação os níveis de proficiência em português e matemática, ou seja, avalia as competências e habilidades nessas duas disciplinas (Professor 6).

Sei que uma política pública do Estado do Ceará, que visa avaliar os alunos do ensino fundamental e do médio, através de conhecimento básico de língua portuguesa e de matemática, no qual o aluno é submetido a uma prova de múltipla escolha com descritores que avaliam às habilidades dos mesmos (Professor 11).

Que é uma avaliação externa para avaliar as séries finais do ensino fundamental e médio (Professor 14).

SAEB é uma avaliação complementar que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica, abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados em área rural e urbana, matriculados 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação era feita por amostragem, mas em 2017, todos os alunos fizeram (Professor 4).

Sistema de avaliação da educação básica. Os alunos que cursam o 3º ano do ensino médio em escolas públicas ou particulares são avaliados. São três avaliações externas com o objetivo de diagnosticar a qualidade do ensino no país (Professor 6).

É um sistema semelhante ao SPAECE, só que a nível nacional. Acho até que estas avaliações a nível estadual e nacional deveriam atingir mais áreas de ensino (Professor 8).

Sei que é uma política pública de nível nacional, que visa avaliar os alunos de nível fundamental e médio, geralmente, os alunos de final de cada nível escolar (Professor 11).

Todos os professores demonstraram um certo conhecimento sobre o SAEB e o SPAECE. Os professores afirmaram que participam do processo do SPAECE, até mesmo na elaboração de questões para as avaliações, já com relação ao SAEB eles afirmaram que não elaboram questões e pouco participam do processo do SAEB somente no dia da avaliação que auxiliam na organização da turma para a realização da prova. Tanto no SPAECE quanto no SAEB os professores disseram não ter acesso a avaliação.

Elogio o Estado por ter uma avaliação de larga escala deste tipo, só acho que este desperdiça um bom momento de melhorar o ensino (Professor 8).

Elogio, apesar das melhorias a serem feitas é uma boa iniciativa de estabelecer metas (Professor 13).

Penso que é importante para sabermos a realidade da educação (Professor 14).

Penso que é uma boa forma de avaliar (Professor 15).

No entanto, os professores reconhecem que as avaliações externas são importantes para o sistema de ensino e apresentam várias modalidades como Afonso (2000, p.18) afirma: “a existência de diferentes formas e modalidades de avaliação traduz frequentemente diferentes funções (manifestas ou latentes) da avaliação”. Essa visão de avaliação vai ser confirmada com a institucionalização do SAEB.

[...] as funções da avaliação têm que ser, por isso, compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas. Aliás, a avaliação é ela própria uma atividade política como se constata, por exemplo, quando se estuda e pratica a investigação avaliativa, nomeadamente pela análise sociológica de programas educacionais e políticas públicas (AFONSO, 2000, p.19).

Os professores no decorrer das entrevistas fazem diversas referências sobre o SPAECE e SAEB. No entanto, as referências feitas são pouco concisas e sem aprofundamento, sem conhecimento aprofundado a respeito do assunto. Quando questionados sobre o que sabem a respeito do SPAECE e do SAEB as respostas são bem objetivas.

Avaliação externa para alunos do Fundamental e Médio (Professor 3).

É um sistema de aperfeiçoamento do conhecimento do aluno (Professor 5).

Que é uma avaliação aplicada em todas as escolas públicas do estado do Ceará para medir o índice de aprendizagem dos alunos (Professor 6).

Uma avaliação do aluno para obtenção de informações, visando ao planejamento e ações na educação (Professor 7).

É uma avaliação de larga escala aplicada em determinadas séries (as terminais) do ensino básico e médio. Noto que é uma avaliação pouco percebida pelos alunos. Os alunos não se importam muito com este tipo de avaliação, na realidade tratam como mais uma prova (Professor 8).

Sei que é um sistema de avaliação que mede e estuda os índices das escolas públicas de todo país (Professor 9).

Avalia habilidades em língua portuguesa e matemática no Brasil (Professor 10).

Avaliação que mede o desempenho em língua portuguesa e matemática (Professor 11).

Prova de português e matemática, além do questionário socioeconômico aos alunos e também questionário aos profissionais da educação da escola (Professor 13).

Avaliação feita em séries finais dos níveis fundamental e médio com provas de português e matemática (Professor 14).

É uma avaliação feita pelo governo do estado para verificar se os estudantes estão aprendendo (Professor 15).

É sabido que o SAEB foi criado em 1990 e que o SPAECE teve início em 1992, mesmo assim as respostas dos professores sobre essas avaliações externas ainda são superficiais demonstrando que não existe uma apropriação dos resultados que essas produzem. Pois compreende-se que por se tratarem de avaliações externas que fazem parte do cotidiano escolar os professores deveriam ter o mínimo de conhecimento a respeito, e as respostas mencionadas anteriormente são objetivas e não apresentam um maior aprofundamento do assunto.

### 5.3 DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Após a aplicação das avaliações vem a etapa de compilação dos resultados para depois haver a divulgação deles. Os professores afirmam que os resultados chegam no ambiente escolar, e são apresentadas na jornada pedagógica e ao longo do ano letivo no planejamento coletivo. Em geral esses resultados são apresentados unicamente aos professores não atingindo outras esferas da comunidade escolar.

O primeiro que tem que ser feito é dialogar com docentes a partir dos resultados. Uma abordagem desse tipo tem a vantagem de promover a participação dos professores e a busca de novas práticas a partir dos resultados da avaliação (RAVELA, 2005, p.6).

O desempenho das escolas nas avaliações externas geralmente é observado e estudado através de gráficos, que apresentam o desempenho escolar. Alguns professores afirmaram que os resultados também são colocados expostos nos corredores da escola para que sejam vistos por todos. É importante destacar que essa divulgação não deveria ser somente para os professores, mas também para pais e alunos.

Os resultados são avaliados pela escola e repassados para os professores (Professor 1).

Era para ser feito um trabalho de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, mas raramente isso acontece (Professor 2).

Os resultados são divulgados no mural da escola (Professor6).

Analisa e envia resultados para futuros planejamentos (Professor7).

Classifica as escolas de acordo com seus respectivos resultados (Professor8).

As escolas e a Secretária de Educação fazem um pequeno diagnóstico e apontam os pontos críticos aos professores (Professor 9).

Divulga para os professores trabalharem as falhas dos alunos durante o ano letivo (Professor 14).

A escola usa os indicadores para motivar os professores a sempre seguir crescendo (Professor 15).

Nas falas dos professores percebe-se que os resultados são divulgados mas não existem nas escolas uma divulgação ao longo de todo o ano, geralmente são divulgados em um período determinado e somente para os professores. Outra importante colocação é que esses resultados são passados aos professores e os gestores deixam nas mãos deles a responsabilidade de trabalharem com os alunos os descritores mais críticos, em nenhum momento os professores citaram que esses resultados são revisitados ao longo do ano letivo, como por exemplo no momento do planejamento dos professores que deve ocorrer juntamente com o núcleo gestor das escolas.

Os resultados são fundamentais e devem ser discutidos e estudados por todos que compõem a comunidade escolar. Alguns professores se mostraram bastante preocupados com os desempenhos baixos das escolas selecionadas para compor a presente pesquisa.

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).

É necessário que os resultados apresentem uma linguagem acessível a todos, favorecendo o uso dos resultados como pilar para se construir uma educação mais edificadora.

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 reflexão didática e criar espaços de discussão e formação a partir dos resultados (RAVELA, 2005, p. 6).

Os resultados são apresentados de maneira descritiva, conforme as especificidades e características das avaliações externas. Esses resultados trazem um diagnóstico da escola, mostrando o que está bom e o que precisa ser melhorados, ou seja, os seus aspectos críticos.

O diagnóstico claro e direto é essencial para a definição de políticas públicas capazes de intervir na melhoria do sistema de ensino e provocar mudanças significativas na metodologia dos professores e especialmente na aprendizagem dos alunos. A avaliação, todavia, deve ser percebida como uma alternativa viável para se corrigir, aperfeiçoar, melhorar e assim contribuir com as políticas públicas educacionais implementadas pelo Estado.

Sendo assim, é fundamental que tanto o SAEB quanto o SPAECE, enquanto políticas públicas desenvolvidas nacionalmente e no Estado do Ceará fomentem meios para que se alcance os resultados e propicie mais ações efetivas para que o uso dos relatórios sejam de fato um propulsor de melhorias no sistema de ensino, especificamente nas escolas na figura dos professores.

#### 5.4 USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA ESCOLA

A pesquisa mostrou que os resultados das avaliações externas devem serem usados na escola como base de discussão com toda a comunidade escolar. No entanto, nem sempre esse momento ocorre como deveria, pois a reflexão deveria ser feita para assim entender como estão os indicadores disponibilizados, no entanto, muitos pais ficam alheios a essas informações.

Com relação ao SPAECE e ao SAEB, em algumas escolas o estudo e análise dessas avaliações já tem início na Jornada Pedagógica, ficando a cargo exclusivamente dos docentes e do Núcleo Gestor realizá-las.

Já em outras escolas existe um interesse maior de estabelecer uma análise mais aprofundada dos resultados, não somente nesses momentos em particular.

Mesmo sendo essencial a discussão em torno dos resultados das avaliações externas com os docentes, é fundamental que a comunidade escolar também participe e entenda como se dá o processo.

Ainda não criamos um meio de devolver os resultados avaliativos para a ponta do sistema e para as comunidades. Entende-se, por comunidade, não só pais, as famílias, como também todos os sujeitos do território em que a escola se insere. Pela ausência deste processo devolutivo, é possível inferir que os dados avaliativos não são apropriados pelos professores, pela escola, pelos alunos e pela comunidade, comprometendo-os a alterar o *status quo* do baixo rendimento escolar das crianças e adolescentes brasileiros (CARVALHO, 2007, p.18).

Como Carvalho (2007) afirma acima e como também foi percebido nas falas dos professores com relação aos resultados das avaliações ainda existe uma certa deficiência na divulgação desses resultados das avaliações externas para a comunidade escolar como um todo, dificultando assim o tratamento desses resultados e a sua utilização mais eficaz por parte de todos que compõem o sistema de ensino. Nas falas abaixo verifica-se como ainda tem-se muito o que percorrer no sentido de melhor uso desses resultados.

A escola faz um comparativo com outras escolas do Estado e nacional. A secretaria, acredito, que tenta melhorar às escolas do estado em relação os resultados nacionais (Professor 10).

A escola faz um comparativo entre outras escolas, tendo como foco o índice alcançado. A secretaria, acredito eu, que use para tentar melhorar ou equiparar às escolas do Ceará (Professor 11).

As escolas comparam com resultados anteriores e analisam possíveis melhoras ou piores no ano analisado e o que fazer pra melhorar caso a meta não tenha sido atingida (Professor 13).

A maioria dos entrevistados afirma que as avaliações externas, no caso o SAEB e o SPAECE contribuem para melhorar a prática pedagógica dos docentes, mesmo que alguns professores apresentem determinada resistência. De uma forma geral, a maioria acredita que as avaliações externas contribuem bastante com o cotidiano escolar.

Diversos fatores demonstram que as melhorias nas avaliações podem ocorrer, mas dependem de vários pontos como: análise mais aprofundada dos indicadores escolares, como aprovação, abandono, reprovação e evasão; adequação da avaliação conforme a necessidade dos alunos; possibilidade de refletir a respeito

das práticas pedagógicas tanto individual como coletiva estabelecendo uma relação com os resultados obtidos nas avaliações internas e externas.

As Políticas de Avaliação Educacional para alguns estudiosos devem ser alicerçadas por práticas mais ativas onde o crucial é o acompanhamento das práticas pedagógicas por todos que fazem parte da comunidade escolar.

Esta seria uma ação social e educacional condizente com os princípios de equidade social. Nada disso é realizado. O que se faz equivale à situação de alguém que caiu num poço profundo e escuta uma pessoa à beira do poço, lá em cima, constatar: 'você caiu no poço!', e, depois, ir embora. Será que quem está lá, no fundo do poço, vai conseguir sair sozinho? (GATTI, 2007, p. 36).

No entanto, em algumas escolas os projetos são desenvolvidos tendo como base os resultados obtidos com as avaliações externas.

Os projetos se apresentam de forma diferenciada nas escolas, em algumas são direcionadas a toda comunidade escolar e em outras se destinam apenas aos alunos ou docentes. Nesse ponto, percebe-se o quanto é importante a formação dos docentes, com relação às avaliações externas para que acompanhem e compartilhem com seus pares o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos processos avaliativos.

O núcleo gestor desempenha um importante papel junto aos professores, proporcionando o compartilhamento dos conhecimentos visando o desenvolvimento das práticas pedagógicas tanto coletivas quanto individuais, funcionando como repassadores dos saberes para os seus pares.

A utilização dos resultados das avaliações externas ainda é mais local, já que no ambiente escolar os índices produzidos através dessas muitas vezes são deixados de lado quando se elabora documentos importantes como o Projeto Político Pedagógico (PPP) ou quando esses resultados são apenas discutidos em alguns momentos em particular como na Semana Pedagógica.

Com relação ao uso dos resultados pela SEDUC, os professores percebem que não são aplicadas políticas públicas baseadas no relatório das avaliações externas das escolas, deixando de obter o seu principal objetivo, que seria o de planejar e desenvolver políticas educacionais.

Infelizmente, as escolas e sistemas de ensino têm tido dificuldade em usar os resultados e compreender a metodologia adotada. Falta uma política séria e consistente de divulgação e uso dos resultados das avaliações. O Brasil avançou muito na montagem e desenvolvimento de sistemas nacionais e estaduais, mas o grande problema é a dificuldade das escolas e dos

professores em usar os resultados para melhorar suas aulas (CASTRO, 2007, p.13).

Os resultados são divulgados e usados nas escolas, mas de forma diferente, ou seja, cada escola trabalha esses resultados junto aos professores de maneira diferenciada. Ainda se mantem o grande desafio de melhorar a divulgação e aplicação desses resultados a realidade escolar. Sendo fundamental um melhor planejamento das estratégias utilizadas para que existam um maior alinhamento dessas informações.

Analisam e buscam formas de intervenção. Mas as vezes esses regulados servem para ranquear as escolas e pressionar unidades que não atingiram suas metas (Professor 1).

Pelo pouco que sei, utilizam-no para categorizar as escolas com base nos índices alcançados (Professor 2).

O aperfeiçoamento do currículo deve levar em consideração as avaliações tanto internas quanto externas. As avaliações externas servem de base para traçar o desempenho dos alunos conforme os componentes curriculares mostrando que em alguns aspectos os pais são peças fundamentais que conduzem o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, é importante analisar o currículo escolar com maior atenção sem que seja elaborado a luz do que é avaliado. O currículo não deve estar vinculado somente a uma Matriz de Referência, que represente apenas as avaliações externas porque o currículo deve ser estruturado verificando todos os pontos envolvidos, de maneira mais ampla.

Referências de algumas competências e habilidades selecionadas para uma série / disciplina, possíveis de serem avaliadas, conforme limitações dos modelos e metodologias adotados. Portanto, não podem servir como currículo, ou mesmo substituí-lo, considerando que este tem maior amplitude (LIMA, 2005, p.142).

O planejamento é fundamental para que o currículo aplicado em sala seja alinhado ao currículo que é avaliado nas avaliações externas. Nas entrevistas, os professores relataram que o planejamento é o principal meio de levantar discussões a respeito dos resultados provenientes das avaliações. No entanto, essa atitude ainda não é generalizada ocorrendo de forma esporádica conforme a escola, a área, a gestão e até mesmo os professores. Mesmo que esses resultados venham sendo divulgados nos planejamentos e jornadas pedagógicas, ainda existe muito o que

melhorar para usar de forma eficiente esses resultados para que o currículo trabalhado em sala esteja condizente com o currículo avaliado nas avaliações externas.

Os TDs são trabalhados em sala e acontecem os aulões também (Professor 2).

Procuramos trabalhar em classe com um material específico para o SPAECE, voltado para os descritores (Professor 3).

Utilizamos os descritores no planejamento e na elaboração de testes (Professor 7).

Não mudo meu planejamento para atender o SAEB, não vejo que isto traria a proficiência ao aluno somente para esta finalidade estatística (Professor 8).

Incluimos aulas específicas e direcionadas para avaliações externas (Professor 9).

Na medida que trabalho o conteúdo, tenho que fazer mudanças no meu planejamento, incluindo uso de livros de outras séries, na revisão de conteúdo já vistos (Professor 11).

Tenho que planejar uma aula por semana visando "nivelar" os alunos (Professor 15).

Os professores apontaram também que as avaliações externas exercem uma pressão sobre as escolas e por consequência sobre os professores para que atinjam melhores resultados, aumentando assim a eficácia das escolas nesse sentido.

## 5.5 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Com relação ao uso dos resultados do SAEB e do SPAECE percebe-se algumas dificuldades relacionadas ao processo avaliativo. Alguns docentes demonstram a falta de conhecimento a respeito das avaliações externas, sendo esse um grande entrave para as práticas pedagógicas. Nos trechos das entrevistas algumas das respostas sobre as avaliações externas não apresentam profundidade:

As provas, por serem objetivas, avaliam apenas superficialmente (Professor 3).

Pra mim é normal é o aperfeiçoamento do conhecimento (Professor 5).

É mais uma que avalia (Professor 7).

Importante para estabelecer metas de ensino (Professor 13).

Creio que é importante (Professor 14).

Outro entrave é a ausência de divulgação mais constante em reuniões regulares dos resultados para os docentes.

Os estudos avaliativos têm assumido um papel eminentemente burocrático. Os relatórios de avaliação têm, via de regra, o destino de gavetas e prateleiras. Assim, a avaliação junto aos órgãos gerenciadores do sistema tem como função, quase que exclusivamente, o controle de alocação de verbas, exacerbando os conceitos de 'utilidade, eficiência e serviço' (SAUL, 1999, p.96).

Nas entrevistas, os professores afirmaram que não existe uma conscientização e mobilização dos alunos e professores com relação as avaliações externas. Nas escolas estudadas geralmente ao longo do ano pouco se fala a respeito das avaliações externas sendo apenas trabalhadas quando estão bem próximas de acontecerem.

As avaliações de larga escala devem existir, mas não apenas para uma série de estatísticas, devemos sim melhorar o ensino e como consequência chegaremos ao nível adequado de aprendizagem (Professor 8).

No meu ponto de vista, assim como o SPAECE, o SAEB também maqueiam a real situação da educação brasileira (Professor 9).

Além disso, os professores disseram que não tem acesso às avaliações, anualmente no caso do SPAECE é divulgado um relatório por escola com os descritores em que os alunos obtiveram melhor desempenho e com os que precisam melhorar, já com relação ao SAEB os descritores são divulgados no site oficial do MEC no entanto não é divulgado um relatório por escola com os descritores, e sim somente o resultado geral da escola. Dessa forma, se a divulgação fosse mais ampla contribuiria para a formação dos professores e principalmente para que as escolas pudessem ter um melhor desempenho nas avaliações e que essas realmente surtissessem um efeito direto sobre as escolas.

Que fossem feitas formações com os professores disseminando sobre o porquê e o para que (Professor 1).

Critico a demora dos resultados para assim trabalharmos às falhas do processo de ensino-aprendizagem (Professor 4).

O governo precisa investir mais em infraestrutura, material didático e gratificação para os professores (Professor 5).

Deveria ter um direcionamento pedagógico para os professores (Professor 6).

Sim. No meu ponto de vista não mede conhecimento de ninguém, são apenas estatísticas para o governo maquiar a verdadeira situação da educação brasileira (Professor 9).

A crítica é sobre a avaliação por amostragem, que acontece em algumas turmas, esse método é muito falho, porque muitas vezes vem com nome de alunos que faltam demais prejudicando o resultado (Professor 11).

Levando em consideração os comentários e críticas apontados pelos professores a respeito das avaliações externas, é possível extrair algumas contribuições no sentido de melhorar o sistema avaliativo implementando tanto no SPAECE quanto no SAEB:

- É necessário capacitação periódica dos professores no campo da Avaliação Educacional, contribuindo assim para a compreensão e participação de todos no sistema de avaliações externas.
- Ampliar o envolvimento dos professores na elaboração de materiais estruturados baseados no SPAECE e no SAEB, para serem usados ao longo do ano na sala de aula.
- A SEDUC deve fornecer materiais que auxiliem a prática pedagógica dos professores em sala de aula.
- Trabalhar mais a motivação dos alunos para participarem das avaliações externas.
- Proporcionar condições mais adequadas para a realização das avaliações.
- Realizar treinamento dos aplicadores para que no momento da aplicação das avaliações forneçam informações mais claras e precisas. Geralmente quem aplica essas avaliações são diretores, coordenadores, professores e funcionários que no dia saem das suas escolas de origem e vão atuar como aplicadores em outras escolas sem nenhum treinamento ou preparo para exercer a função.
- Manutenção do sistema de premiação dos alunos como forma de motivá-los.

- Divulgação dos resultados individuais dos alunos.

Os discursos dos professores mostram que as avaliações externas influenciam nas práticas pedagógicas, aumentando ainda mais a responsabilidade dos mesmos diante dessas avaliações educacionais.

Trabalhamos com TDs, aulas voltadas para o SPAECE e o SAEB (Professor 1).

Faço o planejamento anual com aulas voltadas para o SPAECE, levando em consideração os descritores (Professor 2).

Eu acrescento aulas especiais e acompanhamento letivo com foco no SPAECE e no SAEB (Professor 3).

Simulados durante o ano letivo e revisão do ensino fundamental (Professor 6).

Aulas direcionadas para conteúdos específicos e resolução de simulados (Professor 9).

Ministro aulas com base nas competências e habilidades avaliadas (Professor 10).

Alguns professores ressaltam o aspecto positivo das avaliações do SPAECE e do SAEB, reconhecendo a influência que essas avaliações externas exercem sobre a prática pedagógica dos professores, e por consequência os fazendo rever a metodologia utilizada.

Nas semanas que antecedem a prova os professores de Português e Matemática param os assuntos e focam apenas em questões baseadas em descritores (Professor 1).

Incluo no meu planejamento, atividades voltadas para a avaliação externa e busco motivá-los a participar (Professor 4).

Faço aulas extra direcionadas ao SAEB (Professor 5).

Ministro aulas voltadas para o desenvolvimento dos descritores (Professor 10).

Os resultados das avaliações externas servem para rever as práticas pedagógicas e exercem uma influência sobre os conteúdos trabalhados nas escolas, servindo de alicerce para o processo de ensino e aprendizagem.

Os professores afirmaram que existe uma diferença entre o conteúdo estudado na escola e o conteúdo que é avaliado nas avaliações externas, ou seja, as habilidades e competências avaliadas não condizem com as trabalhadas no cotidiano escolar.

Os professores também afirmaram que o SPAECE e o SAEB vêm provocando significativas mudanças no conteúdo que é administrado nas escolas, especialmente no que diz respeito a forma como é repassado aos alunos em sala de aula.

Tenho que incluir de forma mais concreta questões como as do SPAECE e SAEB. Eu busco fazer um planejamento que se volte para o SPAECE e o SAEB (Professor 4).

Promove o aperfeiçoamento do conhecimento porque além do normal do dia a dia acrescenta aulas especiais na escola (Professor 5).

Atividades voltadas para essa avaliação (Professor 6).

No planejamento sim, pois temos que dá ênfase em alguns conteúdos (Professor 9).

Não altero o planejamento, pois o ensino de língua portuguesa deve ter como fim o desenvolvimento da proficiência leitora e da produção textual (Professor 10).

Aplicar situações problema que estimulem o raciocínio lógico e pensamento crítico (Professor 13).

A maior dificuldade enfrentada no uso dos resultados do SPAECE e do SAEB, apresentado pelos professores entrevistados, diz respeito a diferença entre os conteúdos trabalhados pelos professores em sala de aula e os conteúdos avaliados no SPAECE e no SAEB.

Nas semanas que antecedem a prova paro o conteúdo e foco somente nos descritores (Professor 1).

Procuro sempre adequar minhas aulas com os descritores mais exigidos no SPAECE (Professor 6).

Como mencionei no item anterior não leciono com o intuito da prova do SPAECE, no entanto, no momento da aula sempre chamo a atenção para determinados assuntos que aparecem nas provas do SPAECE, isto também acontece com os temas do ENEM (Professor 8).

Sim. Na medida que trabalho com os alunos, há a necessidade de mudança no planejamento, pois tenho que preparar conteúdo e listas de exercícios específicos (Professor 11).

Procuro aperfeiçoar minha metodologia em relação à prática de leitura para que a mesma não seja superficial e mecânica (Professor 14).

Essa dificuldade apresentada compromete a utilização dos resultados das avaliações externas. Sendo necessário encarar o desafio de ser capaz de tornar as avaliações externas, como algo que venha contribuir com o ensino e a aprendizagem dos alunos de forma linear e constante.

A maioria dos projetos é direcionado a Língua Portuguesa e Matemática mas existem outros relacionados às outras disciplinas com foco nas avaliações externas ou nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, como por exemplo projetos para ampliar a participação dos pais; projetos para melhorar a estrutura física das escolas e projetos sobre as práticas pedagógicas com foco na metodologia.

Esses projetos representam a necessidade da escola mediante o resultado das avaliações com o intuito de melhorar a educação. Ao mesmo tempo, percebe-se a falta de políticas educacionais mais direcionadas às avaliações externas com o intuito de superar os índices conquistados nas etapas anteriores.

Algumas sugestões obtidas nas entrevistas são questionáveis e até mesmo vão na contramão do sistema de avaliação educacional. No entanto, não é intuito da presente pesquisa fazer esses questionamentos, mas pode servir de base para que os responsáveis pela aplicabilidade das Políticas Públicas de Avaliação possam analisar a viabilidade e possibilidade de serem colocadas em prática.

Que não servisse como ranqueamento de melhores e piores escolas, mas que fosse feita uma análise pedagógica dos resultados para alavancar o aprendizado discente (Professor 1).

Observo que apesar dos investimentos e incentivos, os dados de aprendizagem obtidos através de avaliações como SPAECE apontam resultados que não condizem com os esforços os investimentos feitos na área. E que o ensino ofertado em nossas escolas públicas não tem conseguido dar conta dos aspectos mais básicos e primordiais da aprendizagem, como aquisição de leitura e escrita, por exemplo. Porém acredito que seja uma forma de sabermos como nossos alunos estão, realmente (Professor 4).

O governo precisa investir mais na estrutura como material, sala especial e gratificação para os professores (Professor 5).

A divulgação dos resultados poderia ser diferente. Além de maior agilidade seria necessário um trabalho pedagógico baseado no diagnóstico das dificuldades encontradas (Professor 6).

Alguns professores afirmaram que existem na escola uma tendência a adaptar o conteúdo trabalhado em sala de aula ao conteúdo avaliado pelo SPAECE e pelo SAEB, com o intuito de melhorar os resultados escolares.

Trabalho questões repassadas pela escola e, no dia a dia, abordo os descritores cobrados no exame (Professor 2).

Leciono da mesma forma, cumprindo o que posso da carga horária da disciplina, não sou de acordo que se lecione para cumprimento de metas que servirão apenas para estatísticas. Se querem uma proficiência adequada dos alunos, que se der meios as escolas e professores para se chegar ao fim desejado (Professor 8).

Desde o início do ano letivo trabalho com os descritores que são exigidos nessa avaliação, incluindo no meu plano anual (Professor 11).

Das cinco aulas semanas, um é só para aula de nivelamento onde são revistos conteúdos passados e que fazem parte do programa do SPAECE (Professor 15).

Os discursos dos professores foram variados, demonstrando em alguns momentos convergência com o que já vem sendo aplicado, em outros divergência e até mesmo ideias coerentes e autênticas que acrescentariam pontos positivos ao sistema de avaliação educacional.

As diversas opiniões dos professores, seja por critérios individuais, seja conforme a escola em que estão lotados, colaborou significativamente com a presente pesquisa e com a elaboração das considerações.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve a pretensão de responder ao seguinte problema: Como o SAEB e o SPAECE são percebidos pelos professores da Educação Básica e que reverberações tais avaliações acarretam nas suas práticas pedagógicas? Para tanto desenvolveu-se uma pesquisa com o objetivo de compreender as políticas públicas de avaliação educacional em larga escala adotadas no estado do Ceará (2014-2017) à luz das percepções dos professores da Educação Básica na interface com o direcionamento de suas práticas pedagógicas.

Com o intuito de atingir o objetivo proposto e responder a problemática a pesquisa foi iniciada com os conceitos sobre Políticas Públicas Educacionais, Avaliação Educacional e Políticas Públicas de Avaliação Educacional. Em seguida trabalhou-se a perspectiva dos professores a respeito das avaliações educacionais, especificamente sobre o SAEB e o SPAECE. Na análise das entrevistas buscou-se estabelecer uma relação entre os conceitos trabalhados pelos autores e as falas dos professores.

A educação é fundamental para a formação e construção do ser humano, e umas das principais formas de incluí-lo como cidadão na sociedade. Atualmente, a educação deve ser garantida inicialmente pela família e em seguida também pela escola, que na esfera pública deve ser responsabilidade do Estado, que por sua vez deve ser o representante da sociedade, com suas intenções e ideologias. As Políticas Públicas Educacionais que o Estado desenvolve são importantes para a formação do cidadão.

Fazendo-se uma análise científica de cunho histórico, a avaliação surge como fonte de pesquisa. Dessa forma, os primeiros autores que estudaram a avaliação mostram um cunho mais objetivo, racional e predominantemente quantitativo. A avaliação e a pesquisa passaram a ter uma certa relação, e alguns estudiosos começaram a vê-las como sinônimo, o que é uma visão equivocada pois ambas têm suas particularidades que são bem peculiares.

A avaliação é uma das principais metodologias da educação, sendo influenciada diretamente pelas mudanças ao longo dos tempos, mas sem deixar de lado a sua base investigatória de verificar como estão se desenvolvendo os processos avaliativos e como eles influenciam nos resultados escolares. Sendo assim, entende-se que as Políticas Públicas Educacionais representam ações do Estado

especificamente sobre as avaliações externas, possuindo tanto o caráter técnico quanto o caráter político, já que a avaliação não pode ser vista apenas por um aspecto.

No campo de estudos da Avaliação Educacional, diversas possibilidades vêm sendo estudadas, não existindo uma temática pronta e acabada, mas sim várias teorias que contribuem com a obtenção dos objetivos esperados com as avaliações externas.

As Políticas Públicas de Avaliação Educacional deve ser continuas para que reflitam verdadeiras mudanças no sistema de ensino, as avaliações externas hoje não são um política de governo e sim de estado, pois deixaram de representar um determinado partido ou político e passaram a ter uma importância significativa para servirem de alicerce na elaboração de Políticas Públicas voltadas as avaliações educacionais.

Nesse contexto, as Políticas de Avaliação Educacional do período da pesquisa de 2014 a 2017, sofrem as tendências neoliberais do capitalismo, onde a avaliação é vista como uma maneira de buscar a eficiência por meio do controle das instituições escolares.

A Avaliação Educacional também assume a responsabilidade pelos resultados e deve prestar contas anualmente através das avaliações externas de como a escola desenvolveu ou retrocedeu. A medição da qualidade da educação segue as médias obtidas nestas avaliações externas que são também conhecidas como avaliações em larga escala.

Conforme a visão a respeito das Políticas Públicas de Avaliação Educacional, a percepção dos professores se mostrou positiva quando por meio das avaliações melhora o desempenho dos alunos e por consequência o resultado escolar e por outro controladora quando o governo através das avaliações controla os resultados e cobra das escolas sempre melhores resultados. A visão controladora é proveniente do cenário mundial e como consequência reflete sobre o cenário nacional e local. Além disso, a Avaliação Educacional é vista como uma possibilidade de transformação da realidade tanto no ambiente escolar quanto em um contexto mais amplo, que perpassa pelas Políticas Públicas Educacionais.

A associação de Avaliação Educacional a Programas, Projetos, Instituições, Sistemas e Currículos, se baseia na abordagem positivista, e começa a partir do século XX. A Avaliação Educacional frequentemente é associada à objetividade e relacionada a Avaliação Qualitativa. Fator esse que ainda está bastante

presente nos sistemas avaliativos, apesar que se percebe uma tentativa de novas possibilidades que não vem para excluir, mas sim para complementar.

A pesquisa de campo teve como principal ponto as entrevistas, onde por meio das falas dos professores pode-se sentir os anseios, as críticas e as opiniões dos professores, servindo de base para o aperfeiçoamento do SAEB e do SPAECE, proporcionando uma visão mais amplas das avaliações, mostrando a realidade do impacto dessas avaliações sobre o cotidiano escolar na visão dos professores que são os principais mediadores desse processo. A percepção dos professores a respeito de Avaliação Educacional é superficial, onde a avaliação é vista como mediadora e verificadora.

Fico evidente que a formação inicial dos professores pouco abrange a avaliação educacional. É importante que essa constatação sirva de base para a revisão dos currículos dos cursos de licenciaturas, já que é inviável continuar a se fazer educação sem que os futuros professores sejam preparados nas universidades para não só conceituar a avaliação educacional mas também saber como colocá-la em prática no cotidiano escolar, principalmente para que seja possível o desenvolvimento de Políticas Públicas na área educacional.

Assim, é necessário que sejam realizadas formações contínuas dos professores para que o conhecimento a respeito das avaliações seja ampliado e aproxime-se da prática pedagógica, elevando o envolvimento deles nos processos avaliativos sejam esses internos ou externos.

Com relação ao conhecimento sobre o SPAECE e o SAEB, os professores demonstraram percepções diferentes, alguns mostram ter pouco conhecimento e outros conhecem e até participam de forma ativa da preparação dos alunos, elaborando materiais para a preparação dessas avaliações externas.

Uma das etapas mais relevantes do sistema de avaliação educacional, diz respeito a divulgação dos resultados, a sua divulgação e como esses surtiram efeito no cotidiano escolar. Os resultados do SPAECE e do SAEB são divulgados pelo CAED e pelo INEP respectivamente. Os relatórios apresentam uma linguagem técnica, com gráficos que trazem os resultados por escola. Esse tipo de divulgação serve para que as escolas tenham uma noção de como está o desempenho geral de seus alunos nas avaliações externas e assim possam definir estratégias de aprendizagem com o intuito de melhorar os futuros desempenhos. No entanto, os resultados não atingem os diversos atores escolares com a mesma proporção e

objetivo. Sendo assim, a divulgação dos resultados tanto do SPAECE quanto do SAEB ainda se apresenta como um desafio a ser enfrentado, devendo ser acessível e compreendido por todos, especialmente pela comunidade escolar. É necessário realizar um trabalho sistemático de divulgação para que o público em geral possa atribuir significado aos dados apresentados pelos relatórios das avaliações. (RAVELA, 2002, p.10)

Sobre o uso dos resultados do SPAECE e do SAEB, os professores questionam as contribuições para melhorar o sistema de educação. Alguns professores ressaltaram que não existe ligação direta entre os resultados das avaliações e as Políticas Públicas Educacionais, mas outros apontaram que as avaliações externas apresentam pontos positivos que impactam nas Políticas Educacionais.

No Projeto Político Pedagógico, as avaliações externas são trabalhadas de forma fragmentada, tratando com mais intensidade de projetos provenientes da própria escola ou de seus professores. Na contramão, os professores apontaram que os resultados das avaliações devem servir para organizar o currículo, dando atenção maior as disciplinas e/ou conteúdos que são mais avaliados, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Além da melhoria do sistema de avaliação, é fundamental o investimento na formação de professores, como forma de melhorar o sistema e criar políticas públicas de avaliação mais eficientes. Ter os professores trabalhando junto com o Estado em prol do desenvolvimento do sistema de avaliação, garante uma participação mais democrática, onde os resultados surtiriam de fato verdadeiras mudanças nas escolas.

É necessário que as políticas educacionais avancem tanto em seu planejamento como na sua execução, transformando os resultados em mecanismos de mudança da realidade escolar, tanto em âmbito nacional quanto estadual. As críticas e sugestões feitas pelos professores nas entrevistas formam um bom material que pode servir de base para futuras elaborações de políticas públicas educacionais voltadas as avaliações externas, especialmente ao SAEB e ao SPAECE. Além disso, foi possível perceber a percepção dos professores quanto as avaliações e o impacto que essas geram no cotidiano escolar.

Recortar a pesquisa em um determinado período e localidade deixa brechas para novas pesquisas, com o intuito de dar continuidade as mudanças que

certamente ocorrerão ao longo dos anos nas Políticas Públicas de Avaliação Educacional. Esta pesquisa serviu, contudo, para mostrar alguns pontos a respeito da Avaliação Educacional na cidade de Fortaleza. No entanto, esse tema ainda tem muito o que ser pesquisado e estudado, já que esse estudo de longe pretendia esgotar todas as possibilidades de reflexões sobre a temática, levando a novas possibilidades e visões de novos cenários em outras realidades que tragam consigo realidades históricas e políticas diversas.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARAÚJO, M. C. M. **Avaliação institucional**: ferramenta para a tomada de decisão. Curitiba: IESDE, 2009.
- ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, fev. 2002.
- BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. Florianópolis: UFSC, 2011.
- BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 108, p. 101- 132, nov. 1999.
- BONNIOL, J. J. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais com comentários. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- BOURDIEU, P. **Os três estados do capital cultural**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, P. **Futuro da classe e causalidade do provável**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. São Paulo: Atica, 1983.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, P. **Reprodução cultural e reprodução social**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, P. **A excelência e os valores do sistema de ensino francês**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, P. Condição de classe e posição de classe. In: MICELI, S. (Org.). **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dez.1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.ht)>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, 2008.

CABRAL NETO, A. **A política educacional no Nordeste**: discursos, embates e práticas. Natal: EDUFRRN, 1997.

CASTRO, M. H. G. **O impacto da implementação do FUNDEF nos Estados e municípios**: primeiras observações. São Paulo: Cortez, 1999.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica. **Relatório da Avaliação das 4ª séries das Escolas Públicas do Estado do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 1994.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Análise das Avaliações de Língua Portuguesa e Matemática – 4ª e 8ª séries**. Fortaleza: SEDUC, 1996.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica. **Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará– SPAECE/98**. Fortaleza: SEDUC, 1999.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2004**. Fortaleza: SEDUC, 2005.

CEARÁ, Secretaria de Educação Básica. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará: SPAECE 2006**. Fortaleza: SEDUC, 2007.

COULANGE, F. de. **A cidade antiga**: estudo sobre o culto, o direito, as instituições da Grécia e de Roma. São Paulo: Hemus, 1975.

DOMINGOS NETO, M.; MARTINS, M. D. Significados do nacionalismo e do Internacionalismo. **Tensões Mundiais**, v. 1, n. 5, p. 9-40, ago. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: FONSECA, M. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

FONSECA, M. A educação brasileira sob o manto ideológico e financeiro do Banco Mundial. In: FONSECA, M. **Multilateralismo e reações sul-americanas**. Fortaleza: EdUECE, 2011.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1997.

GELLNER, E. **Nação e nacionalismo**. Lisboa: Gradiva, 1993.

GELLNER, E. **O advento do nacionalismo e sua interpretação**: os mitos da nação e da classe. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

GOHN, M.G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: avaliação das políticas públicas de educação, v. 14 n. 50, p. 27-38. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GRÉGOIRE, J. **Avaliando as aprendizagens**: os aportes da psicologia cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HADDAD, S. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: HADDAD, S. **A Estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

KUENZER, A. Z.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2005.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo**: ensaio relativo à verdadeira origem, extensão e objetivo do governo civil. São Paulo: Martin Claret, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PEQUENO, M. I. C. e COELHO, S. M. de A. A construção do processo de avaliação educacional no Ceará. In: VIDAL, Eloísa Maia. **Avaliação institucional**. Fortaleza: UECE, 2003.

POPKEWITZ, T. S.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SOUZA, P. R. Os desafios para a educação no limiar do novo século. In: VELOSO, J. P. R.; ALBUQUERQUE, R. C. **Um modelo para educação no século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 10, n. 12, p. 7-24, set. 1995.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n.20, p. 419-434, jun. 2011.

VIEIRA, R. P. de B.; SILVA, L. M. da; CIASCA, M.I. F. L.. Sistemas municipais de avaliação educacional em debate: caminhos a serem trilhados. In: VIEIRA, R. P. de B.; SILVA, L. M. da; CIASCA, M.I. F. L. **As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos**. Fortaleza: Eduece, 2017.

VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, M.; MEDEIROS. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

Escola:

Data:

A – Perfil do(a) professor(a)

Sexo:

Idade:

Nível mais elevado de Formação:

Tempo de Experiência na Educação Básica:

Tempo de Trabalho nesta Escola:

Série que Leciona:

Disciplinas que Leciona:

Regime e horário de trabalho:

B – Percepção sobre Avaliação Educacional

Para você, o que é Avaliação Educacional?

Como esse tema foi tratado ao longo de sua formação inicial e continuada?

Qual a sua opinião sobre as avaliações em larga escala?

O que você pensa sobre o fato da escola em que você trabalha submeter-se regularmente a processos de avaliação em larga escala?

C – Conhecimento do SPAECE

O que você sabe sobre o SPAECE?

Como acontece a aplicação deste teste nesta escola?

O que a escola e a secretaria de educação fazem com os resultados do SPAECE?

O que você faz para que seus alunos tenham bom desempenho no SPAECE?

O SPAECE promove mudança no seu planejamento ou na sua prática pedagógica?

Explique.

Você teria alguma crítica ou elogio ao SPAECE?

D – Conhecimento do SAEB

O que você sabe sobre o SAEB?

Como acontece a aplicação deste teste nesta escola?

O que a escola e a secretaria de educação fazem com os resultados do SAEB?

O que você faz para que seus alunos tenham bom desempenho no SAEB?

O SAEB promove mudança no seu planejamento ou na sua prática pedagógica?

Explique.

Você teria alguma crítica ou elogio ao SAEB?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Senhor(a) \_\_\_\_\_, você foi selecionada e está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada “**AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO CEARÁ: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA**”, que tem como objetivo compreender os mecanismos não formais desenvolvidos pelos professores das escolas regulares de Educação Básica em Fortaleza para elevar o rendimento dos alunos nas avaliações de larga escala no âmbito estadual.

Sua participação na pesquisa consistirá em responder perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista livre, o que pode gerar o risco de fazer emergir emoções ou constrangimento, que serão contornados pelas pesquisadoras. As respostas às entrevistas serão gravadas, transcritas, textualizadas e validadas por sua pessoa, isto é, em nenhum momento serão divulgadas informações sem o seu prévio consentimento. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode se recusar a responder perguntas ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na relação com as pesquisadoras.

A Senhor(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. A pesquisa, no entanto, poderá ser divulgada por meio de publicações – artigos, livros, capítulos ou conferências públicas - portanto, as informações prestadas não serão sigilosas, podendo ocorrer das mesmas serem utilizadas por outros pesquisadores ou demais interessados em estudos e análises futuras, inclusive, acrescentando ou questionando as suas informações, fator que foge ao controle do pesquisador.

Este documento está elaborado em duas vias, sendo uma cópia para o participante e outra para o pesquisador. Você poderá entrar em contato com as pesquisadoras para esclarecer quaisquer dúvidas sobre o projeto. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contatado pelo telefone (85) 3101.9890 e pelo e-mail: [cep@uece.br](mailto:cep@uece.br)

Pesquisadoras: Karine Moreira Gomes Sales, celular: (85) 98749.5182, E-mail: [karine-gomes@hotmail.com](mailto:karine-gomes@hotmail.com)/ Lia Machado Fiuza Fialho, celular (85) 99646.0186, E- mail: [lia\\_fialho@yahoo.com.br](mailto:lia_fialho@yahoo.com.br)

---

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar da pesquisa proposta, “AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO CEARÁ: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA”, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Participante:

Assinatura:

Documento de identificação:

## APÊNDICE C – TERMO DE FIEL DEPOSITÁRIO

AUTORIZAÇÃO DE FIEL DEPOSITÁRIO

Eu, \_\_\_\_\_, fiel depositário dos prontuários e da base de dados da Secretaria da Educação do Estado do Ceará situada em Fortaleza/Ceará, declaro que a pesquisadora Karine Moreira Gomes Sales está autorizada a realizar, nesta Instituição, o projeto de pesquisa: **“AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO CEARÁ: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA”**, cujo objetivo geral é compreender os mecanismos não formais desenvolvidos pelos professores das escolas regulares de Educação Básica em Fortaleza para elevar o rendimento dos alunos nas avaliações de larga escala no âmbito estadual. Adicionalmente, esse projeto consiste em analisar os planos de trabalho, relatórios, dossiês e mensagens governamentais nos quesitos de: identificar as diretrizes legais que orientam a Política Pública Educacional do Estado do Ceará relacionadas as avaliações externas aplicadas nas escolas.

Ressalto que estou ciente de que serão garantidos os direitos, dentre outros assegurados pela resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde de:

- 1) Garantia da confidencialidade, do anonimato e da não utilização das informações em prejuízo dos outros.
- 2) Emprego dos dados somente para fins previstos nesta pesquisa.
- 3) Retorno dos benefícios obtidos por meio deste estudo para as pessoas e a comunidade onde o mesmo foi realizado.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

(CARIMBO E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

**ANEXO**

## ANEXO 1 – PROPOSTA INICIAL DA MATRIZ DE AVALIAÇÃO DO SAEB

A Matriz apresenta três dimensões: os Eixos da qualidade da educação, os Temas em que ela se desdobra e os Tópicos a partir dos quais serão obtidos dados para o julgamento de valor acerca da qualidade da educação básica brasileira. Cada um dos Eixos e Temas é discutido ao longo do texto para permitir a elaboração de constructos que orientem a realização das medidas. Quanto aos Tópicos, eles são apenas indicados no Quadro A1, com o objetivo de iluminar as medidas que precisarão ser feitas para dar concretude aos Eixos e Temas propostos. Além disso, estão demarcadas por cores as fontes de onde provieram os Eixos, Temas e Tópicos listados. Em preto está indicado aquilo que compõe a proposta original da Daeb; em outras cores, o resultado da revisão da literatura. A legenda indicativa de cada uma das fontes está no final do Quadro A1.

Complementarmente, ressalta-se que a avaliação da educação básica, tarefa complexa, demanda ainda a coleta de informações em diversas fontes envolvendo o Censo Educacional, o Censo Populacional ou mesmo outros estudos existentes ou que venham a ser realizados, além dos resultados dos testes cognitivos e os questionários respondidos por diferentes públicos, alunos, professores, diretores e gestores educacionais.

Quadro A1. Proposta inicial de Matriz para a avaliação da educação básica à luz de múltiplas referências

Eixo da qualidade	Temas envolvidos	Tópicos a serem medidos
UNIVERSALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR	Acesso	Taxas de matrícula; Disponibilidade de vagas; Padrão mínimo de acessibilidade escolar.
	Trajatória escolar	Fluxo escolar; Distorção idade-série; Taxas de aprovação, reprovação e abandono.
	Infraestrutura	Garantia de inclusão de todos, sobretudo os menos favorecidos
MELHORIA DA QUALIDADE DO APRENDIZADO	Aprendizagens	Testes cognitivos Características das relações estabelecidas no ambiente de aprendizagem; Forma de atuação do professor; preparação das aulas; Uso do tempo; Apoio pedagógico; Apoio físico e humano; Relações interpessoais em seu interior.
	Práticas Pedagógicas	Ênfase em raciocínio abstrato, em contextualização e/ou automatização; Ênfase em ensino da língua via diversidade textual, em contextualização e/ou automatização Expectativa do professor referente à conclusão do EF ou EM dos alunos Avaliação em sala (tipos e posturas) Dever de casa Engajamento com a instrução (aluno)

(continuação)

Eixo da qualidade	Temas envolvidos	Tópicos a serem medidos
MELHORIA DA QUALIDADE DO APRENDIZADO	Ambiente Educativo	Práticas do cotidiano:
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• respeito               <ul style="list-style-type: none"> <li>• alegria</li> <li>• amizade</li> <li>• solidariedade</li> <li>• disciplina</li> <li>• combate à discriminação</li> <li>• exercício de direitos e deveres</li> </ul> </li> <li>• socialização e convivência com as diferenças               <ul style="list-style-type: none"> <li>• igualdade</li> </ul> </li> </ul>
		Outros Temas:
		Prontidão para aprender Motivação Auto-eficácia Interesse nas áreas de conhecimento testadas Aspirações de carreira Crenças e atitudes em relação à escola Disposição para resolução colaborativa de problemas
	Formação para o Trabalho e Cidadania	Forma de estar no mundo, de transformá-lo, de agregar-lhe um valor ou uma diferença; Práticas de cidadania.
	Currículo	Existência de currículo diversificado e principais tópicos

(continuação)

Eixo da qualidade	Temas envolvidos	Tópicos a serem medidos
VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	Formação Inicial e Continuada	Informações sobre a formação inicial e continuada
	Carreira e Remuneração	Existência e pertinência dos planos de carreira; Estabilidade na carreira; Relação profissionais da educação/alunos; Relação salário/Piso Nacional; Número de horas extraclasses remuneradas.
	Satisfação Profissional	Satisfação com a carreira docente Colaboração entre pares Crenças profissionais Dimensões da qualidade do professor
GESTÃO DEMOCRÁTICA	Financiamento	Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQI)
		Custo Aluno Qualidade (CAQ)
	Planejamento e Gestão, da escola e da rede	Projeto pedagógico: existência e monitoramento;
		Metas institucionais:
		Escolha de Diretor;
		Regimento interno;
		Supervisão e acompanhamento pedagógico
		Apoio disponibilizado pela Secretaria de Educação;
		Metas institucionais
		Sistemas de monitoramento, acompanhamento e avaliação da rede
		Organização e estrutura da rede educacional
Efeitos do corte ou aumento de recursos sobre a instrução		
Liderança da equipe gestora (diretor e equipe pedagógica)		
Relação professores efetivos/contratados		
Retenção de professores		
Apoio social que a escola presta ao aluno		
Absenteísmo docente		
Organização de atividades voltadas para a recuperação de aprendizagens		
Atividades extracurriculares		
Critérios de formação de turmas		
Critérios de atribuição de professores para as turmas		

(continuação)

Eixo da qualidade	Temas envolvidos	Tópicos a serem medidos
GESTÃO DEMOCRÁTICA	Planejamento e Gestão, da escola e da rede	Utilização dos resultados do Saeb Atividades de preparação para os testes (municipais, estaduais e nacional) Recursos instrucionais e tecnologia disponíveis na sala de aula Processos de alocação e seleção de alunos Políticas de avaliação Políticas de testagem ( <i>assessment</i> ) Políticas de <i>accountability</i> (responsabilização e prestação de contas) Políticas gerais
	Participação, na escola e na rede	Locais de tomada de decisão dentro do sistema escolar Mecanismos de autoavaliação da escola e da rede; Compartilhamento de decisões e do poder na escola e na rede; Formas de controle social e participação popular na escola e na rede; Existência e funcionamento de órgãos colegiados na escola (conselho escolar, APM, etc.) e na rede.
SUPERACÃO DAS DESIGALDADES EDUCACIONAIS	Inclusão e Equidade	Reconhecimento sobre a legitimidade da diferença; Prevenção e enfrentamento de preconceitos; Discriminação e violência.
	Direitos Humanos, Diversidade e Diferença	Desigualdades: • socioeconômicas,      • geracionais, • étnico-raciais        • gênero, • sexualidade,         • pessoas com necessidades educacionais especiais Clima escolar (Inclui violência; relações interpessoais, confiança, expectativas)
		Existência de profissionais especializados e apoio prestado (educação especial, fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, equipe médica com experiência no diagnóstico e tratamento de crianças com necessidades educacionais especiais)

(continuação)

Eixo da qualidade	Temas envolvidos	Tópicos a serem medidos
SUPERACÃO DAS DESIGALDADES EDUCACIONAIS	Contexto Socioeconômico, Cultural e Espacial	Condições: socioeconômicas (profissionais e alunos); culturais (profissionais, alunos e comunidade escolar); espaciais (entorno escolar); etnia e imigração. Outros tópicos: Recursos para aprendizagens em casa • Língua falada em casa      • Expectativas educacionais das famílias Literacia, numeracia e atividades científicas prévias (anteriores à escolarização) Envolvimento da família com a escola Relação família com o aluno Recursos culturais disponíveis em casa
	Intersetorialidade e Sustentabilidade	Políticas sociais nas áreas de saúde, trabalho, cultura, assistência, segurança; Integração de políticas sociais; Produção de sentidos sobre a educação ambiental.
CARACTERÍSTICAS SOCIAIS E EMOCIONAIS	Regulação emocional; Colaboração; Mente aberta ( <i>open-mindedness</i> ); Envolvimento com os outros; Valores e crenças sobre a aprendizagem; Desempenho de tarefas	Por se tratarem de Eixos novos para o Inep, precisam ser debatidos e aprofundados.
E/OU VALORES SOCIOMORAIS	Justiça; Respeito; Solidariedade; Convivência democrática	

Legenda:

Proposta Original Daeb

Elaboração preliminar 2018

TIMMS 2015

PISA 2015

Matriz de Questionários de 2001

Proposta de Matriz de questionário para o PISA 2021

ANA

Aprimoramentos propostos com base em novos estudos

A Matriz apresentada no Quadro A1 foi submetida à avaliação da Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico especializada em questionários instituída pela Portaria Inep nº 203, de 23 de março de 2018 (Anexo I). Durante dois dias (22 e 23 de maio de 2018), os membros desta Comissão se reuniram com a equipe da Daeb envolvida na elaboração da Matriz dos questionários e debateu a concepção da Matriz de Avaliação e os Eixos e Temas apresentados. Para organizar as discussões, foi solicitado a eles que, em grupo ou individualmente, produzissem estudos sobre cada um dos seis Eixos os quais foram debatidos em grupos temáticos por Eixo<sup>23</sup>.