

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Lucia Kelly Souza Menezes

**Possibilidades de uso dos resultados do SPAECE do ensino fundamental para subsidiar
a gestão pedagógica numa escola de ensino médio**

Juiz de Fora

2019

Lucia Kelly Souza Menezes

**Possibilidades de uso dos resultados do SPAECE do ensino fundamental para subsidiar
a gestão pedagógica numa escola de ensino médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior

Juiz de Fora

2019

Lucia Kelly Souza Menezes

Possibilidades de uso dos resultados do SPAECE do ensino fundamental para subsidiar a gestão pedagógica numa escola de ensino médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 24 de julho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Profa. Dra. Alesandra Maia Lima Alves
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Profa. Dra. Naira da Costa Muylaert Lima
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

AGRADECIMENTOS

A Deus, causa primeira de todas as coisas, por iluminar minha caminhada nesta existência. O auxílio divino, através dos benfeitores espirituais que me acompanham sempre, é o que torna possível ter a fé e a perseverança necessárias para superar cada obstáculo.

Aos meus pais, por me ensinarem o valor dos estudos e, de modo especial, à minha mãe, pelo apoio em todos os momentos. Aos demais familiares, pelo incentivo e pela ajuda de sempre.

Ao meu esposo, pelo companheirismo, apoio e pela compreensão nesse período em que precisei me dedicar ao mestrado.

À Secretaria de Educação do estado do Ceará, por investir na formação docente e pela assistência dada aos professores do interior do estado durante os períodos presenciais do mestrado.

Ao Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior, pela orientação na elaboração deste trabalho, e à Luísa Gomes de Almeida Vilardi, do Núcleo de Dissertação, pelo suporte e acompanhamento sistemáticos.

Ao Prof. Dr. Leonardo Ostwald Vilardi e à Profa. Dra. Ana Cláudia Gouveia de Sousa, pelas contribuições dadas na banca de qualificação.

Aos Professores e Agentes de Suporte Acadêmico do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela aprendizagem ao longo do curso.

Ao núcleo gestor e aos colegas professores da Escola de Ensino Médio José Joacy Pereira, pela disponibilidade para participar desta pesquisa. Aos demais colegas e amigos, por sempre torcerem pelo meu sucesso.

Aos companheiros da Turma Ceará 2017, pela amizade e pelos momentos de interação, ajuda e aprendizado coletivo, tanto presencial, quanto virtualmente.

Enfim, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

Estamos habituados demais a observar uma degradação relativa da qualidade e da equidade do nosso sistema educativo, limitando-nos a acusar as imperfeições da sociedade. Certamente, a escola não é uma ilha deserta, mas isso não nos livra do dever de construir a melhor escola possível, apesar de o mundo ser o que é, e sem o aceitarmos tal como é. (DUBET, 2008, p. 119).

RESUMO

Este trabalho discutiu as possibilidades de utilização pedagógica dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), visando à melhoria da aprendizagem dos alunos do 1º ano em uma escola estadual de ensino médio do interior cearense, localizada no município de Aratuba. Essa escola tem apresentado índices elevados de reprovação nas turmas de 1º ano, devido às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, causadas pela defasagem em conhecimentos básicos de Português e Matemática. Nesse contexto, os resultados individuais do SPAECE do 9º ano do ensino fundamental se caracterizam enquanto fontes de informação sobre os níveis de proficiência dos alunos do 1º ano, o que nos conduziu à seguinte questão de pesquisa: De que forma os resultados do SPAECE do 9º ano do ensino fundamental da rede municipal podem subsidiar a gestão pedagógica de uma escola de ensino médio da rede estadual? Os objetivos definidos para este estudo foram: i) Descrever a política de avaliação educacional do Ceará, caracterizando a escola pesquisada nesse contexto; ii) Analisar o potencial uso pedagógico dos resultados do SPAECE do 9º ano para a melhoria contínua da aprendizagem dos alunos do 1º ano do ensino médio; e iii) Propor um plano de ação para promover a apropriação e utilização pedagógica dos resultados do SPAECE do 9º ano do ensino fundamental pelos professores do 1º ano do ensino médio. As discussões desenvolvidas foram fundamentadas em Dubet (2008), que apresenta a concepção de escola justa, e em autores que abordam o papel das avaliações externas na construção da qualidade da educação, tais como: Blasis (2013), Bonamino e Sousa (2012), Brooke e Cunha (2011) e Machado e Alavarse (2014), dentre outros. A pesquisa é um estudo de caso de abordagem qualitativa, e os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a membros do núcleo gestor e professores da escola investigada. Na análise dos dados, verificamos que a apropriação dos resultados da própria escola é incipiente e que não é feito nenhum trabalho com os resultados individuais do SPAECE do 9º ano. No intuito de contribuir com o estabelecimento de uma cultura de apropriação e uso dos resultados do SPAECE na escola, o Plano de Ação Educacional (PAE) apresentado traz ações voltadas para a formação continuada, com a temática da avaliação educacional, para os professores, além de realização de oficinas de apropriação de resultados e elaboração coletiva das ações de intervenção, a partir dos dados analisados. Por fim, propõe-se também o envolvimento de alunos e pais nesse processo.

Palavras-Chave: Avaliação externa. Apropriação de resultados. Uso dos dados. SPAECE.

ABSTRACT

This work discussed the possibilities of pedagogical use of the results of the Permanent System of Basic Education Evaluation of Ceará (SPAECE), aiming to improve the learning process of 1st year high school students in a state high school located in Ceará's countryside in Aratuba city. This school has shown high levels of failure in 1st year classes, due to students' learning difficulties caused by the lack of basic knowledge of Portuguese and Mathematics. In this context, the individual results of SPAECE related to the 9th year of elementary school are characterized as source of information about the proficiency levels of 1st year high school students, which led as to the following research question: In what way the results of the SPAECE of the 9th grade year of a municipal system elementary school can subsidize the pedagogical management of a secondary school of the state system? The objectives defined for this study were: i) To describe Ceará's educational evaluation policy, characterizing the researched school in this context; ii) Analyze the potential pedagogical use of results of SPAECE of the 9th year for an ongoing improvement in learning of the students of the 1st year of high school and iii) To propose an action plan to promote the appropriation and pedagogical use of the SPAECE results of the 9th year of elementary education by the teachers of 1st year of high school. The discussions developed were based on Dubet (2018), which presents the concept of a fair school, and on authors that address the role of external evaluations in the construction of quality education, such as: Blasis (2013), Bonamino and Sousa (2012), Brooke and Cunha (2011) and Machado and Alavarse (2014), among others. The research is a study case of qualitative approach and the data was collected through semi-structured interviews, applied to members of the managerial center and teachers from the investigated school. In the analysis of the data, we verified that the appropriation of the results from the school itself is incipient and that no work is done with the individual results of SPAECE of the 9th grade. In order to contribute to the establishment of a culture of appropriation and use of the results of the SPAECE in the school, the Educational Action Plan (PAE) presented brings actions aimed at continuing education program, aiming educational evaluation, for teachers, in addition to it conducting workshops on appropriation of results, and collective elaboration of intervention actions based on the data analyzed. Finally, it is also proposed the involvement of students and parents in this process.

Keywords: External evaluation. Appropriation of results. Use of data. SPAECE.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CED	Centro de Educação a Distância do Ceará
COAVE	Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EEM	Escola de Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HTP	Horas de Trabalho Pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-Médio	Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio
IMPA	Instituto de Matemática Pura e Aplicada
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PCA	Professor Coordenador de Área
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PDT	Professor Diretor de Turma
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas

Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SBM	Sociedade Brasileira de Matemática
Seduc	Secretaria da Educação do Ceará
Seduc-AM	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas
SEE-MG	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada da escola	36
Figura 2 - Pátio de entrada.....	37
Figura 3 - Laboratório de Informática	38
Figura 4 - Quadra poliesportiva.....	38
Figura 5 - Laboratório de Ciências	38
Figura 6 - Uso dos resultados das avaliações externas.....	78

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 - Percentuais de alunos do 3º ano da EEM José Joacy Pereira, por padrão de desempenho, em Português e Matemática, no SPAECE de 2017.....45
- Gráfico 2 - Percentuais de alunos do 9º ano do município de Aratuba, por padrão de desempenho em Português, no SPAECE, edições de 2014 a 2016.....48
- Gráfico 3 - Percentuais de alunos do 9º ano do município de Aratuba, por padrão de desempenho em Matemática, no SPAECE, edições de 2014 a 2016.....48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das avaliações que compõem o Saeb.....	20
Quadro 2 - Quantitativo de professores por disciplina, tipos de formação e vínculo.....	40
Quadro 3 - Quantitativo de professores por ambiente, tipos de formação e vínculo	42
Quadro 4 - Denominação dos sujeitos de pesquisa e datas de realização das entrevistas	73
Quadro 5 - Detalhamento da Ação 1	98
Quadro 6 - Detalhamento da Ação 2	100
Quadro 7 - Detalhamento da Ação 3	103
Quadro 8 – Instrumento para o monitoramento do PAE	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Metas para o Ideb segundo o PNE 2014-2024	21
Tabela 2 - Proporção de alunos que demonstraram o aprendizado adequado em Português e Matemática do ensino fundamental, conforme os resultados da Prova Brasil/Saeb de 2015 e 2017.....	25
Tabela 3 - Índices de reprovação da EEM José Joacy Pereira de 2014 a 2017	43
Tabela 4 - Resultados da EEM José Joacy Pereira no SPAECE de 2013 a 2016.....	44
Tabela 5 - Percentuais de alunos do 3º ano do Ceará, da CREDE 8 e da EEM José Joacy Pereira, por padrão de desempenho, em Português e Matemática, no SPAECE de 2017	45
Tabela 6 - Resultados das escolas municipais de ensino fundamental no SPAECE de 2016	47

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	UM BREVE PANORAMA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E NO CEARÁ	19
1.1	O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	19
1.2	O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O QUE DIZEM OS RESULTADOS DO SAEB	22
1.3	A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO ESTADO DO CEARÁ.....	27
1.3.1	O IDE-Médio e o Circuito de Gestão	30
1.4	A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA REDE DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ.....	34
1.5	A ESCOLA PESQUISADA	36
1.6	RETOMANDO O CASO DE GESTÃO	49
2	APROPRIAÇÃO E UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	51
2.1	REVISÃO DE LITERATURA NAS DISSERTAÇÕES DO PPGP	51
2.1.1	As práticas de apropriação dos resultados do SADEAM, SPAECE e PROEB no ensino médio	53
2.1.1.1	<i>Práticas de apropriação envolvendo o SADEAM</i>	53
2.1.1.2	<i>Práticas de apropriação envolvendo o SPAECE</i>	57
2.1.1.3	<i>Práticas de apropriação envolvendo o PROEB</i>	60
2.1.2	Ações propostas para a apropriação dos resultados pelas escolas	64
2.2	UM BREVE OLHAR PARA OS USOS DOS DADOS: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....	67
2.3	PERCURSO METODOLÓGICO	71
2.4	ANÁLISE DOS DADOS	75
2.4.1	O SPAECE na escola: um olhar através das percepções dos sujeitos de pesquisa	75
2.4.2	Apropriação e uso dos resultados do SPAECE na escola	87
3	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA A UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DOS RESULTADOS DO SPAECE NA ESCOLA	96
3.1	CONHECENDO O PAE: DETALHAMENTO DAS AÇÕES	97

3.1.1	Ação 1 – Formação continuada para os professores: avaliação educacional em foco	97
3.1.2	Ação 2 – Apropriação dos resultados do SPAECE e planejamento coletivo das intervenções pedagógicas	100
3.1.3	Ação 3 – Estimular o comprometimento dos alunos e fomentar a parceria com os pais	102
3.2	MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PAE	105
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE A – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS ALUNOS DO 9º ANO, POR ESCOLA, NO SPAECE DE 2016 (ALUNOS DO 1º ANO DA EEM JOSÉ JOACY PEREIRA EM 2017)	117
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA DO 1º ANO	129
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS PCAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E CIÊNCIAS DA NATUREZA	130
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AO NÚCLEO GESTOR (DIRETOR E COORDENADOR PEDAGÓGICO)	131

INTRODUÇÃO

Este Caso de Gestão teve como lócus de pesquisa a Escola de Ensino Médio (EEM) José Joacy Pereira, localizada no município de Aratuba, na mesorregião do Norte cearense, sob a jurisdição da 8ª Coordenadoria¹ Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 8). Essa escola recebe os egressos das escolas da rede municipal de ensino fundamental. Em geral, os alunos atendidos são de baixo nível socioeconômico (INEP, 2018a), e muitos dependem do Programa Bolsa Família (PBF), um programa de transferência direta de renda para famílias em situação de pobreza e extrema pobreza (BRASIL, 2004). Considerando-se o relatório de acompanhamento da frequência escolar do PBF (RELATÓRIO SISTEMA PRESENÇA, 2018), feito pela Secretaria da escola, cerca de 55% dos alunos matriculados na EEM José Joacy Pereira, em 2018, eram beneficiários desse Programa. O município é pequeno e oferece aos jovens poucas oportunidades de emprego e de continuação dos estudos após a conclusão do ensino médio, de modo que a capital do estado ou outros municípios de maior porte são o destino daqueles que almejam melhorias nos âmbitos acadêmico e/ou socioeconômico.

Minha trajetória profissional, nessa escola, se iniciou em 2001, com a atuação docente nas disciplinas das áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Em maio de 2009, assumi o cargo de coordenadora pedagógica², no qual permaneci até o final de março de 2018. Minha lotação atual³ é de professora coordenadora do Laboratório de Ciências da escola.

Os alunos do 1º ano da EEM José Joacy Pereira têm apresentado consideráveis dificuldades de aprendizagem, o que acaba comprometendo o trabalho pedagógico nas diversas disciplinas que compõem o currículo dessa etapa. Isso se reflete nos índices crescentes de reprovação nessa série. Em 2014, por exemplo, o índice geral de reprovação nas turmas de 1º ano foi de 17%, chegando a 21,4%, em 2017. Os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), relativos ao 9º ano das escolas municipais, mostram os baixos níveis de proficiência da maioria desses alunos, que possuem deficiências em competências e habilidades básicas de Português e Matemática. Essas, por sua vez, deveriam ter sido desenvolvidas e consolidadas no ensino fundamental. Por exemplo, os dados

¹ Na estrutura da rede estadual de ensino médio cearense há 23 regionais. As três regionais que compreendem o município de Fortaleza recebem a denominação de Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). As demais regionais são chamadas de Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs).

² Oficialmente, na rede estadual de ensino cearense, o coordenador pedagógico é denominado de “coordenador escolar”. Entretanto, para facilitar a compreensão ao longo do texto, utilizaremos a primeira designação, que é mais comumente utilizada nas escolas.

³ A mudança de função se deu após o processo de eleição de diretores das escolas estaduais, realizado no final de março de 2018, havendo a formação de um novo grupo gestor na escola em questão.

do SPAECE de 2016, relacionados aos alunos do 9º ano da rede municipal de ensino de Aratuba, apontam que, aproximadamente 59% dos alunos tiveram padrões de desempenho abaixo do nível *Intermediário*⁴ em Português, e 81% ficaram abaixo desse mesmo nível em Matemática. Esses resultados⁵, que dizem respeito aos alunos do 1º ano de 2017 da escola pesquisada, apontam a significativa defasagem de conhecimentos básicos da maior parte desses estudantes.

Nesse contexto, os professores precisam de subsídios para que possam planejar ações de intervenção direcionadas às turmas de 1º ano, no intuito de minimizar as dificuldades de aprendizagem encontradas. Por ter feito parte da coordenação pedagógica dessa escola por quase nove anos, compreendo a importância da gestão pedagógica no acompanhamento e orientação do trabalho dos professores, em relação aos diversos aspectos que envolvem as suas práticas em sala de aula, tendo em vista o aperfeiçoamento docente e a aprendizagem dos estudantes.

Diante da realidade apresentada, observou-se a necessidade da implementação de ações pedagógicas focalizadas no 1º ano, de modo a possibilitar o desenvolvimento das habilidades necessárias à aprendizagem satisfatória dos conteúdos do ensino médio. Geralmente, como forma de intervenção, conforme verificamos nos planos anuais de conteúdos para as disciplinas de Português e Matemática, os professores costumam realizar breves períodos de revisão de conteúdos considerados básicos no início do ano letivo. Porém, não houve efeitos significativos, a julgar pelos baixos resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos do 1º ano.

Como os resultados do SPAECE só são divulgados no ano seguinte à sua realização, os alunos que foram avaliados no 9º ano do ensino fundamental das escolas municipais, ao terem as suas médias de proficiência divulgadas, já estão na escola pesquisada, cursando o 1º ano do ensino médio. Dessa forma, seus resultados individuais, no SPAECE do 9º ano, poderiam ser utilizados para subsidiar o planejamento das ações de intervenção pedagógica no 1º ano. Tal ação seria de suma importância, tendo em vista as reais necessidades de aprendizagem apontadas por seus níveis de proficiência em Português e Matemática.

Embora os resultados individuais dos alunos do 9º ano sejam de acesso exclusivo das escolas da rede municipal no Portal⁶ do SPAECE, a CREDE 8 possibilita o acesso das escolas estaduais de ensino médio sob sua jurisdição a esses dados, enviando-os por e-mail. Para

⁴ No SPAECE, os alunos têm suas médias de proficiência em Português e Matemática relacionadas a intervalos que correspondem aos padrões de desempenho denominados *Muito Crítico*, *Crítico*, *Intermediário* e *Adequado*.

⁵ Esses dados serão apresentados de forma mais completa na Seção 1.5.

⁶ Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net>. Acesso em: 24 abr. 2018.

verificarmos se houve alguma apropriação e o uso pedagógico desses resultados, realizamos uma sondagem⁷ com os professores de Português e Matemática da escola investigada. Então, alguns deles relataram já ter tido contato com os resultados individuais dos alunos do 9º ano no SPAECE, mas que não houve um momento específico para o estudo aprofundado dessas informações.

De acordo com eles, há, na verdade, uma preocupação maior, por parte da escola, em analisar os resultados do 3º ano, tendo em vista o planejamento de ações de intervenção para a melhoria do desempenho dos alunos dessa série, que é a única avaliada pelo SPAECE no ensino médio desde 2016. Assim, perdeu-se a oportunidade de conhecer as necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno do 1º ano, através da análise dos resultados individuais desses alunos no SPAECE do 9º ano, desperdiçando-se a utilidade pedagógica dessa importante avaliação externa.

Nesse contexto, é importante destacar que adotamos, neste trabalho, uma concepção de avaliação educacional que não se reduz à aplicação de testes aos alunos, compreendendo-a como um processo que extrapola a mera verificação do desempenho para a elaboração de *rankings* das escolas e classificação dos estudantes. Dessa forma, consideramos que:

[...] avaliar é um processo que pode ter como integrante o levantamento sistemático de informações dos alunos em testes padronizados, mas não se esgota nele. A análise dos dados obtidos, a produção de juízos de valor sobre eles e a utilização dos resultados alcançados na proposição e direcionamento de ações são etapas indissociáveis do ato de avaliar. No caso das redes públicas de ensino, urge repercutir os resultados das avaliações externas de forma a alavancar o desenvolvimento de processos subsequentes por parte de professores e equipes gestoras de unidades educacionais, configurando impactos desejáveis na escola. (MACHADO, 2012, p. 71).

Por conseguinte, os dados produzidos pelas avaliações externas devem ser o ponto de partida para a ação, de maneira que o trabalho de gestores e professores se inicie com a análise e discussão aprofundada acerca dos resultados da escola e dos alunos. Assim, a avaliação só terá sentido se esses resultados se transformarem em elementos para a reflexão sobre o contexto escolar, auxiliando o núcleo gestor e os professores na tomada de decisões, de forma que haja melhorias no processo ensino-aprendizagem.

⁷ Conversas informais durante as horas de trabalho pedagógico (horas reservadas a estudo e planejamento dos professores), em 2017. Perguntamos, aos professores de Português e Matemática da escola, se eles já haviam tomado conhecimento dos resultados individuais dos alunos do 1º ano no SPAECE do 9º ano/ensino fundamental e se, a partir desses resultados, havia sido traçado algum plano de ação para trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Esse estudo partiu da necessidade de se investigar possibilidades de uso pedagógico dos dados do SPAECE para subsidiar as práticas pedagógicas na escola pesquisada, tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos alunos do 1º ano. Apresentamos, então, a seguinte questão de pesquisa: De que forma os resultados do SPAECE do 9º ano do ensino fundamental da rede municipal podem subsidiar a gestão pedagógica de uma escola de ensino médio da rede estadual?

Diante disso, definimos como objetivo geral da pesquisa: Investigar como a utilização pedagógica dos resultados do SPAECE do 9º ano do ensino fundamental pode subsidiar a gestão pedagógica numa escola de ensino médio. Os objetivos específicos foram: i) Descrever a política de avaliação educacional do Ceará, caracterizando a escola pesquisada nesse contexto; ii) Analisar o potencial uso pedagógico dos resultados do SPAECE do 9º ano para a melhoria contínua da aprendizagem dos alunos do 1º ano do ensino médio; e iii) Propor um plano de ação para promover a apropriação e utilização pedagógica dos resultados do SPAECE do 9º ano do ensino fundamental pelos professores do 1º ano do ensino médio.

No primeiro capítulo, abordou-se a temática da avaliação educacional no Brasil e no Ceará, falando sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o SPAECE. Nesse sentido, discutimos as características, os objetivos e os principais desdobramentos dessas políticas, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em âmbito nacional, e do Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDE-Médio), no contexto cearense. Ainda nesse capítulo, falamos sobre os desafios do ensino médio no Brasil e apresentamos a escola pesquisada, descrevendo aspectos importantes para a sua caracterização e contextualização no âmbito do nosso Caso de Gestão.

No segundo capítulo, fizemos uma revisão de literatura nas dissertações do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Depois, falamos a respeito da utilização pedagógica dos resultados das avaliações externas, a partir do trabalho de autores que tratam do papel dessas avaliações na construção da qualidade da educação, tais como: Blasis (2013), Bonamino e Sousa (2012), Brooke e Cunha (2011), Castro, M. (2009), Fernandes e Gremaud (2009), Kistemann Jr. e Sousa (2018), Machado (2012), Machado e Alavarse (2014), Nicolella e Silva (2014), dentre outros. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e fizemos a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, à luz do referencial teórico-bibliográfico adotado.

No terceiro capítulo, apresentamos nosso Plano de Ação Educacional, trazendo propostas para a utilização pedagógica dos resultados do SPAECE na escola investigada.

1 UM BREVE PANORAMA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E NO CEARÁ

Este capítulo traz um panorama da avaliação educacional no Brasil e no Ceará, além de falar sobre os desafios do ensino médio na atualidade e apresentar a escola a ser pesquisada. Nesse sentido, a primeira seção aborda o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que impulsionou a avaliação em larga escala em nível nacional e incentivou a elaboração de sistemas locais de avaliação da educação. Na segunda seção, a partir dos resultados do Saeb, fizemos uma breve análise sobre os problemas enfrentados pelo ensino médio no Brasil.

Posteriormente, a terceira seção trata da política de avaliação externa do Ceará, abordando o SPAECE, além de falar sobre o IDE-Médio e o Circuito de Gestão, no âmbito dessa política. A quarta seção discorre acerca da Avaliação Diagnóstica realizada pela Seduc nas turmas de ensino médio das escolas estaduais desde 2017. A quinta seção apresenta a escola pesquisada, abordando as suas principais características e os indicadores internos e externos relacionados com a pesquisa. Finalmente, na sexta seção, procuramos traçar um apanhado dos principais pontos do nosso Caso de Gestão, retomando aspectos que levaram ao problema de pesquisa.

1.1 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi criado em 1990, sendo um marco importante para a política de avaliação educacional no Brasil. Ao longo dos anos, o Saeb passou por modificações em sua estrutura, e, atualmente, é composto⁸ por três avaliações de caráter nacional, que são de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil; a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A seguir, no Quadro 1, apresentamos os detalhes dessas avaliações.

⁸ A descrição aqui apresentada compreende a estrutura do Saeb no período correspondente ao recorte temporal da nossa pesquisa (2014 a 2017). Assim, não foram consideradas as mudanças anunciadas pelo Ministério da Educação na estrutura do Saeb a partir de 2019.

Quadro 1 - Caracterização das avaliações que compõem o Saeb

Avaliação	Características
Anresc ou Prova Brasil	<ul style="list-style-type: none"> - Realizada a cada dois anos; - Avalia, de forma censitária, alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental de escolas públicas, urbanas ou rurais, com 20 ou mais alunos matriculados em cada etapa avaliada; - Tem como principal objetivo medir a qualidade do ensino apenas em escolas públicas.
Aneb	<ul style="list-style-type: none"> - Recebe o nome do Saeb em suas publicações; - Realizada a cada dois anos; - Utiliza os mesmos instrumentos da Prova Brasil; - Abrange as escolas que não atendem aos critérios de participação da Prova Brasil; - Avalia, de forma amostral, escolas públicas urbanas e rurais, com 10 ou mais alunos matriculados em cada uma das etapas de 5º e 9º anos do ensino fundamental; - Avalia, de forma amostral, alunos de escolas privadas de zonas urbanas e rurais, com 10 ou mais alunos matriculados em cada uma das etapas de 5º e 9º anos do ensino fundamental, e de 3ª ou 4ª séries do ensino médio, quando esta for a série de conclusão da etapa; - Desde 2017, avalia as escolas privadas de zonas urbanas e rurais, com 10 ou mais alunos matriculados na 3ª ou 4ª séries do ensino médio, que tiverem interesse e fizerem a adesão à prova, assim como realizarem o pagamento de uma taxa definida pelo Inep; - Avalia, de forma censitária (desde 2017), as escolas públicas urbanas e rurais, com 10 ou mais alunos matriculados em cada uma das etapas, da 3ª ou 4ª séries do ensino médio, quando esta for a série de conclusão da etapa.
ANA	<ul style="list-style-type: none"> - Censitária; - Realizada anualmente; - Aplicada pela primeira vez em 2013; - Tem como objetivo medir os níveis de alfabetização e letramento em Português (leitura e escrita) e Matemática, dos alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas.

Fonte: Elaboração própria, com base nas informações do Inep (BRASIL, 2015a, 2017a, 2017b).

Os instrumentos de coleta de dados, utilizados pelo Saeb, são os testes de desempenho em Português e Matemática, aplicados aos alunos, além dos questionários contextuais destinados a alunos, professores e diretores. Por fim, há também o questionário destinado à escola, que é preenchido pelo aplicador. A partir desses instrumentos, pretende-se conhecer os fatores socioeconômicos e contextuais que podem influenciar na aprendizagem dos estudantes e, por conseguinte, em seu desempenho nos testes. Dessa forma, além do diagnóstico da educação básica, o Saeb também realiza um estudo sobre o contexto de produção dos resultados de desempenho (BRASIL, 2017a).

A partir dos resultados do Saeb (Aneb e Prova Brasil), é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador criado em 2007 que reúne, ao mesmo tempo, dois conceitos importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e o desempenho dos alunos no Saeb. Assim, o Ideb, que tem uma escala que varia de zero a 10, é

calculado a partir das informações sobre os índices de aprovação nas escolas, obtidas no Censo Escolar realizado pelo Ministério da Educação (MEC), e das médias de desempenho obtidas no Saeb. De acordo com o Inep, considerando-se os fatores utilizados no cálculo do Ideb,

[...] a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. (BRASIL, 2015b, recurso online).

O Ideb começou a ser calculado com os dados do ano de 2005, havendo, a partir daí, uma série histórica de resultados. Então, foram estabelecidas metas para o país, assim como para os estados, municípios e escolas, em relação ao Ideb. Por meio delas, há a pretensão de que o Brasil atinja o patamar educacional dos países desenvolvidos, chegando à média 6,0 nos anos iniciais⁹ do ensino fundamental até 2022, ano do bicentenário da nossa Independência. A Meta 7 do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) trata da necessidade de se fomentar a qualidade da educação básica, melhorando o fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes, de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb mostradas na Tabela 1.

Tabela 1 - Metas para o Ideb segundo o PNE 2014-2024

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Em 2017, o Brasil atingiu as seguintes médias no Ideb: 5,8 nos anos iniciais do ensino fundamental, 4,7 nos anos finais do ensino fundamental e 3,8 no ensino médio (INEP, 2018b). Esses valores mostram que, embora estejamos bem próximos de alcançar a esperada média 6,0 no ensino fundamental I, conforme define o PNE, o ensino fundamental II e o ensino médio ainda não atingiram as metas intermediárias previstas no Plano. Essas informações são importantes, porque indicam, ao poder público, a necessidade de direcionar os seus esforços para as etapas da educação básica com menor desempenho, de maneira que sejam elaboradas políticas educacionais focalizadas.

⁹ A expressão “anos iniciais do ensino fundamental”, utilizada no PNE 2014-2024, corresponde ao ensino fundamental I, assim como “anos finais do ensino fundamental” equivale ao ensino fundamental II.

Assim, concordamos com Maria Helena Castro (2009) sobre a importância dos sistemas de avaliação enquanto instrumentos que podem ajudar no processo de melhoria da qualidade da educação. O diagnóstico da educação básica, feito pelo conjunto de avaliações externas que compõem o Saeb, além de subsidiar o processo de formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, contribui para que se preste contas à sociedade sobre a educação pública brasileira.

De forma paralela ao Saeb, foram desenvolvidos sistemas regionais ou locais de avaliação (CASTRO, M., 2009), como é o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Esses sistemas, segundo Maria Helena Castro (2009, p. 287), são importantes, por permitirem “[...] uma investigação mais aprofundada sobre as especificidades regionais ou locais, o que não é possível no Saeb e na Prova Brasil [...]”, proporcionando a análise mais apurada de cada escola em seu contexto. Por isso, para essa autora, os sistemas regionais, em articulação com o sistema nacional, legitimam a política de avaliação educacional no Brasil.

Na seção a seguir, falaremos sobre os desafios do ensino médio no Brasil, tendo como base os resultados do Saeb.

1.2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O QUE DIZEM OS RESULTADOS DO SAEB

O ensino médio, última etapa da educação básica, tem se expandido de forma mais significativa no Brasil desde meados da década de 1990 (KRAWCZYK, 2011). Porém, apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), que ampliou o dever do Estado na oferta de educação para a população dos 4 aos 17 anos, o ensino médio passou a fazer parte da escolaridade obrigatória. Para Krawczyk (2011, p. 755), as políticas de expansão do ensino médio decorrem não apenas das políticas de universalização do ensino fundamental, que produziram o aumento da demanda das camadas populares por mais escolarização, mas também surgem como resposta “[...] à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional.”

As políticas educacionais, surgidas a partir da Lei 5.692/1971, que estabeleceu o ensino de 1º grau (atual ensino fundamental) obrigatório, com oito anos de duração, e o ensino de 2º grau (atual ensino médio), com três anos de extensão, produziram uma expansão educacional a baixo custo, “[...] multiplicando-se os turnos escolares e achatando-se os salários, com prédios precários, professores mal preparados e desmotivados, lançando as raízes da nossa atual escola

de massas para as massas, em oposição às escolas da elite.” (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011, p. 642). Assim, conforme explicam os autores, o processo de expansão do ensino médio, baseado na diminuição dos recursos gastos por aluno, deixou marcas significativas nas condições de oferta dessa etapa da educação básica.

Na verdade, o ensino médio ainda enfrenta o desafio de sua universalização e democratização (MESQUITA; LELIS, 2015), considerando-se o grande número de jovens que ainda estão fora da escola e os altos índices de evasão e reprovação (KRAWCZYK, 2011). Os dados de 2017 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) mostram que apenas 67,5% dos jovens de 15 a 17 anos, faixa etária relativa ao ensino médio, estão matriculados nessa etapa, sendo que “[...] cerca de 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos ainda estão no ensino fundamental e outros 903,1 mil não estudam e não concluíram o ensino médio.” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 36).

Além desses problemas, Krawczyk (2011, p. 756) destaca que também há desafios relacionados “[...] aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros.” A autora ainda aponta que os alunos pertencentes aos grupos sociais mais baixos apresentam pouca motivação para prosseguirem com os estudos, já que o ensino médio não faz parte de seu capital cultural. Além disso, o argumento de que estudar é necessário para conseguir trabalho é frágil, diante da crescente onda de desemprego no país.

A falta de identidade do ensino médio no país é outro fator a ser mencionado. A respeito disso, Cury (1998, p. 74) explica que o ensino fundamental tem um caráter claramente formativo, pois “[...] dele se esperam os fundamentos da língua materna, a introdução às ciências naturais e sociais e a aprendizagem básica da aritmética, dentro de um clima de socialização escolar.” Já o ensino superior, ainda conforme o autor, possui a reconhecida função profissionalizante, propiciando a qualificação prévia à habilitação profissional, seja junto ao mercado de trabalho ou às instituições de ensino, pesquisa ou prestação de serviços. Enquanto isso, o ensino médio representa um momento bastante complexo, em que se cruzam fatores como “[...] idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioridade civil, [...] manifestando seu caráter dual e elitista através mesmo das funções que lhe são historicamente atribuídas: a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante.” (CURY, 1998, p. 75).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), em seu art. 35, reforça essa multiplicidade de funções, ao definir as finalidades do ensino médio:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, recurso online).

Diante disso, de acordo com Cláudio Castro (2009, p. 161), “[...] o ensino médio está numa encruzilhada; há um excesso de papéis.” Dessa etapa, como esclarece o autor, espera-se que sejam preparados cidadãos cultos e conscientes. Ademais, há a expectativa, ainda, que os alunos possam exercer ofícios ou trabalhar sem qualquer formação adicional. Por fim, também existe a necessidade de que tal grau de ensino prepare para o ingresso no ensino superior. Encontrar uma forma de lidar com essas diferentes funções é um dos grandes desafios do ensino médio no Brasil.

Em termos de aprendizagem, os dados produzidos pelo Saeb também indicam problemas na última etapa da educação básica. Os resultados do Saeb 2017 (INEP, 2018c) mostram que os alunos do 3º ano do ensino médio possuem, em média, o nível 2 de proficiência¹⁰, tanto em Português, quanto em Matemática. Na escala de proficiência, esse nível pertence ao intervalo classificado como *Insuficiente*. Outro dado relevante é que apenas cerca de 7% dos estudantes que participaram do Saeb 2017 estão no nível *Adequado* de aprendizagem em Matemática, e somente cerca de 5% apresentaram esse mesmo nível em Português (INEP, 2018c).

Contudo, convém ressaltar que os problemas de aprendizagem do ensino médio não têm origem apenas nessa etapa, pois eles também são uma consequência de deficiências no processo de escolarização dos alunos no ensino fundamental. Cláudio Castro (2009, p. 157) afirma que “[...] os problemas do ensino médio começam com a invencível fraqueza do ensino fundamental.” Dizer que a dificuldade está apenas no ensino médio é desconsiderar o que os dados do Saeb revelam sobre o ensino fundamental, especialmente nos anos finais. Os

¹⁰ No Saeb, a escala de proficiência de Português é dividida entre os níveis 0 e 9, e a de Matemática, entre os níveis 0 e 10, com a seguinte classificação: *Insuficiente* (0 a 3), *Básico* (4 a 6) e *Adequado* (7 a 10) (INEP, 2018b).

resultados do Saeb 2017 apontam que os alunos do 9º ano possuem, em média, o nível 3 de proficiência em Português e Matemática, que é classificado como *Insuficiente* na escala de proficiência (INEP, 2018c). A Tabela 2 traz informações mais detalhadas sobre o ensino fundamental, em relação ao Saeb.

Tabela 2 – Proporção de alunos que demonstraram o aprendizado adequado¹¹ em Português e Matemática do ensino fundamental, conforme os resultados da Prova Brasil/Saeb de 2015 e 2017

Alunos do ensino fundamental com aprendizado adequado							
Português				Matemática			
5º ano		9º ano		5º ano		9º ano	
2015	2017	2015	2017	2015	2017	2015	2017
50%	56%	30%	34%	39%	44%	14%	15%

Fonte: Elaboração própria, com base nas informações disponíveis no portal QEdU.

A Tabela 2 mostra que o percentual de alunos com aprendizado adequado para a série em que se encontram é maior no 5º ano, embora ainda não possa ser considerado ideal. A proporção de alunos que aprenderam o adequado no 9º ano, em cada disciplina avaliada, cai consideravelmente em relação ao 5º ano, demonstrando que o ensino fundamental II, assim como o ensino médio, também tem problemas em termos de baixa aprendizagem dos estudantes. Os resultados do Ideb de 2017, apresentados na seção anterior, reforçam essa constatação: enquanto o ensino fundamental I conseguiu atingir a meta intermediária do Ideb prevista para 2017, o mesmo não aconteceu com o ensino fundamental II e o ensino médio.

Dessa forma, além dos desafios apresentados por Krawczyk (2011), o ensino médio também precisa lidar com os problemas resultantes da baixa qualidade do ensino fundamental. As deficiências trazidas pelos alunos, especialmente em Português e Matemática, prejudicam a aprendizagem no ensino médio. Segundo Cláudio Castro (2009, p. 158), a “[...] falta de competência no trato com a linguagem torna ineficazes os esforços de ensinar outras disciplinas.” Já as lacunas conceituais relativas à Matemática básica impedem a formação de novos conceitos pelos alunos na Matemática do ensino médio (SILVA; MARTINEZ, 2017), além de dificultar a aprendizagem nas disciplinas que utilizam a Matemática como ferramenta, como a Química e a Física, por exemplo.

¹¹ Na classificação adotada pelo QEdU, são considerados com aprendizado adequado os alunos com nível de proficiência a partir de 4, em Português, e a partir de 5, em Matemática, de acordo com a escala de proficiência do Saeb.

Como vemos, as questões que envolvem o ensino médio são complexas e, em grande medida, são resultantes do processo de massificação barata da rede pública de educação no Brasil (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011). Todavia, convém ressaltar que a solução dos problemas da educação básica não se restringe à atuação do poder público apenas no campo educacional. Arellano *et al.* (2012) asseveram que a educação é um problema público multifatorial, uma vez que é afetada por diversos atores e fatores contextuais. A aprendizagem dos estudantes não depende exclusivamente da ação direta da escola, pois sofre a influência de fatores extraescolares, como o nível socioeconômico dos estudantes (ELACQUA *et al.*, 2015).

Esses autores explicam que o conceito de nível socioeconômico é complexo e está relacionado não apenas ao salário e/ou nível de educação dos pais, mas também ao próprio ambiente em que a criança nasce e se desenvolve. Fatores como “[...] a organização da família, seu clima afetivo, a socialização linguística e a aquisição de atitudes e motivações desde cedo, são alguns dos mecanismos intrafamiliares relacionados com o sucesso escolar.” (ELACQUA *et al.*, 2015, p. 34).

Além disso, os autores apontam que há uma relação entre as características socioeconômicas da família e o desenvolvimento neural relacionado à linguagem e às funções executivas, tais como raciocínio, lógica, estratégias e tomada de decisões. Em uma configuração socioeconômica caracterizada pela extrema desigualdade e concentração de renda como a do Brasil (KRAWCZYK, 2011), o avanço da educação pública também depende da redução das desigualdades sociais e da melhoria qualidade de vida da população, o que exige uma conjunção de esforços das diferentes esferas governamentais nesse sentido.

Detendo-nos ao campo de ação da escola, acreditamos que é necessário olhar para além dos resultados das avaliações, considerando-se aquilo que não é possível modificar. Dessa forma, é fundamental que haja uma mobilização em torno daquilo que a escola pode fazer para minimizar os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos no ensino médio. Nesse cenário, os sistemas de avaliação educacional podem servir como ferramentas no processo de melhoria da qualidade da educação ofertada.

Na próxima seção, apresentaremos o SPAECE, abordando a sua estrutura, objetivos e programas desenvolvidos a partir de seus resultados, como o Prêmio Aprender pra Valer e o Prêmio Escola Nota Dez. Falaremos, ainda, do Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDE-Médio) e do Circuito de Gestão, que estão intimamente ligados à política cearense de avaliação externa na atualidade.

1.3 A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO ESTADO DO CEARÁ

O SPAECE foi implementado em 1992 pela Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), avaliando, inicialmente, os alunos da 4ª e 8ª séries das escolas da rede estadual de Fortaleza. Em 2004, passou a abranger as escolas públicas das redes estadual e municipais, avaliando alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Em 2007, o SPAECE foi universalizado, passando a fazer a avaliação da alfabetização, no 2º ano do ensino fundamental (SPAECE-Alfa), do 5º e 9º anos do ensino fundamental e das três séries do ensino médio (GREMAUD, 2009).

Desde 2008, o SPAECE é realizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Anualmente, são avaliados, de forma censitária, o nível de leitura dos alunos do 2º ano do ensino fundamental e o domínio das competências e habilidades nas disciplinas de Português e Matemática, no 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio¹². O SPAECE possui um caráter longitudinal, uma vez que possibilita acompanhar o progresso de aprendizagem dos alunos ao longo do tempo (CEARÁ, 2012).

Além das provas de Português e Matemática, também são aplicados questionários contextuais a partir do 5º ano, com o objetivo de investigar dados socioeconômicos e hábitos de estudo dos alunos, além do perfil e práticas dos professores das disciplinas avaliadas e dos diretores. Esses questionários possibilitam traçar o perfil socioeconômico e educacional dos alunos, assim como analisar a experiência, a formação profissional e as práticas de professores e gestores, permitindo a associação entre o desempenho dos alunos e as variáveis contextuais, isto é, os fatores associados ao desempenho (CAEd, s.d.).

O SPAECE tem por objetivo fornecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar, aos professores, gestores escolares e dirigentes governamentais, um diagnóstico da educação básica da rede pública de ensino cearense (CEARÁ, 2012). A partir dos resultados do SPAECE, são desenvolvidos programas como o Prêmio Aprender pra Valer, instituído pela Lei estadual nº 14.484 (CEARÁ, 2009b). O projeto consiste na premiação pecuniária – pagamento do 14º salário – destinada ao quadro funcional das escolas de ensino médio que alcançarem as metas de evolução das médias de proficiência no SPAECE definidas pela Seduc. A remuneração com o 14º salário abrange o

¹² Entre 2008 e 2014, foram avaliadas, anualmente, as três séries do ensino médio. Em 2015, avaliou-se apenas o 1º ano. Desde 2016, apenas o 3º ano tem sido avaliado pelo SPAECE no ensino médio.

núcleo gestor, professores efetivos e contratados, bem como funcionários terceirizados (assistentes burocráticos e pessoal dos serviços gerais) das escolas premiadas.

O Prêmio Aprender pra Valer tem como objetivos:

- I – estimular os gestores, professores e os demais servidores da escola na implementação de um projeto pedagógico que possibilite a todos os alunos do ensino médio a permanência na escola e o alcance do nível de proficiência adequado para cada série nas diversas áreas do conhecimento;
- II – reconhecer o trabalho de todos os profissionais da educação das escolas que apresentam bons resultados de aprendizagem dos alunos;
- III – dar visibilidade às escolas com experiências exitosas e passíveis de replicabilidade em outras escolas da rede estadual. (CEARÁ, 2009b, p. 04).

Os alunos do ensino médio também são contemplados pelo Prêmio Aprender pra Valer, conforme a Lei estadual nº 14.483 (CEARÁ, 2009a) – posteriormente modificada pelas Leis 15.572/2014 (CEARÁ, 2014a) e 15.702/2014 (CEARÁ, 2014b) –, que institui a premiação para alunos com bons resultados no SPAECE e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em dezembro¹³ de 2017, por exemplo, foram premiados 20.430 alunos com um *notebook*, com base no desempenho no SPAECE (médias de proficiência no nível *Adequado* em Português e Matemática) ou no ENEM (média geral igual ou superior a 520 pontos para alunos do 2º ano e 560 pontos para alunos do 3º ano) realizados em 2015 (CEARÁ, 2017a).

Além disso, é possível também citar o Prêmio Escola Nota Dez, criado em 2009, que premia até 150 escolas com os melhores resultados no 2º, 5º e/ou 9º anos do ensino fundamental. Ademais, ele também apoia financeiramente as escolas públicas, em igual número das premiadas de 5º e 9º anos, que obtiverem os menores resultados no SPAECE do 5º e/ou 9º anos, para que implementem um plano de melhoria de resultados. De acordo com a Lei nº 15.923/2015, as escolas premiadas recebem o montante correspondente à multiplicação do valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) pelo número de alunos matriculados no 2º, 5º e/ou 9º anos avaliados, respectivamente (CEARÁ, 2015). Em contrapartida, as escolas com menores resultados (escolas apoiadas) recebem o montante correspondente à multiplicação do valor de R\$ 1.000,00 (um mil reais) pelo número de alunos avaliados do 5º e/ou 9º anos do ensino fundamental regular (CEARÁ, 2015). As instituições premiadas precisam manter ou elevar os seus resultados, além de desenvolver ações de cooperação técnico-pedagógica junto às escolas apoiadas.

¹³ As premiações referentes a 2014 e 2015 aconteceram, respectivamente, em agosto e dezembro de 2017. A demora aconteceu devido a problemas na licitação para a compra dos *notebooks* pela Seduc. A premiação relativa a 2016 ainda não foi realizada (informação de 2018).

Ao analisarem as políticas de avaliação em larga escala no Brasil, Bonamino e Sousa (2012) definem três gerações de avaliação da educação básica. Na primeira geração, tem-se a chamada avaliação sem consequências, que consiste em diagnosticar e monitorar a qualidade da educação, sem atribuir consequências diretas para as escolas, os professores e o currículo. Embora seus resultados sejam divulgados pela mídia, estes não são devolvidos para as escolas. Um exemplo desse primeiro grupo é o Saeb (Aneb). Na segunda geração, é feita a divulgação pública dos resultados e a devolução destes para a escola, estabelecendo-se apenas consequências simbólicas, decorrentes do conhecimento de tais resultados pelos pais e pela sociedade. Como exemplo, as autoras citam a Prova Brasil. Já na terceira geração, há políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, abrangendo sanções ou recompensas relacionadas aos resultados de alunos e escolas. Há, portanto, consequências materiais, como é o caso da remuneração feita em função das metas alcançadas. Diante das políticas de bonificação implementadas no Ceará, pode-se afirmar que o SPAECE é uma avaliação de terceira geração.

Conforme Bonamino e Sousa (2012), ao mesmo tempo em que podem incentivar gestores e professores a se esforçarem mais pela aprendizagem dos alunos, os mecanismos de responsabilização forte também podem contribuir para o estreitamento curricular. Segundo as autoras, isto ocorre quando os professores se limitam a ensinar para o teste, trabalhando, em sala de aula, apenas com os tópicos que são avaliados, tendo em vista melhores resultados. Como o SPAECE está vinculado a uma política de responsabilização forte, é de extrema importância que as escolas não percam de vista os reais objetivos dessa avaliação.

Além de subsidiar a implementação de políticas educacionais, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação pública ofertada no Ceará, o diagnóstico produzido pelo SPAECE também contribui para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e de gestão nas escolas. Ao serem disponibilizados os resultados preliminares¹⁴ do SPAECE pelo CAEd, a Seduc e as regionais desenvolvem ações para a divulgação desses dados, junto aos gestores escolares.

Dentre essas ações, podemos citar: o Seminário¹⁵ para Apropriação dos Resultados do SPAECE, promovido pela Seduc desde 2018; e as reuniões realizadas pela CREDE 8, com os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas sob sua jurisdição, para a discussão desses

¹⁴ O resultado definitivo só é publicado no Portal do SPAECE (CAEd/UFJF) depois de um período para a interposição de recursos pelas escolas. Nesses recursos, é possível questionar, por exemplo, a recusa de laudos médicos de alunos com necessidades educacionais especiais, pois as notas desses alunos não são consideradas para o cálculo da média de desempenho da escola, caso os laudos cumpram as exigências do CAEd.

¹⁵ O Seminário já teve duas edições: a primeira foi realizada em janeiro de 2018, e a segunda, em janeiro de 2019 (CEARÁ, 2019a).

resultados. Nesse sentido, destaca-se, também, o trabalho realizado pelo Superintendente Escolar, profissional da CREDE que acompanha diretamente as escolas, fazendo visitas técnicas periódicas. O Superintendente se reúne com o núcleo gestor e representantes dos professores para a análise dos resultados obtidos pela escola no SPAECE. Em seguida, cabe à coordenação pedagógica explorá-los junto aos demais professores.

A partir daí, a coordenação pedagógica e os professores de Português e Matemática estabelecem ações, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos do 3º ano do ensino médio no SPAECE. Com isso, observa-se que o foco da escola é a melhoria imediata de seus resultados no SPAECE, de forma que as ações de intervenção pedagógica, planejadas a partir da apropriação dos dados dessa avaliação, são voltadas para as turmas de 3º ano.

É importante dizer que a aprendizagem dos alunos, no 3º ano, depende dos conhecimentos construídos por eles nos anos anteriores. Dessa forma, as dificuldades apresentadas desde o 1º ano do ensino médio precisam ser consideradas. Como foi dito anteriormente, a escola tem acesso, através da CREDE 8, aos resultados individuais dos alunos do 9º ano do ensino fundamental no SPAECE, uma vez que esses dados apresentam um diagnóstico dos alunos do 1º ano.

Entretanto, não é realizado um trabalho específico para a apropriação desses resultados, assim como não é feito um plano de ação, para a melhoria da aprendizagem dos alunos do 1º ano, com base nessas informações. Todavia, cuidar da aprendizagem desses alunos pode contribuir para o avanço das médias de proficiência da escola no SPAECE em médio prazo, pois eles chegarão ao 3º ano com as competências e habilidades básicas em Português e Matemática mais consolidadas.

Na seção seguinte, apresentaremos o IDE-Médio, indicador educacional produzido para as escolas estaduais de ensino médio do Ceará a partir dos resultados do SPAECE, e o Circuito de Gestão, que faz parte do projeto Jovem de Futuro.

1.3.1 O IDE-Médio e o Circuito de Gestão

O Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDE-Médio), também conhecido como Ideb* (Ideb estrela), é um indicador educacional implementado em 2017 pela Seduc nas escolas da rede pública estadual de ensino médio, através do projeto Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco.

O Jovem de Futuro (JF) é uma tecnologia educacional desenvolvida e testada para estimular o aprimoramento contínuo da gestão escolar, com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes, expandir o número de concluintes e reduzir as desigualdades educacionais de escolas públicas de ensino médio.

Como tem o compromisso de influenciar os resultados [...], o Jovem de Futuro estabelece metas específicas para cada estado, que são então desdobradas para as regionais e as escolas. Com base nessas metas, os agentes educacionais fazem um diagnóstico do seu contexto, a partir do qual é elaborado um plano de ação. O passo seguinte é colocar o plano em prática, monitorando e avaliando as ações realizadas. (INSTITUTO UNIBANCO, 2017b, recurso online).

Baseado na lógica de cálculo do Ideb, o IDE-Médio também considera as informações de fluxo e desempenho dos estudantes e possui uma variação de zero a 10. Porém, é um indicador produzido anualmente, e a avaliação externa utilizada para a obtenção da nota padronizada para o desempenho dos alunos é a do SPAECE. Em 2017, para cada escola, foi definida uma meta, projetada a partir de uma linha de base, que resultou da média de IDE-Médios calculados para a escola nos anos de 2013 a 2016. Essa metodologia de cálculo da linha de base foi pensada para que não fossem definidas metas inalcançáveis para as escolas (CEARÁ, 2017c).

Durante o ano letivo, as escolas acompanham de perto os chamados indicadores estruturantes do IDE-Médio, tidos como um termômetro das condições básicas para garantir a aprendizagem dos estudantes, que são: o percentual de frequência dos alunos, o percentual de aulas dadas, o percentual de alunos com média para aprovação e a quantidade de alunos com notas insuficientes em cada disciplina (CEARÁ, 2017c). Com os dados fornecidos pelos indicadores estruturantes, é possível corrigir rotas e planejar ações para que as escolas consigam atingir as suas metas.

A partir do resultado alcançado pelas escolas, aquelas com situação de aprendizagem mais crítica, chamadas de escolas prioritárias, são identificadas e passam a receber maior atenção e apoio da Seduc e das CREDEs.

Escolas prioritárias são aquelas com índices de desempenho mais baixos em relação à rede de escolas do estado e que precisam dar um salto maior de melhoria para, assim, reduzir sua distância das outras. A quantidade de escolas prioritárias em cada estado depende de uma análise da Secretaria, que deve considerar sua possibilidade de oferecer profissionais e recursos para um tratamento mais intensivo. (INSTITUTO UNIBANCO, 2017a, p. 87).

Assim, as escolas identificadas como prioritárias passam a receber um tratamento diferenciado, com visitas semanais da Superintendência, enquanto as demais têm

acompanhamento quinzenal. As visitas mais frequentes objetivam manter uma relação mais próxima com essas escolas e, assim, ajudá-las a alcançar as suas metas (CEARÁ, 2018d). Embora as instituições prioritárias possam ser consideradas como escolas apoiadas, não há relação com a dinâmica do Prêmio Escola Nota Dez, mencionado na seção anterior, uma vez que não é feita a liberação de recursos específicos para a elaboração do plano para a melhoria de resultados. O que tem havido, no âmbito do ensino médio, é a “[...] ação de intercâmbio e tutoria entre pares de escolas [...]” (CEARÁ, 2018d, p. 17), que consiste na troca de experiências entre escolas com bons resultados e escolas prioritárias.

O planejamento e o acompanhamento das ações, para o alcance da meta do IDE-Médio, acontecem através do Circuito de Gestão, um método de gestão orientada para resultados que faz parte do projeto Jovem de Futuro. Esse método orienta, organiza e sistematiza os principais processos da gestão escolar, estabelecendo como prioridade a aprendizagem de todos os estudantes (INSTITUTO UNIBANCO, 2018). Ele é implementado nas escolas, nas regionais (CREDEs e SEFOR) e na Seduc, de forma que todas essas instâncias elaborem e implementem seus planos de ação, tendo em vista a melhoria dos resultados de aprendizagem e o alcance das metas do IDE-Médio.

O Circuito de Gestão permite aos gestores escolares identificar, com precisão, as causas que dificultam a aprendizagem e desenvolver ações efetivas para obter resultados positivos. Para isso, é composto de quatro etapas: Planejamento, Execução do Plano de Ação, Monitoramento e Avaliação de Resultados e Correção de Rotas.

O processo tem início com o estabelecimento da meta de aprendizagem por escola, o que envolve o Instituto Unibanco e a Secretaria de Educação. Cada escola realiza um diagnóstico da sua situação, elabora um planejamento e inicia a execução do seu plano de ação. Depois, monitora e avalia a execução e, caso necessário, corrige rotas. O circuito completo, com suas quatro etapas, é realizado a cada três meses de forma consecutiva. Entre as etapas de Monitoramento e Avaliação de Resultados e Correção de Rotas, é realizada uma reunião entre as escolas, a Reunião de Boas Práticas (RBP), com o objetivo de compartilhar ações e métodos bem-sucedidos, que contribuem para o atingimento das metas. (INSTITUTO UNIBANCO, 2017c, recurso online).

Ao longo do Circuito de Gestão, o Instituto Unibanco desenvolve um processo formativo que abrange todas as esferas de gestão da rede estadual de ensino: dupla gestora das escolas (diretor e coordenador pedagógico), superintendentes, coordenadores das CREDEs e SEFOR, coordenadores e técnicos da Seduc. Esse processo, que tem como objetivo disponibilizar conhecimento técnico-conceitual para fomentar a reflexão e instrumentalizar a prática de gestores de diversas instâncias, parte do pressuposto de que garantir a qualidade da

gestão, em todos os setores da rede de ensino, “[...] reforça a cultura escolar voltada para o direito à aprendizagem dos estudantes e a orientação para políticas inclusivas e democráticas.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2018, p. 14).

Na escola, a elaboração do plano do Circuito de Gestão é composta por uma série de etapas estratégicas, utilizadas para a realização de um diagnóstico dos problemas que afetam o desempenho dos estudantes e que estão sob a gerência da escola. Essas etapas, realizadas sob a orientação do Superintendente Escolar, contam com a participação do assim chamado “grupo gestor da escola” no Circuito de Gestão, que é formado pelo diretor, coordenadores pedagógicos e por representantes de outros segmentos da comunidade escolar, a saber: membros do conselho escolar, representantes de alunos e de pais de alunos, além do “núcleo gestor ampliado”, que é constituído pelos Professores Coordenadores de Área (PCAs), professores coordenadores dos Laboratórios de Ciências e Informática e do Centro de Multimeios.

Dentre os problemas diagnosticados, o grupo gestor elege os prioritários e elabora um plano de ação para combatê-los, com o objetivo de melhorar os indicadores estruturantes e contribuir para que os alunos alcancem maiores níveis de aprendizagem e, no caso dos alunos do 3º ano, haja a melhoria da proficiência em Português e Matemática no SPAECE. Com isso, busca-se atingir a meta anual no IDE-Médio, definida para a escola, no âmbito do Jovem de Futuro.

Dessa forma, o IDE-Médio e o Circuito de Gestão se constituem, na atualidade, em importantes políticas no cenário educacional cearense. O Circuito de Gestão contribui para que as escolas, as regionais e a Seduc planejem e executem ações, com vistas ao enfrentamento de problemas que interferem na aprendizagem dos alunos. Para tanto, reúne políticas já existentes, como o SPAECE, a Avaliação Diagnóstica, o Professor Coordenador de Área (PCA), o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)¹⁶ e os ambientes pedagógicos¹⁷ das escolas, por exemplo. Nesse sentido, há um esforço de trabalho conjunto, de todos os atores envolvidos, para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos do ensino médio e o consequente alcance das metas do IDE-Médio.

¹⁶ O PCA e o PPDT serão apresentados na seção 1.5.

¹⁷ São locais de aprendizagem, com recursos didáticos diferenciados, que dão suporte pedagógico à sala de aula, a saber: Laboratório de Ciências, Laboratório de Informática e Centro de Multimeios (biblioteca). Nesses ambientes, além de serem desenvolvidas atividades práticas, pesquisas e projetos, em conjunto com os professores das diversas disciplinas, também são ofertadas atividades extracurriculares aos alunos, no formato de minicursos.

Na próxima seção, será apresentada a Avaliação Diagnóstica realizada pela Seduc nas escolas de ensino médio desde 2017, apontando os seus objetivos, principais características e sua relação com o SPAECE.

1.4 A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA REDE DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Uma iniciativa da Seduc, por meio da Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (COAVE), é a Avaliação Diagnóstica do ensino médio, aplicada¹⁸ em todas as turmas de 1º, 2º e 3º anos das escolas da rede estadual de ensino. Implementada em 2017, essa avaliação interna tem como objetivo oferecer, às escolas, um diagnóstico dos estudantes, focando nas competências de Português e Matemática em que os alunos têm apresentado desempenho abaixo do adequado na série histórica do SPAECE. De acordo com a Seduc,

[...] busca-se, com esta ação, oferecer aos professores e à equipe gestora da escola, em especial aos coordenadores escolares, dados que proporcionem a reflexão e a implementação de intervenções pedagógicas que favoreçam o processo de consolidação de competências básicas em leitura e raciocínio lógico-matemático de todos os estudantes, ao longo do ano letivo de cada série do ensino médio. (CEARÁ, 2018b, recurso online).

A Avaliação Diagnóstica é elaborada com base na matriz de referência do SPAECE das três séries do ensino médio e do 9º ano do ensino fundamental. Essa matriz “[...] é um recorte do currículo e apresenta as habilidades definidas para serem avaliadas [...]” (CAEd, 2013, p. 15), sendo composta por um conjunto de descritores que

[...] contemplam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a habilidade avaliada. Tais descritores são selecionados para compor a matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de itens de múltipla escolha. (CAEd, 2008, p. 14).

A prova é constituída por itens envolvendo os descritores em que os alunos apresentaram baixo nível de domínio no 9º ano do ensino fundamental e nas três séries do ensino médio. Nesse sentido, há 15 itens de Português e 15 de Matemática, contemplando cinco descritores¹⁹ distintos para cada série e disciplina. Para cada descritor, são propostos três itens,

¹⁸ Apresentamos aqui a organização e o formato vigentes até 2018 para a Avaliação Diagnóstica.

¹⁹ As matrizes de referência de Português e Matemática do 9º ano e do ensino médio apresentam, pelo menos, cerca de 20 descritores para cada série e disciplina.

classificados de acordo com o nível de dificuldade (fácil, médio e difícil). A correção da Avaliação Diagnóstica é realizada por meio da Teoria Clássica dos Testes (TCT), em que a nota final equivale à quantidade de acertos do aluno, tal como é feito nas avaliações realizadas pelo professor em sala de aula (CEARÁ, 2017b). Já o SPAECE utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que emprega um conjunto de modelos matemáticos para atribuir, ao desempenho do aluno, uma proficiência, que está relacionada ao conhecimento que ele possui das habilidades elencadas nos descritores da matriz de referência (CAEd, 2013).

A Avaliação Diagnóstica se articula com a política de avaliação externa do Ceará, na medida em que visa dar mais subsídios, às escolas, para a tomada de decisões no âmbito pedagógico, de modo a contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos no SPAECE. São realizadas duas edições anuais dessa Avaliação, nos meses de março e agosto. A prova é aplicada de forma *online* ou impressa, dependendo dos equipamentos disponíveis e da qualidade da conexão de Internet nas escolas. A aplicação impressa tem a desvantagem da demora dos resultados, pois é necessário que a escola faça a inserção dos gabaritos de todos os alunos no Sistema de Gerenciamento da Avaliação Diagnóstica. Nesse Sistema, ficam disponíveis os resultados por escola, por turma e por aluno, indicando o percentual de acertos em cada descritor avaliado. Os professores têm acesso direto a esses dados, através do portal chamado Professor Online²⁰.

A partir dos resultados da primeira edição da Avaliação Diagnóstica, as escolas são orientadas a elaborar estratégias de intervenção pedagógica, tendo em vista a melhoria do desempenho dos alunos na segunda edição. Todavia, o trabalho focado apenas nos cinco descritores avaliados pode contribuir para o estreitamento curricular, caso sejam deixadas de lado outras competências e habilidades importantes. Além disso, é importante ressaltar que essa Avaliação ainda precisa ser aperfeiçoada. Na prova de Matemática do 3º ano, por exemplo, são avaliados descritores específicos dessa série ainda não estudados pelos alunos até a data da primeira edição da Avaliação Diagnóstica, dependendo do início do ano letivo nas escolas, da organização curricular de cada instituição e da data de aplicação da prova. Há também casos de problemas na prova em si, como itens incompletos e/ou com informações equivocadas. Em algumas situações, por exemplo, a escola acaba realizando a correção antes da impressão ou mesmo no momento da aplicação, em sala de aula. Dessa forma, são necessários ajustes de

²⁰ É o portal do professor da rede estadual (Disponível em: <https://professor.seduc.ce.gov.br/>), no qual estão disponíveis diversos recursos, como: horários do professor, calendário letivo, resultados da Avaliação Diagnóstica e o diário online, utilizado para o registro das aulas realizadas, da frequência e das notas dos alunos.

ordem técnica e pedagógica, para que essa política possa cumprir melhor o papel para o qual foi desenhada.

Na seção seguinte, faremos a caracterização e a contextualização da escola pesquisada, trazendo os seus indicadores internos e externos – índices de reprovação e resultados da escola no SPAECE –, além de mostrar os resultados dos alunos do 9º ano das escolas da rede municipal de ensino de Aratuba no SPAECE, relacionando-os com o desempenho desses estudantes no 1º ano do ensino médio da escola em estudo.

1.5 A ESCOLA PESQUISADA

A EEM José Joacy Pereira pertence à rede pública estadual cearense e faz parte da CREDE 8, que integra as escolas dos municípios de Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção. Essa escola está localizada na zona urbana do município de Aratuba e oferta apenas o nível médio desde 2001, quando as suas últimas turmas de ensino fundamental foram transferidas para a rede municipal de ensino, que é composta por oito escolas.

A seguir, temos a imagem da fachada da escola, que ainda traz a antiga denominação de escola de ensino fundamental e médio (EEFM).

Figura 1 - Fachada da escola



Fonte: Página da escola no Facebook (@eemjpp), 2018.

O último Censo Demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), contabilizou em Aratuba um total de 11.529 habitantes, sendo 3.769 pertencentes à zona urbana, e 7.760, à zona rural do município. De acordo com o Anuário do

Ceará 2014 (O POVO, 2014), a economia gira em torno da agropecuária (31,77%), indústria (6,83%) e serviços (61,39%).

A EEM José Joacy Pereira é a única escola de ensino médio²¹ de Aratuba e recebe os alunos egressos das oito escolas municipais de ensino fundamental. Com relação ao Indicador de Nível Socioeconômico²², de acordo com o boletim de resultados do Saeb 2017 (INEP, 2018a), a instituição pertence ao Grupo 1, que reúne as escolas com nível socioeconômico mais baixo.

A escola possui seis salas de aula, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)²³, sala de professores, secretaria, cozinha e quadra poliesportiva. As figuras 2, 3, 4 e 5, a seguir, mostram alguns dos espaços dessa instituição.

Figura 2 – Pátio de entrada



Fonte: Página da escola no Facebook (@eemjpp), 2018.

²¹ Existe uma escola diferenciada indígena, denominada Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, que pertence à rede estadual e oferta educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para o Povo Kanindé. Ela está localizada na zona rural do município de Aratuba, dentro da própria comunidade indígena.

²² Para caracterizar as escolas, em termos do Indicador de Nível Socioeconômico, que é calculado a partir da escolaridade dos pais, da posse de bens e da contratação de serviços pelas famílias dos alunos, foram criados seis grupos, de forma que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 6, aquelas com nível socioeconômico mais alto (INEP, 2018).

²³ A sala de AEE realiza o atendimento específico de alunos com necessidades educacionais especiais.

Figura 3 – Laboratório de Informática



Fonte: Página da escola no Facebook (@eemjpp), 2018.

Figura 4 – Quadra poliesportiva



Fonte: Página da escola no Facebook (@eemjpp), 2018.

Figura 5 – Laboratório de Ciências



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018.

Além disso, a escola possui três anexos²⁴, também chamados de extensões de matrícula, que ficam em três localidades rurais do município e são acompanhados pelos coordenadores pedagógicos. Em 2018, há 600 alunos alocados em sete turmas de 1º ano, sete de 2º e seis turmas de 3º ano, nos turnos manhã e tarde, distribuídas na sede e nos anexos. No turno da noite, na sede da escola, há uma turma de 47 alunos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) do nível médio, iniciada no mês de agosto de 2018.

A sede da escola recebe alunos tanto da cidade, quanto das áreas rurais mais próximas, e os anexos recebem alunos das localidades rurais circunvizinhas. As turmas são heterogêneas, em termos de nível de conhecimento dos alunos, uma vez que não é feita a enturmação dos estudantes mediante a realização de provas, pois a logística de transporte escolar e a localização das turmas impedem o agrupamento dos alunos segundo seus padrões de desempenho. Na sede, a enturmação é feita considerando-se fatores como: o horário do transporte dos alunos da zona rural, a ordem de matrícula e as solicitações feitas por alguns pais quanto ao turno em que os filhos deverão estudar. Nos anexos, geralmente, há apenas uma turma de cada série, funcionando em um único turno (manhã ou tarde). Assim, não há como separar os alunos na formação das turmas.

O núcleo gestor é constituído por uma diretora e três coordenadores pedagógicos. Há, também, uma secretária escolar e uma assessora financeira. O grupo de funcionários é composto por duas merendeiras, dois agentes administrativos, um porteiro e quatro auxiliares de limpeza. O corpo docente é formado por 36 professores, lotados em sala de aula e nos ambientes pedagógicos, sendo 09 efetivos e 27 contratados²⁵ (dados de 2018). Esses professores, em sua maioria, moram em Aratuba, e apenas 05 são de municípios vizinhos.

No grupo de docentes, existe a figura do Professor Coordenador de Área (PCA), um professor lotado em sala de aula que possui parte de sua carga horária (10 horas semanais) destinada ao acompanhamento dos planejamentos e das práticas pedagógicas dos professores de sua respectiva área do conhecimento, sob a orientação do coordenador pedagógico, contribuindo com o processo de formação continuada desses professores. Em 2018, a escola contava com três PCAs, responsáveis por acompanhar as áreas de Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática.

²⁴ Os resultados internos e externos, que serão apresentados mais adiante, fazem referência a todos os alunos da escola, envolvendo, portanto, as turmas da sede e dos anexos.

²⁵ Os contratos têm validade anual, e os professores contratados também são chamados de professores temporários.

O Quadro 2, a seguir, mostra a formação e o tipo de vínculo dos professores que atuam em sala de aula na escola em estudo.

Quadro 2 – Quantitativo de professores por disciplina, tipos de formação e vínculo

Disciplina	Número de professores	Formação	Vínculo
Matemática	05	- Licenciatura em Matemática e Física: 03 - Licenciatura em Matemática: 02 - Especialização em Matemática: 04	Efetivo: 04 Temporário: 01
Física	02	- Licenciatura em Física: 01 - Licenciatura em Química e Biologia: 01	Efetivo: - Temporário: 02
Química	04	- Licenciatura em Química: 02 - Licenciatura em Química e Biologia: 01 - Licenciatura em Biologia: 01 - Especialização em Química e Biologia: 01	Efetivo: - Temporário: 04
Biologia	03	- Licenciatura em Biologia: 03 - Especialização em Gestão Escolar: 01	Efetivo: - Temporário: 03
Português	07	- Licenciatura em Língua Portuguesa: 05 - Licenciatura em Pedagogia/ cursando Português: 01 - Bacharelado em Teologia com habilitação em Português: 01 - Especialização em Português: 02 - Especialização em Psicopedagogia: 01	Efetivo: 01 Temporário: 06
Arte Redação	Essas disciplinas são ministradas pelos professores de Português		
Espanhol	01	Licenciatura em Português e Espanhol	Efetivo: - Temporário: 01
Inglês	01	Cursando Licenciatura em Matemática	Efetivo: - Temporário: 01
Educação Física	02	- Licenciatura em Educação Física: 02 - Especialização em Treinamento Esportivo: 01	Efetivo: - Temporário: 02
História	06	- Licenciatura em História: 06 - Especialização em História do Brasil: 04 - Especialização em História e Sociologia: 01	Efetivo: - Temporário: 06
Geografia Filosofia Sociologia	Essas disciplinas são ministradas pelos professores de História		

Fonte: Elaboração própria, com base nos registros da escola (ano letivo de 2018).

De acordo com as informações apresentadas no Quadro 2, observa-se que a escola possui mais professores temporários do que efetivos, o que pode prejudicar a continuidade das ações de formação docente e dos demais projetos desenvolvidos pela escola. Entretanto, não há uma grande rotatividade de temporários, de modo que a escola mantém um vínculo mais duradouro com boa parte desses professores.

Outro ponto a ser destacado, no Quadro 2, é que há professores que atuam fora de sua área de formação, o que, infelizmente, ainda é uma situação recorrente no ensino médio. Como

prova disso, é possível citar o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). De acordo com o documento e com base nos dados do Censo Escolar de 2016, a proporção de docentes do ensino médio que possuem formação superior compatível com todas as disciplinas que lecionam é de 54,9% no Brasil e de 41% na região Nordeste. No Ceará, segundo o Censo Escolar de 2012, 35,8% dos professores do ensino médio não tinham formação na área de atuação, número que praticamente permaneceu inalterado no Censo Escolar de 2015, que mostrou um percentual de 35,7% de professores sem formação específica nas disciplinas que lecionam (DIÁRIO DO NORDESTE, 2017).

Assim, tal questão não pode ser resolvida pela escola, uma vez que a carência de professores formados, em determinadas disciplinas, faz com que as redes de ensino adotem medidas para que os alunos não fiquem sem aulas, originando situações como as que aparecem no Quadro 2.

Além dos professores que atuam em sala de aula, há também os docentes responsáveis pela sala de AEE e pelos ambientes pedagógicos da escola – Centro de Multimeios, Laboratório de Informática e Laboratório de Ciências. No Quadro 3, apresentamos as informações referentes aos professores lotados nesses locais.

É importante mencionar que faço parte do quadro de professores dessa escola desde 2001, quando iniciei o exercício da docência no ensino médio, atuando nas disciplinas das áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Em maio de 2009, após participar do processo seletivo²⁶ realizado pela Seduc para a composição do Banco de Gestores Escolares da rede estadual, passei a fazer parte do núcleo gestor da escola, como coordenadora pedagógica, e permaneci nessa função até março de 2018. Desde então, estou lotada como professora coordenadora do Laboratório de Ciências da escola.

²⁶ Processo composto de prova escrita e prova de títulos. Os integrantes do Banco de Gestores resultante desse processo estão aptos a fazer parte do núcleo gestor das escolas. Todavia, para exercer a função de diretor, além de fazer parte desse Banco, é preciso ser eleito pela comunidade escolar. Para compor a sua equipe, o diretor eleito pode escolher os coordenadores pedagógicos dentre os integrantes do Banco de Gestores.

Quadro 3 – Quantitativo de professores por ambiente, tipos de formação e vínculo

Ambiente	Número de professores	Formação	Vínculo
Centro de Multimeios (Biblioteca)	02	- Licenciatura em Língua Portuguesa e Especialização em Gestão Escolar e em Português: 01 - Licenciatura em História e Especialização em Gestão Escolar: 01	Efetivo: 02 Temporário: -
Atendimento Educacional Especializado	01	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	Efetivo: - Temporário: 01
Laboratório de Ciências	01	- Licenciatura em Matemática e Física - Especialização em Matemática, Gestão Escolar e Mídias na Educação - Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública (em andamento)	Efetivo: 01 Temporário: -
Laboratório de Informática	01	- Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Português - Especialização em Gestão Escolar e Mídias na Educação - Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (em andamento)	Efetivo: 01 Temporário: -

Fonte: Elaboração própria, com base nos registros da escola (ano letivo de 2018).

Nos ambientes pedagógicos, são desenvolvidos projetos envolvendo os alunos, tanto no horário das aulas como no contraturno. Em 2018, eram realizadas oficinas de redação para o ENEM, no Laboratório de Informática e no Centro de Multimeios, e aulas de Matemática básica e de práticas laboratoriais no Laboratório de Ciências.

A escola trabalha, desde 2011, com o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) nas turmas de 1º ano. No PPDT, o professor de uma das disciplinas da base comum²⁷ é também lotado na disciplina de Formação Cidadã em uma determinada turma, tornando-se o responsável direto por ela. Esse Projeto tem o objetivo de dar aos alunos um acompanhamento mais individualizado. Dessa forma, por meio de tal ação, é possível haver maior contato com a realidade do aluno e seus familiares, combater o abandono, assim como ajudar os estudantes em aspectos para além do cognitivo. Para isso, o Professor Diretor de Turma (PDT) tem uma carga horária de três horas semanais, reservada para a realização de atividades, como: atendimento individual aos alunos e pais que assim necessitarem e a busca por alunos infrequentes. O PDT também faz reuniões com os pais, ao final de cada período, para falar sobre o rendimento dos alunos do 1º ano, nas diversas disciplinas, além de outros aspectos que

²⁷ Matemática, Física, Química, Biologia, Português, Inglês, Espanhol, Arte, Educação Física, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

envolvem a aprendizagem. Atualmente, o desenvolvimento das competências socioemocionais é o foco do PPDT.

Em 2018, também foi desenvolvido na escola o projeto A Minha Escola é da Comunidade, que consiste na realização de atividades artísticas, culturais e esportivas nos finais de semana, com o objetivo de promover maior aproximação entre estudantes, familiares, população local e a escola. Esse projeto, lançado pela Seduc em 2018, tem como pressupostos a integração entre escola e comunidade, de forma a fortalecer a aprendizagem e a permanência do estudante na escola. Além disso, ele beneficia a 200 escolas da rede estadual de ensino, selecionadas mediante a análise, pela Seduc, dos projetos, que são apresentados por meio da elaboração de propostas de atividades a serem desenvolvidas. As escolas contempladas recebem apoio financeiro da Seduc, no valor de até R\$ 30.000,00 (trinta mil reais), de acordo a quantidade de alunos matriculados, para a execução das atividades do projeto (CEARÁ, 2018c). Em um município pequeno como Aratuba, onde não há opções de cultura e lazer para a população, e que, infelizmente, encontra-se em meio à criminalidade e à violência trazidas pelo tráfico de drogas, esse projeto pode contribuir para que a escola seja uma alternativa de atividades diferenciadas para os jovens.

Dentre os problemas pedagógicos enfrentados nessa escola, destacam-se: as dificuldades de aprendizagem e o mau desempenho dos estudantes do 1º ano nas avaliações internas, observando-se um crescimento preocupante nos índices de reprovação nessa série, como mostra a Tabela 3. As turmas de 2º e 3º anos também apresentam problemas relacionados à reprovação, mas não tão acentuados como os do 1º ano, conforme os relatórios anuais de indicadores da escola, considerando-se, principalmente, o período de 2014 a 2017.

Tabela 3 – Índices de reprovação da EEM José Joacy Pereira de 2014 a 2017

Índices de Reprovação			
Ano	1º ano	2º ano	3º ano
2014	17%	4,1%	9%
2015	19,3%	7,4%	3,3%
2016	20,5%	7%	9,4%
2017	21,4%	15%	4%

Fonte: Elaboração própria, com base no Rendimento Escolar (2014-2017).

Vale salientar que a escola adota o sistema de progressão parcial no 1º e no 2º ano. A progressão parcial, prevista no Regimento Escolar, permite que o aluno avance de uma série para outra mesmo tendo sido reprovado. É estabelecido o número de até duas disciplinas para

a efetivação do processo de progressão parcial para alunos de 1º e 2º anos do ensino médio na escola em questão. Os alunos do 3º ano não estão incluídos no sistema de progressão parcial.

Em 2016, por exemplo, 70% dos alunos aprovados com dependência, ou seja, com reprovação em até duas disciplinas, eram do 1º ano. Isso significa que, se não houvesse a progressão parcial, a reprovação nessa série seria bem maior. Além disso, os resultados do 1º ano em avaliações externas confirmam as dificuldades de aprendizagem dos alunos dessa série. No período de 2013 a 2016, nas edições em que o SPAECE avaliou o 1º ano, os padrões de desempenho da escola, em Português e Matemática, foram *Crítico* e *Muito Crítico*, respectivamente. Embora as turmas de 2º e 3º anos estejam no padrão *Crítico*, tanto em Português, quanto em Matemática, as proficiências médias dessas turmas, nas duas disciplinas, são mais elevadas que as do 1º ano, como se vê na Tabela 4.

Tabela 4 – Resultados da EEM José Joacy Pereira no SPAECE de 2013 a 2016

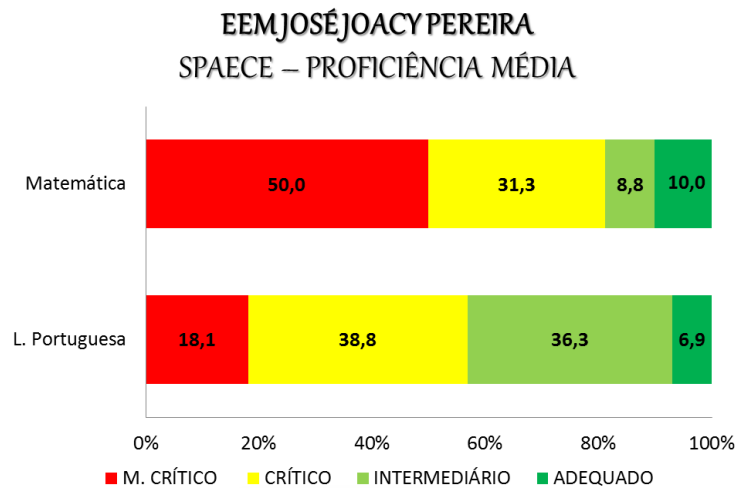
1º ano	2013		2014		2015		2016	
	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão
Português	245,0	Crítico	245,0	Crítico	243,7	Crítico	Não avaliado ²⁸	
Matemática	243,3	Muito Crítico	237,6	Muito Crítico	247,3	Muito Crítico		
2º ano	2013		2014		2015		2016	
	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão
Português	260,0	Crítico	259,0	Crítico	Não avaliado		Não avaliado	
Matemática	273,6	Crítico	260,6	Crítico				
3º ano	2013		2014		2015		2016	
	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão
Português	259,8	Crítico	268,8	Crítico	Não avaliado		267,2	Crítico
Matemática	266,8	Crítico	271,1	Crítico			261,5	Crítico

Fonte: Elaboração própria (2018).

Os resultados do SPAECE de 2017 mostram que a EEM José Joacy Pereira se mantém no nível de desempenho *Crítico*, tanto em Português, quanto em Matemática, tendo atingido, respectivamente, as médias 267,3 e 266,1 nessas disciplinas. De acordo com os dados do Gráfico 1, considerando-se o percentual de estudantes nos padrões de desempenho *Muito Crítico* e *Crítico*, observa-se que, em Português, 56,9% dos alunos estão abaixo do nível *Intermediário*, e, em Matemática, 81,3% dos alunos estão nessa situação.

²⁸ Em 2015, apenas o 1º ano foi avaliado pelo SPAECE no ensino médio. A partir de 2016, somente o 3º ano passou a ser avaliado por esse Sistema.

Gráfico 1 - Percentuais de alunos do 3º ano da EEM José Joacy Pereira, por padrão de desempenho, em Português e Matemática, no SPAECE de 2017



Fonte: Ceará (2018a).

Ao compararmos esses dados com os percentuais por padrão de desempenho da CREDE 8 e do Ceará, temos um panorama da situação da escola, em relação aos contextos regional e estadual.

Tabela 5 – Percentuais de alunos do 3º ano do Ceará, da CREDE 8 e da EEM José Joacy Pereira, por padrão de desempenho, em Português e Matemática, no SPAECE de 2017

SPAECE 2017	Muito Crítico (%)		Crítico (%)		Intermediário (%)		Adequado (%)	
	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.
Ceará	16,1	45,0	33,6	31,2	37,5	14,9	12,9	8,9
CREDE 8	18,4	47,5	34,8	32,5	37,1	12,7	9,7	7,3
Escola	18,1	50,0	38,8	31,3	36,3	8,8	6,9	10,0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do SPAECE 2017 (CEARÁ, 2018a).

A partir das informações da Tabela 5 e considerando-se os índices de estudantes nos padrões de desempenho *Muito Crítico* e *Crítico*, observa-se que os percentuais de alunos abaixo do nível *Intermediário*, em Português e Matemática na escola, são ligeiramente maiores que os da CREDE 8 e do Ceará. No Ceará e na CREDE 8, por exemplo, temos, respectivamente, 49,7% e 53,2% dos alunos abaixo do nível *Intermediário* em Português. Em contrapartida, na escola, temos 56,9%, como mencionado anteriormente. Já em Matemática, no Ceará e na CREDE 8, respectivamente, 76,2% e 80% dos estudantes do 3º ano têm um padrão de desempenho abaixo

do nível *Intermediário*. Por outro lado, a escola tem 81,3% dos alunos abaixo desse mesmo nível.

Essa realidade mostra que grande parte dos alunos dessa escola chega ao 3º ano do ensino médio sem o domínio das competências e habilidades básicas em Português e Matemática. Todavia, os problemas de aprendizagem acompanham esses alunos desde o 1º ano do ensino médio, sendo necessário que a escola adote medidas já nessa série, de modo a minimizar os efeitos negativos da defasagem, nos conhecimentos básicos do ensino fundamental, para a aprendizagem dos conteúdos do ensino médio.

Os alunos do 1º ano chegam à EEM José Joacy Pereira com muitas dificuldades de aprendizagem. No primeiro período²⁹ de 2017, por exemplo, o índice de reprovação, nas turmas de 1º ano, foi de 80,4%. Analisando-se os resultados do SPAECE do 9º ano das oito escolas de ensino fundamental da rede municipal de Aratuba em 2016, nas quais estavam os alunos do 1º ano de 2017 da escola pesquisada, verificamos a predominância do padrão de desempenho *Crítico* em Português e Matemática, como é possível observar na Tabela 6.

²⁹ O ano letivo é dividido em quatro períodos de 50 dias cada. Ao final de cada período, são calculadas as médias dos alunos em todas as disciplinas, de modo que um aluno com média abaixo de 6,0 (seis) numa determinada disciplina é considerado reprovado nessa disciplina no respectivo período.

Tabela 6 – Resultados das escolas municipais de ensino fundamental no SPAECE de 2016

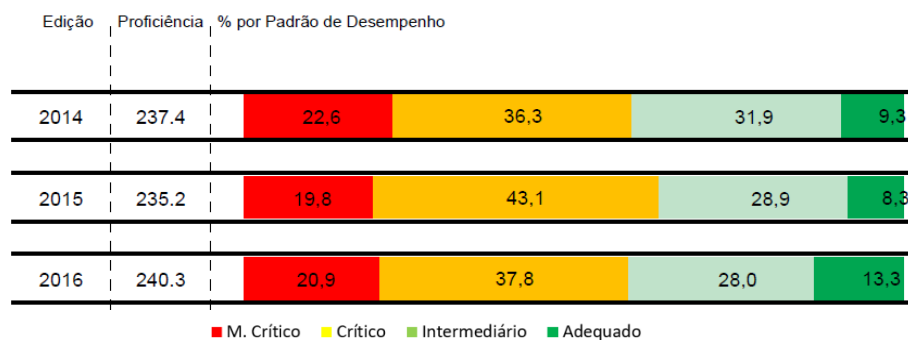
9º ano 2016	Francisco José de Freitas EMEIEF		Francisco Nunes Neto EMEIEF		Isabel Hermínia Pinto EMEF		José Mendes da Cruz EMEIEF	
	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão
Português	252,7	Intermediário	228,8	Crítico	238,7	Crítico	245,1	Crítico
Matemática	246,8	Crítico	228,6	Crítico	223,6	Muito Crítico	247,4	Crítico
9º ano 2016	Luiz Gervásio Colares EMEF		Norberto Botelho EMEIEF		Professora Maria Julia EMEF		Rural dos Fernandes EMEIEF	
	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão	Proficiência Média	Padrão
Português	224,7	Crítico	227,1	Crítico	253,4	Intermediário	205,6	Crítico
Matemática	231,5	Crítico	227,9	Crítico	247,3	Crítico	230,9	Crítico

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados disponíveis em CAEd (2017).

Observação: EMEF = escola municipal de ensino fundamental. EMEIEF = escola municipal de educação infantil e ensino fundamental.

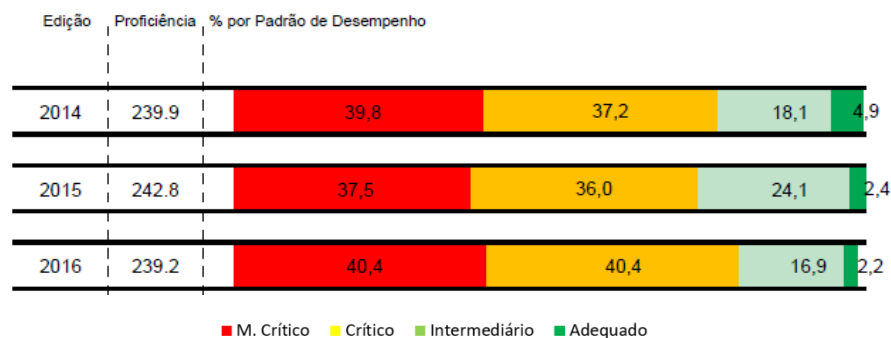
A seguir, nos Gráficos 2 e 3, estão os percentuais de alunos do 9º ano da rede municipal por padrão de desempenho em Português e Matemática, nas edições do SPAECE de 2014 a 2016. Considerando os índices de alunos do 9º ano nos níveis *Muito Crítico* e *Crítico* em 2016, o percentual de alunos abaixo do nível *Intermediário* é de 58,7% em Português e 80,8% em Matemática.

Gráfico 2 – Percentuais de alunos do 9º ano do município de Aratuba, por padrão de desempenho em Português, no SPAECE, edições de 2014 a 2016



Fonte: CAEd (2017).

Gráfico 3 – Percentuais de alunos do 9º ano do município de Aratuba, por padrão de desempenho em Matemática, no SPAECE, edições de 2014 a 2016



Fonte: CAEd (2017).

Esses dados, assim como os resultados individuais³⁰ dos alunos do 9º ano no SPAECE, evidenciam a necessidade da implementação de ações de intervenção pedagógica nas turmas de 1º ano da escola investigada. Um aluno que foi diagnosticado no 9º ano com um padrão de desempenho *Muito Crítico* ou *Crítico* precisa de ajuda, pois as habilidades desenvolvidas no ensino fundamental são pré-requisitos para a aprendizagem dos conteúdos da etapa seguinte.

³⁰ Os resultados individuais dos alunos do 9º ano no SPAECE de 2016 disponíveis no Apêndice A.

No IDE-Médio de 2017, a meta a ser alcançada, pela escola pesquisada, era de 3,62. Como mencionado anteriormente, essa média é calculada considerando-se as taxas de aprovação nas três séries do ensino médio e o desempenho dos estudantes no SPAECE. Entretanto, a média alcançada foi de 3,06. Diante disso, a escola em estudo faz parte do grupo das 80 escolas regulares de ensino médio classificadas como prioritárias no Ceará em 2018. Vale salientar que os aspectos mais relevantes para a definição das escolas prioritárias, pela Seduc em 2018, foram: o abandono escolar e o não alcance da meta do IDE-Médio de 2017 (CEARÁ, 2018d).

No plano de ação da escola no Circuito de Gestão, tanto em 2017, quanto em 2018, o grupo gestor considerou como componentes prioritários: a proficiência em Português e Matemática do 3º ano no SPAECE (componente obrigatório) e a taxa de aprovação no 1º ano, que foi identificada como ponto a ser trabalhado, porque, como já mencionamos, os índices de reprovação nessa série são os mais altos da escola. Como causa principal para a reprovação nas turmas de 1º ano, foi apontada, pelo grupo gestor, a defasagem nos conteúdos referentes ao ensino fundamental, que impacta negativamente no desempenho dos estudantes.

Por isso, as ações desse plano, voltadas para a melhoria da taxa de aprovação nessa série, tiveram como objetivo minimizar tal defasagem. Assim, em 2017, foram realizadas oficinas de leitura e escrita e, em 2018, houve a realização de aulas semanais (uma de Português e uma de Matemática) nas turmas de 1º ano, envolvendo conteúdos básicos em que os alunos costumam apresentar dificuldades.

No caso da proficiência em Português e Matemática do 3º ano, a defasagem nas habilidades do ensino fundamental também foi indicada como elemento que impede o alcance de patamares mais elevados de desempenho pelos alunos. Essa situação reforça a ideia de que é preciso maior atenção aos alunos do 1º ano, não apenas para diminuir a taxa de reprovação, mas também para melhorar a sua aprendizagem ao longo do ensino médio, de modo que cheguem ao 3º ano com as habilidades, esperadas para essa etapa, bem desenvolvidas.

1.6 RETOMANDO O CASO DE GESTÃO

Apesar dos projetos desenvolvidos e do esforço dos professores e do núcleo gestor, os alunos do 1º ano da EEM José Joacy Pereira têm apresentado consideráveis problemas de aprendizagem, que se evidenciam nos altos índices de reprovação nessa série. Os indicadores internos e externos da escola, a saber, as taxas anuais de reprovação e os resultados do SPAECE e do IDE-Médio, confirmam a necessidade de ações voltadas para esse público.

A partir da análise dos resultados desses alunos no SPAECE do 9º ano da rede municipal de ensino, percebe-se que muitos deles possuem uma defasagem preocupante em conteúdos básicos do ensino fundamental, o que impossibilita o desenvolvimento satisfatório das disciplinas do ensino médio. Isso resulta em dificuldades que, além de impactarem negativamente na aprendizagem do 1º ano, acompanham o estudante ao longo de sua jornada escolar. Dessa forma, nossos alunos chegam ao 3º ano ainda com padrões de desempenho considerados inadequados para esse nível de ensino. Por isso, é necessário minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos desde o momento em que chegam ao ensino médio.

À vista disso, os resultados individuais do SPAECE do 9º ano representam uma valiosa fonte de informações, tanto para a coordenação pedagógica da escola, como para os professores das turmas de 1º ano. Embora ainda não haja um trabalho de apropriação e utilização desses dados pela escola, eles podem apontar as necessidades de aprendizagem de cada aluno, subsidiando a elaboração de ações específicas, a partir das dificuldades expressas por seus padrões de desempenho no SPAECE.

No próximo capítulo, faremos uma revisão de literatura nas dissertações do PPGP da UFJF e traremos o referencial teórico, abordando questões ligadas à utilização pedagógica dos resultados das avaliações externas, com ênfase no SPAECE. Também apresentaremos a metodologia utilizada na pesquisa e faremos a análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

2 APROPRIAÇÃO E UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Neste capítulo, falaremos sobre a utilização pedagógica dos resultados das avaliações externas, partindo de uma revisão de literatura nas dissertações do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Em seguida, abordaremos o papel das avaliações em larga escala na construção da qualidade da educação, com base em autores como: Blasis (2013), Bonamino e Sousa (2012), Brooke e Cunha (2011), Maria Helena Castro (2009), Fernandes e Gremaud (2009), Kistemann Jr. e Sousa (2018), Machado (2012), Machado e Alavarse (2014), Silva (2014) e Nicolella e Silva (2014), dentre outros.

Além disso, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa e faremos a análise dos dados obtidos, à luz do referencial teórico-bibliográfico adotado. Tendo em vista o problema a ser investigado, utilizaremos Dubet (2008) como referencial de análise, diante da necessidade de se promover a equidade, garantindo, assim, as aprendizagens essenciais a todos os alunos, de modo que tenhamos uma escola mais justa.

Na seção a seguir, apresentaremos os resultados da pesquisa realizada no banco de dissertações do PPGP.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA NAS DISSERTAÇÕES DO PPGP

O PPGP disponibiliza, em seu *site* oficial³¹, um banco das dissertações defendidas no âmbito do Programa. Por entender que é relevante para o nosso trabalho conhecer o que já foi produzido sobre a utilização pedagógica dos resultados das avaliações externas, faremos, nesta seção, uma breve apresentação de alguns trabalhos que tratam dessa temática.

Diante da considerável quantidade de dissertações disponíveis no banco, o levantamento³² foi feito a partir das palavras-chave “apropriação dos resultados” e “uso dos dados”. Para a primeira, obtivemos 46 resultados e, para a segunda, apenas quatro resultados, perfazendo um total de 48 dissertações, já que duas delas apareceram em ambas as buscas. O passo seguinte foi filtrar as dissertações encontradas, fazendo a leitura dos resumos, com vistas a escolher as que melhor se relacionam à nossa pesquisa. O primeiro critério foi selecionar as

³¹ Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/>. Acesso em: 13 set. 2018.

³² Realizado em setembro de 2018.

que tratam apenas da apropriação de resultados de sistemas estaduais de avaliação análogos ao SPAECE, ou seja, sistemas que fazem a avaliação anual do ensino fundamental e do ensino médio das redes estadual e municipais, em determinada unidade da federação. Dessa forma, foram descartados os trabalhos que não se enquadram nesse parâmetro. Com base nesse critério, foram selecionadas 31 dissertações.

Em seguida, utilizamos como filtro a etapa da educação básica envolvida, escolhendo as pesquisas que abordam especificamente a apropriação de resultados, com foco no ensino médio regular, excluindo os que envolvem escolas de ensino fundamental, escolas profissionalizantes e de tempo integral. Diante desses filtros, restaram 19 dissertações. Posteriormente, excluímos os trabalhos que abordam diretamente o uso dos resultados no âmbito de secretarias regionais, superintendências e coordenadorias, uma vez que essas instâncias possuem características diferenciadas e demandam planos de ação com propostas que não dizem respeito às escolas. Por fim, chegamos ao resultado de 10 dissertações.

Após uma leitura mais minuciosa de cada uma delas, eliminamos aquelas que, embora tratem de escolas em seus títulos, também fazem a análise das iniciativas desenvolvidas por instâncias superiores à escola, propondo ações de intervenção que extrapolam o chão da escola e exigem a participação de atores que não pertencem diretamente ao contexto escolar.

Tal seleção se justifica, uma vez que a nossa intenção era a de explorar cenários de pesquisa semelhantes ao nosso, buscando, assim, contribuições em planos de ação que apresentem propostas que possam ser implementadas pelos atores da comunidade escolar. Com isso, restaram sete dissertações, dentre as quais três se referem ao Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM); duas ao Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), que faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE³³); e duas ao SPAECE.

Assim, foram escolhidas sete dissertações, com o objetivo de verificar se e como tem ocorrido o uso dos dados produzidos pelos testes padronizados, não apenas em contextos semelhantes ao nosso, mas também em outras realidades educacionais pelo país. Dessa forma, exploramos as práticas de apropriação e uso dos resultados discutidas nos seguintes trabalhos: Garcia (2015), Cavalcante (2016) e Jesus (2017) sobre o SADEAM; Sousa (2016) e Matos (2017) sobre o SPAECE; Alves (2017) e Marques (2017) sobre o PROEB.

Na subseção a seguir, apresentaremos os achados desse levantamento.

³³ O SIMAVE é composto pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB).

2.1.1 As práticas de apropriação dos resultados do SADEAM, SPAECE e PROEB no ensino médio

2.1.1.1 Práticas de apropriação envolvendo o SADEAM

Garcia (2015) realizou o seu estudo em uma escola de ensino médio no município de Presidente Figueiredo, no interior do estado do Amazonas. Nesse estado, a Gerência de Avaliação de Desempenho (GAD), ligada à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (Seduc-AM), realiza anualmente a formação para o uso dos dados do SADEAM com os assessores das coordenadorias distritais e regionais e com os gestores escolares (diretores). “São realizadas oficinas de apropriação, de leitura e interpretação, de divulgação e apropriação dos resultados do SADEAM através do uso das revistas pedagógicas disponibilizadas pelo Sistema.” (GARCIA, 2015, p. 25). Quando os dados são divulgados, as coordenadorias regionais (que ficam em cada município) intensificam o trabalho junto aos diretores, que são os responsáveis diretos pela replicação dos resultados nas escolas.

No contexto escolar, a formação dos professores, para o trabalho com a metodologia e com os descritores do SADEAM, é feita através do Centro de Mídias da Educação do Amazonas, em um curso com aulas no formato de teleconferência, a partir de estúdios de televisão localizados em Manaus. No entanto, Garcia (2015, p. 37) afirma que a apropriação e o uso dos resultados dessa avaliação pela escola “[...] dependem da liderança e do perfil do gestor, tendo em vista que ele é o principal responsável por introduzir a discussão dos resultados com a equipe escolar.”.

No caso da escola pesquisada, o trabalho do diretor, com os dados do SADEAM junto aos professores, acaba prejudicado, em virtude das demais atividades que fazem parte do cotidiano do gestor, uma vez que falta uma equipe pedagógica na escola para auxiliar no estudo dos resultados com os professores. Outro problema existente é que, devido ao grande número de docentes temporários, há uma alta rotatividade de professores, o que prejudica a qualidade e a continuidade do trabalho pedagógico. Mesmo com a realização de um concurso público, com vagas específicas para a escola, as carências não foram supridas, pois o número de aprovados foi menor que o número de vagas disponibilizadas. Garcia (2015, p. 47) explica que, “[...] no que se refere ao SADEAM, a cada troca de professor há uma ruptura no processo de apropriação dos resultados, fato que dificulta o trabalho com os dados no contexto escolar.”.

Garcia (2015) salienta que os resultados específicos da escola, como a proficiência média, além dos resultados por turma e por aluno, precisam ser explorados, de forma que

possam nortear as ações pedagógicas e de gestão. Todavia, nas entrevistas realizadas, o autor percebeu certa insegurança, nos profissionais responsáveis pela orientação da equipe escolar, para o uso dos resultados do SADEAM, faltando diretrizes claras sobre o que fazer com esses resultados. Dessa forma, a tomada de decisões, com base nessa avaliação, não existe na escola investigada. Nesse caso, segundo Garcia (2015, p. 53), “[...] as dificuldades no trabalho com os dados do SADEAM são mais administrativas e pedagógicas do que propriamente resistência ou rejeição por parte dos professores.”.

O trabalho de Garcia (2015) apresenta os resultados da avaliação externa como elementos norteadores das tomadas de decisão na escola, salientando a necessidade de o gestor escolar introduzir e mediar a discussão desses dados com os professores. As diversas atividades que compõem a rotina do diretor podem dificultar esse processo, mas é imprescindível que ele tenha o compromisso com a formação de sua equipe, para que haja a apropriação e a utilização pedagógica dos resultados. Dessa forma, Garcia (2015) nos ajuda a compreender que o estudo aprofundado dos dados produzidos pela avaliação poderá orientar a elaboração e a implementação de ações, tanto no âmbito pedagógico, quanto no âmbito da gestão escolar.

Cavalcante (2016) analisou a ação gestora para a apropriação de resultados em uma escola estadual de Manaus. Nessa instituição, a autora verificou que não há um planejamento para a divulgação dos resultados do SADEAM e existe certa dificuldade na leitura e interpretação dos dados por parte dos professores.

A escola recebe os resultados por e-mail, através da coordenadoria distrital, que também realiza uma reunião com os gestores escolares para a divulgação dos dados das escolas sob sua jurisdição. Em seguida, a coordenadoria também faz uma reunião com os pedagogos e com os professores de Português e Matemática com o mesmo objetivo. Todavia, Cavalcante (2016) questiona o fato de os professores de outras áreas não serem convidados para esse momento, já que o SADEAM, no ensino médio, avalia, além de Português e Matemática, Redação, Ciências Humanas e Ciências Naturais. A autora ressalta que “[...] para que a gestão alcance resultados e melhorias no ensino é necessário que haja o envolvimento de todos, isto é, a informação precisa ser democratizada.” (CAVALCANTE, 2016, p. 89).

A divulgação dos resultados do SADEAM na escola é feita através do painel de gestão e do jornal da escola, assim como na hora cívica com os alunos (momento semanal em que os alunos são reunidos para a execução do Hino Nacional) e em uma reunião com os pais. Diante disso, a pesquisadora destaca que a gestão não entende “[...] a dimensão que os resultados da avaliação representam para a escola, pois trata em uma hora cívica um diagnóstico que deveria ser dialogado e refletido com os alunos e pais [...]”, e ressalta que publicar os resultados no

jornal da escola e informá-los aos pais, sem discuti-los e analisá-los, “[...] expressa somente o cumprimento de formalidades.” (CAVALCANTE, 2016, p. 89).

Um ponto positivo encontrado é que a escola organiza as Horas de Trabalho Pedagógico (HTP) dos professores por área, o que possibilita o trabalho coletivo de planejamento pedagógico entre os docentes. Mas, para Cavalcante (2016), é necessário sistematizar melhor esses momentos, para que os professores possam discutir sobre os resultados do SADEAM e utilizá-los como referência para traçar novas ações pedagógicas.

A escola também realiza um provão bimestralmente, uma espécie de simulado, com itens nos moldes das avaliações externas, avaliando os alunos em todas as disciplinas. Cavalcante (2016) afirma que o provão pode ser uma boa estratégia para que os alunos se familiarizem com a estrutura das provas externas e saibam como se comportar diante delas, mas assevera que a escola não deve se limitar a treinar os estudantes para os testes. Quando a escola busca apenas melhores resultados nas avaliações, os alunos podem não desenvolver competências em determinados conhecimentos, sendo isso “[...] um risco, quando se tem uma política de responsabilização voltada para a bonificação, como é o caso do Amazonas.” (CAVALCANTE, 2016, p. 94).

O estudo de Cavalcante (2016) mostra que é importante haver, na escola, um planejamento específico para o trabalho de divulgação dos resultados, inclusive envolvendo alunos e pais. Quanto aos professores, é preciso ir além da mera divulgação, promovendo momentos coletivos de estudo sobre o sistema de avaliação e de discussão sobre os dados, de modo que todos sejam capazes de utilizá-los para compreender as dificuldades dos alunos e trabalhar para minimizá-las.

Jesus (2017) investigou as ações gestoras para a apropriação dos resultados do SADEAM em uma escola da rede estadual do Amazonas, localizada no município de Careiro da Várzea. Inicialmente, a autora aponta que essa instituição sofre com uma carência de pessoal. Por exemplo, não há um pedagogo para dar apoio e orientações pedagógicas aos professores, ficando esse trabalho apenas a cargo da diretora. Outro caso que chama atenção é que a própria diretora exerceu, por alguns anos, o papel de secretária da escola, até que um vigia foi deslocado de sua função e treinado para ocupar o cargo. Há, também, a alta rotatividade de professores, o que dificulta a continuidade dos projetos implementados.

Com relação à apropriação dos resultados, o que existe é a realização de reuniões com os professores para a apresentação dos dados pela diretora. Depois disso, “[...] cada professor busca trabalhar individualmente e da forma que achar melhor, não havendo uma preocupação voltada ao trabalho coletivo e à integração de saberes.” (JESUS, 2017, p. 69). A coordenação

regional realiza encontros anuais, por meio dos quais repassa, aos professores, informações sobre elaboração de itens e acerca de como trabalhar com os descritores da matriz de referência do SADEAM. Entretanto, tal iniciativa não tem sido suficiente, e os professores se sentem perdidos sobre como integrá-la ao currículo. A escola também adota a prática de aplicação de simulados aos alunos. Com isso, como ressalta Jesus (2017), em vez de ser um parâmetro para a prática do professor, a avaliação externa acaba se tornando uma finalidade em si mesma.

Jesus (2017) enfatiza que é importante que os testes padronizados deixem de ser vistos apenas como instrumentos de controle e seleção, e que as informações por eles produzidas sejam compreendidas no âmbito da escola, subsidiando o processo de reflexão sobre o trabalho pedagógico. Segundo a autora, é preciso compreender os conceitos relacionados aos testes padronizados, tais como matrizes de referência, escalas de proficiência, médias de proficiência e padrões de desempenho, por exemplo. Além disso,

[...] apropriar-se dos resultados das avaliações externas consiste em analisar coletivamente os dados apresentados, verificando as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes, buscando também entender os fatores que possam ter influenciado tais resultados. A partir de então, as equipes gestora e docente terão mais fundamentos para construir ações pedagógicas que busquem melhorar a realidade apresentada. (JESUS, 2017, p. 58).

No contexto pesquisado, não há um trabalho efetivo, em relação ao uso dos resultados na escola, o que também é comprovado pela ausência de referências ao SADEAM no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Como explica Jesus (2017), o PPP da escola pesquisada foi elaborado em 2008, mesmo ano de implementação do SADEAM, e não foi atualizado até a data da pesquisa (março de 2017). A justificativa apresentada pela diretora está relacionada ao fato de a escola não ter um Conselho Escolar responsável pela atualização do documento. Contudo, Jesus (2017, p. 71) destaca que o PPP é o instrumento norteador das práticas desenvolvidas na escola, sendo “[...] um importante meio para organizar o trabalho educativo como um todo.”.

O estudo realizado por Jesus (2017) mostra que a falta de percepção dos resultados da avaliação externa, como parâmetros para a organização das práticas pedagógicas e de gestão, traz prejuízos para a melhoria do desempenho da escola e da aprendizagem dos alunos. Além disso, evidencia a importância do estudo e do trabalho coletivo de gestores e professores na busca pela melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, a partir da apropriação e do uso pedagógico desses resultados.

No item a seguir, apresentaremos os trabalhos que abordam a apropriação dos resultados do SPAECE.

2.1.1.2 Práticas de apropriação envolvendo o SPAECE

Sousa (2016) pesquisou uma escola de ensino médio regular da rede pública estadual cearense, localizada no município de Eusébio, investigando as ações de apropriação de resultados pelos gestores da instituição. O autor mostra que, embora o núcleo gestor da escola estudada seja consciente da importância do SPAECE, a

[...] apropriação dos resultados acontece de uma maneira muito superficial, inconstante e limitada. Nos poucos momentos em que se mostram os dados, eles não são compartilhados com todos os atores desse processo (professores, servidores, alunos e pais), ou seja, não existe uma ação institucionalizada para se refletir sobre os dados da avaliação para construir ações futuras visando a qualidade do ensino. (SOUSA, 2016, p. 76).

Os resultados são expostos e discutidos apenas ao início do ano e antes da data de aplicação da prova, muitas vezes em conversas individuais com os professores, e não há o planejamento coletivo de ações a partir desses dados. Os momentos de planejamento realizados com os professores acontecem de forma desordenada, sem um foco específico, desconsiderando-se, assim, o conjunto da escola. Em consequência disso, cada professor atua de forma individual e isolada. Há, além disso, a falta do senso de coletividade na escola em questão, fato evidenciado nos relatos dos docentes entrevistados, que reclamam da maior cobrança da gestão sobre os professores de Português e Matemática, quando, na realidade, todos são corresponsáveis pelos resultados das avaliações externas.

De certa forma, a escola apresentou inúmeros problemas que contribuem para a falha na apropriação dos resultados, dentre eles: i) a alta rotatividade de professores, gerando a carência de profissionais, especialmente na disciplina de Matemática; ii) as reuniões de planejamento diferenciadas entre a sede da escola e seu anexo; e iii) a prioridade dada pelo núcleo gestor à parte burocrático-administrativa da escola, deixando de lado a gestão pedagógica. Sobre isso, o autor salienta que “[...] existe uma cobrança em torno de uma melhora dos resultados, sem haver uma contextualização com a realidade que cada escola vivencia, já que, em termos micro, cada instituição escolar enfrenta realidades e dificuldades diversas.” (SOUSA, 2016, p. 79). No entanto, na análise dos resultados das avaliações, ele defende que é preciso levar em conta a realidade da escola.

Diante das adversidades acima mencionadas, o pesquisador afirma que a apropriação de resultados não tem sido uma prioridade para a gestão da escola, sendo necessário fortalecer a união dos membros da comunidade escolar, de modo que se desenvolva um senso de coletividade e responsabilidade entre professores, alunos, pais, funcionários e núcleo gestor, tendo em vista ações em torno de objetivos comuns. Assim, Sousa (2016, p. 88) destaca que, “[...] mesmo em situação de adversidade, é necessário criar estratégias que possam ensejar uma aprendizagem de qualidade e satisfatória para os alunos.”.

O estudo realizado por Sousa (2016) esclarece que o trabalho com os resultados do SPAECE na escola não pode se resumir a discussões em ocasiões pontuais. É preciso institucionalizar as ações para a apropriação desses dados, envolvendo toda a comunidade escolar, uma vez que a responsabilidade pelo desempenho dos estudantes não deve ser atribuída apenas aos professores das disciplinas avaliadas. Nesse sentido, não basta que o núcleo gestor reconheça a importância dessa avaliação externa, é preciso incorporar a prática de estudo e discussão dos resultados na rotina pedagógica da escola. Dessa forma, Sousa (2016) nos mostra que a orientação e o acompanhamento, junto aos professores, precisam ser sistematizados, de maneira que haja um trabalho coletivo de tomada de decisões. Para tanto, é importante que os resultados se tornem subsídios para o planejamento conjunto de atividades pedagógicas pelos docentes.

A pesquisa de Matos (2017) foi realizada em uma escola de ensino médio regular de Fortaleza, pertencente à rede pública estadual de ensino do Ceará. A autora investigou como ocorre a gestão para resultados na escola em questão, considerando que os gestores escolares exercem um papel fundamental na incorporação dos resultados das avaliações externas no trabalho pedagógico, tendo em vista a melhoria das aprendizagens. Ela explica que a gestão para resultados “[...] pressupõe espaços e tempos de reflexão para que a comunidade escolar possa apropriar-se das regras avaliativas, dos resultados da avaliação e, neste processo, estabelecer uma relação semiótica com os resultados das avaliações externas.” (MATOS, 2017, p. 59).

Todavia, a autora percebeu dificuldades na apropriação de resultados na escola investigada, havendo um descompasso entre as ações do núcleo gestor (diretor e coordenadores pedagógicos) e dos professores. A pesquisa mostrou o desconhecimento dos professores a respeito de aspectos teóricos e práticos do SPAECE, tais como: objetivos da avaliação, estrutura da prova e como ela é elaborada. Nesse contexto, há dificuldades em explicar tal avaliação para os alunos. Isso contribui para a resistência do corpo docente aos projetos envolvendo essa avaliação. Para eles, o que existe é apenas a cobrança, por parte do núcleo gestor da escola e da

Seduc, para a preparação dos alunos para a prova, deixando evidente a falta de formação e apoio para interpretar pedagogicamente os resultados obtidos (MATOS, 2017). Outro problema encontrado foi o baixo índice de participação dos alunos nas atividades envolvendo o SPAECE, realizadas em sábados letivos, o que pode ser um reflexo da pouca importância atribuída por eles a essa avaliação.

Ficou claro que o próprio núcleo gestor também não tem conhecimentos suficientes sobre o SPAECE. O foco das ações propostas aos professores é o trabalho de treinamento dos alunos nos cinco descritores, de Português e Matemática, apontados para cada série pela Avaliação Diagnóstica da Seduc. O núcleo gestor demonstrou não compreender a relação entre esses descritores e o currículo escolar, tratando-os como elementos desconectados. Além disso, o “estudo pronto”, feito pela Seduc sobre os cinco descritores, fez com que o núcleo gestor preferisse a análise dos resultados da escola no SPAECE. Nesse sentido, não é realizado o estudo dos boletins do SPAECE produzidos pelo CAEd. Ademais, também não há uma comparação entre o resultado da escola na Avaliação Diagnóstica e no SPAECE. Matos (2017, p. 110) explica que os professores e o núcleo gestor da escola pesquisada desconhecem as publicações do SPAECE, restringindo-se aos informes da Superintendência Escolar, de modo que as ações planejadas pela escola não contemplam “[...] toda a potencialidade do SPAECE enquanto ferramenta pedagógica.”.

O trabalho de Matos (2017) nos apresenta a importância da atuação do núcleo gestor no processo de apropriação dos resultados na escola. É imprescindível que diretor e coordenadores pedagógicos compreendam os objetivos e os mecanismos das avaliações externas, dominando questões como as relações entre currículo e matrizes de referência, a forma como os itens são elaborados e a estrutura da prova. Sem tais conhecimentos, eles não serão capazes de orientar os professores na apropriação e utilização dos resultados, de forma que o potencial do SPAECE, como ferramenta pedagógica, não poderá ser aproveitado. Não havendo um direcionamento claro, os docentes atuam de maneira descoordenada, e as intervenções pedagógicas acontecem de forma individualizada, sem maiores efeitos na aprendizagem dos estudantes. O treinamento para o teste acaba predominando e esvaziando de sentido a avaliação.

A seguir, apresentaremos as dissertações que tratam da apropriação no âmbito do PROEB.

2.1.1.3 Práticas de apropriação envolvendo o PROEB

Alves (2017) investigou uma escola estadual de ensino médio no município mineiro de São Sebastião da Vargem Alegre. Nessa escola, a autora verificou que há uma cultura de apropriação dos resultados, mas ainda incipiente. Inicialmente, Alves (2017) destaca o problema da morosidade da chegada dos resultados do PROEB na escola, que só ocorre em meados do ano seguinte ao da aplicação. A Superintendência Regional de Ensino (SRE) informa às escolas, através de e-mail, a disponibilidade dos resultados no Portal do SIMAVE, e, posteriormente, a escola recebe o material impresso com os resultados, incluindo a Revista da Gestão Escolar e as Revistas Pedagógicas das disciplinas avaliadas, ambas produzidas pelo CAEd. Após a divulgação dos resultados, os gestores escolares são convocados pela SRE para uma formação, que dura cerca de três horas, na qual são dadas orientações para que as escolas analisem e discutam os resultados com professores, alunos e toda a comunidade escolar.

Alves (2017) ressalta que a apropriação dos resultados, pelas equipes gestora e pedagógica da escola, é a fase crucial do processo avaliativo, mas esses profissionais não se sentem preparados para a realização desse trabalho na escola. Conhecendo essa dificuldade, a SEE-MG “[...] busca subsidiar as ações de análise e divulgação de resultados a serem realizadas pelas escolas de sua rede por meio do envio de orientações às SRE's, que são repassadas para as escolas via e-mail a fim de contribuir nesse processo.” (ALVES, 2017, p. 72). A pesquisadora, que também é diretora da escola investigada, revela que apenas depois de seu ingresso no PPGP/UFJF, sentiu-se mais preparada para o trabalho com os resultados do PROEB junto aos professores.

As atividades de apropriação, mencionadas por Alves (2017), estão relacionadas às ações estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG) para o chamado “Dia D” nas escolas. Nesse momento, as aulas devem ser suspensas, para que professores e equipe pedagógica conheçam os dados e elaborem um plano de ação para a melhoria dos resultados da escola. Num segundo encontro, realizado em outra data, esse plano deve ser apresentado para toda a comunidade escolar.

Após a chegada dos dados do PROEB na escola, Alves (2017) explica que há uma reunião entre diretora, supervisora pedagógica e professores de Português e Matemática, com o objetivo de analisar e discutir os resultados da escola. Em uma segunda reunião, os professores de Português e Matemática apresentam os dados aos demais professores, sugerindo que eles também trabalhem para desenvolver habilidades que são avaliadas no PROEB, inserindo, por exemplo, a análise de gráficos, tabelas e gêneros textuais diversos em suas

disciplinas. Também é feita a apresentação da plataforma *online* do SIMAVE e da plataforma Devolutivas Pedagógicas do Saeb, além da entrega das matrizes de referência do SAEB, do SIMAVE e do ENEM para análise e utilização no planejamento das aulas. Posteriormente, os alunos e seus familiares também participam de encontros para conhecerem os resultados, mas a autora salienta que há uma baixa participação da família nesse processo. Além disso, Alves (2017) aponta o problema do descaso dos estudantes na realização do PROEB, uma vez que eles se interessam mais pelas avaliações internas.

A investigação feita por Alves (2017) revela que os professores das disciplinas não avaliadas compreendem o PROEB apenas de forma superficial, havendo pouco entendimento sobre as possibilidades de uso dos dados, com vistas à proposição de ações para superar os problemas identificados. Há, inclusive, certa descrença, por parte desses professores, com relação ao papel das avaliações externas em diagnosticar a qualidade da educação. Já os professores de Português e Matemática, por terem maior contato com as matrizes de referência e com os resultados do PROEB, compreendem melhor esse sistema de avaliação, mas ainda apresentam dificuldades na utilização dos resultados para o direcionamento das práticas pedagógicas.

Esse baixo entendimento dos atores educacionais em relação aos objetivos, à metodologia e às possibilidades de análise dos dados dificulta a proposição de ações mais eficazes no planejamento pedagógico visando superar as deficiências detectadas. Os professores ainda apresentam dificuldade em transformar os dados do SIMAVE em ações concretas para a melhoria do desempenho dos alunos, o que indica que a formação sobre o tema da avaliação ainda é o ponto nevrálgico no interior da escola. Outro aspecto que deve ser mencionado é o fato de que, em um dia, ou mesmo em uma semana, o tempo seja insuficiente para as diversas ações necessárias e fundamentais no processo avaliativo: formação, análise e planejamento, monitoramento e avaliação. (ALVES, 2017, p. 78-79).

A pesquisa também mostrou que os professores das disciplinas avaliadas são mais cobrados pelos resultados, havendo a necessidade de uma mudança de cultura na escola, para que as outras disciplinas também possam contribuir com a melhoria do processo ensino-aprendizagem, especialmente através de projetos interdisciplinares. Talvez por essa cobrança, os professores de Português e Matemática revelaram uma preocupação em aplicar simulados em suas aulas, o que, segundo Alves (2017), pode reduzir a atuação da escola ao treino dos alunos para os testes e descaracterizar os objetivos do processo avaliativo.

Com isso, o trabalho de Alves (2017) revela a necessidade de a escola fomentar uma cultura de apropriação dos resultados, promovendo a formação continuada de todos os

professores e mobilizando-os no processo de reflexão sobre os dados. Além disso, fica clara a necessidade do planejamento coletivo, para que haja uma responsabilização compartilhada (ALVES, 2017). Para tanto, a equipe gestora precisa trabalhar de forma planejada e sistemática, para que os desafios, em torno do uso pedagógico dos resultados para a melhoria do ensino e da aprendizagem, possam ser superados.

Marques (2017) teve como lócus de pesquisa uma escola de ensino médio pertencente à rede estadual de ensino de Minas Gerais, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte. A pesquisadora explica que, como forma de as escolas promoverem a divulgação dos resultados das avaliações que integram o SIMAVE, a SEE-MG estabelece a realização do Dia D nas escolas. Na instituição investigada, os professores relatam que essa divulgação é positiva, mas ocorre de forma mecanizada, apenas atendendo às exigências da SEE-MG.

Ao receber os resultados do PROEB, a escola em questão os repassa para a supervisora de ensino, que se encarrega de realizar um estudo desses dados com os professores de Português e Matemática. Então, eles elaboram um plano de intervenção pedagógica para essas disciplinas, que é apresentado a todos no Dia D. Com isso, fica claro que a apropriação e o uso pedagógico dos resultados se restringem aos professores das disciplinas avaliadas no PROEB, uma vez que apenas os professores de Português e Matemática participam ativamente da apropriação dos resultados, utilizando-os na tomada de decisões.

Durante o grupo focal, realizado com professores de diferentes disciplinas, Marques (2017, p. 144) constatou que “[...] a interpretação e o uso de resultados acontecem de forma fragmentada por não contar com o envolvimento de todos os professores.”. Enquanto os professores de Português e Matemática demonstraram ter bastante conhecimento a respeito do PROEB, utilizando seus resultados nos planejamentos das ações pedagógicas, “[...] os demais pronunciaram que suas práticas pedagógicas não comungam com os resultados das avaliações externas.”.

Dessa forma, o processo de apropriação dos resultados é realizado através da exposição dos dados, feita durante uma reunião e em um dia específico, não existindo interpretação e planejamento coletivo das ações de intervenção. Para Marques (2017, p. 138), isso se deve à “[...] ausência de uma cultura consolidada no âmbito de apropriação coletiva dos resultados das avaliações.”. Todavia, a autora ressalta que não se trata de promover o estreitamento do currículo escolar, trabalhando-se apenas os conteúdos específicos do teste para obter bons resultados. Essa cultura de apropriação coletiva implica, na verdade, em uma prática voltada para a “[...] implementação de projetos interdisciplinares e de trabalho colaborativo, pois ambos traduzem a união e o compromisso da equipe e refletem avanços na apropriação dos resultados

e na melhoria da aprendizagem dos estudantes.” (MARQUES, 2017, p. 138). Assim, é necessária a integração entre as disciplinas, para que os estudantes tenham mais possibilidades de aprendizagem.

A pesquisa de Marques (2017) nos mostra a importância do trabalho em equipe para a apropriação dos resultados na escola, de forma que o uso dos dados não fique restrito aos professores das disciplinas avaliadas nos testes padronizados. É preciso, então, que haja o entendimento da responsabilidade de todos pelos resultados obtidos. Isso não significa que a escola deva adotar práticas que promovam o estreitamento curricular, trabalhando, em todas as disciplinas, apenas com os descritores da matriz de referência da avaliação externa. Trata-se, na verdade, da compreensão de que cada um, em sua disciplina específica, contribui para o desenvolvimento dos estudantes, de forma que o trabalho de todos se reflète nos resultados. Por isso, o corpo docente, como um todo, deve estar envolvido no processo de apropriação e utilização dos resultados, de maneira que possa haver o planejamento e a implementação de ações coletivas e interdisciplinares, a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos na avaliação externa.

Após estudarmos sobre as práticas de apropriação em escolas dos estados do Amazonas, Ceará e Minas Gerais, identificamos alguns aspectos que merecem destaque. De modo geral, o núcleo gestor é identificado como o principal responsável pelo desenvolvimento de uma cultura de apropriação e uso dos dados na escola. Entretanto, percebe-se que a formação dada aos diretores e coordenadores pedagógicos não tem sido suficiente para garantir o desempenho de tal responsabilidade de forma adequada. Diante desse contexto, o trabalho tem ocorrido de forma pontual, restringindo-se à divulgação dos resultados. Nessa perspectiva, tal realidade tem prejudicado o entendimento dos professores sobre os sistemas de avaliação, o que faz com eles encarem os testes padronizados como elementos desconectados da realidade da sala de aula. Nas ações pedagógicas desenvolvidas, tem predominado, então, o treinamento para os testes, através da aplicação de simulados, havendo dificuldade em relacionar as matrizes de referência ao currículo.

Outro ponto a ser evidenciado são as próprias ações de apropriação, que, quando existem, recaem apenas sobre os professores de Português e Matemática, de forma que os demais educadores não se sentem corresponsáveis pelos resultados da escola. Faltam momentos de estudo coletivo que incluam todo o corpo docente. Ademais, também é necessário envolver alunos e pais nesses momentos, de modo que possam conhecer os resultados e saber da importância de seu comprometimento com as ações a serem implementadas na escola, com vistas à melhoria da aprendizagem.

No tópico seguinte, serão apresentadas as ações propostas, nas dissertações analisadas, para a apropriação e o uso dos dados das avaliações nas escolas.

2.1.2 Ações propostas para a apropriação dos resultados pelas escolas

Em seu trabalho, Garcia (2015) propõe diversas ações para aperfeiçoar o uso dos dados do SADEAM na escola, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino. Uma delas, por exemplo, tem o objetivo de contextualizar os resultados da escola no SADEAM, na Jornada Pedagógica realizada com os professores no início do ano letivo. Nesse momento, será feita uma análise das informações disponibilizadas através de gráficos e tabelas, de forma que todos possam compreender o significado dos resultados. Além dela, uma outra ação é o aperfeiçoamento da comunicação da escola com a Coordenadoria Regional. Para tanto, busque o apoio administrativo e pedagógico, com vistas à reflexão e discussão sobre a apropriação e utilização dos dados do SADEAM.

Ademais, podemos citar outras iniciativas, como: criação de oportunidades de formação em serviço para os professores, nos dias dos planejamentos bimestrais; revisão do PPP da escola, com a participação da comunidade escolar, trazendo novas propostas pedagógicas e incluindo o uso dos dados do SADEAM para o estabelecimento de metas de aprendizagem; e organização de equipes compostas por professores efetivos, por disciplina, que serão responsáveis pela orientação aos novos professores quanto ao uso dos dados do SADEAM, minimizando os efeitos das rupturas causadas pela alta rotatividade de professores.

Diante da necessidade de que todos possam conhecer e interpretar os resultados da escola no SADEAM, Cavalcante (2016) propõe a criação de uma equipe interna, responsável por estudar e interpretar esses resultados e, em seguida, compartilhá-los com todos os professores da escola. A ideia é que essa equipe seja formada pelo diretor, pedagogo e por um professor de cada área de conhecimento. Ademais, propõe-se que as HTP dos professores sejam organizadas, de forma que haja momentos sistemáticos de estudo dos resultados. Outra proposta é o compartilhamento de informações com a comunidade escolar, havendo encontros sistematizados com pais e alunos para a divulgação dos resultados. O envolvimento dos pais é importante, para que estes possam conhecer os resultados da escola e o plano de intervenção pedagógica a ser implementado. Considerando-se que o SADEAM avalia não apenas o 3º ano, mas também o 1º ano do ensino médio, a colaboração e o incentivo dos familiares dos alunos que permanecem na escola podem ser úteis para o sucesso das ações propostas.

Sousa (2016) apresenta propostas para o aprimoramento e a sistematização das práticas de apropriação dos resultados do SPAECE, primando pelo envolvimento da comunidade escolar no processo de elaboração e execução das ações relativas a esse processo. Para tanto, traz três ações principais: i) criação de uma agenda de encontros semanais entre o diretor, os coordenadores pedagógicos e o Professor Coordenador de Ensino (equivalente ao PCA), para que ações da gestão pedagógica da escola sejam sistematizadas, elaborando-se um planejamento estratégico com a definição dos papéis que cada um deverá assumir nesse processo, de maneira que se aperfeiçoe a apropriação de resultados na escola e haja o alinhamento das ações realizadas pelos professores; ii) desenvolvimento de ações para o fortalecimento do PPP da escola, priorizando o envolvimento de pais, alunos, professores e servidores na elaboração de uma proposta curricular mais próxima do contexto social da comunidade, além de envolver esses atores na apropriação dos resultados das avaliações externas; e iii) estabelecimento de um processo de formação continuada para os professores, visando a apropriação dos resultados e a melhoria das práticas pedagógicas.

A fim de implementar uma cultura de apropriação de resultados na escola, Alves (2017) propõe a realização de um planejamento estratégico, no qual todos os segmentos da comunidade escolar estejam envolvidos e com o qual se sintam sensibilizados e comprometidos. Além disso, sugere: o fortalecimento do trabalho coletivo e do engajamento entre os professores; a formação de grupos de estudo com os professores para a apropriação dos dados do PROEB; a realização de rodas de conversa com os estudantes, com o objetivo de conscientizá-los acerca da importância da participação deles no PROEB; a divulgação dos resultados das avaliações internas e do PROEB para a comunidade escolar; e a realização de reuniões para envolver a comunidade escolar na elaboração e execução do plano de intervenção da escola, incorporando possíveis sugestões dos atores presentes.

Com o objetivo de fomentar a apropriação e o uso dos resultados do SADEAM pelos professores, Jesus (2017) propõe a criação de uma comissão de trabalho, com a finalidade de conduzir os trabalhos relacionados a esse sistema de avaliação na escola. Essa comissão será formada pela diretora e por professores efetivos da escola, que atuarão como orientadores junto aos demais professores. Caberá a essa comissão: analisar os resultados do SADEAM, realizar o trabalho de apropriação dos dados com todos os professores, conduzir a elaboração dos planos de intervenção pedagógica, fazer o acompanhamento pedagógico das turmas do ensino médio e divulgar os resultados para toda a comunidade escolar.

Outra ação proposta por Jesus (2017) é a revisão e atualização do PPP da escola, com a participação de toda a comunidade escolar, com o intuito de transformar o uso dos resultados

do SADEAM em uma política da escola. Para tanto, a autora sugere a realização de uma reunião com professores, funcionários, alunos e pais, de modo que todos tomem conhecimento sobre o PPP e reconheçam a sua importância. Em seguida, serão formados grupos de trabalho, com vistas a envolver esses atores para a atualização do documento.

Como forma de superar as lacunas existentes na apropriação de resultados do PROEB, Marques (2017) traz como sugestões: criação de um grupo de trabalho para mediar a reflexão sobre o fazer pedagógico e a discussão dos resultados das avaliações externas entre os professores; elaboração de um calendário anual, havendo a realização de oficinas e encontros pedagógicos com os professores para a apropriação e utilização pedagógica dos resultados dessa avaliação; fortalecimento dos planejamentos por área de conhecimento; e realização de atividades interdisciplinares.

Diante da baixa participação dos estudantes, afastamento dos pais e incompreensão dos professores a respeito do SPAECE, Matos (2017) ressalta a importância de que toda a comunidade escolar (gestão, professores, funcionários, alunos e pais) participe do processo de apropriação dos resultados dessa avaliação, de modo que se fomente a cultura participativa com foco nos resultados. Então, a autora propõe as ações seguintes: criação de um grupo de estudos com representantes de todos os segmentos escolares para a estruturação de ações que fortaleçam as reflexões sobre os resultados da escola; estabelecimento de um cronograma de estudo para os professores, durante os encontros semanais por área que acontecem na escola, de forma que eles identifiquem as causas intraescolares do baixo desempenho dos alunos e reflitam sobre suas práticas pedagógicas; e definição de um dia específico, no calendário escolar, para que professores e alunos se apropriem dos resultados (MATOS, 2017).

As propostas para a efetivação da apropriação e uso dos resultados apresentadas por Garcia (2015), Cavalcante (2016), Sousa (2016), Alves (2017), Jesus (2017), Marques (2017) e Matos (2017) contribuem para a nossa pesquisa, na medida em que apontam estratégias que podem ser colocadas em prática sem grandes dificuldades. As alternativas indicadas pelos pesquisadores trazem pontos importantes a serem considerados na elaboração de um plano de ação para a implementação de práticas de apropriação dos dados das avaliações na escola: formação de uma equipe responsável pela condução das ações de apropriação na escola; sistematização dos estudos sobre as avaliações externas com os professores; utilização dos resultados para o estabelecimento de metas e o planejamento coletivo de ações pedagógicas; e o envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de apropriação e uso dos resultados.

Na seção a seguir, discutiremos o papel das avaliações em larga escala na construção da qualidade da educação básica no Brasil.

2.2 UM BREVE OLHAR PARA OS USOS DOS DADOS: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Desde a criação do Saeb, a avaliação educacional vem se firmando no Brasil como aliada dos sistemas de ensino na construção da qualidade da educação pública. De acordo com Fernandes e Gremaud (2009), o Plano de Desenvolvimento da Educação, implantado em 2007, colocou a avaliação em larga escala como um dos pilares da política educacional do MEC, destacando-se a introdução dos sistemas de *accountability*³⁴ nas avaliações em larga escala e a criação do Ideb, principal indicador utilizado para monitorar a qualidade da educação no Brasil.

Diante da institucionalização e da consolidação dos sistemas de avaliação em âmbito nacional, com o conseqüente surgimento de sistemas locais de avaliação (CASTRO, M., 2009), cada vez mais, tem-se discutido as possibilidades de utilização pedagógica dos resultados das avaliações externas, tendo em vista a melhoria da educação básica. Esse novo contexto de debate sobre a qualidade da educação brasileira, segundo Machado e Alavarse (2014, p. 415), “[...] coloca ainda mais a escola pública em evidência, expondo os resultados do seu trabalho e ampliando a pressão pelo aumento das suas notas, entendido geralmente como melhoria da qualidade do ensino praticado”.

A divulgação dos resultados das avaliações externas pelos diferentes meios de comunicação é cada vez mais comum, no intuito de informar, à sociedade, sobre a qualidade da educação nos diferentes sistemas de ensino. Porém, também tende a gerar *rankings* das escolas, resultando em um julgamento precipitado, por parte da opinião pública, sobre as instituições com baixos indicadores e promovendo certa competição entre elas, na busca por melhores resultados. Por isso, Machado e Alavarse (2014, p. 420) advertem que “[...] essa apropriação dos dados, desatrelada de outras análises, é equivocada, pois impele as escolas e as redes à competição e não ao estudo minucioso da realidade educacional e suas dificuldades.”.

Machado (2012) afirma que a produção e divulgação de *rankings* das escolas transpõe, de forma equivocada, a lógica da economia de mercado para a educação pública, trazendo a ideia de que a competição induz a qualidade. Assim, essa autora defende que a classificação e a competição entre as escolas, a partir da divulgação dos resultados das avaliações em larga escala, não contribui para a evolução da educação pública. Para ela, os processos avaliativos

³⁴ O termo *accountability*, segundo Brooke e Cunha (2011), está relacionado aos conceitos de prestação de contas e responsabilização. Tem a ver, então, com a cobrança por bons resultados, uma vez que as escolas são mantidas com recursos públicos. Diante disso, existe a necessidade de que todos os atores envolvidos assumam a responsabilidade na busca por esses resultados.

externos só fazem sentido quando são responsáveis por desencadear a interpretação e o uso dos resultados pelas escolas, permitindo as revisões necessárias no trabalho desenvolvido. Assim, os resultados dessas avaliações “[...] devem ser utilizados na análise coletiva da realidade escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as dificuldades vividas no ensino-aprendizagem.” (MACHADO, 2012, p. 73).

Bonamino e Sousa (2012, p. 386) alertam para o risco de as políticas de responsabilização advindas das avaliações externas, considerando-se a pressão por bons resultados, “[...] exacerbarem a preocupação de diretores e professores em preparar seus alunos para os testes, levando a um estreitamento do currículo escolar.”. Entretanto, as autoras falam do potencial dessas avaliações em propiciar uma discussão qualificada sobre currículo na escola, partindo-se das habilidades fundamentais de Português e Matemática, que ainda não são garantidas aos estudantes, as quais podem ser verificadas através dos boletins pedagógicos e relatórios de resultados dos testes padronizados. Sobre isso, Machado e Alavarse (2014, p. 416) destacam que “[...] os conteúdos das avaliações externas, desempenho em leitura e resolução de problemas, não resumem a qualidade da escola, porém, esses itens não são alheios ao processo escolar que se pretenda de qualidade.”.

Em vista disso, Brooke e Cunha (2011, p. 30) declaram que os sistemas de avaliação “[...] têm como objetivo explícito fornecer *feedback* aos professores de sala de aula e ajudar na busca de soluções para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.”. Nesse contexto, a gestão pedagógica da escola precisa lidar com a utilização dos resultados dessas avaliações, em benefício da aprendizagem dos estudantes. Embora haja o entendimento de que o uso das avaliações pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, Blasis (2013) ressalta que as informações produzidas pelas avaliações externas ainda não são suficientemente exploradas por gestores e professores.

Porém, as avaliações externas estão conectadas com a realidade e o trabalho pedagógico das redes de ensino e escolas, tendo o potencial de contribuir “[...] para a reflexão sobre as práticas escolares e para o desenvolvimento de ações que visem à melhoria da educação com garantia de aprendizagem para todos.” (BLASIS, 2013, p. 255). Por isso, a autora discute a necessidade de as escolas adotarem estratégias de apropriação dos resultados das avaliações, utilizando-as como elementos para a reflexão sobre as práticas de ensino e de gestão. Para Kistemann Jr. e Sousa (2018, p. 126), a apropriação desses resultados “[...] auxilia no alcance de um dos objetivos centrais da escola, qual seja o de assegurar que as crianças, adolescentes, jovens e adultos efetivamente aprendam de forma significativa os conteúdos ensinados.”.

Da mesma forma, Silva (2014) defende a importância de que o núcleo gestor e os professores se apropriem dos resultados das avaliações externas, de forma que possam conhecer a qualidade do trabalho realizado pela escola e as necessidades de aprendizagem de cada aluno. Com isso, é possível realizar um trabalho sistemático, voltado para a superação das dificuldades dos estudantes, garantindo-lhes o direito à aprendizagem. No contexto cearense, o autor mostra que os dados provenientes do SPAECE têm contribuído para a melhoria do desempenho dos alunos nas escolas que realizam um trabalho voltado para a utilização pedagógica dos resultados dessa avaliação, a partir da reflexão coletiva e do redimensionamento das atividades em sala de aula.

Como esclarecem Machado e Alavarse (2014), a avaliação não é, por si só, indutora de qualidade. Conforme esses autores, a qualidade na educação é um fenômeno complexo determinado por fatores intraescolares, tais como: currículo, formação docente, gestão escolar, condições de trabalho dos professores e infraestrutura da escola, e fatores extraescolares, dentre os quais estão: as condições socioeconômicas da população, o capital cultural e social das famílias dos alunos, a violência e o entorno social da escola. Contudo, “[...] não se trata de desprezar as avaliações e tão pouco seus resultados, cabe, antes, analisar os processos avaliativos objetivando compreender seus limites e ressaltar suas possibilidades.” (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 432). Dessa forma, os autores orientam que devemos enxergar as informações, provindas das avaliações, como indícios do processo de ensino aprendizagem, que podem, no contexto escolar, apoiar decisões e reconfigurações pedagógicas.

Nicolella e Silva (2014, p. 90) evidenciam que é preciso “[...] dar sentido à avaliação externa, a qual só tem significado quando retorna para a escola e é utilizada pelos profissionais como um instrumento capaz de oferecer condições para que os alunos avancem.”. Em razão disso, esses autores destacam a importância de os gestores escolares conduzirem a análise e a discussão sobre o desempenho dos alunos no SPAECE, promovendo, também, o estudo das matrizes de referência e dos padrões de desempenho que formam a escala de proficiência, de forma que os professores possam compreender essa avaliação como aliada do processo de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Considerando-se os fatores intraescolares que estão sob gerência direta da escola, gestores escolares e professores podem utilizar os resultados do SPAECE para detectar problemas de aprendizagem dos alunos e planejar intervenções pedagógicas. É importante ressaltar que

[...] alunos de um padrão de desempenho considerado muito crítico ou crítico para sua etapa de escolaridade necessitam de atenção e de ações pedagógicas especializadas, de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando a repetência e/ou evasão. (KISTEMANN JR; SOUSA, 2018, p. 132).

De acordo com Dubet (2008, p. 10), uma escola justa “[...] não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos.”. Ou seja, é preciso dar maior atenção aos alunos que sabem menos, oferecendo mais recursos àqueles que possuem dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, a equidade se configura como elemento primordial para a construção de uma escola justa, pois é imprescindível “[...] garantir a cada um, isto é, ao mais fraco dos alunos, os conhecimentos e as competências a que ele tem direito.” (DUBET, 2008, p. 13). Para esse autor, em um contexto em que passamos da desigualdade de acesso para a desigualdade de sucesso, fica claro que apenas a igualdade da oferta não é suficiente.

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

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

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

domínio das operações aritméticas é muito abaixo do esperado.” (CURY, 2010, p. 23). Sendo o fracasso escolar o limiar da exclusão social (DUBET, 2008), urge pensarmos em termos de equidade, dando mais e melhores condições aos que aprenderam menos, garantindo-lhes a aquisição das competências e habilidades básicas, de forma a evitar fatores como a reprovação e o abandono.

Mediante o exposto, é fundamental considerarmos os problemas de aprendizagem dos alunos do 1º ano da escola pesquisada, sendo necessárias ações direcionadas aos que possuem os padrões mais baixos de desempenho, de modo a garantir as aprendizagens essenciais a todos. Nesse contexto, os resultados do SPAECE do 9º ano podem dar subsídios aos professores para o planejamento e implementação de ações pedagógicas, voltadas às turmas de 1º ano. Dessa forma, será possível contribuir para que tenhamos uma escola mais justa.

Na seção seguinte, apresentaremos a metodologia utilizada na pesquisa.

2.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa possui a abordagem qualitativa como opção metodológica e se trata de um estudo de caso. Como explicam Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, aprofundando-se na compreensão de um grupo social ou de uma organização, por exemplo. Nessa abordagem, busca-se a “[...] compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais [...]”, e o pesquisador “[...] é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Já o estudo de caso, conforme Fonseca (2002), pode ser caracterizado como o estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição ou um sistema educativo, por exemplo, visando conhecer, em profundidade, uma determinada situação. É uma investigação que “[...] se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos.” (FONSECA, 2002, p. 33). É importante destacar que

[...] o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 20).

Yin (2001) afirma que essa estratégia de pesquisa é utilizada de forma extensiva em pesquisa nas ciências sociais, tanto em áreas tradicionais, como a antropologia, a psicologia e

a sociologia, quanto em áreas voltadas à prática, como a administração pública e a educação. Esse autor explica que o estudo de caso é “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (YIN, 2001, p. 32). No âmbito da pesquisa em educação, para Lüdke e André (2018, p. 27), essa metodologia tem um “[...] grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola.”

Ao investigarmos o fenômeno específico dos problemas de aprendizagem das turmas de 1º ano no nosso contexto de atuação profissional, embora possamos estar diante de uma situação comum a outras escolas, temos, ao mesmo tempo, uma realidade única em si mesma. Isso ocorre porque pessoas e cenários distintos tornam singular um fenômeno semelhante, que pode ser verificado em outras escolas. Dessa forma, nossa pesquisa se caracteriza como um estudo de caso.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Lüdke e André (2018, p. 38-39) consideram a entrevista como “[...] um dos instrumentos básicos para a coleta de dados [...]”, tendo vantagem sobre outras técnicas, por permitir “[...] a captação imediata e corrente da informação desejada.”. Para essas autoras, a entrevista mais adequada para a pesquisa em educação é a que possui esquemas menos rígidos, pois a abordagem dos entrevistados – professores, diretores, alunos e pais, por exemplo – é mais conveniente, ao se utilizar um instrumento mais flexível, uma vez que o objetivo não é a obtenção de resultados uniformes para comparação, mediante tratamentos estatísticos. Diante disso, optamos pela entrevista semiestruturada, “[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 40).

Os sujeitos da pesquisa foram dois representantes do núcleo gestor (a diretora e um coordenador pedagógico) e seis professores das turmas de 1º ano. O grupo de professores foi constituído por dois professores de Português, dois de Matemática e dois professores de disciplinas não avaliadas no SPAECE. Esse último subgrupo foi composto por um professor da área de Ciências da Natureza e um da área de Ciências Humanas, mais especificamente os PCAs dessas áreas, uma vez que, além de atuarem em sala de aula, também são os representantes dos docentes dessas áreas. Nossa intenção foi investigar se e como os dados do SPAECE vêm sendo trabalhados, não apenas com os professores de Português e Matemática, mas também com os professores das demais disciplinas, visto que nossas análises serão pautadas nos eixos de apropriação e uso desses resultados na escola.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 02 e 25 de abril de 2019, na própria escola, em horários previamente definidos com os sujeitos de pesquisa, conforme a sua disponibilidade. Em alguns casos, aconteceram imprevistos com os participantes e foi necessário remarcar as entrevistas. Fora isso, a pesquisa de campo ocorreu de forma tranquila. As entrevistas foram realizadas no Laboratório de Ciências (professores e Coordenadora Pedagógica) e na sala do núcleo gestor (Diretora). Todos foram entrevistados de forma individual, em um clima bastante amigável, e não houve interrupções.

Os roteiros das entrevistas foram elaborados de maneira que pudéssemos conhecer a trajetória profissional dos sujeitos de pesquisa, analisar os seus conhecimentos e impressões sobre o SPAECE, perceber se os resultados influenciam em suas práticas e verificar como acontece a apropriação e utilização desses dados na escola. Esses roteiros estão disponíveis nos Apêndices B, C e D.

No Quadro 4, apresentamos a forma como os sujeitos de pesquisa serão denominados no corpo do texto, assim como as datas em que as entrevistas foram realizadas.

Quadro 4 – Denominação dos sujeitos de pesquisa e datas de realização das entrevistas

Sujeitos de pesquisa		Denominação utilizada no texto	Data da entrevista
Professores	Professora de Português 1	PP1	02 de abril de 2019
	Professora de Português 2	PP2	
	Professor de Matemática 1	PM1	09 de abril de 2019
	Professor de Matemática 2	PM2	
	PCA de Ciências Humanas	PCA1	08 de abril de 2019
	PCA de Ciências da Natureza	PCA2	10 de abril de 2019
Núcleo Gestor	Coordenadora Pedagógica	Coordenadora	16 de abril de 2019
	Diretora	Diretora	25 de abril de 2019

Fonte: Elaboração própria (2019).

A Diretora está no cargo há um ano, mas atua na escola desde 2009, tendo feito parte das duas gestões anteriores, como coordenadora pedagógica. É professora há 17 anos, com licenciatura e especialização em Português. Também possui especialização em Gestão Escolar e em Coordenação Pedagógica. Faz parte do quadro efetivo da rede municipal de ensino e é cedida pela administração municipal para exercer o cargo de direção na escola pesquisada. Já atuou como coordenadora pedagógica em instituições da rede municipal.

A Coordenadora Pedagógica é professora há 23 anos e está na escola há 18 anos. Do atual trio de coordenadores, é a que está há mais tempo no local. É licenciada em Pedagogia e em História e Geografia, bem como possui duas especializações em Gestão Escolar. Faz parte do quadro efetivo de professores da escola pesquisada, já atuou como PCA da área de Ciências Humanas e, entre abril de 2009 e março de 2018, foi diretora da instituição. Tanto a Diretora, quanto a Coordenadora possuem a especialização em Gestão da Educação Pública ofertada pelo CAEd/UFJF no Ceará, de 2009 a 2012.

A PP1 é professora há oito anos e está na escola há três anos. Faz parte do quadro efetivo e atuou como PCA em 2017 e 2018. Possui licenciatura e especialização em Português. Dentre os entrevistados, a PP1 é a que está na escola há menos tempo. Já a PP2 é professora há 12 anos e está na escola há 10 anos, como professora temporária. Também possui licenciatura e especialização em Português.

O PM1 é professor há 24 anos e está na escola há 21 anos. Faz parte do quadro efetivo, possui licenciatura em Matemática e Física e especialização em Matemática. Vale ressaltar que, dentre os entrevistados, o PM1 é o que está na escola há mais tempo. O PM2 é professor há 15 anos e está na instituição há cinco anos. Também faz parte do quadro efetivo e possui licenciatura e especialização em Matemática.

A PCA1 é professora há 10 anos e está na escola por igual período de tempo, atuando como professora de História, Filosofia, Sociologia e Geografia. Possui licenciatura e especialização em História, além de especialização em Mídias na Educação. É PCA há seis anos. A PCA2 é professora há 17 anos e, em 13 deles (não consecutivos³⁵), atua como educadora da escola pesquisada, sendo responsável pela disciplina de Química. Ademais, também atua por 6 anos (também não consecutivos) como PCA. Possui licenciatura e especialização em Química e Biologia, além de especialização em Gestão Escolar. Já atuou como diretora e coordenadora pedagógica em escolas da rede municipal de ensino. Ambas são professoras temporárias e foram indicadas pelo núcleo gestor para a função de PCA.

É pertinente dizer que a lotação dos professores, nas turmas de 1º ano, assim como nas demais séries, é feita pelo núcleo gestor, conforme o perfil e a carga horária de trabalho de cada profissional na escola, tendo em vista os resultados.

Na seção seguinte, faremos a análise dos achados da pesquisa de campo.

³⁵ Começou a trabalhar na escola em 2002, mas, de 2012 a 2014, trabalhou exclusivamente na rede municipal de ensino.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, faremos a análise dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos de pesquisa descritos anteriormente. Para tanto, falaremos sobre como esses atores compreendem aspectos básicos do SPAECE, tais como: os objetivos da avaliação e a relação entre matriz de referência e currículo. Procurou-se perceber, além disso, de que maneira é feita a preparação dos alunos para a prova. Em seguida, trataremos da forma como os resultados são divulgados e utilizados na escola. Com isso, pretendemos mostrar os diversos elementos que envolvem a apropriação e o uso dos resultados na escola pesquisada, relacionando-os com o referencial teórico-bibliográfico apresentado nas duas primeiras seções deste capítulo.

Na subseção a seguir, apresentaremos as percepções dos atores investigados sobre pontos essenciais do SPAECE e mostraremos como acontece a preparação dos alunos para a prova, tendo uma visão geral de como essa avaliação está presente no cotidiano escolar.

2.4.1 O SPAECE na escola: um olhar através das percepções dos sujeitos de pesquisa

Para que pudéssemos conhecer as concepções e percepções que os atores investigados possuem a respeito do SPAECE, inicialmente, averiguamos se eles entendem os objetivos dessa avaliação. Os professores demonstram ter noção da dimensão de diagnóstico do SPAECE, identificando-o, ainda que de maneira indireta, como uma forma de se fazer um acompanhamento longitudinal do desempenho dos alunos e de medir a qualidade do ensino. Isso fica evidente na fala do PM1, ao afirmar que o objetivo do SPAECE é “[...] verificar o nível dos alunos, fazer um diagnóstico.” (PM1. Entrevista concedida em abril de 2019). A PP1 também corrobora nossa afirmação, ao dizer que “[...] a ideia dessa avaliação, o objetivo, é bom, no sentido de que ela avalia o aluno nas disciplinas de Português e Matemática para perceber que habilidades o aluno conseguiu desenvolver ao longo dos estudos.” (PP1. Entrevista concedida em abril de 2019).

Todavia, é possível identificar que há dúvidas quanto a esses objetivos, como é o caso do PM2, que afirma: “Exatamente, eu não sei dizer, mas acredito que o objetivo do SPAECE é avaliar a qualidade do ensino e avaliar como os alunos estão passando de um nível para o outro.” (PM2. Entrevista concedida em abril de 2019). As respostas também indicaram que há um entendimento limitado dos objetivos dessa avaliação, havendo a necessidade de que os professores os conheçam de forma mais ampla. É possível verificar isso na fala da PP2, quando

diz que “[...] o objetivo do SPAECE é avaliar os alunos do 3º ano nas disciplinas de Português e Matemática, ver como eles estão.” (PP2. Entrevista concedida em abril de 2019). De forma semelhante, a PCA2 afirma que “[...] o objetivo do SPAECE é ver o nível de desenvolvimento que os alunos têm nas disciplinas de Português e Matemática.” (PCA2. Entrevista concedida em abril de 2019).

Ademais, o PM1 expressa dúvidas quanto ao diagnóstico realizado pelo SPAECE:

[...] eu não acredito muito em resultados, digamos assim, bons, vindos dessas avaliações externas, porque são avaliações objetivas, de múltipla escolha. A gente vê até pelo resultado da Olimpíada de Matemática [Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP]: o aluno que chuta, muitas vezes, se sai melhor do que o aluno que realmente tenta fazer a prova. [...] No SPAECE, o diagnóstico não é uma coisa real porque, de repente, um aluno muito ruim pode apresentar um resultado bom. (PM1. Entrevista concedida em abril de 2019).

Esse professor demonstra não conhecer a metodologia da TRI e compara, de forma equivocada, o SPAECE com a OBMEP. A OBMEP e o SPAECE, apesar de serem aplicados por agentes externos à escola, utilizam metodologias diferentes na avaliação dos estudantes, assim como possuem objetivos distintos.

A OBMEP utiliza a TCT e não se configura como um sistema de avaliação educacional nos moldes do SPAECE. Na verdade, a OBMEP é um projeto nacional desenvolvido pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), com o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), utilizando recursos do MEC. Tem como objetivos estimular o estudo da Matemática e, principalmente, identificar talentos na área. Seu público-alvo são os alunos do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio de escolas públicas e privadas (OBMEP, 2019). A prova da OBMEP é composta de duas fases. A primeira fase, à qual se refere o PM1, consiste em uma prova objetiva composta por 20 questões de múltipla escolha. A segunda é uma prova discursiva de seis questões. Não há uma matriz de referência e, no ensino médio, é aplicada a mesma prova para as três séries. Por utilizar a TCT, a nota do aluno na primeira fase corresponde ao número de acertos na prova, desconsiderando-se a possibilidade de acerto ao acaso – o conhecido “chute”, citado pelo PM1.

Já o SPAECE é baseado na TRI, que usa modelos matemáticos que consideram a probabilidade de estudantes com diferentes níveis de proficiência acertarem cada item, levando-se em conta a coerência pedagógica deles ao longo da prova (ROCHER, 2015). Assim sendo, um aluno que acerta questões difíceis e erra as consideradas mais fáceis não apresenta coerência em suas respostas, o que influencia o seu resultado.

Como exemplo, podemos citar uma questão de Matemática que envolva potência e outra que envolva apenas multiplicação. Quando um aluno acerta a questão sobre potência, é esperado que ele também acerte aquela que só usa a multiplicação, e quando isso não acontece, o aluno foge da coerência pedagógica esperada, recebendo, assim, uma nota inferior. Isso significa que, ao contrário do que acontece nas avaliações que usam o método TCT, um estudante que acertou determinado número de questões fáceis, mas errou questões difíceis, terá nota superior a alguém que acertou o mesmo número de questões difíceis, mas errou as questões fáceis. (PAR PLATAFORMA EDUCACIONAL, 2018, p. 13-14).

Mas o PM1 acredita que, se há alunos com deficiências de aprendizagem que conseguem boas notas na primeira fase da OBMEP, através do acerto ao acaso, a mesma coisa pode acontecer no SPAECE. Ou seja, para esse professor, os resultados do SPAECE não são inteiramente confiáveis. Mesmo estando há mais tempo na escola, o PM1 ainda não conhece o SPAECE em termos mais técnicos, o que acaba prejudicando a percepção que ele possui dessa avaliação.

Enquanto isso, a Coordenadora e a Diretora têm uma visão mais ampla dos objetivos do SPAECE, considerando os seus resultados como subsídios para a gestão, tanto da escola, quanto dos sistemas de ensino:

O SPAECE é uma prova de larga escala que mede a qualidade do ensino. Ele avalia a proficiência dos alunos em Português e Matemática, e esse resultado dá condições à escola de buscar novas metodologias, traçar metas e buscar novos caminhos, no sentido de melhorar a qualidade do ensino ofertado a esses alunos. (COORDENADORA. Entrevista concedida em abril de 2019).

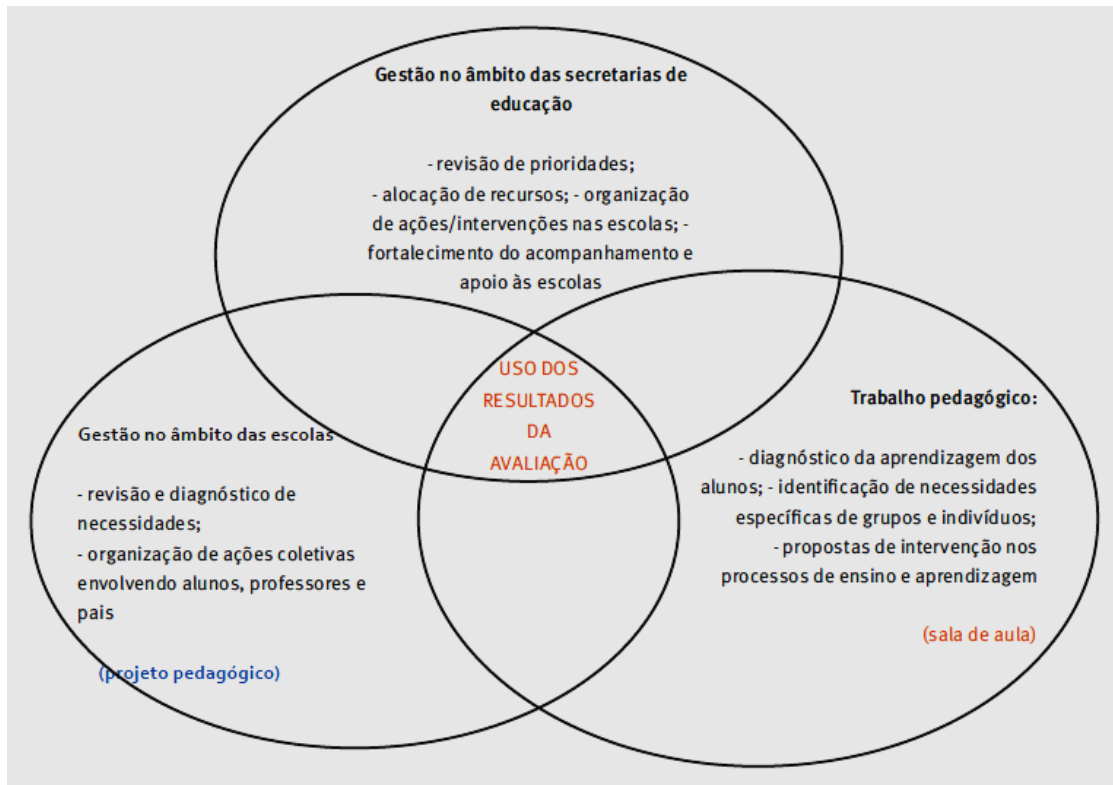
O SPAECE é uma avaliação externa, né, uma avaliação estadual que mede o nível de proficiência dos nossos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. O objetivo é verificar o nível de proficiência dos nossos alunos e, a partir disso, planejar políticas públicas para se trabalhar dentro das escolas públicas estaduais. (DIRETORA. Entrevista concedida em abril de 2019).

No âmbito das discussões, com relação aos objetivos do SPAECE, que nos conduzem ao debate sobre como as avaliações externas podem contribuir para a construção da qualidade da educação pública, é necessário ter uma perspectiva mais abrangente de como os resultados podem ser empregados. Blasis (2013) esclarece que as informações produzidas por essas avaliações podem apontar problemas e/ou necessidades nos diferentes níveis da organização educacional, possibilitando o debate qualificado sobre ações a serem desenvolvidas desde as secretarias de educação até as salas de aula.

A Figura 6 apresenta, de forma clara, como os dados das avaliações externas podem ser utilizados, tanto na gestão educacional, considerando-se as secretarias de educação, como na

gestão escolar, além de auxiliarem no trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula.

Figura 6 – Uso dos resultados das avaliações externas



Fonte: Blasis (2013, p. 257).

Desse modo, é essencial que o núcleo gestor e os professores compreendam que as avaliações externas possuem, em seu escopo, o uso dos resultados, nos diversos âmbitos do sistema educacional, para o avanço da qualidade da educação, como é o caso do SPAECE. Para tanto, é necessário que esses atores tenham conhecimentos sólidos sobre os sistemas de avaliação, para que os reconheçam como aliados na busca da qualidade almejada. Matos (2017) enfatiza que docentes que desconhecem aspectos essenciais do SPAECE, como no caso do PM1, têm dificuldades em falar sobre a prova para os alunos e apresentam certa resistência aos projetos que o envolvem. Diante dessa situação, percebe-se a necessidade de que os professores tenham uma formação específica sobre o SPAECE, de maneira que possam compreender, de forma mais abrangente, os seus aspectos técnicos e pedagógicos e tenham condições de orientar os alunos a respeito dessa avaliação.

Em nossa pesquisa, verificamos que a formação sobre o SPAECE, ofertada aos professores de Português e Matemática, tem se restringido a cursos de elaboração de itens. O PM1, o PM2 e a PP1 disseram ter feito um curso *online* de elaboração de itens, através do

Centro de Educação a Distância do Ceará (CED). A PP2 não lembra de ter participado de formação específica sobre o SPAECE, mas alega ter tentado fazer o curso de elaboração de itens do CED em 2018, o que não foi possível, devido ao número limitado de vagas. Dentre os demais entrevistados, apenas a Coordenadora participou de um curso *online* de apropriação de resultados ofertado pelo CAEd, na época em que era diretora da escola. O PM1 também menciona a participação em encontros presenciais de formação sobre o SPAECE, realizados pela CREDE, mas isso há algum tempo. Segundo ele, “[...] teve uma época que isso era mais focado pela CREDE, quando tinha o SPAECE em todas as turmas.” (PM1. Entrevista concedida em abril de 2019). Ou seja, para esse professor, as formações presenciais, ofertadas pela CREDE aos professores, eram mais frequentes na época em que o SPAECE avaliava as três séries do ensino médio.

Diante disso, destaca-se o papel da escola na formação continuada dos professores. Matos (2017) fala da importância de os encontros semanais de planejamento por área se constituírem em espaços de formação para esses profissionais. Segundo a pesquisadora, é preciso criar condições propícias à formação continuada na escola, colocando-se o SPAECE e as temáticas que o envolvem como pontos a serem trabalhados com os professores. Assim, a organização e o desenvolvimento das ações formativas, para os docentes, devem ser uma preocupação da equipe gestora, especialmente do coordenador pedagógico, que acompanha diretamente os encontros semanais dos professores de cada área.

Outro aspecto observado foi o conhecimento dos entrevistados sobre as matrizes de referência do SPAECE. Verificamos que as professoras de disciplinas não avaliadas tiveram pouquíssimo contato com esses elementos. A respeito disso, a PCA1 diz que “[...] se preocupa muito com o ENEM, porque sabe que as [disciplinas da área de] Humanas serão cobradas, mas com o SPAECE, não.” (PCA1. Entrevista concedida em abril de 2019). Ademais, ela alega ter tido apenas um contato superficial com a matriz do SPAECE. A PCA2, embora também tenha sido PCA de Matemática até 2018, quando não havia o PCA exclusivo para a área de Matemática³⁶ na escola, afirma que teve contato com a matriz do SPAECE quando trabalhou no ensino fundamental, mas que não teve esse contato no ensino médio. Enquanto isso, os professores de Português e Matemática utilizam as matrizes na rotina pedagógica, já que são

³⁶ Em 2019, a escola tem um 4º PCA, que é responsável pela área da Matemática. Até 2018, o PCA de Ciências da Natureza também era responsável pela Matemática. O PCA de Matemática não fez parte da nossa pesquisa por não atuar como professor nas turmas de 1º ano e por esta ser uma função muito recente na escola.

trabalhadas duas aulas semanais com os descritores dentro da carga horária dessas disciplinas no 3º ano, como explicou a Diretora:

[...] Os professores de Português e Matemática trabalham com os descritores em sala de aula semanalmente. Então, dentro da carga horária dessas disciplinas, são trabalhadas duas aulas com os descritores. Essa preparação é feita desde o início do ano, em especial com as turmas de 3º ano, que têm o foco no SPAECE. E esse trabalho é continuado, é um trabalho feito semanalmente até o período de aplicação da prova na escola. (DIRETORA. Entrevista concedida em abril de 2019).

O PM1 diz que costuma trabalhar com a matriz do SPAECE e afirma que “[...] quando você trabalha a matriz, você trabalha o básico do currículo.” (PM1. Entrevista concedida em abril de 2019). Nesse contexto, a PP1 esclarece:

[...] Nós determinamos duas aulas por semana, voltadas para o SPAECE, por uma questão de organização e também de um foco maior para o descritor em si, mas quando nós trabalhamos o currículo da escola, já estamos também trabalhando, de alguma forma, os descritores do SPAECE. (PP1. Entrevista concedida em abril de 2019).

Então, constatamos que os professores de Português e Matemática percebem as matrizes como um recorte do currículo. Ademais, foi possível notar que o trabalho pedagógico, na escola, não se restringe ao trabalho exclusivo com os descritores. Isso é importante, porque “[...] as matrizes de referência não dão conta de toda a complexidade contida nos currículos escolares [...]”, de modo que não é aconselhável fazer a “[...] transposição dos descritores da prova como referência exclusiva para o desenvolvimento curricular.” (BLASIS, 2013, p. 261).

Na grade curricular do 3º ano da escola pesquisada, há cinco aulas semanais de Matemática e quatro de Português (essa disciplina tem carga horária menor, porque existe a disciplina de Redação, com uma aula por semana). O fato de apenas duas aulas de cada disciplina avaliada no SPAECE serem reservadas às atividades com os descritores é um indicativo de que não há um estreitamento curricular na escola. Segundo observam Bonamino e Sousa (2012) e Marques (2017), existe a tendência de as escolas focarem no trabalho apenas com as matrizes de referência para preparar os alunos para os testes. Mas, no caso da escola pesquisada, a PCA2 explica que, “[...] nas outras aulas, eles trabalham os demais conteúdos do currículo e também com o material para o ENEM.” (PCA2. Entrevista concedida em abril de 2019).

Os professores das disciplinas avaliadas e os membros do núcleo gestor entrevistados demonstram ter a preocupação de que todos os conteúdos do currículo sejam trabalhados no 3º ano. Esse fato é relevante, porque os currículos são “[...] mais abrangentes e portadores de uma filosofia educacional mais ampla [...]”, enquanto as matrizes das avaliações são mais restritas em seu escopo. (GATTI, 2014, p. 21). Mas isso não significa que as matrizes do SPAECE não ocupem um lugar de destaque no plano curricular da escola, como se observa na explicação do PM2:

[...] Na hora da gente organizar o conteúdo, se tem um capítulo que não vai ter tanta importância para o aluno numa prova externa, como o capítulo posterior, por exemplo, a gente passa para o assunto que é mais importante e deixa o outro pra depois. Então, de certa forma, a gente acaba trabalhando primeiro os capítulos que têm a ver com a matriz do SPAECE. (PM2. Entrevista concedida em abril de 2019).

Assim, o currículo é organizado de forma que os conteúdos do livro didático que coincidem com a matriz de referência sejam trabalhados primeiro, já que o SPAECE é aplicado, geralmente, em meados do mês de outubro, como nos informou a Diretora.

As professoras de Português explicam que também realizam, mensalmente, simulados para avaliar a aprendizagem dos alunos, em relação aos descritores trabalhados. A PP2 diz que “[...] a prova tem sido aplicada em outubro, mas a escola faz um movimento desde o início do ano. Nós trabalhamos com simulados desde o começo.” (PP2. Entrevista concedida em abril de 2019). Entretanto, nos chama atenção o fato de o PM1 desconhecer a realização desses simulados. Quando perguntado sobre a preparação que é feita com os alunos para o SPAECE, ele declara: “Existe um trabalho, mas não o que se faz simulados. Que eu saiba, não.” (PM1. Entrevista concedida em abril de 2019). Diante disso, depreende-se que a prática dos simulados se restringe ao Português e que não há um planejamento conjunto das ações entre os professores das disciplinas avaliadas no SPAECE, não havendo a socialização de estratégias pedagógicas entre esses docentes.

Além da falta de comunicação entre os professores de Português e Matemática, identificamos problemas no planejamento das ações, no âmbito dessas disciplinas. A PP2 conta que, em 2018, após a realização dos simulados no 3º ano, fazia um atendimento individualizado dos alunos, mostrando-lhes seus resultados:

[...] Nós chamávamos cada aluno para dizer os descritores em que foram bem e os que tiveram dificuldade. [...] Todos os professores de Português aplicaram os simulados, mas o atendimento individual dos alunos foi uma iniciativa

minha e de outra professora de Português, eu não sei se os outros professores trabalharam assim. (PP2. Entrevista concedida em abril de 2019).

Então, não é feita a socialização das práticas pedagógicas entre os professores de Português. Na área da Matemática, o PM1 declara que não é feito um plano de forma coletiva. Segundo esse professor, embora exista a definição das duas aulas semanais com os descritores, não há um planejamento, o que faz com que os professores de Matemática não sigam um mesmo roteiro de trabalho ao longo do ano. Ele complementa essa ideia, ao dizer:

[...] Geralmente, a gente fala na intenção de fazer isso [um plano]. Mas o planejamento em si, para se trabalhar de uma forma mais eficiente, eu acho que deveria ser algo mais profundo, mais direcionado. Mas a gente fala, chega a imaginar a fazer ou, então, faz separadamente em sala de aula, mas esse plano não é apresentado, não é algo coletivo. (PM1. Entrevista concedida em abril de 2019).

Mesmo no que diz respeito às aulas semanais com os descritores, não parece haver um acompanhamento de como elas acontecem. Embora a Diretora tenha afirmado que as duas aulas específicas com a matriz do SPAECE acontecem desde o início do ano, o PM1 revela que, em 2019, esse trabalho, com os descritores, ainda não começou a ser feito. Além disso, declara: “Estou pensando em trabalhar, tanto o ENEM, no 3º ano, quanto o SPAECE, agora, a partir do segundo período.” (PM1. Entrevista concedida em abril de 2019). Ou seja, o professor planeja começar essas aulas somente após os primeiros 50 dias letivos, que compreendem o primeiro período.

Sobre o trabalho de preparação feito com os alunos para o SPAECE, a PCA1 declara: “Eu vejo, de forma também superficial, quando entro na sala dos professores, nas quintas-feiras, nos planejamentos da área das Ciências da Natureza, os professores falando do trabalho com as habilidades, os descritores, com questões semelhantes.” (PCA1. Entrevista concedida em abril de 2019). Dessa forma, a PCA1 não sabe, ao certo, o que é feito na preparação dos alunos, o que nos leva a concluir que as ações pedagógicas envolvendo o SPAECE não são de conhecimento de todos os professores.

Assim como na escola pesquisada por Cavalcante (2016), na escola que foi alvo da nossa pesquisa, as HTP dos professores também são organizadas por área, possibilitando o planejamento semanal coletivo. O planejamento da área de Linguagens acontece às terças-feiras; o da área de Ciências Humanas, às quartas-feiras; e o das áreas de Ciências da Natureza e Matemática, às quintas-feiras. Apesar de os docentes se reunirem semanalmente, percebe-se que ainda falta uma maior interação entre os professores dentro de cada área, bem como o

diálogo entre todas as áreas do conhecimento, de forma que as ações pedagógicas sejam traçadas de maneira coletiva, havendo a troca de ideias e de vivências entre os pares.

A falta de uma ação coletiva também é evidenciada na cobrança direcionada aos professores de Português e Matemática por um melhor desempenho dos alunos no SPAECE, tal como relatado por Sousa (2016) e Matos (2017). O PM2 reconhece tal situação e considera necessário que os professores das disciplinas não avaliadas sejam incluídos na apropriação dos resultados dessa avaliação. Ele afirma que,

[...] quando se trata de avaliação externa, foca-se muito no professor de Matemática e no professor de Português. Os outros professores, quando falam nesses índices, agem como se eles estivessem fora desse processo, porque suas disciplinas não foram avaliadas. Mas eles deveriam estar a par dos dados e cientes de que também é uma avaliação deles, da disciplina deles, de certa forma, porque a prova, em si, avalia o conhecimento do aluno, e todos contribuimos para esse conhecimento. (PM2. Entrevista concedida em abril de 2019).

Então, para o PM2, todas as disciplinas do currículo contribuem para a construção do conhecimento do aluno. Por compartilhar dessa mesma concepção, a PCA1 defende que os professores da área de Ciências Humanas também devem participar das ações que envolvem o SPAECE. “Eu acredito que é necessário que os professores da área não só conheçam os resultados, mas também participem de algumas ações, porque nós também contribuimos com a aprendizagem do aluno como um todo.” (PCA1. Entrevista concedida em abril de 2019). Da mesma forma, Marques (2017) defende que o trabalho de cada professor, em sua disciplina específica, se reflete nos resultados. Sobre a implicação das diversas áreas do conhecimento no desempenho dos estudantes, Blasis (2013) esclarece que

[...] as avaliações externas, de modo geral, se restringem a verificar se os estudantes conseguiram desenvolver as habilidades e competências esperadas em leitura e resolução de problemas (Língua Portuguesa e Matemática). Contudo, é importante destacar o papel das diversas áreas do conhecimento (História, Geografia, Ciências, Línguas Estrangeiras etc.) no desenvolvimento de habilidades e competências (mesmo para a leitura e a resolução de problemas). Quanto maior for o contato dos estudantes com diversos tipos de conteúdos (conceitos, técnicas e modos de operar) das diferentes áreas do conhecimento, maiores serão as suas chances de se desenvolver e mesmo de se saírem bem nos testes padronizados. (BLASIS, 2013, p. 261).

A PCA2 também acredita que o resultado obtido no SPAECE é fruto de um trabalho conjunto e, por isso, interessa a todos na escola. Outrossim, Sousa (2016) afirma que todos são corresponsáveis pelos resultados alcançados, sendo necessário o desenvolvimento do senso de

coletividade entre o corpo docente e o núcleo gestor, para que se configure, na escola, a responsabilização compartilhada mencionada por Alves (2017).

Na preparação das turmas de 3º ano para o SPAECE, além das aulas semanais com os descritores, a escola também realiza ações, no sentido de conscientizar os alunos sobre a importância dessa avaliação. Segundo a Coordenadora, antes do dia da aplicação da prova, “[...] a coordenação se mobiliza, passa nas salas, conversa com os alunos, explica a importância dessa prova, o que vai ser avaliado e, principalmente, fala sobre a importância da presença deles.” (COORDENADORA. Entrevista concedida em abril de 2019). Mas o PM1 declara que “[...] isso é feito, geralmente, na época da prova, e deveria ser feito durante o ano inteiro.” (PM1. Entrevista concedida em abril de 2019).

Os professores também demonstraram preocupação quanto à necessidade de motivar os alunos para a prova, pois percebem que falta um compromisso maior dos alunos com o SPAECE e acreditam que isso interfere nos resultados obtidos.

[...] Quando está se aproximando, o núcleo gestor procura motivar os alunos a fazer essa prova, mostrar qual a importância, o porquê de estarem fazendo a prova. Eu tenho escutado muito dos nossos alunos a questão de falar que o SPAECE é somente uma prova que vai melhorar o índice da escola. Mas nós temos que trabalhar isso com os nossos alunos, porque eles não podem pensar dessa forma, porque quando se trata de uma prova, se trata do aprendizado. [...] Mas isso é um desafio também, incentivar os nossos alunos. (PP2. Entrevista concedida em abril de 2019).

[...] Eu tento conscientizá-los, falando sobre esse aspecto, de que eles precisam da interpretação em qualquer tipo de prova, não somente no SPAECE. [...] Só que, infelizmente, a gente percebe que eles não têm compromisso com essa avaliação. A maioria dos alunos faz a prova de qualquer jeito, não analisa, não quer ler e marca qualquer opção. Nós percebemos isso quando os resultados chegam, porque nós conhecemos os alunos e sabemos quem tem condições de conseguir um resultado melhor. E quando o resultado chega, não é o esperado, porque eles não veem importância nessa prova. É diferente do ENEM. Eles se importam mais, se preocupam mais em conseguir bons resultados no ENEM, porque o ENEM serve pra vida deles fora da escola. (PP1. Entrevista concedida em abril de 2019).

Então, os alunos não percebem o SPAECE como uma prova importante, já que ele não possui a mesma finalidade do ENEM, que representa a principal via de acesso ao ensino superior para os estudantes. De forma semelhante, Alves (2017) e Matos (2017) também falaram do desinteresse dos estudantes das escolas que investigaram pelas avaliações externas. Brooke e Cunha (2011, p. 71) explicam que as avaliações “[...] usadas para determinar se as escolas cumpriram suas metas ou alcançaram um patamar de desempenho considerado

satisfatório representam muito pouco para os alunos.”. Enquanto isso, Fernandes e Gremaud (2009, p. 12) afirmam que o ENEM “[...] não enfrenta problemas de falta de motivação por parte dos participantes.”.

A PCA2 confirma as falas das professoras de Português, afirmando que pouquíssimos alunos levam a sério a prova do SPAECE. Entretanto, para a Coordenadora, a situação é inversa: são poucos os estudantes que não dão a devida importância para a prova do SPAECE. Segundo ela,

[...] alguns alunos não se disponibilizam a fazer uma boa leitura da prova, né, querem entregar a prova antes do tempo. Mas a maioria se concentra, até porque o aluno, no 3º ano, já tem passado por uma maturação no ensino médio e muitos deles já almejam prosseguir os estudos, entrar no mundo do trabalho, construir sua família, ou seja, já têm uma outra consciência. Mas, ainda, a gente conta também com esse público, que não é uma maioria, que não encara o processo com seriedade. (COORDENADORA. Entrevista concedida em abril de 2019).

Nesse caso, a Coordenadora parece não conhecer bem a forma como os alunos têm encarado o SPAECE. Ressaltamos que os professores têm mais propriedade ao falar sobre isso, porque eles acompanham diretamente a aplicação da prova, permanecendo nas salas de aula como apoio para os aplicadores do SPAECE.

Mas o problema no dia da aplicação do SPAECE não se resume à forma como os alunos fazem a prova. Mesmo havendo as conversas, com o objetivo de convencê-los sobre a importância do SPAECE, ainda é necessário buscar alunos faltosos em casa no dia da prova. A PCA2 explica que “[...] isso é feito por causa dos índices da escola [...]”, e que “[...] também é dada a pontuação para os alunos que participam, pela presença no dia da prova.” (PCA2. Entrevista concedida em abril de 2019). O PM2 também fala sobre isso, dizendo que os professores incentivam os alunos com um ponto a mais na média pela participação no SPAECE. “Às vezes, eles não querem vir, mas vêm pelo ponto.” (PM2. Entrevista concedida em abril de 2019).

Diante disso, a Diretora diz que, em 2019, o trabalho de conscientização dos alunos sobre o SPAECE será intensificado.

[...] A gente tá tentando fazer mais isso esse ano, porque a gente tá percebendo que, no dia da prova do SPAECE, os alunos tendem a faltar. E a gente vem fazendo um trabalho de conscientização no decorrer do ano, mostrando o grau de importância dessa prova para a escola e para os alunos, para que não haja um número grande de faltosos nesse dia. E, perto da data da prova, a gente faz uma força-tarefa para motivá-los e fazer com que eles não faltem, porque nós

precisamos de 100% de frequência. Então, a partir desse ano, estamos intensificando essa conversa com os alunos. (DIRETORA. Entrevista concedida em abril de 2019).

No que diz respeito à motivação dos alunos para participarem do SPAECE, os entrevistados também falaram sobre a premiação com os *notebooks*, relativa ao Prêmio Aprender pra Valer. A PCA1 acredita que a premiação ajuda a incentivar os alunos e questiona a demora que tem ocorrido:

[...] Eu falo para os alunos do SPAECE, que eles vão passar por essa prova externa, que eles podem ganhar o brinde, que eu nem sei se ainda existe, que é a questão do *notebook*. E o aluno pergunta quando foi a entrega do último, né. E eu até fiquei sem resposta agora, nessa semana que finalizou, porque um aluno perguntou qual foi o último ano que foi entregue. E eu acho que foi 2016. Mas e 2017? E 2018? Eu espero que essa forma de bonificação, de incentivo, continue, porque muitos alunos se interessam nesse sentido. A grande falha desse prêmio é a demora. E foi justamente um aluno de 1º ano que me perguntou, porque eu já falo sobre isso no 1º ano. (PCA1. Entrevista concedida em abril de 2019).

A Coordenadora acredita que os alunos ficariam mais empolgados e se empenhariam mais havendo maior regularidade na entrega dos *notebooks*. A PCA2 considera que os alunos precisam desse incentivo para se sentir mais motivados para o SPAECE. A Diretora também concorda com a importância da premiação, mas diz que é preciso conscientizar os alunos sobre a importância da prova, independentemente dos *notebooks*. Todavia,

[...] há evidências de que os alunos fazem tão pouco caso dos testes que, quando se criam consequências, como os laptops e as bicicletas para os alunos de ensino médio do Ceará e do Rio de Janeiro, respectivamente, a mudança no seu empenho é tão radical que altera por completo a base de comparação. (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 72).

Sendo assim, a manutenção do Prêmio Aprender pra Valer pela Seduc, com a entrega sistemática da premiação aos estudantes, poderia ajudar as escolas a enfrentarem a falta de estímulo dos alunos, com relação à participação no SPAECE. Quando os professores atribuem o ponto extra na média dos alunos pela participação, de certa forma, estão tentando suprir a necessidade de um incentivo mais concreto para os alunos.

Na subseção a seguir, faremos a análise de como é feita a apropriação e o uso dos resultados do SPAECE na escola, considerando-se tanto os dados da própria escola, como os resultados do 9º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino.

2.4.2 Apropriação e uso dos resultados do SPAECE na escola

De acordo com os relatos dos docentes de Português e Matemática, os resultados da escola no SPAECE são repassados aos professores pelo coordenador pedagógico nos momentos de planejamento por área. Mas já houve ocasiões em que os dados foram apresentados em reuniões envolvendo todos os professores.

[...] Geralmente, [temos acesso aos resultados] nos planejamentos por área. Às vezes, no planejamento geral também é comentado, é mostrado. Mas é feita realmente uma análise mais detalhada no planejamento por área, que é quando também nós traçamos as ações que precisam ser feitas né, as intervenções. (PP2. Entrevista concedida em abril de 2019).

A PCA2 afirma que os professores da área de Ciências da Natureza também participam desses momentos de divulgação, uma vez que o planejamento dessa área ocorre junto com o dos professores de Matemática.

[...] Os resultados são repassados pelo coordenador pedagógico nos planejamentos. Todos os professores da área das Ciências e da Matemática participam. Eu tenho dúvida com relação ao pessoal da área de Humanas, se esses resultados são repassados pra eles também. Porque a gente sabe que, na área de Linguagens, é repassado por conta do Português, e, na nossa, por causa da Matemática. (PCA2. Entrevista concedida em abril de 2019).

A preocupação da PCA2, em relação ao acesso dos professores da área de Ciências Humanas aos resultados, mostra que não são frequentes os momentos em que todo o corpo docente é reunido para a divulgação dos dados. Mas, de acordo com a PCA1, os resultados também são repassados para os professores da área de Humanas: “Embora nós não façamos parte da prova em si, há uma divulgação. E, claro, há uma torcida também, né.” (PCA1. Entrevista concedida em abril de 2019).

A respeito do trabalho de divulgação dos resultados para os professores realizado pela escola, a Diretora diz o seguinte:

[...] Eu acho que ainda precisa a gente divulgar mais os resultados, porque, geralmente, é apresentado apenas o nosso nível de proficiência em Português e Matemática. Esse ano, nós divulgamos os resultados na semana pedagógica, no início do ano letivo. E os coordenadores pedagógicos também trabalham esses resultados nos planejamentos semanais com os professores. (DIRETORA. Entrevista concedida em abril de 2019).

Percebe-se que é feita apenas a apresentação das médias de proficiência da escola, sem haver a análise dos dados e o planejamento coletivo de ações de intervenção a partir das discussões geradas. Em consequência disso, a divulgação mencionada pela Diretora é irrelevante para os professores. Apesar de a Diretora afirmar que, em 2019, os dados foram apresentados na semana pedagógica³⁷, as PCAs e o PM1 dizem que os resultados do SPAECE de 2018 ainda não foram divulgados, ou, pelo menos, não lembram se isso aconteceu. Convém esclarecer que os resultados do SPAECE têm chegado às escolas no início do ano letivo, como informaram a Diretora e a Coordenadora, de modo que não há o problema da demora da chegada dos dados à escola relatado por Alves (2017).

Nesse contexto, também verificamos que não há ações para a divulgação dos resultados para alunos e pais, embora a Diretora (Entrevista concedida em abril de 2019) tenha falado sobre a necessidade de os alunos se sentirem corresponsáveis pelo alcance da meta do IDE-Médio. A respeito da divulgação dos resultados no início do ano letivo de 2019, a PCA1 afirma: “Eu acho que a preocupação maior é a meta do IDE-Médio, isso foi muito focado no ano passado. Mas o SPAECE em si, esse ano, eu não lembro.” (PCA1. Entrevista concedida em abril de 2019). Apesar de o SPAECE e o IDE-Médio estarem diretamente relacionados, visto que as médias de proficiência da escola fazem parte da composição desse indicador, as discussões em torno da meta a ser alcançada não podem prescindir da análise e da reflexão acerca dos dados do SPAECE. A PCA2 (Entrevista concedida em abril de 2019) sugere que os resultados deveriam ser repassados para todos os professores, havendo “[...] momentos para a divulgação e para o estudo desses resultados.” Tal sugestão vai ao encontro da perspectiva de que “[...] a divulgação dos resultados não redundaria automaticamente na sua apropriação por parte dos professores.” (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 31). Dessa forma, para que os docentes se apropriem dos resultados, é preciso haver um estudo mais minucioso, envolvendo, conforme Jesus (2017), a análise coletiva dos dados, a verificação das dificuldades apresentadas pelos alunos e a reflexão sobre os fatores que influenciaram esses resultados.

Os problemas existentes na apropriação dos resultados do SPAECE na escola causam a subutilização dos dados. O PM1 considera que não se tem trabalhado para resolver as dificuldades apresentadas pelos resultados do SPAECE: “Na prática, a gente não tem feito muita coisa pra resolver essas situações precárias que nós temos, a partir desse diagnóstico.”

³⁷ A semana pedagógica – ou jornada pedagógica, como tem sido chamada ultimamente – consiste em encontros com os professores, geralmente realizados em dois ou três dias consecutivos, antes do início do ano letivo. Nesses encontros, são traçadas as diretrizes gerais para o novo ano letivo, é feito o plano de curso de cada disciplina e também há momentos de formação para os professores.

(PM1.Entrevista concedida em abril de 2019). A Coordenadora também vê falhas na organização do trabalho pedagógico para o uso dos dados, e a Diretora pondera que o trabalho feito a partir dos resultados pode melhorar. Ademais, ela também acredita que é importante conversar com os professores sobre os erros e acertos cometidos no ano anterior, de forma que seja possível se pensar em novas estratégias de ação. Sobre como pode ser feito o uso dos dados na escola, ela ainda afirma:

[...] enquanto diretora, eu não trago fórmulas prontas, dizer que vamos pegar os resultados e fazer isso, isso e isso na escola. A gente precisa colocar pro grupo pra chegar a um denominador comum e definir a forma que nós vamos trabalhar. Eu acredito que, se as ideias partem deles, dos professores, eles as executam com mais facilidade, diferente do núcleo gestor decidir uma coisa e apenas informar para os professores como eles vão trabalhar. Então, quando as ideias são compartilhadas, é mais fácil de a gente trabalhar. (DIRETORA. Entrevista concedida em abril de 2019).

É bastante significativo o fato de a Diretora considerar necessária a participação dos professores nas decisões quanto à utilização dos resultados do SPAECE, pois é importante que os docentes se sintam parte do processo e não encarem as atividades que envolvem a apropriação e o uso dos dados como uma imposição da gestão da escola. É preciso que eles compreendam a relevância desse trabalho para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, de forma que a evolução do desempenho da escola no SPAECE seja uma consequência natural do avanço da aprendizagem dos estudantes. Mesmo assim, Garcia (2015) e Matos (2017) apontam como imprescindível a atuação do diretor, para que se estabeleça na escola uma cultura de uso pedagógico dos resultados das avaliações externas. Nesse cenário, é fundamental destacar que

[...] utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos. (MACHADO, 2012, p. 79).

Na perspectiva da escola democrática, apresentada pela autora, consideramos significativa a preocupação dos entrevistados com relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos do 1º ano. A PCA1 questiona: “Nós temos salas de 1º ano com alunos que não sabem ler, e isso é preocupante. Como é que esses alunos vão chegar no 3º ano?” (PCA1. Entrevista realizada em abril de 2019). O PM2 confirma a situação desses alunos, dizendo que eles “[...] chegam com déficits no trabalho com as operações básicas, na Matemática, e, na Língua

Portuguesa, na leitura e na escrita.” (PM2. Entrevista realizada em abril de 2019). Com relação às dificuldades apresentadas pelos alunos do 1º ano, o PM1 afirma:

[...] foi feito o trabalho de revisão de conteúdos básicos, mas não foi o suficiente. E isso foi trabalhado muitas vezes aqui na escola, por mim e também, acredito, pela maioria dos professores. Mas é incrível como isso não traz resultados. E eu falo isso porque eu não concordo com essa história de dizer que, se mudar um aluno, já está bom. Não! O objetivo da escola não é mudar um, deveria ser mudar todos, sanar o problema de aprendizagem de forma total ou, pelo menos, de 50%, 40% desses alunos. E eu falo assim porque a gente não consegue 10%. (PM1. Entrevista concedida em abril de 2019).

Esse trecho evidencia que o PM1 compreende o papel primordial da escola de ensinar a todos os alunos (MACHADO, 2012), e também está relacionado ao princípio da escola justa defendida por Dubet (2008). Nesse sentido, a Diretora defende que é necessário a escola trabalhar para que

[...] os alunos com dificuldades saibam, pelo menos, as quatro operações básicas, que eles aprendam a ler, a fazer o seu nome, né. Eu acho que nós não podemos deixar o aluno chegar aqui de uma forma e sair da mesma forma. A gente precisa mudar isso, por mais que seja um trabalho lento. (DIRETORA. Entrevista concedida em abril de 2019).

Conforme discutimos no capítulo 2, para que tenhamos uma escola justa, ou menos injusta, segundo Dubet (2008), é preciso garantir que os alunos com maiores dificuldades construam, pelo menos, as competências consideradas elementares, como mencionou a Diretora. Todavia, a escola pesquisada ainda não encontrou uma maneira de ajudar, de forma mais efetiva, os alunos do 1º ano com defasagem na aprendizagem.

Todos os entrevistados consideram como negativo o fato de o SPAECE não avaliar mais os alunos de 1º ano, pois acreditam que isso poderia facilitar o trabalho pedagógico em torno das dificuldades de aprendizagem apresentadas por eles. A respeito disso, a Diretora declara: “Antes, a gente tinha como ver as dificuldades do 1º ano, onde deveria ser atacado, o que os alunos precisavam aprender mais, que descritores eles tinham mais dificuldade. Tinha como a gente fazer essa análise.” (DIRETORA. Entrevista concedida em abril de 2019). A PP1 também fala sobre isso:

[...] Um aspecto negativo é que o SPAECE, agora, é aplicado somente nas turmas de 3º ano, e o resultado do 3º ano não vai mais servir de base pra nenhuma ação com os alunos que fizeram a prova, porque eles não estarão

mais na escola. Não faz sentido. O ideal seria que essa prova fosse aplicada nas três séries, como era antes, ou no 1º ano e no 3º ano, para que o diagnóstico fosse mais útil. (PP1. Entrevista concedida em abril de 2019).

Além disso, o PM1 questiona a mudança de foco feita pela Seduc na Avaliação Diagnóstica³⁸, que também passou a avaliar apenas os alunos do 3º ano: “O que adianta diagnosticar só no 3º ano? No 1º ano, tudo bem, ainda dá pra fazer alguma coisa, trabalhar com os alunos, de certa forma. Mas, no 3º ano, já não dá muito tempo.” (PM1. Entrevista concedida em abril de 2019).

Assim como a Coordenadora e os professores, a Diretora (Entrevista concedida em abril de 2019) demonstra apreensão, diante do fato de a escola não poder mais ajudar os alunos do 3º ano que apresentam um baixo desempenho no SPAECE, já que não serão mais alunos da instituição no ano seguinte ao da aplicação da prova. Com relação a isso, Machado (2012, p. 77) esclarece que, diante dos resultados obtidos pela escola, gestores e professores devem refletir sobre os possíveis fatores que explicam o desempenho dos alunos, em um movimento de “[...] interpretação pretérita. Não há mais condições de ensinar o que os alunos não aprenderam, porque eles, em muitos casos, não são mais alunos da escola, mas é possível reconsiderar procedimentos, rever métodos e alterar projetos.”.

Mas esses questionamentos sobre o fato de o SPAECE e a Avaliação Diagnóstica focarem apenas nas turmas de 3º ano mostram que os professores sentem a necessidade de conhecer, de maneira mais aprofundada, o nível de desempenho dos alunos que chegam ao 1º ano. Contudo, também revelam que os resultados individuais do SPAECE do 9º ano do ensino fundamental não são considerados, na escola, como fonte de informações sobre esses alunos. Dentre os professores entrevistados, apenas a PCA1 e os professores de Matemática disseram ter tido algum contato com esses dados do 9º ano na escola, mas de forma superficial. O PM2 declara:

[...] Raríssimas vezes vimos esse resultado individual, mas não foi trabalhado no planejamento. Geralmente, a gente ouve falar mais do resultado geral das escolas do município. Por exemplo, a escola tal aumentou o índice no SPAECE. Mas nós temos recebido alunos com o nível cada vez mais baixo, né. Quando você analisa os alunos que estão chegando, parece que o nível vai caindo cada vez mais, enquanto os índices, às vezes, sobem. É uma coisa que não faz sentido. (PM2. Entrevista concedida em abril de 2019).

³⁸ A Avaliação Diagnóstica foi aplicada no dia 16 de abril de 2019, apenas nas turmas de 3º ano. O formato da prova também foi modificado. Agora, são 52 questões ao todo, sendo 26 de Português e 26 de Matemática, avaliando todos os descritores da matriz de referência do 3º ano no SPAECE (CEARÁ, 2019b). A mudança foi anunciada para as escolas pouco tempo antes da aplicação.

Assim, discute-se mais o resultado geral, ou seja, as médias de proficiência obtidas pelas escolas municipais de ensino fundamental, especialmente quando há casos de aumento das médias. Para o PM2, não faz sentido o fato de haver escolas de ensino fundamental que apresentam um aumento das médias de proficiência no SPAECE, uma vez que os egressos da rede municipal, em sua maioria, chegam ao ensino médio com muitas dificuldades de aprendizagem. Tal pensamento demonstra a importância de se observar não apenas o resultado geral, mas também os resultados individuais dos alunos e analisar o índice de estudantes em cada nível de proficiência. Esse estudo mais detalhado é necessário, porque

[...] o resultado alcançado por uma escola não revela o resultado individual dos alunos, por se tratar da média das proficiências do conjunto de alunos que realizaram a prova. Caso o resultado da escola seja considerado bom, observando-se apenas o resultado médio alcançado, corre-se o risco de ser indiferente aos resultados obtidos por alunos que apresentaram maiores insuficiências na aprendizagem. Isso porque a média escamoteia as diferenças de desempenho. (BLASIS, 2013, p. 255-256).

A Coordenadora declarou que ainda não são feitas ações a partir dos resultados individuais dos alunos do 9º ano. Já a Diretora relatou uma experiência utilizando esses resultados quando era coordenadora pedagógica da escola:

[...] Eu me recordo de um ano, acho que foi em 2014, se não me engano, em que nós pegamos os resultados do SPAECE do 9º ano pra apresentar para os pais na reunião do final do 1º período, feita pelos Diretores de Turma. Eu era a coordenadora responsável pelo PPDT. Então, nós utilizamos esses dados para termos uma noção do nível de proficiência em que os nossos alunos estavam. Nós fizemos uma reunião com os pais e os alunos do 1º ano e apresentamos o resultado dos alunos no SPAECE do 9º ano e os resultados deles no 1º período. Nós já tínhamos terminado o 1º período. Então, nós fizemos um comparativo entre os dados do 1º período e os dados do SPAECE, apesar de não podermos comparar o SPAECE com uma avaliação interna, pois são duas coisas completamente diferentes. Mas nós fizemos esse comparativo pra dizer quanto o aluno cresceu. Por exemplo, se ele estava no *Muito Crítico* e agora estava com uma média boa ou não, ou seja, um comparativo superficial. Eu me recordo que isso tenha sido feito só nesse ano. (DIRETORA. Entrevista concedida em abril de 2019).

Dessa forma, ainda não há uma cultura de apropriação e utilização dos resultados do SPAECE do 9º ano pelos professores e pelo núcleo gestor. Apesar disso, os entrevistados reconhecem que esses dados podem contribuir para o trabalho pedagógico com os alunos do 1º ano. Para a Coordenadora, utilizar esses resultados “[...] é muito válido, porque, assim, teremos condições de saber o nível em que cada aluno chega aqui e, a partir daí, traçar metas de como

a gente quer que esse aluno esteja ao sair daqui.” (COORDENADORA. Entrevista concedida em abril de 2019). O PM2 reforça a fala da Coordenadora, afirmando que os resultados individuais do SPAECE do 9º ano “[...] são relevantes, na medida em que podem nos guiar na forma como trabalhar com os nossos alunos, como fazer com que eles vençam as dificuldades e possam construir o seu conhecimento aqui no ensino médio com mais facilidade.” (PM2. Entrevista concedida em abril de 2019).

A PP2 considera importante conhecer as dificuldades dos alunos e diz que “[...] é preciso começar a trabalhar no 1º ano, porque eles têm muitas dificuldades e não posso deixar passar dois anos pra poder tentar resolver isso.” (PP2. Entrevista concedida em abril de 2019). Além disso, ela acredita que, com esses resultados, poderia ser feito o atendimento individual dos alunos do 1º ano, de modo que pudessem conhecer os seus resultados no SPAECE do 9º ano. Segundo a professora, os alunos “[...] fazem a prova no 9º ano, mas depois não sabem do resultado.” (PP2. Entrevista concedida em abril de 2019). Realizar esse tipo de atendimento e mostrar esses resultados aos alunos seria importante, para que eles “[...] percebessem que o SPAECE tem uma continuidade, que eles vão fazer novamente uma prova aqui no ensino médio.” (PP2. Entrevista concedida em abril de 2019). A Diretora também considera esses resultados relevantes. Segundo ela:

[...] quando se fala em SPAECE, pensamos logo no 3º ano. Mas se nós focarmos, esse ano, no 1º ano, daqui a três anos o nosso resultado vai dar um salto enorme, porque o trabalho vai ser contínuo. [...] Temos que pensar mais a longo prazo. Educação é longo prazo, você não consegue ter um resultado imediato. (DIRETORA. Entrevista concedida em abril de 2019).

Ante o exposto, percebe-se que existe uma percepção positiva dos professores e do núcleo gestor sobre a utilização pedagógica dos resultados do 9º ano para melhorar a aprendizagem dos alunos do 1º ano. Entretanto, esses atores precisam estabelecer mecanismos eficientes para a apropriação desses dados, para, a partir daí, planejar ações de intervenção pedagógica.

Os professores sugerem que, como forma de intervenção, a escola deveria oferecer aulas adicionais no contraturno para os alunos do 1º ano com dificuldades de aprendizagem. O PM2 diz que “[...] seria interessante um trabalho extra com esses alunos que têm mais dificuldades, um trabalho de reforço no contraturno. Ajudaria bastante.” (PM2. Entrevista concedida em abril de 2019). Sobre isso, a PCA2 afirma: “Quando se pensa em ações, acho que uma que ajudaria seria a questão do reforço para esses alunos que têm um nível muito baixo.” (PCA2. Entrevista concedida em abril de 2019). A PP1 também acredita que o reforço no contraturno auxiliaria

os alunos do 1º ano com dificuldades, mas reconhece que há impedimentos para que isso seja realizado:

[...] um tipo de reforço, no contraturno, para os alunos que tivessem maior dificuldade de leitura e de compreensão, seria uma ação muito positiva. Infelizmente, a gente sabe que a maioria que precisa desse reforço, ou não aparece, quando é ofertado, ou não pode vir, principalmente nas extensões. A nossa realidade é um fator agravante. (PP1. Entrevista concedida em abril de 2019).

A PP1 apresenta um aspecto importante sobre as ações de intervenção pedagógica: elas precisam ser planejadas conforme a realidade dos alunos e da escola, caso contrário, terão poucas chances de surtirem o efeito desejado. Por atender alunos tanto da cidade, como da zona rural do município, além dos anexos (também chamados de extensões), a escola enfrenta dificuldades em realizar um trabalho pedagógico com os alunos fora do horário das aulas. No caso das turmas existentes nos anexos, a Coordenadora explica os impedimentos quanto à implementação de ações no contraturno:

[...] Nós não temos, nas extensões, uma estrutura que favoreça alguns dos trabalhos que a gente pensa em desenvolver. Porque, além de demandar espaço na escola, tem também o problema da superlotação que ocasionaria no transporte escolar. Geralmente, cada rota só dispõe de um veículo, então, se vêm os alunos do turno da tarde e mais uma parcela dos alunos do turno da manhã, vai superlotar o ônibus. Então, a gente não conta com essa facilidade nas extensões, e até mesmo aqui na sede. (COORDENADORA. Entrevista concedida em abril de 2019).

Assim, nas extensões, além de não haver espaço para os alunos no contraturno, já que o prédio pertence ao município e as salas são ocupadas com turmas do ensino fundamental, há também a inviabilidade do transporte escolar, devido ao problema da superlotação. No caso das turmas da sede da escola, também existe o problema com o transporte escolar, já que muitos alunos também são da zona rural. Diante dessa situação, a Diretora explica:

[...] o trabalho que podemos fazer é no turno em que o aluno estuda. Geralmente, não podemos contar com aquele aluno no outro turno. O município de Aratuba é 70% rural, então, a grande maioria dos alunos que estudam na sede são do sítio. Assim, não podemos contar com eles no contraturno, porque o ônibus já vem lotado com os alunos que estudam naquele turno. (DIRETORA. Entrevista concedida em abril de 2019).

À vista disso, na elaboração das propostas de intervenção a serem planejadas para o 1º ano, a partir dos resultados do SPAECE do 9º ano, é imprescindível considerar os fatores objetivos que impõem limites à atuação dos professores e do núcleo gestor. Portanto, é necessário pensar coletivamente em propostas de ação que estejam de acordo com a realidade da escola e dos alunos.

Com base na análise apresentada ao longo dessa seção, constatamos que os professores da escola investigada têm um entendimento limitado sobre o SPAECE e não conhecem inteiramente as ações realizadas na preparação dos alunos para a prova. Falta o diálogo entre os professores de Português e Matemática, tanto no âmbito de cada uma dessas disciplinas, como também entre elas. Ressalta-se, ainda, que os docentes das disciplinas não avaliadas são considerados mais como espectadores nesse processo, uma vez que a cobrança por bons resultados é direcionada aos professores de Português e Matemática. Além disso, não há um acompanhamento efetivo das intervenções pedagógicas planejadas, de maneira que é preciso estabelecer o monitoramento e a avaliação dessas ações.

A apropriação dos resultados da escola é incipiente e se resume à divulgação das médias de proficiência para os professores. Alunos e pais não são envolvidos nessa divulgação e não é feito nenhum trabalho com os resultados individuais do SPAECE do 9º ano. Os estudantes, em sua maioria, não veem importância no SPAECE, de modo que a escola enfrenta o problema de alunos que faltam intencionalmente no dia da prova ou que a realizam com desinteresse.

Diante disso, é preciso que seja instituída, na escola, a cultura de apropriação e uso dos resultados, sendo imprescindível a atuação do núcleo gestor para que isso aconteça. No próximo capítulo, traremos propostas para que essa cultura se estabeleça na escola, no intuito de promover a inserção de todos os professores no processo e incorporar o trabalho com os resultados individuais do SPAECE do 9º ano na gestão pedagógica.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA A UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DOS RESULTADOS DO SPAECE NA ESCOLA

Neste capítulo, será apresentado o Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado com o objetivo de fomentar, na escola pesquisada, a cultura de utilização pedagógica dos resultados do SPAECE. Com isso, pretendemos promover a análise não apenas dos resultados da própria escola, conduzindo à reflexão sobre as práticas pedagógicas e de gestão, mas também dos resultados individuais do 9º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino, que deverão ser utilizados como ferramentas para se pensar ações de intervenção para o 1º ano.

No primeiro capítulo, descrevemos nosso Caso de Gestão e apresentamos as evidências que o caracterizam, tendo como contexto geral o SPAECE. No segundo capítulo, determinamos, como eixos de análise, a apropriação e o uso dos resultados, os quais nortearam a escolha do referencial teórico-bibliográfico e a elaboração dos instrumentos de pesquisa. A análise dos dados coletados nos permitiu verificar que os professores precisam compreender o SPAECE de forma mais abrangente, de modo a conhecer os seus objetivos e outros aspectos técnicos, como a metodologia de avaliação utilizada, por exemplo.

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

Outro ponto a ser observado é o descaso dos alunos quanto à participação no SPAECE, o que torna necessário incluí-los nas ações planejadas, de forma que eles possam saber mais sobre essa avaliação, conhecer os resultados da escola e compreender a importância do envolvimento deles nesse processo. Da mesma forma, os pais também precisam ser envolvidos, de maneira que possam apoiar a escola nas ações desenvolvidas e incentivar a participação dos filhos na realização da prova do SPAECE.

Diante disso, o PAE tem como base as seguintes ações: i) realização de formação continuada para os professores sobre avaliação educacional em larga escala; ii) sistematização de encontros para apropriação dos resultados do SPAECE e planejamento coletivo das ações de intervenção; e iii) envolvimento dos alunos e estabelecimento de parceria com os pais nas atividades que envolvem o SPAECE.

Essas ações serão colocadas em prática, através da realização de etapas intermediárias que as integram. Nossa proposta é direcionada à dimensão da gestão escolar e considera a realidade da escola e os recursos disponíveis. Não haverá necessidade de financiamento para a execução das ações, porque os recursos necessários já existem na escola, tais como: *datashow*, papel e copiadora para reproduzir o material que será utilizado nas formações. Dessa forma, o PAE não impõe grandes dificuldades em sua implementação, implicando tão somente na (re) organização do trabalho do núcleo gestor, no que se refere à gestão pedagógica dos dados do SPAECE.

Na seção a seguir, serão descritas as ações do PAE.

3.1 CONHECENDO O PAE: DETALHAMENTO DAS AÇÕES

Nossa sugestão é que o PAE seja implementado no início do período letivo de 2020, já no primeiro mês de aula. Isso é importante para que as propostas de intervenção pedagógica, resultantes das oficinas e encontros realizados com os professores, possam ser colocadas em prática em tempo hábil. Em média, serão necessários três meses para a execução do PAE, já que as ações que o compõem se subdividem em etapas, que deverão ser concluídas em cerca de 12 semanas.

O marco inicial de implementação do PAE na escola é a sua apresentação ao núcleo gestor e aos professores. Isso poderá ser feito na semana pedagógica de 2020, quando esses atores estarão reunidos para dar início ao planejamento do novo ano letivo. Esse movimento é fundamental para que a nossa proposta seja devidamente conhecida por todos, sendo necessário falar sobre a pesquisa realizada na escola e explicar os objetivos do PAE.

Na subseção a seguir, apresentaremos a primeira ação do PAE.

3.1.1 Ação 1 – Formação continuada para os professores: avaliação educacional em foco

A primeira ação do PAE considera a necessidade de os professores conhecerem o SPAECE de forma mais abrangente e consiste na oferta de formação continuada sobre avaliação educacional para todo o corpo docente. Na primeira fase da formação, que será realizada durante a execução do PAE, serão trabalhadas as seguintes temáticas:

- Avaliação educacional no âmbito nacional: breve histórico e objetivos do Saeb; composição e importância do Ideb; surgimento dos sistemas estaduais de avaliação.

Esse tópico tem como objetivo apresentar, aos professores, um breve panorama da avaliação educacional no Brasil, contextualizando o surgimento do SPAECE e dando subsídios para que eles possam compreender a relação entre Ideb e IDE-Médio.

- Avaliação educacional no âmbito estadual: breve histórico e objetivos do SPAECE; estudo da TRI e dos conceitos de escala de proficiência, proficiência média, padrões de desempenho e matriz de referência; composição e importância do IDE-Médio.

No Quadro 5, apresentamos a Ação 1 de forma resumida, utilizando a ferramenta de planejamento 5W2H, que também será empregada na descrição das demais ações do PAE. Como explica Ferreira (2018), essa ferramenta, a partir de sete pontos fundamentais, apresenta de forma sucinta o que será feito em um determinado plano de ação, utilizando expressões que, no original em inglês, começam com as letras W e H, a saber: *What* (o que será feito?); *Why* (por quê, qual a importância?); *Where* (onde a ação ocorrerá?); *When* (quando ela ocorrerá?); *Who* (quem será responsável?); *How* (como será desenvolvida?); *How Much* (quanto custará?).

Quadro 5 – Detalhamento da Ação 1

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

Fonte: Elaboração própria (2019).

Na primeira etapa da Ação 1, será criado o Grupo de Trabalho e Formação (GTF), que realizará momentos de estudo coletivo sobre as temáticas acima mencionadas, assim como organizará e realizará a formação sobre avaliação educacional na escola. O GTF será constituído pelo núcleo gestor, isto é, pela diretora e pelos coordenadores pedagógicos, e pelo núcleo gestor ampliado, ou seja, os PCAs, os professores coordenadores dos Laboratórios de Ciências e Informática e do Centro de Mídias, perfazendo um total de 11 membros. A diretora e a pesquisadora serão responsáveis pela coordenação do GTF, e o material a ser utilizado nos momentos de estudo será organizado pela pesquisadora. Esse material será composto pelos boletins produzidos pelo CAEd, disponíveis no Portal do SPAECE, e os artigos de Blasis (2013), Bonamino e Sousa (2012) e Machado (2012).

A segunda etapa da Ação 1 compreende as reuniões para estudo do GTF. Os horários desses encontros serão definidos pela coordenação do GTF, em concordância com os demais participantes, conforme a disponibilidade de todos. O grupo deverá se reunir quatro horas por semana, durante três semanas, para estudar coletivamente as temáticas supracitadas e organizar a formação a ser ofertada na etapa seguinte. Antes de cada encontro, com uma semana de antecedência, os membros do GTF receberão o material a ser estudado via e-mail, de modo que todos tenham a oportunidade de realizar uma leitura prévia, e os momentos de estudo em grupo sejam otimizados.

A terceira etapa da Ação 1 consiste na realização da formação sobre avaliação educacional durante os planejamentos semanais por área. Os membros do GTF, diretamente responsáveis por essa etapa, serão os coordenadores pedagógicos e os PCAs, que já conduzem os encontros com os docentes. Dentre as quatro horas semanais reservadas aos planejamentos organizados por área do conhecimento, duas serão dedicadas à formação dos professores. Ao todo, serão quatro encontros com duas horas de duração cada, perfazendo um total de oito horas de estudo sobre avaliação educacional.

Mas a formação continuada não termina com finalização da Ação 1 do PAE. O GTF continuará se reunindo de forma sistemática e definirá um cronograma de encontros formativos com os professores, a serem realizados mensalmente nos planejamentos por área, para aprofundar o estudo sobre avaliação educacional. Nessa nova fase da formação continuada, que deverá ocorrer ao longo do ano, o GTF e os professores definirão as temáticas a serem trabalhadas.

Dando sequência ao PAE, na próxima subseção, será apresentada a Ação 2.

3.1.2 Ação 2 – Apropriação dos resultados do SPAECE e planejamento coletivo das intervenções pedagógicas

A Ação 2 deverá ser realizada logo após a conclusão das etapas da Ação 1, pois o conhecimento adquirido pelos professores na formação sobre avaliação educacional é fundamental para o êxito dessa nova Ação. Nessa fase do PAE, os professores participarão de oficinas, destinadas à apropriação dos resultados do SPAECE. Para tanto, serão abordados os dados da escola, assim como os do 9º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino. A partir da reflexão sobre esses dados, os participantes construirão um plano de intervenção pedagógica de forma coletiva.

Como mostra o Quadro 6, as etapas da Ação 2 consistem em três encontros, de quatro horas de duração cada, com a participação do núcleo gestor e todos os professores. Esses encontros poderão ser realizados no turno da noite, em que geralmente são realizadas as reuniões gerais com os professores, ou em outro horário definido pelo GTF, considerando-se a programação da escola e a disponibilidade dos atores envolvidos.

Quadro 6 – Detalhamento da Ação 2

(continua)

AÇÃO 2 – PAE			
	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
O quê?	Realização de oficina de apropriação dos resultados da escola no SPAECE, com a participação de todo o corpo docente e o núcleo gestor	Realização de oficina de apropriação dos resultados do 9º ano no SPAECE, com a participação de todo o corpo docente e o núcleo gestor	Elaboração coletiva do plano de intervenção pedagógica, com a participação de todo o corpo docente e o núcleo gestor
Por quê?	Possibilitar a apropriação dos resultados da escola pelos professores e o núcleo gestor	Possibilitar a apropriação dos resultados do 9º ano pelos professores e o núcleo gestor	Fomentar o senso de coletividade e corresponsabilização entre todos os participantes, por meio da construção coletiva de um plano de ação, objetivando minimizar os problemas apontados nas oficinas
Onde?	Na escola	Na escola	Na escola
Quando?	Na 8ª semana de execução do PAE	Na 9ª semana de execução do PAE	Na 10ª semana de execução do PAE

Quadro 6 – Detalhamento da Ação 2

(conclusão)

AÇÃO 2 – PAE			
Quem?	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
	GTF	GTF	GTF
Como?	Divididos em equipes, os participantes farão a análise dos dados, utilizando o instrumental elaborado pelo GTF	Divididos em equipes, os participantes farão a análise dos dados, utilizando o instrumental elaborado pelo GTF	Divididos em equipes, os participantes discutirão possibilidades de intervenção, conforme os problemas identificados nas oficinas. Em seguida, cada equipe apresentará a sua proposta, que será discutida por todos. Por fim, serão escolhidas aquelas que comporão o plano de intervenção
Quanto?	Sem custo	Sem custo	Sem custo

Fonte: Elaboração própria (2019).

No primeiro encontro, será feita uma oficina de apropriação dos resultados da escola no SPAECE, que será ministrada pelo GTF. Para a realização dessa oficina, será elaborado um instrumental pelo GTF, com base nos roteiros de leitura e análise de dados presentes nos boletins disponibilizados no Portal do SPAECE pelo CAEd. O instrumental deverá permitir a análise de pontos importantes, como: os índices de participação da escola, a proficiência média de Português e de Matemática e os índices de alunos por padrão de desempenho. Por meio de tais aspectos, será possível comparar os dados da escola com os da CREDE e do estado, através de uma série histórica de resultados, possibilitando a discussão e a reflexão sobre os fatores que os influenciaram.

O segundo encontro se destina à realização de uma oficina de apropriação dos resultados do SPAECE do 9º ano do ensino fundamental. Essa oficina também contará com um instrumental, elaborado pelo GTF, com base nas atividades de apropriação propostas nos boletins do SPAECE mencionados na etapa anterior. Assim, será feita a análise das proficiências médias das escolas municipais, do índice de alunos por padrão de desempenho, do desempenho individual dos alunos e do percentual de acerto por descritor, verificando em quais eles apresentaram maior dificuldade. Isso dará subsídios para se pensar em possibilidades de intervenção pedagógica para as turmas de 1º ano, de acordo com as análises realizadas.

No terceiro encontro, previsto na Ação 2, será feita a elaboração coletiva do plano de intervenção pedagógica, com base nos problemas identificados nas oficinas de apropriação realizadas na primeira e na segunda etapas dessa Ação. Organizados em equipes, os professores

e o núcleo gestor discutirão possibilidades de ação, considerando-se o que já é feito e propondo-se novas ideias. Em seguida, de volta ao grupo maior, cada equipe apresentará o resultado das discussões, para que sejam identificadas as propostas que mais se adequam à realidade da escola e dos alunos, de forma que seja construído o plano de intervenção pedagógica. As ações resultantes desse processo poderão compor o plano da escola no Circuito de Gestão. Salientamos que a participação de todos os professores nessa etapa é importante para desenvolver o senso de coletividade no grupo, de forma que todos se sintam corresponsáveis pelas ações planejadas.

No item a seguir, trataremos da Ação 3, a última fase do PAE.

3.1.3 Ação 3 – Estimular o comprometimento dos alunos e fomentar a parceria com os pais

Para o sucesso das ações desenvolvidas pela escola, é imprescindível o envolvimento efetivo dos professores e dos alunos, atores diretamente implicados no processo ensino-aprendizagem. Nas Ações 1 e 2 do PAE, apresentamos alternativas para promover o engajamento dos professores no trabalho que envolve o SPAECE. Na Ação 3, temos como foco os alunos e, por conseguinte, os pais ou responsáveis.

Como constatamos na pesquisa de campo, a escola investigada enfrenta o problema do descaso dos alunos, em relação ao SPAECE. Nessa perspectiva, é necessário agir, com o objetivo de incentivá-los a terem um maior compromisso com as atividades que envolvem essa avaliação, principalmente no dia da realização da prova. Para tanto, é preciso promover ações que estimulem a participação dos alunos e o apoio dos pais. A ajuda dos pais é importante, no sentido de inibir as faltas dos filhos à escola, tanto no cotidiano, como no dia da aplicação do SPAECE. Ademais, tal participação também incentivará hábitos de estudo em casa, além do acompanhamento ativo do desempenho escolar.

No intuito de obter esse engajamento de alunos e pais, propomos a Ação 3, que é constituída por três etapas, como mostra o Quadro 7.

Quadro 7 – Detalhamento da Ação 3

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

Fonte: Elaboração própria (2019).

A primeira etapa da Ação 3 consiste na realização de uma palestra para os alunos sobre o SPAECE, apresentando-se um breve histórico, os objetivos e a metodologia de avaliação utilizada. Também será explicado o que são as matrizes de referência do SPAECE, além da sua relação com o currículo e com a matriz de referência do ENEM. É importante que os estudantes percebam que as habilidades avaliadas pelo SPAECE em Português e Matemática podem contribuir para o bom desempenho nos demais conteúdos e não estão dissociadas do currículo trabalhado na escola e nem do ENEM. Na ocasião, também serão apresentados os resultados da

escola e as ações que serão realizadas para a melhoria da aprendizagem. A palestra deverá ser realizada pelos coordenadores pedagógicos nos turnos manhã e tarde, na sede da escola, e no horário de funcionamento de cada anexo, de forma que todos os alunos participem.

Na segunda etapa, será feita uma reunião com os pais, tanto na sede da escola quanto nos anexos, para falar sobre o SPAECE. Na ocasião, será explicado do que se trata essa avaliação, quais são seus objetivos, e serão apresentados os resultados da escola e as ações de intervenção pedagógica que serão realizadas. Nesse momento, também é importante falar da importância de se estabelecer uma parceria entre os pais e a escola para o sucesso dessas ações, que contribuirão para a aprendizagem dos alunos. Depois disso, nas reuniões que costumam acontecer ao final de cada período, a escola deverá manter os pais informados sobre o andamento dessas ações e reafirmar a parceria escola-família.

A terceira etapa da Ação 3 é destinada ao atendimento individual dos alunos do 1º ano, para que lhes sejam apresentados os seus resultados no SPAECE do 9º ano. Cada aluno deverá conhecer o seu nível de proficiência em Português e Matemática e saber o que significam os padrões de desempenho em que se encontra. Isso é importante para que eles compreendam a necessidade de participar das ações que serão desenvolvidas pela escola com o máximo de empenho possível. Esse atendimento será realizado no horário das aulas pelos coordenadores pedagógicos, os PDTs e os professores dos Laboratórios de Ciências e Informática e do Centro de Multimeios, conforme um calendário pré-estabelecido, para que seja possível conversar com todos os alunos.

Caso haja estudantes que não tenham participado do SPAECE no 9º ano, a escola poderá aplicar, previamente, uma prova diagnóstica, com itens baseados nos descritores da matriz de referência do 9º ano, elaborada pelos professores, para identificar o nível de conhecimento desses estudantes. Embora o resultado da prova elaborada pelos professores não seja comparável ao resultado do SPAECE, por serem provas com metodologias de avaliação diferentes, tal ação é importante para que se tenha alguma informação sobre o nível de conhecimento desses alunos. Assim, espera-se incluir todos os alunos do 1º ano nessa etapa.

Como continuidade da etapa 3, é importante que seja feito o acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos do 1º ano ao longo do ano letivo, analisando-se o impacto das ações de intervenção implementadas e verificando-se a necessidade de ajustes pelos professores. Esse acompanhamento não foi proposto no PAE, porque ele já é feito regularmente pelos PDTs, no âmbito de sua rotina de trabalho. Assim, sugerimos que, com o apoio da coordenação pedagógica, os PDTs observem as percepções e dificuldades dos alunos,

relacionadas às ações de intervenção e contribuam com o monitoramento destas para o aperfeiçoamento do processo pedagógico.

Na seção seguinte, falaremos sobre os procedimentos para o monitoramento e a avaliação do PAE.

3.2 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PAE

Para que o PAE seja implementado com sucesso e suas ações tenham o efeito esperado, é imprescindível que se acompanhe continuamente a sua execução. Nesse sentido, é preciso verificar se os prazos estão sendo cumpridos e se existe a necessidade de se fazer ajustes na programação original. Sabemos que a escola é um lugar dinâmico e que podem acontecer imprevistos, responsáveis por impedir a realização de uma ou outra etapa das ações do PAE. Por isso, propomos o monitoramento sistemático de cada ação e suas respectivas etapas, de forma que se tenha informações sobre o andamento das atividades propostas. Dessa maneira, será possível identificar problemas, buscar soluções e fazer os ajustes necessários no cronograma inicial.

Como sugestão para o monitoramento do PAE, indicamos o instrumento exposto no Quadro 8, que também poderá ser utilizado para o monitoramento das ações de intervenção pedagógica planejadas pelos professores e pelo núcleo gestor na última etapa da Ação 2.

Quadro 8 – Instrumento para o monitoramento do PAE

AÇÃO	ETAPA	RESPONSÁVEL	DATA PREVISTA	DATA DE REALIZAÇÃO	OBSERVAÇÕES
AÇÃO 1	Etapa 1				
	Etapa 2				
	Etapa 3				
AÇÃO 2	Etapa 1				
	Etapa 2				
	Etapa 3				
AÇÃO 3	Etapa 1				
	Etapa 2				
	Etapa 3				

Fonte: Elaboração própria (2019).

Além disso, também é preciso verificar se o resultado do processo de execução do PAE corresponde ao esperado. Assim, é importante ouvir a opinião dos atores envolvidos, de forma que o processo de avaliação seja contínuo e contribua para a melhoria do processo de

implementação. Desse modo, o monitoramento e a avaliação são processos interdependentes e deverão ser realizados de maneira sistemática, para que tenhamos, assim, êxito na realização das ações propostas no PAE, de modo que este possa contribuir efetivamente para o aperfeiçoamento da gestão pedagógica da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

É importante deixar claro que as avaliações externas possuem limitações, pois, geralmente, avaliam apenas determinadas habilidades em Português e Matemática, deixando de lado as outras disciplinas do currículo e as dimensões não cognitivas dos alunos. No entanto, os conhecimentos avaliados servem de base para o aprendizado das demais disciplinas, fornecendo indícios da aprendizagem, de modo geral. Outro problema a ser destacado é que os resultados nem sempre mostram todo o trabalho efetivado pela escola. Como exemplo disso, podemos citar uma escola de ensino médio que, ao receber alunos sem as competências mínimas de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, realize ações de intervenção e consiga melhorar esse quadro. Em apenas três anos, dada a grande defasagem que apresentam, esses alunos dificilmente atingirão os níveis de proficiência adequados para o ensino médio, e o trabalho feito poderá não ser visível nos resultados das avaliações externas. Apesar disso, esses alunos terão avançado consideravelmente, ao adquirir os conhecimentos básicos que não possuíam.

Assim, é preciso ter em mente tais limitações, articulando-se a análise dos resultados com a realidade da escola. Além disso, é necessário considerar que elas não invalidam a relevância pedagógica dos resultados, de modo que estes devem ser considerados, por gestores e professores, como elementos orientadores da prática. O que os dados revelam? O que fazer para mudar? Como utilizar essas informações em benefício da aprendizagem de todos os alunos? Esses são alguns dos questionamentos que deverão nortear o planejamento das ações

de intervenção pedagógica, a partir dos resultados das avaliações externas, tendo em vista a oferta de uma educação pública com mais qualidade.

Esse trabalho investigou como ocorre a apropriação e o uso dos resultados do SPAECE em uma escola de ensino médio regular do interior cearense. Partimos da necessidade de investigar possibilidades de uso pedagógico dos resultados dessa avaliação para subsidiar as práticas de ensino e de gestão, tendo em vista, sobretudo, a melhoria da aprendizagem dos alunos do 1º ano dessa escola. Foi averiguado, dentre outros aspectos, como os dados são repassados aos professores, que ações são feitas a partir deles e como o SPAECE é compreendido pelo núcleo gestor e os professores.

Na pesquisa de campo, verificou-se que os professores precisam conhecer o SPAECE de forma mais aprofundada, que as ações de apropriação realizadas se restringem à divulgação dos dados para os professores e que falta um trabalho coletivo envolvendo docentes e núcleo gestor na utilização desses resultados. Constatamos, ainda, que alunos e pais não são incluídos no processo de divulgação dos dados e que os resultados individuais do SPAECE do 9º ano do ensino fundamental não são utilizados como subsídios para o planejamento de ações para o 1º ano. Considerando essas questões, elaboramos o PAE apresentado no capítulo 3, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de apropriação e uso dos resultados do SPAECE na escola, envolvendo todos os atores implicados nesse processo.

Apesar dos problemas encontrados, também foram identificados aspectos positivos na pesquisa de campo. A escola, por exemplo, não desenvolve ações que promovam o estreitamento curricular, mesmo diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, dos mecanismos de responsabilização forte que envolvem o SPAECE e da necessidade de se alcançar a meta do IDE-Médio. Consideramos esse aspecto extremamente relevante, pois há uma preocupação, por parte do núcleo gestor e dos professores, em preservar o currículo escolar.

Ademais, a diretora considera necessário que os professores participem das decisões quanto ao uso dos resultados do SPAECE. Isso é importante para que todos se sintam corresponsáveis pelas ações planejadas, de forma que haja um esforço conjunto em torno das metas traçadas. Sem o envolvimento e o empenho de todos os docentes, acreditamos que a escola dificilmente alcançará os resultados esperados.

É possível observar, além disso, que professores e núcleo gestor têm uma percepção favorável sobre a possibilidade de uso pedagógico dos resultados do 9º ano e manifestaram a preocupação com o aprendizado de todos os alunos. Eles abordaram, por exemplo, que no caso de alunos com mais dificuldades, é importante que eles aprendam, pelo menos, as competências

mínimas. Nesse sentido, esses atores demonstraram ter as concepções que fundamentam a escola democrática definida por Machado (2012) e a escola justa de Dubet (2008).

Esses aspectos são importantes, porque dão indícios de que o PAE terá boa receptividade entre o núcleo gestor e o corpo docente, posto que traz ações que têm, em seu cerne, o propósito de contribuir para a melhoria da aprendizagem de todos os alunos da escola investigada. Além disso, apoia-se na compreensão de que é primordial garantir as aprendizagens essenciais a todos os alunos, proporcionando mais oportunidades de aprendizagem àqueles que apresentam maiores dificuldades.

Dessa forma, almejamos que o PAE aqui apresentado auxilie na construção de uma escola mais justa, ou menos injusta, segundo a concepção de Dubet (2008). Esperamos, ainda, contribuir para que núcleo gestor e professores reconheçam o SPAECE como um aliado na busca por uma educação com mais qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Gilda de Oliveira. **A apropriação dos resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) em uma escola de ensino médio de São Sebastião da Vargem Alegre – Minas Gerais**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017. 179 p.

ARELLANO, David *et al.* **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas: ¿como construirlos efectivamente?** México: D.F.: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2012. Traduzido por: Luís Antônio Fajardo Pontes.

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

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm. Acesso em: 04 abr. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**. Brasília, 11 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 06 mar. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sobre a ANA**. Brasília, Inep, 2015a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em: 19 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb**. Brasília: Inep, 2015b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aprimoramentos no Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2017a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/Apresentacao_SAEB_2017.pdf. Acesso em: 19 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sobre a Anresc (Prova Brasil)/ Aneb**. Brasília: Inep, 2017b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>. Acesso em: 19 abr. 2018.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita, São Paulo, v. 2, p. 17-79, nov. 2011.

CAEd. **O SPAECE**. Juiz de Fora: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sem data de publicação. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/>. Acesso em: 28 mar. 2018.

CAEd. **Guia de elaboração de itens**: Língua Portuguesa. Juiz de Fora: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008. Disponível em: http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/02/Guia_De_Elabora%C3%A7%C3%A3o_De_Itens_LP.pdf. Acesso em: 25 mar. 2018.

CAEd. **Boletim pedagógico**: Matemática do ensino médio. Juiz de Fora: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/08/SPAECE-2013-RP-MT-EM-WEB.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2018.

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

CASTRO, Claudio de Moura. Desventuras do ensino médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: VELOSO, Fernando *et al.* **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A consolidação da política de avaliação da educação básica. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009.

CAVALCANTE, Ana Maria Pinho. **Apropriação dos resultados em Língua Portuguesa no ensino médio**: um estudo sobre a ação gestora em uma escola estadual de Manaus. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2016. 129 p.

CEARÁ. Lei nº 14.483, de 08 de outubro de 2009. Institui a premiação para alunos do ensino médio com melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 20 out. 2009a.

CEARÁ. Lei nº 14.484, de 08 de outubro de 2009. Institui o Prêmio Aprender pra Valer. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 20 out. 2009b.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **SPAECE**. Fortaleza, 05 out. 2012. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/62-avaliacao-educacional/spaece/5171-informacoes>. Acesso em: 28 mar. 2018.

CEARÁ. Lei nº 15.572, de 07 de abril de 2014. Altera o Art. 1º da Lei nº 14.483, de 08 de outubro de 2009. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 07 abr. 2014a.

CEARÁ. Lei nº 15.702, de 20 de novembro de 2014. Altera o Inciso II do Art. 1º da Lei nº 14.483, de 08 de outubro de 2009. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 04 dez. 2014b.

CEARÁ. Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015. Revoga legislação anterior e institui o Prêmio Escola Nota Dez. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 15 dez. 2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Seduc divulga relação de alunos premiados com base no SPAECE e ENEM**. Fortaleza, 08 dez. 2017a. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/211-noticias-2017/12782-seduc-divulga-relacao-de-alunos-premiados-com-base-no-spaece-e-enem-2015>. Acesso em: 14 abr. 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Projeto: Avaliação diagnóstica do ensino médio**. Fortaleza, 25 set. 2017b. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas/187-projetos-e-programas/12653-projeto-avaliacao-diagnostica-do-ensino-medio>. Acesso em: 27 abr. 2018.

CEARÁ. 8ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 8. **Visita de apresentação do Jovem de Futuro e compromisso com as metas** [Apresentação]. Baturité-CE, 2017c.

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

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Avaliação Diagnóstica será realizada de 05 a 20 de março nas escolas da rede estadual**. Fortaleza, 28 fev. 2018b. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/215-noticias-2018/12916-avaliacao-diagnostica-sera-realizada-de-05-a-20-de-marco-nas-escolas-da-rede-estadual>. Acesso em: 27 abr. 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Edital nº 18/2018, de 05 de abril de 2018. Seleção de projetos escolares para promover a participação da comunidade na escola – A Minha Escola é da Comunidade. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 13 abr. 2018c.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Portfólio de ações para as escolas prioritárias** [Apresentação]. Fortaleza, 2018d.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Seduc realiza II Seminário para apropriação dos resultados do SPAECE**. Fortaleza, 17 jan. 2019a. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2019/01/17/seduc-realiza-ii-seminario-para-apropriacao-dos-resultados-do-spaece/>. Acesso em: 25 fev. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Avaliação Diagnóstica 2019** [Apresentação]. Fortaleza, 2019b.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-84, jul. 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010.

DIÁRIO DO NORDESTE. **Um terço dos professores do Ceará não possui formação na área em que ensinam.** Fortaleza, 23 jan. 2017. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/online/um-terco-dos-professores-do-ceara-nao-possui-formacao-na-area-que-ensinam-1.1692010>. Acesso em: 05 mar. 2019.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades.** 1. ed. 2. reimp. Tradução de Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

ELACQUA, Gregory *et. al.* **Educação baseada em evidências: como saber o que funciona em educação.** Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015. Disponível em: http://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Instituto-Alfa-e-Beto_EBE_2015.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas.** Rio de Janeiro: FGV, 25 abr. 2009. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf. Acesso em: 17 abr. 2018.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. **O planejamento e sua aplicação no contexto escolar.** PPGP/CAEd/UFJF, 2018. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1825>. Acesso em: 01 jun. 2019.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UECE, 2002. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila__METODOLOGIA_DA_PESQUISA%281%29.pdf. Acesso em: 27 set. 2018.

GARCIA, Rodrigo Silva. **Sistema De Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas: apropriação e uso dos dados pela Escola Estadual Maria Calderaro.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015. 91 p.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GREMAUD, Amaury Patrick. **Guia de estudo: avaliação continuada Ceará.** Juiz de Fora: FADEP, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010.** Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2018.

INEP. **Resultados finais: SAEB/Prova Brasil 2017.** Brasília, 2018a. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

INEP. **Ideb: resultados e metas.** Brasília, 2018b. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=2462072>. Acesso em: 12 abr. 2019.

INEP. **Press Kit Saeb 2017**. Brasília, 2018c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/presskit_saeb2017.pdf. Acesso em: 05 mar. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. **Circuito de gestão: princípios e método**. Curso formativo de gestão escolar para resultados de aprendizagem. São Paulo: Instituto Unibanco, 2017a.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de futuro**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2017b. Disponível em: <http://jovemdefuturo.org.br>. Acesso em: 15 ago. 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. **Circuito de gestão**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2017c. Disponível em: <https://jovemdefuturo.org.br/circuito-de-gestao/>. Acesso em 01 mar. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de atividades 2018: Jovem de Futuro - Ceará**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2018.

JESUS, Maria de Nazaré do Carmo de. **A apropriação dos resultados do SADEAM em Língua Portuguesa em uma escola do ensino médio em Careiro Da Várzea (AM)**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017. 106 p.

KISTEMANN JR., Marco Aurélio; SOUSA, Francisco Jucivânio Félix de. Uma investigação sobre apropriação de resultados de matemática do SPAECE: o caso da Escola Jabuti. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 125-153, jan./jul. 2018.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil de hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.144, p. 752- 769, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 70 - 82, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/117/385>. Acesso em: 24 maio 2018.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a05.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

MARQUES, Maria Vanderli de Souza. **Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de ensino médio: limites e possibilidades de ações gestoras**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de

Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017. 186 p.

MATOS, Ana Paula Pequeno. **Um estudo de caso sobre a gestão escolar no contexto dos resultados de Matemática e Português do SPAECE**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017. 157 p.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do ensino médio no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0821.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

NICOLELLA, Alexandre Chibebe; SILVA, Roberto Claudio Bento da. A apropriação dos resultados do SPAECE colaborando para a melhoria do processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso em duas escolas do interior do Ceará. **Pesquisa e debate em Educação**, v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/99/67>. Acesso em: 20 jun. 2018.

OBMEP. **Apresentação**. IMPA: Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm>. Acesso em: 08 maio 2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

O POVO. **Anuário do Ceará 2014**. Fortaleza: Grupo de Comunicação O POVO, 2014.

PAR PLATAFORMA EDUCACIONAL. **Guia definitivo da TRI para educadores**. 2018. Disponível em: <http://conteudos.somospar.com.br/lp-ebook-guia-definitivo-da-tri-para-educadores>. Acesso em: 15 maio 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola para poucos à massificação barata da rede pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul./set. 2011.

RELATÓRIO SISTEMA PRESENÇA. **Acompanhamento da frequência escolar do Programa Bolsa Família**. Aratuba-CE: Escola de Ensino Médio José Joacy Pereira, 19 nov. 2018.

RENDIMENTO ESCOLAR. **Índices anuais de reprovação e abandono**. Aratuba-CE: Escola de Ensino Médio José Joacy Pereira, 2014-2017.

ROCHER, Thierry. A medida das competências: métodos psicométricos utilizados no âmbito das avaliações dos alunos. Tradução de Fabrice Kpoholo e Luís Fajardo Pontes (CAEd/UFJF). **Éducation & Formations**, n. 86-87, p. 37-60, maio 2015.

SILVA, Raquel Silveira da; MARTINEZ, Marcia Lorena Saurin. Dificuldades na Matemática Básica: o processo de ensino-aprendizagem para a vida. In: EDUCERE, CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**, p. 11839-11850.

SILVA, Roberto Claudio Bento da. **Apropriação dos resultados do SPAECE pelos gestores escolares**: um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior do Ceará. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. 114 p.

SOUSA, Francisco Jucivânio Félix de. **Reflexões sobre a apropriação de resultados de Matemática do SPAECE**: o caso da escola do Jabuti. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2016. 126 p.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018**. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite. Acesso em: 25 fev. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Resultados individuais dos alunos do 9º ano, por escola, no SPAECE de 2016 (alunos do 1º ano da EEM José Joacy Pereira em 2017)

Francisco José de Freitas EMEIEF				
Código de identificação do aluno	Português		Matemática	
111205652603	173,26	Muito Crítico	224,55	Muito Crítico
43503698270124	265,31	Intermediário	305,89	Intermediário
112866433334	248,48	Crítico	290,10	Intermediário
113376511500	253,77	Intermediário	220,22	Muito Crítico
119530484207	243,25	Crítico	217,43	Muito Crítico
126368121130	240,24	Crítico	227,41	Crítico
112187058505	181,37	Muito Crítico	221,95	Muito Crítico
114470963126	272,71	Intermediário	259,41	Crítico
113856672493	320,89	Adequado	301,78	Intermediário
112564308111	216,64	Crítico	238,34	Crítico
110534620506	255,10	Intermediário	212,17	Muito Crítico
113772130134	268,55	Intermediário	239,54	Crítico
110686485466	236,78	Crítico	200,86	Muito Crítico
117901512791	303,35	Adequado	255,99	Crítico
112875647201	255,40	Intermediário	241,77	Crítico
113772130215	245,07	Crítico	197,82	Muito Crítico
111885116534	265,22	Intermediário	239,85	Crítico
114932789083	244,37	Crítico	253,06	Crítico
117909427726	246,49	Crítico	260,58	Crítico
111507582608	351,90	Adequado	301,93	Intermediário
114229970144	219,31	Crítico	271,40	Crítico

Francisco Nunes Neto EMEIEF				
Código de identificação do aluno	Português		Matemática	
119138268646	277,50	Intermediário	301,32	Intermediário
110383723808	196,33	Muito Crítico	223,83	Muito Crítico
118037574260	213,01	Crítico	291,00	Intermediário
118036991089	332,88	Adequado	311,77	Intermediário
110157473537	209,41	Crítico	182,29	Muito Crítico
117169636211	266,51	Intermediário	234,78	Crítico
113092763407	201,64	Crítico	154,31	Muito Crítico
113327284805	194,08	Muito Crítico	191,55	Muito Crítico
118038074903	186,93	Muito Crítico	189,83	Muito Crítico
112346146500	192,88	Muito Crítico	222,78	Muito Crítico
114554556440	167,42	Muito Crítico	230,56	Crítico
119689954988	235,29	Crítico	260,57	Crítico
111138188912	257,30	Intermediário	248,54	Crítico
118038517759	292,39	Intermediário	254,44	Crítico
118038643037	243,22	Crítico	255,65	Crítico
119070842237	196,00	Muito Crítico	223,37	Muito Crítico
119032469702	225,97	Crítico	186,52	Muito Crítico
118045657331	219,98	Crítico	206,67	Muito Crítico
117902472335	228,44	Crítico	220,07	Muito Crítico
118045032587	238,44	Crítico	181,69	Muito Crítico

Isabel Hermínia Pinto EMEF				
Código de identificação do aluno	Português		Matemática	
113168217491	204,05	Crítico	192,35	Muito Crítico
122376176270	260,41	Intermediário	212,50	Muito Crítico
112036103609	207,09	Crítico	272,59	Crítico
113017226858	229,23	Crítico	284,79	Intermediário
119641971807	248,58	Crítico	207,86	Muito Crítico
117124177897	234,08	Crítico	255,95	Crítico
113069690504	166,72	Muito Crítico	207,49	Muito Crítico
110828272408	214,81	Crítico	160,21	Muito Crítico
117902964394	308,28	Adequado	189,28	Muito Crítico
121028417585	167,11	Muito Crítico	174,87	Muito Crítico
117936107540	292,18	Intermediário	233,98	Crítico
113017237973	235,47	Crítico	200,72	Muito Crítico
118044772900	282,94	Intermediário	256,62	Crítico
117901785500	269,58	Intermediário	253,62	Crítico
113404371711	277,02	Intermediário	298,74	Intermediário
113630774902	235,35	Crítico	175,81	Muito Crítico
114099256846	158,23	Muito Crítico	212,82	Muito Crítico
117902548099	265,16	Intermediário	210,56	Muito Crítico
117902353166	221,79	Crítico	160,24	Muito Crítico

José Mendes da Cruz EMEIEF				
Código de identificação do aluno	Português		Matemática	
Turma A				
113251941665	238,91	Crítico	257,31	Crítico
113301030172	317,15	Adequado	292,32	Intermediário
113402832479	213,34	Crítico	260,17	Crítico
116554326560	201,54	Crítico	271,66	Crítico
115610384663	317,97	Adequado	321,17	Intermediário
110082021421	207,30	Crítico	163,69	Muito Crítico
114931718441	216,74	Crítico	229,45	Crítico
114099260444	221,96	Crítico	201,37	Muito Crítico
111942350502	231,74	Crítico	250,39	Crítico
116968067390	165,97	Muito Crítico	175,72	Muito Crítico
113478347828	198,61	Muito Crítico	227,74	Crítico
113780290625	361,32	Adequado	339,35	Adequado
112949970418	227,36	Crítico	251,02	Crítico
111062640887	150,37	Muito Crítico	256,05	Crítico
112462025811	260,41	Intermediário	244,91	Crítico
112496916727	112,15	Muito Crítico	151,34	Muito Crítico
116845073324	297,66	Intermediário	258,38	Crítico
116845267870	272,40	Intermediário	216,98	Muito Crítico
116845441145	266,50	Intermediário	303,92	Intermediário
110157476129	283,90	Intermediário	302,84	Intermediário
120360918491	288,66	Intermediário	196,66	Muito Crítico

Turma B				
110534620263	278,87	Intermediário	272,77	Crítico
110760927803	254,13	Intermediário	280,70	Intermediário
110987084231	237,02	Crítico	243,30	Crítico
110131122028	305,60	Adequado	270,59	Crítico
112120873568	247,17	Crítico	211,17	Muito Crítico
111364797835	289,81	Intermediário	308,50	Intermediário
110836390481	262,74	Intermediário	217,47	Muito Crítico
116844620615	283,17	Intermediário	302,23	Intermediário
113629246795	288,10	Intermediário	253,83	Crítico
113553739486	193,99	Muito Crítico	251,47	Crítico
114554559970	277,11	Intermediário	255,76	Crítico
113017300845	242,59	Crítico	280,21	Intermediário
112848208316	240,30	Crítico	239,61	Crítico
116793491805	141,65	Muito Crítico	168,61	Muito Crítico
116861273596	282,51	Intermediário	213,38	Muito Crítico
113780290706	166,58	Muito Crítico	195,51	Muito Crítico
116793758062	200,49	Crítico	271,65	Crítico
112119731151	204,37	Crítico	192,30	Muito Crítico
113478247909	307,68	Adequado	265,67	Crítico
110534620000	301,39	Adequado	279,74	Intermediário
116844372107	208,07	Crítico	213,49	Muito Crítico
113629246523	274,62	Intermediário	277,98	Intermediário

Luiz Gervásio Colares EMEF				
Código de identificação do aluno	Português		Matemática	
Turma A				
110810866535	241,49	Crítico	227,64	Crítico
110224540482	181,03	Muito Crítico	206,10	Muito Crítico
113177981204	226,36	Crítico	219,00	Muito Crítico
113100975340	210,83	Crítico	227,70	Crítico
119051346220	293,55	Intermediário	317,29	Intermediário
110760926084	187,79	Muito Crítico	180,55	Muito Crítico
113696543402	125,49	Muito Crítico	207,84	Muito Crítico
114697302191	204,00	Crítico	222,97	Muito Crítico
117935959845	326,39	Adequado	286,56	Intermediário
119052032172	227,40	Crítico	290,17	Intermediário
113253470007	216,91	Crítico	214,55	Muito Crítico
43503699430123	157,32	Muito Crítico	194,99	Muito Crítico
120439683008	230,79	Crítico	240,03	Crítico
113526828260	247,93	Crítico	240,25	Crítico
112639819843	252,01	Intermediário	219,97	Muito Crítico
111507509951	179,96	Muito Crítico	240,86	Crítico
117935786991	304,83	Adequado	249,60	Crítico
119052599644	207,41	Crítico	225,15	Crítico
111582980569	166,60	Muito Crítico	231,69	Crítico
119056889116	214,32	Crítico	212,28	Muito Crítico

Turma B				
114214519301	166,02	Muito Crítico	182,39	Muito Crítico
114998947329	175,33	Muito Crítico	200,94	Muito Crítico
113545512303	289,77	Intermediário	237,22	Crítico
111281011222	159,59	Muito Crítico	206,29	Muito Crítico
119105264366	283,81	Intermediário	279,24	Intermediário
110987081720	255,73	Intermediário	226,26	Crítico
117927322442	145,36	Muito Crítico	191,85	Muito Crítico
110752700064	205,17	Crítico	231,70	Crítico
110837927500	236,02	Crítico	256,63	Crítico
117935818788	172,02	Muito Crítico	185,24	Muito Crítico
117946811089	176,22	Muito Crítico	162,12	Muito Crítico
114621811710	216,11	Crítico	212,16	Muito Crítico
113706309725	145,37	Muito Crítico	208,03	Muito Crítico
113253074918	182,66	Muito Crítico	172,84	Muito Crítico
114923507100	302,66	Adequado	343,50	Adequado
113696583625	254,64	Intermediário	254,59	Crítico
110988602252	247,90	Crítico	189,07	Muito Crítico
111668173939	282,36	Intermediário	280,11	Intermediário
117935872219	275,67	Intermediário	233,96	Crítico

Norberto Botelho EMEIEF				
Código de identificação do aluno	Português		Matemática	
113017273775	247,28	Crítico	222,26	Muito Crítico
116550040859	266,63	Intermediário	209,47	Muito Crítico
112715332199	185,25	Muito Crítico	229,82	Crítico
114923548800	148,94	Muito Crítico	224,12	Muito Crítico
114214559001	224,17	Crítico	240,83	Crítico
116550076373	282,08	Intermediário	209,05	Muito Crítico
111054444497	247,68	Crítico	225,57	Crítico
112036142922	214,90	Crítico	228,64	Crítico
110752740449	256,49	Intermediário	303,32	Intermediário
111130012750	266,92	Intermediário	255,41	Crítico
119346643756	180,50	Muito Crítico	174,47	Muito Crítico
113949827390	203,60	Crítico	172,47	Muito Crítico
114479097987	213,26	Crítico	223,75	Muito Crítico
110149240065	242,38	Crítico	271,91	Crítico

Professora Maria Julia EMEF				
Código de identificação do aluno	Português		Matemática	
Turma A				
112045800651	312,15	Adequado	176,98	Muito Crítico
119038089448	210,54	Crítico	200,59	Muito Crítico
11375904C91Y	190,35	Muito Crítico	205,70	Muito Crítico
110385261755	301,13	Adequado	302,40	Intermediário
112111724814	204,89	Crítico	201,35	Muito Crítico
114933218462	271,21	Intermediário	259,61	Crítico
113706294434	287,58	Intermediário	281,44	Intermediário
120443726069	161,94	Muito Crítico	167,20	Muito Crítico
114329664991	308,22	Adequado	319,35	Intermediário
110234278934	251,74	Intermediário	227,80	Crítico
111366281429	230,01	Crítico	247,38	Crítico
112196699623	338,87	Adequado	281,86	Intermediário
114782482468	312,07	Adequado	311,23	Intermediário
113970409046	244,13	Crítico	166,55	Muito Crítico
111819202568	201,99	Crítico	240,70	Crítico
113253460982	245,41	Crítico	219,52	Muito Crítico
115315073369	248,87	Crítico	221,78	Muito Crítico
112649545819	324,87	Adequado	352,43	Adequado
114329628766	238,37	Crítico	246,58	Crítico
118582705297	312,83	Adequado	274,46	Crítico
112423099001	328,74	Adequado	276,75	Intermediário

Turma B				
112800664400	271,03	Intermediário	272,03	Crítico
114395370704	244,00	Crítico	212,97	Muito Crítico
112272176177	301,60	Adequado	259,32	Crítico
112725050498	293,00	Intermediário	314,82	Intermediário
111819202649	308,54	Adequado	254,62	Crítico
111215319460	253,65	Intermediário	215,69	Muito Crítico
114857922311	314,67	Adequado	320,12	Intermediário
111205651895	126,85	Muito Crítico	213,01	Muito Crítico
111817784683	254,84	Intermediário	239,53	Crítico
123813634085	143,30	Muito Crítico	173,95	Muito Crítico
114782466934	205,04	Crítico	219,13	Muito Crítico
112262497019	217,03	Crítico	183,53	Muito Crítico
117901973926	189,24	Muito Crítico	209,89	Muito Crítico
111130150550	287,76	Intermediário	266,28	Crítico
113696609446	207,85	Crítico	243,89	Crítico
113479754898	251,23	Intermediário	237,71	Crítico
117936160603	187,77	Muito Crítico	178,53	Muito Crítico
119336330771	327,42	Adequado	273,42	Crítico
110309773058	293,22	Intermediário	231,83	Crítico
113177955718	293,63	Intermediário	215,84	Muito Crítico
117901136102	286,86	Intermediário	241,42	Crítico
111432155244	172,17	Muito Crítico	227,97	Crítico

Turma C				
113630779882	180,58	Muito Crítico	208,54	Muito Crítico
113706288540	270,82	Intermediário	260,36	Crítico
111215329007	279,43	Intermediário	226,45	Crítico
117781967304	187,01	Muito Crítico	188,20	Muito Crítico
116844879430	315,96	Adequado	332,30	Adequado
117822647368	238,65	Crítico	262,14	Crítico
114395400557	328,49	Adequado	284,94	Intermediário
111440256488	196,73	Muito Crítico	223,62	Muito Crítico
114857921420	212,53	Crítico	270,75	Crítico
112800658001	228,49	Crítico	207,13	Muito Crítico
111819192740	147,52	Muito Crítico	192,22	Muito Crítico
110300120248	260,67	Intermediário	284,99	Intermediário
113319210318	172,49	Muito Crítico	200,46	Muito Crítico
1?155838G427	249,32	Crítico	234,75	Crítico
112412058333	260,99	Intermediário	319,77	Intermediário
110903665408	222,12	Crítico	263,88	Crítico
112725049058	246,47	Crítico	232,93	Crítico
113970399903	275,74	Intermediário	241,53	Crítico
111658549375	191,14	Muito Crítico	272,15	Crítico
115756579531	323,99	Adequado	326,32	Adequado
114102220983	271,83	Intermediário	237,48	Crítico
113319238913	248,97	Crítico	264,79	Crítico

Rural dos Fernandes EMEIEF				
Código de identificação do aluno	Português		Matemática	
112648048579	303,46	Adequado	277,94	Intermediário
117938159688	207,81	Crítico	221,19	Muito Crítico
117938218609	185,51	Muito Crítico	197,91	Muito Crítico
112044290730	185,60	Muito Crítico	212,28	Muito Crítico
112572480149	148,62	Muito Crítico	171,37	Muito Crítico
114450473905	220,47	Crítico	257,15	Crítico
117938245410	154,42	Muito Crítico	241,77	Crítico
112392933307	238,57	Crítico	267,95	Crítico

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada aplicada aos professores de Português e Matemática do 1º ano

I – Apresentação

No início da entrevista:

- ✓ Entregar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
- ✓ Apresentar a pesquisa
- ✓ Pedir para o(a) entrevistado(a) se apresentar e dizer sobre:
 - Formação acadêmica: Curso Superior/IES; Pós-Graduação (tipo e área);
 - Número de anos como professor(a) de Port./Mat.;
 - Número de anos como professor(a) de Port./Mat. nesta escola e qual o vínculo;
 - Se ocupou algum outro cargo antes de ser professor(a) de Port./Mat.;
 - Se possui experiência profissional fora do campo educacional.

II - Apropriação dos resultados do SPAECE na escola

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre o SPAECE (objetivos, disciplinas avaliadas, matriz de referência x currículo da escola) e sobre a logística dessa avaliação na escola (quando é aplicada, qual preparação é feita, como os alunos são chamados a fazer a prova etc.)
2. Como e quando você fica sabendo/tem acesso dos resultados do SPAECE? (Como esse trabalho é feito, quem participa, ações planejadas a partir desses dados etc.).
3. Você considera necessário que os professores das disciplinas não avaliadas no SPAECE sejam incluídos na apropriação dos resultados dessa avaliação? (Pedir que justifique).
4. Os alunos do 9º ano da rede municipal são avaliados pelo SPAECE. A nossa escola recebe muitos deles para cursar o 1º ano. Alguma vez foi disponibilizado para você os resultados desses alunos? (Se sim, explicar como, quando e por quem; dizer se esse acesso foi relevante de alguma maneira).
5. Os resultados do SPAECE podem contribuir para a sua prática pedagógica? (Pedir sugestões de como esses dados poderiam ser utilizados na escola, especialmente no 1º ano).
6. Você já participou de alguma formação sobre o SPAECE? Como foi?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada aplicada aos PCAs de Ciências Humanas e Ciências da Natureza

I – Apresentação

No início da entrevista:

- ✓ Entregar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- ✓ Apresentar a pesquisa.
- ✓ Pedir para o(a) entrevistado(a) se apresentar e dizer sobre:
 - Formação acadêmica: Curso Superior/IES; Pós-Graduação (tipo e área);
 - Disciplina(s) que leciona;
 - Número de anos como professor(a) dessa(s) disciplina(s);
 - Número de anos como professor(a) dessa(s) disciplina(s) nesta escola e qual o vínculo;
 - Número de anos como PCA; como foi escolhido para ser PCA;
 - Se ocupou algum outro cargo antes de ser professor(a) dessa(s) disciplina(s);
 - Se possui experiência profissional fora do campo educacional.

II - Apropriação dos resultados do SPAECE na escola

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre o SPAECE (objetivos, disciplinas avaliadas, matriz de referência x currículo da escola) e sobre a logística dessa avaliação na escola (quando é aplicada, qual preparação é feita, como os alunos são chamados a fazer a prova etc.)
2. Como e quando você fica sabendo/tem acesso dos resultados do SPAECE? (Como esse trabalho é feito, quem participa, ações planejadas a partir desses dados etc.).
3. Você considera necessário que os professores da sua área sejam incluídos na apropriação dos resultados do SPAECE? (Pedir que justifique).
4. Os alunos do 9º ano da rede municipal são avaliados pelo SPAECE. A nossa escola recebe muitos deles para cursar o 1º ano. Alguma vez foi disponibilizado para você os resultados desses alunos? (Se sim, explicar como, quando e por quem; dizer se esse acesso foi relevante de alguma maneira).
5. Os resultados do SPAECE podem contribuir para a sua prática pedagógica? (Pedir sugestões de como esses dados poderiam ser utilizados na escola, especialmente no 1º ano).
6. Você já participou de alguma formação sobre o SPAECE? Como foi?

**APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada aplicada ao núcleo gestor
(diretor e coordenador pedagógico)**

I – Apresentação

No início da entrevista:

- ✓ Entregar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- ✓ Apresentar a pesquisa.
- ✓ Pedir para o(a) entrevistado(a) se apresentar e dizer sobre:
 - Formação acadêmica: Curso Superior/IES; Pós-Graduação (tipo e área);
 - Formação específica em gestão;
 - Número de anos como professor(a) antes de ser diretor(a)/coordenador(a) e qual o vínculo com a escola;
 - Número de anos como diretor(a)/coordenador(a) nesta escola;
 - Se exerceu a função de direção/coordenação em outra escola;
 - Se ocupou algum outro cargo antes de ser diretor(a)/coordenador(a);
 - Se possui experiência profissional fora do campo educacional.

II – Conhecimentos sobre o SPAECE

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre o SPAECE (objetivos, disciplinas avaliadas, matriz de referência x currículo da escola) e sobre a logística dessa avaliação na escola (quando é aplicada, qual preparação é feita, como os alunos são chamados a fazer a prova etc.)
2. Como os resultados do SPAECE podem contribuir para a gestão da escola?
3. Você já participou de alguma formação sobre o SPAECE? Como foi?

III - Apropriação dos resultados do SPAECE na escola

4. A partir dos resultados do SPAECE, como você organiza o trabalho pedagógico para o uso dos dados? (Verificar se há decisões tomadas tendo em vista os resultados, por exemplo, enturmação, alocação de professores por turma etc.).
5. A escola utiliza os dados do SPAECE do 9º ano para pensar práticas pedagógicas no 1º ano?
6. Como você acha que poderia trabalhar os resultados das avaliações externas na escola?