



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL – UTIC
FACULDAD DE CIENCIAS HUMANAS Y CIENCIAS EXACTAS- FACHCE
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**DIFICULDADES NA AVALIAÇÃO DO SISTEMA PERMANENTE
DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ - SPAECE NAS 3^{as} SÉRIES
DO ENSINO MÉDIO**

Rui Vicente Feitoza Muniz

Tutora: Dr^a. Christiane Kline de Lacerda Silva

Tese apresentada ao Curso de Doutorado da Universidade Tecnológica
Intercontinental - UTIC como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em
Ciências da Educação.

Assunção – Paraguai

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca da Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC, Assunção-PY

Muniz, Rui Vicente Feitoza. Dificuldades na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará – SPAECE nas 3^{as} séries do Ensino Médio / Rui Vicente Feitoza Muniz;

Orientadora: Dr^a. Christiane Kline de Lacerda Silva. Assunção, 2024. 188 f.

Tese Acadêmica de Doutorado em Ciências da Educação – Universidade Tecnológica Intercontinental-UTIC, Assunção / PY, 2024.

1. Dificuldades. 2. Avaliação. 3. SPAECE 4. Ensino Médio

DIREITOS DO AUTOR

Eu, Rui Vicente Feitoza Muniz, RG 2004029109985/CE, autor da tese de investigação intitulada “Dificuldades na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará – SPAECE nas 3^{as} séries do Ensino Médio”, declaro que, voluntariamente, cedo de forma gratuita, ilimitada e irrevogável em favor da Universidade Tecnológica Intercontinental os direitos autorais como autor do conteúdo patrimonial que pertence a obra de referência. De acordo com o exposto, este trabalho concede à UTIC a capacidade de comunicar o trabalho, divulgar, publicar e reproduzir em mídia analógica ou digital sobre a oportunidade que ela assim o entender. A UTIC deve indicar que a autoria ou a criação do trabalho corresponde a minha pessoa e fará referência ao autor e as pessoas que colaboraram na realização desta pesquisa.

Assunção-PY, 27 de Novembro de 2024.


Rui Vicente Feitoza Muniz

CONSTÂNCIA DE APROVAÇÃO DA TUTORA

Quem subscreve Christiane Kline de Lacerda Silva, RG: 1.563.744 SSP/PI, tutora da tese intitulada: “Dificuldades na avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará - SPAECE nas 3^{as} séries do ensino médio”, elaborada pelo aluno Rui Vicente Feitoza Muniz para obter o título de Doutor em Ciências da Educação faz constar que o mesmo reúne os requisitos formais exigidos pela Universidad Tecnológica Intercontinental-UTIC e pode ser submetido a avaliação e apresentar-se aos docentes que foram designados para formar a Mesa Examinadora.

Na cidade de Assunção - PY, aos 17 dias do mês de Outubro do ano de 2024.



Assinatura da Tutora

TERMO DE APROVAÇÃO

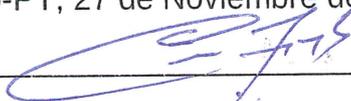


**DIFICULDADES NA AVALIAÇÃO DO SISTEMA
PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO
CEARÁ - SPAECE NAS 3as SÉRIES DO ENSINO MÉDIO**

RUI VICENTE FEITOZA MUNIZ,

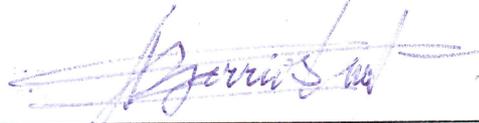
Dissertação de Doctorado apresentada à Banca examinadora a Universidad
Tecnológica Intercontinental – UTIC

Assunção-PY, 27 de Noviembre de 2024.



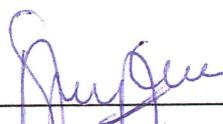
Presidente

Dr. Silvio Torres Chávez
Profesor de Postgrado
Matricula Mec. 96.016



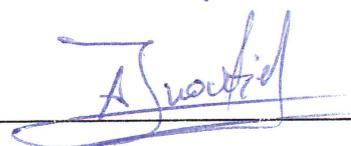
Membro Examinador

Prof. Anibal Barrios Fretes
Dr. en Ciencias de la Educación
Lic. en Filosofía



Membro Examinador

Ana Leticia Aquino Arrúa
Dra. en Educación



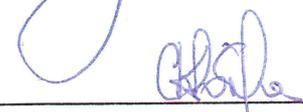
Membro convidado

Prof. Dr. Abelardo Mon
P.H.D.



Membro convidado

Prof. Enrique E. Figueroa
Dra. en Educación
Lic. en Filosofía



Orientador

Dra. Christiane Kline de Lacerda
Mestrado / Tutora

Dedico este trabalho aos meus pais, Epitácio e Ana Maria, que mesmo sem o saber acadêmico foram os primeiros professores que tive, educando-me na árdua vida de agricultores e incentivando-me a buscar o conhecimento e a realização profissional através da educação, contribuindo nesta caminhada na qual aprendi que os sonhos são possíveis de serem realizados. A vitória desta conquista dedico a todos vocês!

AGRADECIMENTOS

Não sendo indiferente aos outros, agradeço primeiramente a Deus, o responsável pela existência do mundo e dos homens e por estar sempre ao meu lado conduzindo-me no caminho certo.

À minha esposa Carla, parceira de vida, pelo incentivo, apoio e companheirismo de todas as horas. Minha gratidão por dividir comigo os desafios e as responsabilidades diárias na nossa caminhada.

À minha tutora, Profa. Dra. Christiane Klline de Lacerda Silva pelas orientações valorosas, o olhar aguçado, o carinho e o incentivo, suas contribuições foram imprescindíveis para a realização da pesquisa.

À Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC), pela oferta do Doutorado em Ciências da Educação e a sua relevância acadêmica, pessoal e profissional para todos nós.

Aos professores do curso, uma das mais sublimes das profissões, agradeço pelas partilhas de conhecimento, condução dos processos e as inúmeras contribuições no processo de formação.

A amiga Maria Portílio, funcionária da Instituição, pela amizade, carinho e todo o auxílio que nos ofereceu durante esse percurso acadêmico.

Aos meus colegas de Doutorado, em especial a Maria Jurema, Wilma Karlla e Beroaldo Rodrigues pelos dias prazerosos e que proporcionaram muito aprendizado e partilhas de saberes.

A todos os colegas de trabalho da Escola Estadual de Educação Profissional Padre João Bosco de Lima pelo companheirismo, carinho e divisão das inúmeras funções educativas.

Aos colegas docentes das demais escolas da Cidade de Mauriti (E.E.M.T.I. André Cartaxo, E.E.M.T.I. Professora Eunice Maria de Sousa Freitas e E.E.M. Aduino Leite e seus respectivos discentes, gratidão pelo auxílio voluntário na pesquisa. Vocês contribuíram com a Ciência.

A minha família, em especial a minha Tia Terezinha, pelo seu afeto e carinho, e os demais membros, pela força nesta empreitada da vida acadêmica.

Enfim, a todas as pessoas que acreditaram em meu potencial e contribuíram com essa caminhada de pesquisa e trabalho, o meu eterno e sincero Obrigado!

Sumário

Marco introdutório	17
Tema de Investigação.....	17
Título	17
Linha de Investigação.....	17
Planejamento e formulação do problema; perguntas de investigação.....	17
Objetivos da Investigação	20
Objetivo Geral	20
Objetivos Específicos	20
Justificativa e viabilidade	20
Relevância Social	20
Relevância Prática	21
Relevância Acadêmica	22
Relevância Pessoal	22
Marco Teórico	23
Antecedentes de Investigação	23
Bases Teóricas.....	28
Dificuldades na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará - SPAECE nas 3 ^{as} séries do Ensino Médio	28
Aspectos Legais.....	84
Definição e Operacionalização da Variável.....	91

Marco Metodológico	92
Tipo de investigação.....	92
Desenho de Investigação	93
Nível de conhecimento esperado.....	94
População, Amostra e Amostragem	94
Técnica e Instrumentos de coleta de dados	105
Descrição do procedimento de análise dos dados	107
Considerações Éticas.....	108
Marco Analítico.....	109
Apresentação e Análise de Resultados.....	109
Conclusões e Recomendações.....	150
Bibliografia	159
Apêndices	170
Apêndice A. Questionário para Professores, Diretores e Coordenadores.....	170
Apêndice B: Questionário para Alunos.....	176
Apêndice C: Formulário de validação de instrumento.....	180
Apêndice D. Termo de Autorização para coleta de dados nas escolas	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Definição e Operacionalização da Variável.....	91
Tabela 2. População.....	95
Tabela 3. Amostra.....	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Sexo dos Professores	97
Figura 2 Gênero dos Professores	97
Figura 3 Estado Civil dos Professores	98
Figura 4 Número de Filhos dos Professores	98
Figura 5 Formação Acadêmica dos Professores	99
Figura 6 Regime de Trabalho dos Professores	99
Figura 7 Renda Mensal dos Professores	100
Figura 8 Sexo dos Coordenadores	100
Figura 9 Estado Civil dos Coordenadores	101
Figura 10 Formação Acadêmica dos Coordenadores	102
Figura 11 Regime de Trabalho dos Coordenadores.....	102
Figura 12 Renda Mensal dos Coordenadores	103
Figura 13 Sexo dos alunos	104
Figura 14. Indicador 1. Os Conteúdos das aulas.....	109
Figura 15. Indicador 1.Credibilidade das Disciplinas.....	111
Figura 16 Indicador2. Influência da Avaliação Externa nas Tarefas realizadas em Sala de Aula.....	113

Figura 17 Indicador 2. Os Testes Padronizados comprometem a autonomia docente para planejarem de acordo com as expectativas dos alunos	115
Figura 18 Indicador 3.Pressão sob os Professores para Avaliarem de Forma Semelhante as Avaliações de Larga Escala	116
Figura 19 Condicionamento das Avaliações no Formato dos Testes da Avaliação de Larga Escala.....	117
Figura 20 Definição das Avaliações em Sala de Aula a partir das Matrizes das Avaliações Externas.....	119
Figura 21 Dificuldades Didático-Pedagógicas na Avaliação do SPAECE.....	121
Figura 22 Resistência Docente às Avaliações do SPAECE.....	122
Figura 23 Testes do SPAECE Considerados Desnecessários pelos Docentes	123
Figura 24 Significado das Avaliações em Larga Escala para os docentes	124
Figura 25 Acesso aos Resultados pelos Professores.....	126
Figura 26 Diretores Pressionados a Elevarem os Escores das Avaliações do SPAECE	128
Figura 27 Escolas Manipulam quem faz os Testes para Garantir Índices Elevados nas Avaliações do SPAECE.....	130
Figura 28 As Escolas Dificultam Matrículas de Alunos com Percursos Acadêmicos Menos Favoráveis	131
Figura 29 Utilização de Processos para que os Alunos com menor rendimento acadêmico desistam	132
Figura 30 Tradução dos índices em linguagem compreensível.....	133
Figura 31 Diretores capacitados para o entendimento da constituição do SPAECE.	135
Figura 32 Capacitação do diretor para interpretação pedagógica dos resultados	136

Figura 33 Tradução dos índices em linguagem compreensível pela equipe escolar pelo diretor	137
Figura 34 Dimensão 2. Dificuldades Organizacionais escolares.....	139
Figura 35 Formação Específica para os Agentes Escolares.....	140
Figura 36 Visão Prévia Negativa dos Objetivos das avaliações do SPAECE	141
Figura 37 Consenso sobre a utilização da avaliação e resultados.....	143
Figura 38 Interesse dos Diretores em aprofundar as análises	144
Figura 39 Desinteresse dos diretores pelos resultados.....	146
Figura 40 Apropriação dos resultados pelos docentes.....	147
Figura 41 Apropriação dos resultados pelos alunos	149
Figura 42 Apropriação dos resultados pela família dos alunos	150
Figura 43 Leitura dos dados para solucionar problemas do alunos.....	151
Figura 44 Leitura dos dados para melhorar a qualidade do ensino ofertado	152
Figura 45 Dificuldades Organizacionais Escolares	154

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ICMS	Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação Do Estado do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Estado do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

RESUMO

O Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE tem sido uma ferramenta essencial para moldar e monitorar as políticas educacionais no Ceará, fornecendo dados para reflexão e ações corretivas. No entanto, a abordagem excessiva nas avaliações externas pode desviar a atenção de outras questões igualmente importantes para a melhoria do ensino. Desta forma, o estudo teve como objetivo geral: Determinar dificuldades existentes na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará - SPAECE nas 3^{as} séries do Ensino Médio de Mauriti – CE, em 2024, e para alcançá-lo estabeleceu-se objetivos específicos: identificar dificuldades didático-pedagógicas, identificar dificuldades organizacionais escolares e enunciar dificuldades organizacionais do sistema na avaliação do SPAECE nesta cidade. A investigação teve enfoque quantitativo e caracterizou-se como não-experimental, descritiva, transversal e utilizou como técnica de coleta de dados a enquete e instrumento: questionário utilizando-se da escala Likert de cinco pontos. Fundamentou-se teoricamente em estudos de Aragão (2021), Luckesi (2022), Paro (2017), Hoffman (2016), Sousa e Ferreira (2019), Bandalise (2011), Andrade et al., (2024) entre outros e teve como principais resultados que as avaliações do SPAECE alteram as aulas, que se concentram em conteúdos específicos destas avaliações, e o tipo de tarefa proposta, interferindo na forma de avaliar o aluno. Concluiu-se que no âmbito didático-pedagógico é que as dificuldades se destacam mais 85,90%, as dificuldades organizacionais escolares, 36,11% não são expressivas e as dificuldades relacionadas ao próprio Sistema Permanente de avaliação, 52,40%.

Palavras-Chave: dificuldades, avaliação, SPAECE, Ensino Médio

RESUMEN

El Sistema de Evaluación Permanente del Estado de Ceará – SPAECE ha sido una herramienta esencial para la formulación y el seguimiento de las políticas educativas en Ceará, proporcionando datos para la reflexión y las acciones correctivas. Sin embargo, el enfoque excesivo en las evaluaciones externas puede desviar la atención de otras cuestiones que son igualmente importantes para mejorar la enseñanza. Así, el objetivo general del estudio fue: Determinar las dificultades existentes en la Evaluación del Sistema de Evaluación de la Educación Permanente de Ceará - SPAECE en los 3º grados de la Educación Media en Mauriti - CE, en 2024, y para lograrlo se establecieron objetivos específicos: identificar las dificultades didáctico-pedagógicas, identificar las dificultades organizativas de las escuelas y enunciar las dificultades organizativas del sistema en la evaluación del SPAECE en esta ciudad. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo y se caracterizó como no experimental, descriptiva, transversal y se utilizó como técnica de recolección de datos la encuesta y el instrumento: cuestionario utilizando la escala Likert de cinco puntos. Se basó teóricamente en estudios de Aragão (2021), Luckesi (2022), Paro (2017), Hoffman (2016), Sousa y Ferreira (2019), Bandalise (2011), Andrade et al., (2024) entre otros y tuvo como principales resultados que las evaluaciones SPAECE cambian las clases, que se centran en contenidos específicos de estas evaluaciones, y el tipo de tarea propuesta, interfiriendo en la forma de evaluar al estudiante. Se concluyó que en el ámbito didáctico-pedagógico se destacan más las dificultades en un 85,4%, las dificultades organizativas de la escuela, en un 36,13% son no expresivas y las dificultades relacionadas con con el propio Sistema de Evaluación Permanente, 51,73%

Palabras clave: dificultades, evaluación, SPAECE, Secundária

Marco Introdutório

Tema de Investigação

Dificuldades no processo de Avaliação do Sistema Permanente da Educação

Título

Dificuldades na avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará
- SPAECE nas 3^{as} séries do Ensino Médio.

Linha de Investigação

Escola como comunidade de prática e aprendizagem de qualidade – Avaliação educacional

Planejamento e formulação do problema; perguntas de investigação

Atualmente, a educação brasileira enfrenta diversos desafios e busca aprimorar sua qualidade e acompanhar o meio da implementação de políticas de avaliação, sendo a avaliação educacional um instrumento fundamental para identificar pontos fortes e flexíveis do sistema educacional, direcionar políticas de melhoria, e garantir que as metas e objetivos educacionais sejam alcançados.

Uma das principais políticas de avaliação em vigor no Brasil é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que compreende a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O SAEB tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos em diferentes etapas da educação básica, como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além disso, a avaliação também contempla a análise dos fatores que impactam o ensino, como infraestrutura das escolas, formação dos professores e gestão escolar. Tem a Avaliação

Nacional da Educação Básica – ANEB (Brasil, 2013), que foi introduzida em 2019; é uma avaliação censitária aplicada aos estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Avalia as competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática.

O Ensino Fundamental corresponde a um dos níveis da educação básica, obrigatório e gratuito em escolas públicas, que tem o objetivo a formação básica do cidadão, e é a transição ente a Educação Infantil e o Ensino Médio, atendendo crianças ente 6 e 14 anos de idade, desta forma é a etapa mais longa de Educação Básica brasileira (9 anos) na qual os alunos devem ter, segundo consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, em seu Artigo 32, o domínio da leitura, escrita e cálculo, compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores em que se fundamentam a sociedade; desenvolver a capacidade de aprendizagem, fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, tem duração de 3 anos. Ao chegarem no Ensino Médio, os alunos devem ter desenvolvidas as competências do ensino fundamental e preparar-se para o mercado de trabalho ou para o Ensino Superior, pois nesta etapa os alunos estão saindo da adolescência e entrando na fase adulta. Recentemente o Ensino Médio passou por uma reformulação e tem sido alvo de diversas críticas no âmbito educacional. Embora enfatize as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, estimulando a independência e a responsabilidade dos estudos, especialistas em educação, as escolas, professores e os próprios alunos, percebem a implementação das mudanças curriculares, tais como o aumento da carga horária de 800 para 1.000 horas, como um grande desafio para as escolas públicas, que nem sempre têm estrutura adequada e sobre quem recai a cobrança

pelos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações e seleções de acesso às universidades.

O repasse de algumas verbas está diretamente vinculado ao desempenho dos alunos nessas avaliações, criando uma atmosfera de pressão e expectativa em torno dos resultados. Essa condição gera um cenário de terror psicológico para os alunos e professores, que se veem sob a intensa cobrança de alcançar determinadas metas estabelecidas. No entanto, surge uma inquietação: Quais são as dificuldades na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará - SPAECE nas 3^{as} séries do Ensino Médio de Mauriti – CE, em 2024? Essa dúvida paira sobre os pesquisadores, levantando questionamentos sobre a verdadeira eficácia e adequação desse método de avaliação.

As pesquisas sugerem que nem sempre as avaliações do SPAECE têm um impacto positivo nas práticas pedagógicas das escolas, e algumas dificuldades podem surgir no âmbito didático-pedagógico: na adaptação das estratégias de ensino aos resultados obtidos, na preparação dos alunos até a interpretação dos resultados; Na organização escolar, referentes a questões internas das escolas e do próprio sistema, destacando a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na implementação e avaliação contínua do sistema. Com base no exposto, surgem as seguintes perguntas específicas:

- a. Quais as dificuldades didático-pedagógicas na avaliação do SPAECE em escolas do Ensino Médio em Mauriti-CE, no ano de 2024?
- b. Quais as dificuldades organizacionais escolares na avaliação do SPAECE em escolas do Ensino Médio em Mauriti-CE, no ano de 2024?
- c. Quais as dificuldades organizacionais do sistema na avaliação do SPAECE em escolas do Ensino Médio Mauriti-CE no ano de 2024?

Objetivos da Investigação

Objetivo Geral

Determinar dificuldades existentes na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará - SPAECE nas 3^{as} séries do Ensino Médio de Mauriti – CE, em 2024.

Objetivos Específicos

- a. Identificar dificuldades didático-pedagógicas na avaliação do SPAECE em escolas do Ensino Médio, em Mauriti-CE, no ano de 2024?
- b. Identificar dificuldades organizacionais escolares na avaliação do SPAECE em escolas do Ensino Médio, em Mauriti-CE, no ano de 2024?
- d. Enunciar dificuldades organizacionais do sistema na avaliação do SPAECE em escolas do Ensino Médio em Mauriti-CE, no ano de 2024?

Justificativa e viabilidade

A investigação sobre um sistema de avaliação educacional no contexto da cidade Mauriti – CE revela o desejo de que a avaliação educacional seja representativa da realidade vivida pelos alunos, docentes e escolas de Ensino Médio no município, bem como as perspectivas futuras, representando estímulo social ao buscar melhorar a qualidade da educação na comunidade, estímulo acadêmico ao contribuir para o conhecimento na área de avaliação educacional, e estímulo pessoal ao oferecer uma oportunidade de crescimento e impacto positivo na vida dos estudantes e da própria equipe de avaliação. Desta maneira, a investigação possui relevância social, prática, acadêmica e pessoal.

Relevância Social

A avaliação educacional é uma ferramenta fundamental para aprimorar a qualidade da educação e garantir que metas e objetivos educacionais sejam alcançados. O SPAECE é uma

importante política de avaliação no estado do Ceará, e seu estudo no município de Mauriti pode fornecer informações relevantes para o aprimoramento do sistema educacional local, levando a compreensão mais ampla do SPAECE e a utilização dos seus resultados bem como as dificuldades enfrentados pelas escolas para direcionar políticas de melhoria e promover uma educação mais inclusiva e igualitária. Assim, determinar as dificuldades da avaliação educacional, com foco no SPAECE no município de Mauriti - CE, é de grande relevância social, pois permite compreender como a implementação dessa política de avaliação impacta diretamente na qualidade da educação oferecida aos alunos.

Ao identificar as debilidades do sistema educacional local e direcionar políticas de melhoria com base nos resultados obtidos, a investigação pode contribuir para o aprimoramento da educação em Mauriti, pois uma educação de qualidade é um pilar fundamental para o desenvolvimento social, econômico e cultural de uma comunidade, garantindo melhores oportunidades para os estudantes e preparando-os para enfrentar os desafios da vida adulta.

Relevância Prática

Compreender as dificuldades enfrentadas pelo SPAECE nas escolas de Mauriti permite identificar áreas problemáticas para implementar programas específicos para melhorar a qualidade do ensino e do aprendizado na região. Ao identificar os fatores locais que impactam a eficácia do SPAECE, é possível direcionar recursos educacionais de forma mais eficiente, priorizando as áreas que mais são relevantes de apoio e investimento.

Uma análise dos resultados ajuda a adaptar e criar estratégias pedagógicas mais alinhadas com as necessidades reais das escolas de Mauriti, promovendo uma abordagem educacional mais eficaz e inclusiva; os documentos quantificados oferecem uma base sólida para a tomada de decisões educacionais informadas, tanto para as escolas desse município

quanto para o sistema educacional em nível estadual. Essa pesquisa pode influenciar as políticas públicas educacionais locais e regionais, fornecendo dados concretos que embasam a formulação de estratégias de melhoria do sistema educacional. Portanto, a relevância prática está em seu potencial para identificar problemas específicos, fornecer soluções direcionadas e contribuir para o aprimoramento da educação em Mauriti, influenciando positivamente o sistema educacional como um todo.

Relevância Acadêmica

Em relação à relevância acadêmica, a pesquisa sobre o SPAECE em Mauriti pode contribuir para o enriquecimento do conhecimento na área de avaliação educacional e políticas públicas. SPAECE é realizado, seus indicadores e critérios de avaliação, bem como a utilização de seus resultados pelas escolas e pela Secretaria de Educação, o estudo pode fornecer informações valiosas para aprimorar essa política de avaliação e torná-la mais eficiente e eficaz. A análise das tendências observadas nos resultados do SPAECE ao longo dos anos e das ações integradas para melhorar o desempenho dos alunos pode gerar conhecimentos que podem ser aplicados em outras regiões e contextos educacionais, motivados para o avanço da área de educação e avaliação educacional.

Relevância Pessoal

Em termos de relevância pessoal, a pesquisa oferece uma oportunidade única para o investigador envolvido aprofundar seus conhecimentos em um tema de grande prestígio social e acadêmico. O estudo pode proporcionar crescimento profissional e pessoal, desenvolvendo habilidades de pesquisa, análise de dados e interpretação de resultados. Além disso, ao contribuir para o aprimoramento da educação em Mauriti, o pesquisador tem a chance de fazer uma diferença positiva na vida de muitos estudantes, ansiosos para que

tenham acesso a uma educação de qualidade e, conseqüentemente, melhores perspectivas para o futuro.

A investigação tornou-se viável devido à disponibilidade de dados e informações sobre o SPAECE, tanto nos registros oficiais da Secretaria de Educação como em documentos acadêmicos. Além disso, a colaboração das escolas e dos profissionais da educação em Mauriti pode facilitar o acesso aos dados e contribuir para a obtenção de informações relevantes. A pesquisa também se beneficiará da fidelidade do tema, uma vez que a avaliação educacional é um tema de grande interesse e impacto na educação brasileira, e seus resultados podem contribuir para o aprimoramento do sistema educacional local e servir de referência para outras regiões do país. Vale ressaltar que este trabalho foi formatado conforme as diretrizes da 7ª edição do Manual de Publicação da APA.

Marco Teórico

Antecedentes de Investigação

O SPAECE foi implantado no estado do Ceará, Brasil, em 1992. Ele é um programa de avaliação educacional que tem como objetivo mensurar o desempenho dos alunos em diferentes etapas da educação básica, inspirado na concepção de avaliação educacional formativa, que busca fornecer *feedbacks* e informações para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação é vista como uma ferramenta de classificação e exclusão, bem como uma estratégia importante para a tomada de decisões educacionais e o desenvolvimento de políticas educacionais mais efetivas. Desde sua implementação, o SPAECE tem sido uma importante ferramenta para acompanhar e melhorar a qualidade da educação no estado e por esse motivo, tem sido objeto de estudo na área de educação.

As pesquisas têm apontado diversas descobertas e impactos em relação à implementação do SPAECE no estado do Ceará. Para saber o que as pesquisas sobre as tendências e desafios da implementação do SPAECE têm descoberto bem como as possíveis lacunas encontradas, buscou-se estudos realizados nos últimos cinco anos (2018 – 2023), publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e foram encontradas 12 Dissertações, dentre as quais duas que antecedem a investigação proposta, consideradas relevantes para a compreensão do tema escolhido.

A dissertação de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, desenvolvida por Maria Mercês Rodrigues dos Santos Aragão, defendida em 30 de março de 2021 avaliou o SPAECE-Alfa, a partir de contextos políticos, trajetórias institucionais e (contra)pontos no cenário escolar. A autora realizou uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Itapipoca-Ceará. No percurso teórico utilizou-se de autores que versam sobre a avaliação em profundidade, como Rodrigues (2008), Bresser-Pereira (2012), Cabral Neto e Rodriguez (2007), Gentili (2007), os aspectos legais embasados na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. A pesquisa empírica contou de: relatório de via institucional, observação na escola-campo, análise documental e aplicação de entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa, segundo a autora, mostram que o SPAECE-Alfa é considerado uma necessidade para melhorar a qualidade do ensino e melhorar o desenvolvimento dos níveis de alfabetização dos alunos, mas não para avaliar o próprio sistema. O estado do Ceará possui um sistema de avaliação que está sujeito à regulamentação e ao controle das atividades educativas, seguindo assim o mesmo caminho historicamente trilhado e construído por meio da avaliação de políticas públicas – controlar a educação.

Embora desperte interesse e motivação para alcançar bons resultados, há o risco de concentrar as atividades apenas na preparação dos testes, especialmente pela ênfase na leitura e na matemática. E uma especificação do SPAECE é a inclusão de recursos para alunos premium e escolas destacadas nos resultados, o que influencia a participação dos envolvidos na educação, concentrando esforços na qualidade do ensino. As diferenças entre o SPAECE e a Prova Brasil incluem a leitura dos resultados por meio de uma escala de núcleos e o sistema de premiação baseado nos resultados em Educação, Saúde e Meio Ambiente, refletidos no repasse do ICMS aos municípios. No entanto, essa política de premiações pode desviar o foco da melhoria real do aprendizado dos alunos, gerando um ambiente de gestão por resultados. Apesar de estimular a participação dos alunos nas avaliações, nem sempre resulta em melhorias significativas na aprendizagem.

Desde 1992, o SPAECE tem sido fundamental para moldar e monitorar políticas educacionais no Ceará, fornecendo dados para reflexão e ações corretivas. Entretanto, o excesso de foco nas avaliações externas pode distrair de outras questões essenciais para a melhoria do ensino, sendo imprescindível buscar um equilíbrio entre avaliação, aprendizagem real e políticas educacionais.

Uma lacuna encontrada na pesquisa de Aragão (2021) é a falta de uma análise aprofundada e crítica sobre como os resultados do SPAECE-Alfa são efetivamente utilizados para melhorar a qualidade da educação. Embora seja reconhecido como um instrumento importante para avaliar a alfabetização dos alunos no Estado do Ceará, o sistema de avaliação parece estar mais focado na regulação e controle da ação educacional, seguindo padrões históricos das políticas públicas. A pesquisa não abordou detalhadamente como os resultados são traduzidos em práticas pedagógicas e estratégias efetivas de melhoria do ensino, deixando uma lacuna na compreensão da real eficácia e impacto do SPAECE-Alfa na educação básica.

A dissertação de Mestrado em Educação, realizada por Larissa Martins Dantas (2015) investigou os resultados das avaliações de desempenho, especialmente em língua portuguesa e pensamento lógico, no cenário educacional. Focou na perspectiva dos professores sobre a avaliação externa e seu uso em sala de aula, com ênfase no SPAECE. Para a pesquisa de campo a autora escolheu uma dentre as escolas que apresentaram melhores resultados no SPAECE entre 2009 e 2013 no município de Maracanaú. A pesquisa caracterizou-se como mista, pois, foram utilizados dados quantitativos e qualitativos, incluindo entrevistas com professores, gestores e um grupo focal de alunos do 5º ano. A pesquisadora identificou que, embora haja sucesso nos anos iniciais, os resultados não são refletidos nos anos finais. As atividades em sala de aula são direcionadas para as previsões externas, originadas em falta de consistência no uso dos resultados para o redirecionamento das práticas pedagógicas e no processo de aprendizagem.

De acordo com Dantas (2015), o SPAECE segue o modelo da Prova Brasil, mas com uma diferença significativa na frequência de aplicação: enquanto a Prova Brasil é realizada a cada dois anos, o SPAECE ocorre anualmente. Isso implica que as escolas cearenses passam por avaliações externas anuais, uma iniciativa que incentiva a preparação contínua para tais avaliações, considerando a semelhança entre as matrizes de referência. Essas avaliações externas têm um impacto relevante no ambiente escolar, despertando tanto interesse quanto a motivação na comunidade para alcançar bons resultados. Entretanto, esse cenário também pode direcionar as atividades exclusivamente para a preparação dos exames, sobretudo devido à ênfase dada a práticas de leitura e resolução de problemas matemáticos.

O SPAECE se diferencia pela inclusão de um dispositivo legal que prevê recursos para alunos pré-primários e escolas que se destacam nos resultados, uma estratégia que tem influenciado a participação dos envolvidos na educação, colocando toda a estrutura educacional em torno dos alunos e da qualidade do ensino. Além disso, diferenças entre o

SPAECE e a Prova Brasil envolvem a leitura dos resultados, que é organizada por uma escala de núcleos para facilitar a compreensão, e o sistema de premiação baseado nos resultados obtidos nas áreas de Educação, Saúde e Meio Ambiente, por meio do repasse do ICMS aos municípios, argumentou Dantas (2015).

Entretanto, essa política de premiações pode gerar mudanças nem sempre positivas no ambiente escolar, uma vez que tende a direcionar o foco para a preparação dos testes, muitas vezes atualizando a melhoria efetiva do aprendizado dos alunos. A criação de políticas de bonificação, presentes em outros sistemas estaduais, gera um ambiente de gestão por resultados, eliminando-se o princípio da gestão democrática. Essas premiações, embora estimulem a participação dos alunos nas avaliações, nem sempre se refletem em melhorias efetivas na aprendizagem, salientou Dantas (2015). Conforme ponderou Dantas (2015), o SPAECE, em vigor desde 1992, tem sido uma ferramenta essencial para moldar e monitorar as políticas educacionais no Ceará, fornecendo dados para reflexão e ações corretivas. No entanto, a abordagem excessiva nas avaliações externas pode desviar a atenção de outras questões igualmente importantes para a melhoria do ensino, reforçando a importância de procurar um equilíbrio entre avaliação, aprendizagem real e políticas educacionais eficazes.

A lacuna percebida na pesquisa de Dantas (2015) é a falta de consistência no uso dos resultados das previsões externas (SPAECE) para o redirecionamento das atividades pedagógicas que estimulam a aprendizagem real dos alunos. As atividades em sala de aula são direcionadas para as avaliações externas, com foco no produto (resultados) em detrimento do processo de ensino. Isso indica que, apesar dos resultados positivos, há necessidade de melhor compreender e aproveitar os dados obtidos nas avaliações para efetivamente promover o aprimoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem ao longo de toda a trajetória educacional dos alunos.

O diferencial de nossa pesquisa reside no foco na compreensão da real eficácia e impacto do SPAECE na educação básica, especialmente na cidade de Mauriti. Apesar de estudos prévios, como as dissertações de Aragão (2021) e Dantas (2015), abordaram aspectos relevantes sobre o SPAECE no contexto cearense, nossa pesquisa visa preencher lacunas identificadas nesses estudos. Enquanto Aragão (2021) destacou que o SPAECE-Alfa é considerado uma ferramenta importante para avaliar a alfabetização, mas não para avaliar o sistema educacional, e Dantas (2015) ressaltou a falta de consistência no uso dos resultados para o redirecionamento das práticas pedagógicas, nossa pesquisa visa analisar e compreender como esses resultados impactam a prática pedagógica, identificar as dificuldades enfrentadas no uso dos dados do SPAECE para aprimorar o ensino e investigar a questão local específica vivenciada pelas escolas de Mauriti em relação ao SPAECE. A pesquisa se destaca ao buscar uma compreensão mais aprofundada sobre a real aplicabilidade e utilização dos dados do SPAECE nas escolas de Mauriti, contribuindo para o aprimoramento das políticas educacionais e das práticas pedagógicas nessa região específica.

Bases Teóricas

Esta seção apresenta aportes teóricos relevantes para a compreensão das dificuldades no Sistema Permanente de Avaliação do Ceará e reflexões fundamentais para abordar e interpretar as barreiras nas estruturas macro, meso e micro em sua execução, outras questões que subsidiaram a interpretação dos resultados obtidos nesta investigação.

Dificuldades na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará - SPAECE nas 3^{as} séries do Ensino Médio

Para compreender os possíveis obstáculos ou entraves no Sistema Permanente de Avaliação, faz-se necessário refletir um pouco a respeito da avaliação, que quase sempre está atrelada a sentimentos negativos: medo da reprovação, da insuficiência e do julgamento dos

avaliadores. Estes sentimentos ficaram, por muito tempo, impregnados nas concepções e práticas de avaliação no âmbito educativo, no entanto, a avaliação da aprendizagem é um fundamental e relevante no contexto educacional, sendo uma prática essencial para entender o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A avaliação da aprendizagem abrange diversas formas de coletar informações sobre o desempenho dos alunos, seja por meio de provas, trabalhos, projetos ou outras atividades, e tem o propósito de mensurar o conhecimento adquirido, identificar pontos fortes e fracos, fornecer *feedback* aos alunos e aos professores, e nortear a tomada de decisões pedagógicas. Uma avaliação bem estruturada e direcionada aos objetivos educacionais é capaz de promover o aprimoramento contínuo do processo educativo, valorizando as conquistas e oferecendo oportunidades de desenvolvimento para todos os envolvidos no ambiente escolar. De acordo com Luckesi (2022, p. 18), a avaliação da aprendizagem escolar,

[...] – estava diretamente articulada com as concepções pedagógicas às quais serve como uma de suas mediações. No caso da Pedagogia com fundamentos religiosos – jesuítica e comeniana -, a avaliação foi compreendida como recursos para subsidiar seus educadores nas tomadas de decisão no âmbito dos procedimentos de formação dos estudantes, a fim de que chegassem ao padrão de conduta desejado. Importa registrar, contudo, que essas duas Pedagogias anunciavam tanto os cuidados necessários para a efetiva aprendizagem dos estudantes, como também o uso classificatório dos resultados da avaliação sob a modalidade de exames escolares – aprovar/reprovar praticados, no caso dos jesuítas, por uma única vez ao final do ano letivo e, no caso de Comênio, sob várias modalidades de provas, também utilizadas com variadas finalidades, inclusive por duas vezes – meio e final do ano letivo – para aprovar/reprovar estudantes [...].

Ao longo do tempo, as avaliações instrucionais passaram por mudanças, refletindo as transformações nas concepções pedagógicas e nas demandas sociais. As avaliações classificatórias, que eram amplamente utilizadas em sistemas educacionais, eram inspiradas em uma perspectiva mais tradicional de ensino, focada na seleção e hierarquização dos alunos com base em seu desempenho individual. No entanto, com o avanço das teorias pedagógicas e a compreensão de que o processo educacional é influenciado por uma série de fatores além do esforço individual do aluno, houve uma mudança de paradigma nas avaliações educacionais. As avaliações em larga escala emergiram como uma resposta a essa necessidade de uma visão mais ampla e abrangente do sistema educacional como um todo.

As avaliações em larga escala têm como objetivo medir o desempenho dos alunos em uma escala macro, ou seja, em um nível mais amplo do que a avaliação individual e classificatória. Essas avaliações envolvem a aplicação de testes em uma grande amostra de estudantes, representando diferentes regiões, escolas e contextos socioeconômicos. Dessa forma, permite uma análise mais ampla das tendências e padrões de desempenho educacional, fornecendo informações relevantes para a formulação de políticas públicas e tomada de decisão no âmbito educacional. Elas também visam garantir a equidade educacional, ao possibilitar a identificação de desigualdades e lacunas de aprendizagem entre diferentes grupos de estudantes. Com base nessa compreensão, é possível desenvolver ações e intervenções que busquem promover uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas origens sociais e/ou culturais.

As avaliações externas têm se mostrado mais claras às perspectivas educacionais contemporâneas, que valorizam a diversidade de habilidades e competências dos estudantes, bem como o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração. Portanto, as avaliações em larga escala ganharam espaço em muitos sistemas educacionais como uma abordagem mais

abrangente e inclusiva de avaliação, promovendo uma visão mais holística do processo educacional e confiante para o aprimoramento das políticas educacionais em busca de uma educação mais equitativa e de qualidade para todos os estudantes. Acerca das avaliações em larga escala, Luckesi (2022, p. 14) explica que:

Nas proximidades dos finais do século XX, educadores e gestores da educação, no Brasil e fora dele, passaram a compreender que o estudante não é – e não pode ser – o único responsável tanto pelo sucesso como pelo fracasso nas aprendizagens escolares. Daí que, a partir do final dos anos 1980, nasceram as fenomenologias da avaliação em educação denominadas de “institucional” e de “larga escala”. São modalidades de investigação avaliativa que se destinam a qualificar o desempenho das instituições educacionais – federais, estaduais, municipais e particulares – que, de fato, estabelecem as condições para a aprendizagem e para o desempenho dos estudantes tomados de forma individual ou de modo coletivo.

Ambas as abordagens (larga escala e institucional) têm o propósito de fornecer benefícios para melhorar a qualidade do ensino e promover a equidade educacional, levando em consideração não apenas o desempenho individual dos alunos, mas também os fatores que influenciaram seu aprendizado. Dessa forma, a avaliação institucional e a avaliação em larga escala são ferramentas essenciais para a compreensão do panorama educacional e o aprimoramento das políticas educacionais.

Existem diferentes tipos de avaliações institucionais que podem ser realizadas no âmbito educacional, cada uma com seus objetivos e abordagens específicas. Com base em Oliveira (2005), destacam-se os seguintes tipos de avaliações institucionais: avaliação diagnóstica, que é realizada no início de um programa, curso ou ciclo escolar, com o objetivo de identificar o conhecimento prévio e as habilidades dos alunos; ela permite que os

professores tenham uma compreensão clara do ponto de partida dos estudantes, facilitando o planejamento e a adaptação do currículo para atender às necessidades individuais e coletivas. A avaliação formativa, que ocorre ao longo de todo o processo educacional, fornecendo *feedback* contínuo aos alunos e professores. Seu propósito é monitorar o progresso dos alunos e identificar suas dificuldades, permitindo que ajustes sejam feitos no ensino e na aprendizagem para melhorar o desempenho dos alunos.

Ao contrário da avaliação formativa, a avaliação somativa é realizada no final de um período ou unidade de estudo para verificar o nível de conhecimento adquirido pelos alunos. Seu objetivo é avaliar o desempenho geral dos alunos e determinar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados. Essa avaliação possui geralmente um caráter classificatório. A avaliação institucional é uma análise mais abrangente da instituição educacional como um todo; ela engloba diversos aspectos, como a qualidade do ensino, a gestão escolar, a infraestrutura, o clima organizacional e a satisfação dos envolvidos. O objetivo é fornecer informações para o aprimoramento global da instituição. A avaliação externa é realizada por órgãos ou instituições independentes da escola ou universidade, geralmente conduzidas por órgãos governamentais ou entidades especializadas. Seu propósito é verificar a qualidade da instituição e conformidade com os padrões adotados. Esses tipos de avaliações institucionais são complementares e podem ser aplicados em diferentes momentos e contextos educacionais. Cada uma delas tem sua importância e papel na busca por uma educação de qualidade, permitindo que as instituições de ensino instruam suas potencialidades e continuem promovendo melhorias contínuas no processo educacional.

Tem-se ainda a avaliação institucional externa, realizada por órgãos externos à instituição educacional, como agências de governo ou entidades de supervisão e regulação. Essa avaliação tem como objetivo verificar o cumprimento das normas e padrões adotados, bem como avaliar a qualidade do ensino e a eficácia das políticas educacionais. Segundo

Paiva (2010), a avaliação externa tem um caráter normativo e comparativo, concedida para a prestação de contas da instituição perante a sociedade. Conduzida dentro da própria instituição, a avaliação institucional interna busca identificar pontos fortes e ausentes da instituição, com o propósito de promover melhorias e aprimorar sua atuação. Segundo Demo (1996), a avaliação interna é um processo de autoconhecimento e autorreflexão, envolvendo a participação ativa de toda a comunidade acadêmica.

A autoavaliação institucional é um tipo de avaliação interna na qual a própria instituição se autorreflete e se autoavalia, sem a presença de avaliadores externos. Nesse contexto, uma comunidade acadêmica, incluindo docentes, discentes, funcionários e gestores, colabora na identificação de pontos fortes e fracos da instituição, bem como na proposição de ações para o aprimoramento.

Segundo Paro (2017), a autoavaliação é um exercício democrático que fortaleceu a participação e o engajamento de todos os envolvidos no processo educacional. E a avaliação institucional participativa, que busca a participação ativa e democrática de todos os segmentos da comunidade acadêmica, bem como de outros atores externos, como pais, representantes da sociedade civil e egressos. De acordo com Paro (2017), a avaliação institucional participativa é um processo contínuo de diálogo e construção coletiva de conhecimento, com o objetivo de fortalecer a gestão democrática e a tomada de decisão compartilhada.

Esses são alguns dos principais tipos de avaliações que podem ser encontrados na literatura. As avaliações internas e externas têm grande importância para a educação, porque permitem uma análise sistemática e contínua do processo educacional, identificando pontos fortes e falhas do sistema educacional. Permite o aprimoramento constante das práticas pedagógicas e da gestão escolar, visando a melhoria da qualidade do ensino; fornecem

informações para a formulação de políticas educacionais mais efetivas e direcionadas às necessidades reais das escolas e dos estudantes. São importantes também para os gestores, porque permitem o monitoramento e a tomada de decisões motivadas em dados concretos sobre o desempenho das escolas e dos alunos, oferecem rendimentos para o planejamento estratégico e a alocação de recursos de forma mais eficiente e eficaz, facilitam a prestação de contas e a transparência na gestão educacional.

A relação entre gestão escolar e avaliação externa é de extrema confiança para o processo de melhoria contínua da qualidade da educação. A avaliação externa é uma ferramenta que fornece indicadores sobre o desempenho dos alunos, das escolas e dos sistemas educacionais como um todo. A partir desses resultados, a gestão escolar pode tomar decisões estratégicas e implementar ações para melhorar o ensino e a aprendizagem. Um dos autores que abordam essa relação é Dourado (2011), que destaca que a avaliação externa pode fornecer informações valiosas para a gestão escolar, auxiliando no diagnóstico das externas e potencialidades da instituição. Com base nos resultados obtidos, os gestores podem identificar áreas que precisam de intervenção e definir prioridades para o desenvolvimento de políticas educacionais mais efetivas.

Paro (2014) ressalta que a importância da avaliação externa como um instrumento para a prestação de contas à sociedade sobre a qualidade da educação oferecida. A partir dos resultados da avaliação, a gestão escolar pode prestar esclarecimentos à comunidade escolar, pais e responsáveis, e tomar medidas para melhorar os aspectos que foram identificados como desafios. Além disso, uma avaliação externa pode contribuir para a construção de uma cultura de avaliação e monitoramento constante na gestão escolar. Ao ter acesso a indicadores e comparativos, os gestores podem acompanhar o progresso ao longo do tempo e tomar decisões mais fundamentadas. Entretanto, a relação entre gestão escolar e avaliação externa também pode gerar desafios, como o risco de uma ênfase excessiva nos resultados,

negligenciando outros aspectos importantes da educação, ou o uso inadequado dos resultados para fins punitivos ou de comparação entre escolas. Assim, a relação entre gestão escolar e avaliação externa deve ser pautada na compreensão da avaliação como uma ferramenta de diagnóstico e melhoria contínua, esperançosa para o desenvolvimento de uma gestão mais eficiente e voltada para a promoção do aprendizado dos alunos.

Hoffmann (2016) e Vasconcellos (2002) explicam que os métodos e procedimentos de avaliação interna e externa são ferramentas fundamentais para a obtenção de informações precisas e abrangentes sobre o desempenho das instituições educacionais, estudantes e sistemas de ensino. Essas avaliações têm como objetivo principal a análise e o aprimoramento contínuo da qualidade da educação. A avaliação interna é realizada pela própria instituição de ensino, sendo conduzida por membros da comunidade educacional, como gestores, professores e coordenadores pedagógicos.

Seus principais métodos e procedimentos incluem: Avaliação Institucional - análise global da instituição, incluindo sua estrutura, recursos disponíveis, gestão, práticas pedagógicas, infraestrutura e clima escolar; Avaliação do Desempenho dos Alunos - verificação do aprendizado e desenvolvimento dos alunos em relação aos objetivos e conteúdos curriculares; Avaliação do Corpo Docente - análise do trabalho dos professores, suas práticas pedagógicas e impacto na aprendizagem dos alunos; Avaliação dos Processos Administrativos - verificação da eficiência dos processos de gestão e administração da escola; Avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) – verificação controlada do PPP com os objetivos da escola e a condução na condução das práticas educacionais.

Já a avaliação externa, conforme explicam Hoffmann (2016) e Vasconcellos (2002), e tem como objetivo fornecer uma visão mais ampla e imparcial do sistema educacional. Seus métodos e procedimentos incluem: Provas Padronizadas - exames aplicados a estudantes em

diferentes etapas da educação, medindo o desempenho em habilidades específicas, como leitura, matemática e ciências; Avaliação de Sistemas de Ensino - análise das políticas educacionais, currículos, programas e projetos formados pelas redes de ensino; Avaliação de Escolas - visitação e avaliação in loco das escolas, verificando a infraestrutura, o clima escolar, a gestão e as práticas pedagógicas; Avaliação de Indicadores Educacionais - análise de dados estatísticos e indicadores educacionais, como taxa de aprovação, taxa de evasão, taxa de abandono, entre outros.

Os indicadores nas avaliações externas são expressos por medidas quantitativas ou qualitativas que permitem avaliar o desempenho dos alunos, das escolas e do sistema educacional como um todo. Eles são utilizados para fornecer informações objetivas sobre o nível de aprendizado dos alunos, o funcionamento das escolas e a eficácia das políticas educacionais. Segundo Ludke e André (2013), os indicadores são elementos que buscam sintetizar informações sobre o desempenho educacional, expressando um resultado que é considerado relevante para o objetivo avaliativo. Esses indicadores podem ser baseados em diversos aspectos, como resultados de avaliação de desempenho, taxas de aprovação e reprovação, taxa de abandono escolar, entre outros.

A combinação dessas duas modalidades de avaliação, interna e externa, proporciona uma visão completa do desempenho da instituição de ensino e do sistema educacional como um todo. A avaliação interna possibilita uma reflexão interna sobre a prática pedagógica e a gestão da escola, enquanto a avaliação externa oferece uma perspectiva mais ampla e comparativa do sistema educacional em relação a outros contextos. Ambas são importantes para a melhoria contínua da qualidade da educação e o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes.

Uma avaliação educacional envolve uma análise de itens e parâmetros para mensurar o desempenho dos alunos, identificar o nível de aprendizagem e fornecer informações úteis para a melhoria do ensino. Os itens são as questões ou exercícios que compõem os instrumentos de avaliação, como provas, testes e provas. Já os critérios são previamente estabelecidos para analisar e interpretar os resultados obtidos. Segundo Luckesi (2011, p. 115), “os itens de avaliação devem ser elaborados com clareza e precisão, considerando a relação com os objetivos da aprendizagem e o conteúdo satisfatório no processo educacional”. Além disso, é fundamental que os itens sejam equilibrados em relação à dificuldade, abrangência e coragem para a avaliação dos conhecimentos e habilidades dos estudantes.

Quanto aos parâmetros, eles são definidos como critérios para a correção e atribuição de pontuações aos itens de avaliação. Para Vasconcellos (2002, p. 125), “os parâmetros devem ser alcançados de forma clara e objetiva, considerando os diferentes níveis de aprendizagem esperados dos alunos”. Eles também podem incluir indicadores de desempenho, descrições de habilidades e critérios de avaliação qualitativos. Os itens e parâmetros utilizados na avaliação devem estar alinhados com os objetivos pedagógicos, como competências e habilidades obrigatórias nos currículos escolares. É importante que sejam aplicadas de maneira justa e imparcial, garantindo a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Andrade (2001) e Cunha (2013) concordam que as avaliações externas têm um impacto significativo nas práticas pedagógicas e na gestão das instituições educacionais. Essas avaliações, conduzidas por órgãos governamentais ou entidades independentes, têm o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos, das escolas e dos sistemas de ensino em relação a determinados padrões e critérios. Elas influenciam as práticas pedagógicas dos professores, uma vez que os resultados obtidos são utilizados para identificar as áreas de ingresso dos

estudantes e das turmas. A partir dessas informações, os educadores podem adaptar suas estratégias de ensino, priorizar conteúdos relevantes e desenvolver intervenções pedagógicas específicas para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Andrade (2001) e Cunha (2013) explicam que as avaliações externas também exercem influência sobre a gestão escolar. Os gestores precisam analisar os resultados obtidos pela escola nas avaliações e utilizar essas informações para traçar planos de ação e implementar melhorias. Isso pode envolver ações como capacitação de professores, revisão de currículos, implementação de projetos educacionais e ajustes nas políticas de gestão. As estimativas externas promovem a responsabilidade dos professores e dos gestores em relação à qualidade do ensino oferecido. Os resultados são divulgados publicamente, tornando-se as escolas e os sistemas de ensino mais transparentes e sujeitos à prestação de contas perante a comunidade e os órgãos responsáveis pela educação.

Os resultados das avaliações externas podem fornecer dados relevantes para a identificação de políticas públicas educacionais. As informações podem subsidiar decisões tomadas no sentido de investir em áreas específicas da educação que precisam de aprimoramento e em projetos que visem a melhoria do ensino. As avaliações externas criam um ambiente propício para a busca constante por melhorias na educação. Ao identificar pontos fortes e flexíveis, tanto nas práticas pedagógicas quanto na gestão, as escolas e os sistemas de ensino são incentivados a melhorar continuamente, procurando buscar sempre elevar a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Andrade (2001), Cunha (2013), Paro (2014) e Hoffmann (2001) explicam que as avaliações externas enfrentam diversos obstáculos que podem comprometer sua aplicação e impactar na qualidade da educação. Alguns desses obstáculos incluem resistência de parte dos professores e gestores, falta de recursos e infraestrutura adequada, desigualdades

socioeconômicas entre as escolas e dificuldades na aplicação das provas. Para superar esses obstáculos, é fundamental investir em estratégias como o fortalecimento da formação docente, o apoio técnico-pedagógico às escolas, a promoção de um ambiente colaborativo entre os profissionais da educação, a alocação adequada de recursos financeiros e tecnológicos, e a criação de políticas públicas educacionais que consideram como particularidades de cada instituição de ensino.

O atual protagonismo da avaliação, no quadro das políticas educacionais, não apenas remete para as suas dimensões instrumentais e de controle, a serviço de novas modalidades de regulação e meta regulação estatal das políticas públicas. A avaliação educacional, mais do que isso, é uma das máximas expressões, substantivas, das políticas educacionais contemporâneas, seja em escala nacional e local, seja em escala transnacional. (Lima, 2012, p. 15 citado por Sousa & Ferreira, 2019, p. 16)

As avaliações externas são de extrema importância para a melhoria da qualidade da educação. Elas fornecem uma avaliação objetiva e comparativa do desempenho dos alunos, das escolas e dos sistemas de ensino. Ao identificar pontos fortes e flexíveis, as previsões possibilitam o redirecionamento de esforços e recursos para áreas prioritárias. Além disso, elas exercem pressão positiva para o aprimoramento contínuo do ensino; promovem a responsabilidade e a prestação de contas das instituições educacionais e dos gestores, incentivando o comprometimento com a qualidade do ensino oferecido.

Os resultados das avaliações externas ao longo do tempo podem refletir na educação de um país ou região, bem como encontrar desafios persistentes. Por meio da análise dos resultados ao longo dos anos, é possível identificar tendências, acompanhar a evolução dos indicadores educacionais e verificar a evolução das políticas públicas integradas.

No entanto a avaliação educacional, enquanto processo histórico e cultural revela o estado evolutivo da própria sociedade, uma vez que a educação é um fenômeno social. Isto remete a Casali (2007) citado por Bandalise (2011) definindo que de um modo geral, a avaliação envolve saber “situar cotidianamente, numa certa ordem hierárquica, o valor de algo enquanto meio (mediação) para a realização da vida do(s) sujeitos(s) em questão, no contexto dos valores culturais e, no limite, dos valores universais.” (p. 316)

Assim, os resultados as avaliações externas não devem ser usados apenas para classificar ou hierarquizar as escolas, eles devem subsidiar ações que visem à equidade e ao fortalecimento do ensino, garantindo oportunidades iguais de aprendizado para todos os estudantes, aperfeiçoamento institucional, e, conseqüentemente avanços sociais. Nesta perspectiva, tem-se a avaliação como um processo de construção.

Desta forma, instituir um sistema de avaliação educacional em larga escala torna-se uma tarefa complexa. Vianna (2001) citado por Neto (2010) destacam que para isto “é necessária uma grande capacidade de processamento de informação, além de uma competente equipe multidisciplinar para gerenciar tanto a sua aplicação como seus resultados e, não menos importante, significativos recursos financeiros (p. 90).” Logo, a avaliação de sistemas educacionais não pode ser, segundo Neto (2010), “improvisada” ou se encerrar em identificar os problemas, mas centrar-se em buscar as causas do baixo desempenho para a sua superação.

Neste sentido, foi implementado em 1992 o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) pela Secretaria da Educação (SEDUC). O SPAECE consiste em avaliações de larga escala de Língua Portuguesa e Matemática, aplicadas aos estudantes do ensino fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desde sua implementação o SPAECE seguiu uma trajetória apresentada brevemente a seguir:

A ideia de SPAECE originou-se com a participação do Ceará no primeiro ciclo do Sistema de Educação Básica – SAEB em 1990, que foi realizado em parceria com a Universidade Federal do Ceará – UFC. Neste trabalho foram levantados dados específicos que permitiram identificar graves problemas na educação básica.

Os resultados dessa avaliação revelaram que o estado do Ceará, em relação aos indicadores educacionais, apresentava graves problemas de acesso ao ensino básico, de produtividade do sistema e de baixo índice de rendimento escolar. Esse cenário, associado a outros aspectos, como a necessidade de diagnósticos mais precisos da rede, foi o agente motivador para a criação de um sistema de avaliação próprio que pudesse acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos, além de oferecer subsídios para a tomada de decisões no âmbito de políticas públicas educacionais (Ceará, 2005, citado por Andrade et al., 2024, p. 11).

Andrade et al (2024) citam Lima (2007) para salientar fatores que foram determinantes para a criação de um processo de avaliação de larga escala no Estado do Ceará, sendo o primeiro deles, a ênfase na qualidade voltada para a melhoria dos resultados escolares; as políticas de descentralização, que redefiniram o papel do Estado e exigência de informações sobre o financiamento e a alocação de recursos, e a pressão social quanto a transparência da aplicação destes recursos nas escolas. Estes fatores se configuram em passos direcionados à democratização da gestão escolar.

Na sua implantação, o atual SPAECE foi chamado de Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries, popularmente chamado de “Avaliação das Quartas e Oitavas” e posteriormente chamado de “Avaliação da Qualidade do Ensino. Neste momento, 1992, os seus objetivos foram fomentar uma cultura no Estado do Ceará, possibilitar o acompanhamento, pelos participes do processo educativo efetivo, dos resultados escolares

obtidos do final do ano letivo e analisar as necessidades básicas de aprendizagem com vistas ao monitoramento das ações educacionais. (Lima, 2007, citados por Andrade et al, 2024).

Cabe ressaltar que esta primeira edição não refletiu os resultados avaliação do Estado do Ceará, que se caracterizou como uma avaliação censitária, mas apenas das escolas da rede estadual de ensino de Fortaleza. Já em 1993, a avaliação foi ampliada em sua abrangência, houve a diversificação dos indicadores e a elaboração de um Índice de Qualidade da Escola, que era composto pela proficiência dos alunos e um indicador de conservação do ambiente escolar. (Andrade et al, 2024).

Isto destaca uma preocupação mais específica com os aspectos didáticos e organizacionais, mas em 1994, esta tornou-se evidente quando segundo Andrade et al (2024): “procurou-se melhorar o conhecimento sobre a escola a partir da apropriação de alguns indicadores e da posterior construção de escalas de mensuração das seguintes dimensões: qualidade do ensino, produtividade do sistema e infraestrutura física (p.12).”

Os supracitados autores assinalam outras modificações no sistema que ocorreram nos anos seguintes. Em 1995, o sistema de avaliação passou a ser bianual em anos pares, intercalando-se com as edições do SAEB. Em 1996, passou a ser denominado Sistema Permanente de Avaliação do Rendimento Escolar do Ceará, mas a sigla ainda não era utilizada e em 1998, a parceria com a UFC foi fortalecida e de 27 municípios avaliados em 1996, o sistema de avaliação alcançou o total de 61 municípios.

Os dados disponíveis em Ceará (1996) mostram que neste ano o processo avaliativo ganhou o acréscimo de três questionários contextuais: um pautando o espaço físico e condições gerais de funcionamento das escolas; um direcionado aos professores das disciplinas avaliadas versando o perfil e atuação docente dos mesmos,

e o terceiro voltado aos diretores com o objetivo de construir o perfil destes e o tipo de gestão que realizavam. (Silva, 2019)

O ano 2000 foi marcado, segundo aponta Lima (2007) em Andrade et al (2024) pela Portaria nº 101/2000, que institucionalizou e modificou a estrutura do sistema de avaliação, que passou a ter como objeto tanto o rendimento escolar quanto a avaliação institucional, finalmente englobando as aprendizagens e a gestão escolar.

Buscou-se atender às questões tanto do processo ensino-aprendizagem como da gestão escolar, numa tentativa de complementaridade e aperfeiçoamento do sistema, uma vez que, na vertente avaliação do rendimento escolar, predomina a abordagem quantitativa, eficiente para produzir informações e tendências em larga escala, mas limitada para aprofundar causas e captar a essência do fenômeno avaliado, enquanto, na vertente Avaliação Institucional, predomina a abordagem qualitativa, eficiente para aprofundar as tendências constatadas e mergulhar nas questões específicas, envolvendo mais diretamente os principais atores do sistema educacional, núcleo gestor da escola, professores, funcionários, pais e alunos, porém limitada pela abrangência e capacidade de dar respostas rápidas ao sistema. (Lima, 2007 citado por Andrade et al, 2024, p.13)

O SPAECE consolidou-se enquanto política pública de avaliação, proporcionando aos agentes educacionais e à sociedade informações sobre o processo de ensino-aprendizagem e o desempenho das instituições escolares, uma vez que o rendimento dos alunos reflete a qualidade dos serviços prestados pelas escolas.

Em 2001 e 2002 o SPAECE foi informatizado “SPAECE- NET”, mas esbarrou na problemática da lentidão das conexões. Em 2004 deixou de ser informatizado e aumentou a

abrangência para todos os municípios do Ceará de 4^a e 8^a série do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio.

Em 2006 voltou a ser anual e a sua atuação passou a ser em 3 focos, apontados por Andrade et al (2024): “(1) a avaliação da alfabetização aplicada com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, denominada SPAECE-Alfa; (2) a avaliação do Ensino Fundamental, aplicada aos alunos do 5º e do 9º ano; (3) e a avaliação em todas as séries do Ensino Médio (p. 15).”

O sistema de avaliação foi se atualizando paulatinamente e em 2012 incluiu a matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em 2013 passou a ser realizado no Ensino Médio por amostra nas o 2^a e 3^a séries, censitário para a 1^a série do Ensino Médio e a 5^a e 9^a do Ensino Fundamental, e na 2^a série do Ensino Fundamental através do SPAECE-Alfa. Em 2017 apenas a 3^a série do Ensino Médio foi censitário. (Andrade et al, 2024)

Considerando, que as acepções mais amplas sobre avaliações educacionais indicam que há uma noção de estrutura que define as diferentes realidades envolvidas, que são apontadas por Figari (1996) citado por Bandalise (2010) como as macroestruturas (os sistemas educacionais), as mesoestruturas (as escolas) e as microestruturas (as salas de aulas).

O SPAECE compreende três vertentes: Avaliação de Desempenho Acadêmico, Avaliação Institucional e Estudos e Pesquisas Educacionais, descritas por Gatti (2009, p. 14):

Na primeira, de natureza externa, o Sistema avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Identifica -se o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. Abrange todos os alunos das escolas estaduais e municipais. São aplicados questionários investigando dados sócioeconômicos e hábitos de estudo

dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores. Na vertente da Avaliação Institucional, possibilita à escola, através da Autoavaliação e da Avaliação de Desempenho do Núcleo Gestor, conhecer e aperfeiçoar as Inter -relações, os serviços prestados, o desempenho do corpo docente e discente, dos funcionários e gestores. Objetiva a implementação de mudanças no cotidiano escolar. A terceira vertente compreende Estudos e Pesquisas Educacionais, bem como Avaliações de Programas, buscando aprofundar o conhecimento das situações-problema e das tendências detectadas nas avaliações.

O SPAECE se estruturou a partir de modificações desde sua origem e cada uma delas buscou superar dificuldades que surgiam em sua aplicação, no entanto, no âmbito das escolas, e, especificamente em sala de aula, isto envolve uma série de adaptações. A perspectiva de dificuldade adotada neste estudo não se refere, pois, a incapacidade de realizar algo, mas aquilo que estorva ou atrapalha o seu desenvolvimento. (Dificuldade, s.d.)

As dificuldades podem se manifestar, Bandalise (2010) na articulação entre os três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula). Tendo em vista que existe a avaliação externa que é em larga escala, a avaliação institucional deveria ser interna à escola e voltada para suas necessidades e a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem interna à sala de aula e assunto específico do trabalho do professor.

Cabe ressaltar que a 3ª série é a última etapa do ensino médio, marcando o final da educação básica, que é reconhecida na Base Nacional Comum Curricular – BNCC como compromisso com a educação integral.

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que

privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (p. 14)

O ensino médio é uma ponte entre a escola e o mercado de trabalho, assim como entre a adolescência e a vida adulta, o que representa um grande desafio para os sistemas educacionais, nesta etapa de ensino são refletidas as aprendizagens dos alunos durante toda a sua trajetória na educação básica, o seu sucesso ou insucesso. Por esta razão específica, é na última série do ensino médio que se concentram também as preocupações e tensões tanto por parte dos alunos quanto das escolas que passam a se organizar em torno de preparatórios que garantam aos alunos acesso às universidades, o que nem sempre ocorre nas séries anteriores não tiverem sido desenvolvidas as habilidades e competências específicas.

O efeito líquido de testes de alto impacto sobre a política e a prática é incerto. Os pesquisadores não têm documentado as consequências desejáveis – de mais instrução, trabalho com mais afinco e trabalho mais eficaz –, tão claramente como as indesejáveis – alinhamento curricular negativo, alocação negativa do tempo de aula para enfatizar tópicos abordados por um teste, treinamento excessivo, e “trapaça”. Mais importante, os pesquisadores não têm, em geral, medido a extensão ou magnitude das mudanças na prática que eles identificam como um resultado de testes de alto impacto. No geral, as evidências sugerem que os testes em larga escala de alto impacto têm sido uma política relativamente potente em termos de trazer mudanças dentro das escolas e salas de aula. [...] Vai demorar mais tempo e mais pesquisa para

determinar que os impactos positivos no ensino e no aprendizado do aluno superam os negativos. (Bauer et al., 2015, p. 1373)

A avaliação educacional é um processo pelo qual as fragilidades do sistema educacional, através do SPAECE podem ser detectadas com perspectiva de solução de problemas que acontecem no ensino e da aprendizagem, e tendo em vista a complexidade do ensino médio, esta avaliação deve ser precisa, sendo fundamental eliminar as barreiras existentes ao seu bom funcionamento no âmbito didático-pedagógico, organizacionais escolares e do próprio sistema.

Dificuldades didático-pedagógicas no sistema de avaliação: reflexões sobre o SPAECE em sala de aula. As avaliações externas e em larga escala são realizadas por agentes de fora das escolas para aferir o desempenho dos alunos, mas deixam muitas dúvidas quanto ao seu caráter pedagógico por tratar-se de instrumento de regulação do Estado cujo processo de concepção, planejamento, elaboração, correção e análise, são exteriores à escola “Ela busca aferir o desempenho demonstrado pelos alunos, a fim de que seja possível confrontar o que o ensino é com o que deveria ser, do ponto de vista do alcance de algumas habilidades. (Rocha, s.d.)”.

Os professores não são desconhecedores da importância das avaliações e têm competências técnicas para avaliar a aprendizagem de seus alunos, ocorre que por virem de fora do contexto escolar, muitas vezes as avaliações externas são vistas com estranheza e resistência por parte da comunidade educacional.

Diferentemente da avaliação interna (diagnóstica ou formativa) em que o professor, com base no que trabalhou em sala de aula, procura identificar o que os alunos aprenderam, a avaliação externa visa aferir habilidades e competências que, espera-se, tenham sido ensinadas em certo momento da escolarização. A avaliação externa se distingue, portanto, da interna, porque focaliza o ensino e não a aprendizagem. (Rocha, s.d)

Por focalizar no ensino, não serem compreendidas integralmente e ter um caráter regulador, as avaliações externas, geram dificuldades no âmbito escolar para a sua realização pelo que significam, a forma que são aplicadas e a utilidade de seus resultados.

A avaliação está incluída no bojo das diversas ações que estão sendo estabelecidas pelas políticas públicas educacionais com o objetivo de orientar as atividades das instituições escolares, dos profissionais, estudantes e suas famílias. Nesses moldes, acaba por imprimir um desenho que se configura pela própria atuação reguladora do Estado sobre as escolas, seja por intermédio da fiscalização ou pela associação dos resultados obtidos nos procedimentos avaliativos aos dispositivos de financiamento. (Santos et al., 2013, p. 43)

Assim, para refletir sobre as dificuldades didático-pedagógicas no sistema de avaliação é necessária a compreensão sobre o significado os termos termo didático-pedagógico, que diz respeito a integração entre a didática e a pedagogia, ou seja, está relacionado tanto aos recursos práticos de ensino quanto aos métodos e teorias aplicadas em sala de aula.

No decorrer da prática docente os professores deparam-se com grandes desafios referentes as ações a serem realizadas no processo de disseminação do conhecimento sistematizado, sendo um dos grandes desafios de sua prática docente a aplicação de métodos eficazes na fruição de aprendizagem de seus educandos. (Novaes et al., 2022)

Avaliar é uma prática inerente ao processo de ensino-aprendizagem, pois o ensino deve ser guiado para o progresso dos alunos em torno de objetivos curriculares. Isto implica em um trabalho contínuo de identificação de dificuldades dos alunos para reorientar as práticas de ensino. Além disso, esta ação contínua possibilita a avaliação do trabalho docente, estando os resultados obtidos vinculados também a qualidade dos serviços prestados pela escola e ao desenvolvimento dos sistemas educacionais.

A avaliação de sistemas educacionais efetiva-se em larga escala de forma externa à escola e tem como finalidade principal averiguar a equidade e a eficiência dos sistemas nos processos de ensino e de aprendizagem e, a partir dos seus resultados, subsidiar os órgãos formuladores das políticas nas tomadas de decisões voltadas à gestão. Ou seja, o Estado é o avaliador e os professores, os alunos e as escolas como um todo são os avaliados. (Pinto, 2013, p. 3)

Este pensamento encontra-se alinhado com a definição de Libâneo (1994) para quem a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho do professor que deve acompanhar cada passo do processo de ensino aprendizagem.

Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (Libâneo, 1994, p. 195)

O sistema permanente de avaliação funciona como um mecanismo de regulação contínua das aprendizagens, implicando diretamente sobre as práticas de ensino-

aprendizagem, mas é exatamente no cumprimento destas funções didático-pedagógicas de diagnóstico, controle e quanto aos instrumentos de verificação, que o fazer pedagógico se aparta dos objetivos educacionais em detrimento da avaliação estandardizada aplicada para a regulação dos sistemas de ensino.

Estas avaliações e testes estandardizados terminam por afetar diretamente as práticas de ensino-aprendizagem, pois todo o processo educativo passa a se construir em função destas avaliações, e, por isto, se tornam uma dificuldade para aplicação do próprio sistema de avaliação em larga escala, perdendo sua real possibilidade de detectar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, uma vez que, no intuito de atender os testes padronizados, as práticas pedagógicas passam a enfatizar os conteúdos o tipo de tarefa e até mesmo as formas de avaliar em detrimento do desenvolvimento dos alunos.

Entretanto, um processo avaliativo com tal intensidade, regularidade e amplitude, como as avaliações de larga escala no Brasil, deve ser analisado não somente pelas possibilidades de diagnóstico e regulação do sistema educacional, mas sobretudo pelo tipo de política educacional que se procura sustentar, pelo projeto de nação que se visa a construir, pelos valores que se privilegia e pela subjetividade e identidade social que se institui na escola e na sociedade. (Sousa & Ferreira, 2019, p. 16)

O caráter de regulação presente ns avaliações de larga escala interfere diretamente na organização do trabalho pedagógico, pois, de certa forma, modificam o objeto de estudo antes da verificação acontecer. Modificam as práticas de ensino, redefinem o que deve ser aprendido para o sucesso os índices almejados, ao passo que demovem do jovem do ensino médio expectativas de ter protagonismo, criticidade, autonomia e conhecimentos para acessar vagas na universidade, no mercado de trabalho e ascender socialmente. As dificuldades

didático-pedagógicas que envolvem avaliações como as do SPAECE consistem na ênfase que é dada aos conteúdos específicos do Sistema de Avaliação Permanente em sala de aula, altera o tipo de tarefa proposta e interfere na forma de avaliar os alunos, de forma a limitar as práticas pedagógicas.

Aulas concentradas apenas nos conteúdos específicos da avaliação do Sistema Permanente de Avaliação. Os professores terminam por priorizar em suas aulas os conteúdos avaliados nos testes utilizados nas avaliações de larga escala, desviando, desta maneira, o currículo estabelecido. Assim a aprendizagem de conteúdos previstos para o desenvolvimento de habilidades e competências se tornam pouco valorizados em função das expectativas de resultados nestas avaliações.

As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos (Young, 2007, p. 1291 citado por Medeiros & Sudbrack, 2021, p. 11)

O desgaste e a apatia se tornam comuns quando os docentes são colocados diante de exigências cada vez maiores e mais distantes das reais necessidades dos alunos. A descontextualização dos conteúdos à realidade dos alunos pode levar a desmotivação, tanto dos professores quanto dos alunos, sobretudo no Ensino Médio cujos alunos, geralmente em escolas pública, iniciam no mercado de trabalho e a ter responsabilidades da vida adulta. Estes discentes, podem ser preparados para obter excelentes resultados nas avaliações de

larga escala, mas não terem desenvolvido as habilidades e competências que possibilitem a sua autonomia.

Desta forma, ao concentrar as atenções nos conteúdos das disciplinas, objeto das avaliações de larga escala e nos testes padronizados, é estreitar o conceito de educação:

Ou seja, como se enfatizam as aprendizagens em matemática e leitura, as escolas acabam por focar nas suas respectivas disciplinas dando ênfase à preparação para os testes e menor credibilidade à História, Geografia, Artes e demais áreas do saber. O que nos impele a estabelecer debates mais aprofundados acerca dessas consequências e das finalidades da educação. (Freitas, 2018 citado por Mendes et al., 2021 , p. 192)

Bauer (2020) aponta que a adequação do currículo às matrizes avaliativas tem se estendido amplamente entre os sistemas de ensino, nos quais os materiais são elaborados e estruturados de forma direcionada sobre o que ensinar pela adoção de materiais apostilados produzidos por empresas.

Esta preocupação em ensinar somente o que é avaliado pode gerar algumas deficiências nas aprendizagens dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, ministrados para obtenção de nota quantitativa em avaliações em larga escala, mesmo que outros conteúdos estejam prescritos nos currículos escolares.

Deixa-se de lado, assim, uma lógica de avaliação do currículo ou no currículo, para se priorizar um modelo que parece resultar na avaliação como currículo. Em outras palavras, pode-se observar um deslocamento de uma preocupação inicial em avaliar a qualidade do currículo, aliada à dimensão de avaliação de programas, para uma análise do processo curricular por meio da avaliação em uma etapa desse processo, cujos resultados permitiriam o desenvolvimento da proposta (a avaliação no

currículo, tanto por meio de modelos de avaliações de programas processuais quanto pelas avaliações de aprendizagem). Mais recentemente, novo deslocamento ocorre, à medida em que o foco passa a ser exclusivamente os resultados de aprendizagem obtidos, independentemente de como foi o processo de desenvolvimento curricular, a uma preocupação de se ensinar o que é avaliado e, portanto, resultando em um momento em que o que é avaliado passa a ser entendido como o currículo a ser trabalhado nas escolas. (Bauer, 2020)

Com a redução dos conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática ocorre o esvaziamento gradativo dos currículos escolares que atinge principalmente os alunos de escolas públicas e serve como um mecanismo de segregação, uma vez que os priva de ter conhecimentos essenciais que os permitam acessar o ensino superior e o mercado de trabalho

Assim, o esvaziamento dos conteúdos se constitui como forma de negar o acesso ao conhecimento acumulado e sistematizado no campo da ciência, da cultura e da arte à maioria da população brasileira. Nessa direção, a ênfase na aprendizagem para o desenvolvimento de competências está articulada às políticas dos Organismos Internacionais que têm desenvolvido uma lógica empresarial de escola (ANPED, 2018 citado por Gonçalves et al, 2020, p. 898)

Cabe refletir se esta ênfase nos conteúdos dos testes das avaliações em larga escala proporcionam ao aluno do Ensino Médio a compreensão profunda destes conceitos.

Alteração do Tipo de tarefa proposta em sala de aula. As avaliações de larga escala e a pressão por obtenção de resultados, em meio a competitividade gerada por elas costumam influenciar significativamente as práticas de ensino em sala de aula pois incentivam que estas sejam voltadas apenas para preparar o aluno para que tenham bom desempenho nestes testes.

Boesen et al (2010, p. 90) citados por Santos (2013): “Os testes nacionais influenciam a aprendizagem dos alunos. O tipo de tarefas e as competências nelas valorizadas influenciam o trabalho dos professores e dos autores de livros escolares que, por sua vez, influenciam a aprendizagem dos alunos (p. 112).”

Neste sentido é possível afirmar que isto compromete a autonomia dos docentes para planejarem as atividades desenvolvidas de acordo com as expectativas e interesses de seus alunos. Este é um aspecto negativo das avaliações de larga escala nas práticas pedagógicas, evidenciado por Franco (2016) citado por Calderón e Borges (2020), pois é uma limitante da autonomia docente em função das práticas de regulação, estimulando desenvolvimento e atividades de treinamento sem a preocupação com a aprendizagem efetiva embora este treino possibilite a familiarização com os padrões avaliativos praticados.

Os autores enfatizam ainda que existe um conflito teórico-epistemológico no qual são enquadradas as políticas indutoras de melhoria de escolas públicas os índices de desempenho do SPAECE, referenciando o Prêmio Escola Nota 10 (2009). De forma que, as práticas de ensino, com políticas como esta, tendem a serem estimuladas a reproduzir os padrões das avaliações em larga escala e, uma vez que as atividades propostas pelos docentes passam a buscar semelhanças com elas para possibilitar o maior desempenho dos alunos.

O tipo de tarefa, quando formatadas nos padrões das avaliações, limitam as possibilidades de criar e inovar em sala de aula, ou seja, é inibidora de criatividade docente.

A criatividade docente é entendida como a habilidade do educador em construir para si e seus educandos espaços nos quais seja possível vivenciar a liberdade de criar e a autoria do pensar. Ser criativo é, portanto, ser capaz de promover espaços de ensinar e aprender suficientemente bons para todos. É ser flexível, autônomo, mas ciente de sua dependência. É lidar com o outro, gestando

espaços nos quais todos experimentem, segundo seus próprios tempos e maneiras, a possibilidade de autoria. É cuidar sem sufocar, é manejar sem podar. (Vieira & Coimbra, 2020, p. 886)

No contexto das avaliações em larga escala, os docentes são pressionados para alcançar os resultados com foco no que se espera delas, os conteúdos e o tipo de questões, assim, os docentes são levados a treinarem os alunos para que estes tenham um bom desempenho e as escolas e os municípios possam alcançar as metas estabelecidas. Quando treinam os alunos para estes testes, os docentes também produzem aprendizagens, embora distantes das reais necessidades dos alunos, além de suplantar seu próprio potencial criativo.

Assim é a criatividade: é perder o medo de se jogar ao desconhecido. É ajustar-se a diferentes ritmos, alturas e tempos. É perder a vergonha de entender que, em todo caminho, há um processo com altos e baixos. E, neles, há sucessivas renovações. É iniciar o projeto, perceber que a escolha não se encaixa, pensar e repensar até que seja acomodado. E ir dormir com a questão: O que melhor se adequa para a resolução do problema ou para a ação? E, quem sabe ainda se levantar da cama com a solução! (Vieira & Coimbra, 2020, p. 895)

Ao deixar de estimular o potencial criativo para elaborar atividades, inovar no planejamento, também perde oportunidades de conectar-se com os alunos, e envolve-se no seu próprio processo de trabalho, o que pode levar a desmotivação e a perda da qualidade de seu trabalho, pois gradativamente compromete o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, que também não são incentivados a serem críticos e criativos.

A escola pressionada pela lógica da competitividade procura levar o professor a desenvolver a avaliação da aprendizagem em sala de aula à imagem e semelhança da avaliação de larga escala: provas tipo testes e questionários, focados apenas nos

produtos, definidas a partir das próprias matrizes das avaliações nacionais ou estaduais, sem preocupação de analisar o processo pelo qual alunos desenvolvem suas aprendizagens. (Sousa & Ferreira, 2019, p. 17)

Associado a isto as escolas estão em meio a políticas de estabelecimento de rankings, que estimulam a busca por alcançar estes índices e cumprir as metas de formar que as escolas passam a funcionar em torno dos resultados destas avaliações, pois geralmente o alcance destes resultados vêm acompanhados de benefícios financeiros para os docentes. Este condicionamento leva ao que Sousa e Ferreira (2019) tratam como engessamento dos conteúdos escolares das avaliações aplicadas aos alunos durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Interferência na forma de avaliar os alunos. Especialmente no ensino médio, as avaliações para monitorar a qualidade da educação podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, pois estas avaliações em larga escala, orientam-se por métricas padronizadas e mensuração dos resultados, desviando o foco das avaliações de ensino-aprendizagem e reduzindo o trabalho docente e números e estatísticas.

As autoras Sousa e Ferreira (2019) apontam a influência da avaliação de larga escala na avaliação feita pelo professor em sala de aula, que passa a não produzir formas alternativas de avaliação suficientes para aperfeiçoar a avaliação das aprendizagens.

Os docentes, frequentemente pressionados e avaliados com base no desempenho dos alunos nos testes de avaliação de larga escala deixam de investigar as dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem, distorcendo o real sentido da avaliação da aprendizagem.

Luckesi (2018) citado em Oliveira et al. (2021) afirma que a aprendizagem é uma especificidade da área da avaliação que tem o objetivo de diagnosticar uma experiência e

obter um resultado mais eficaz. Quer dizer que ao avaliar as aprendizagens dos alunos o docente deve buscar identificar o que contribui para que eles aprendam e o processo de ensino para obter resultados mais satisfatórios. Como a avaliação, no ponto de vista de Luckesi deve ser formativa, cabe ainda ao docente, favorecer o desenvolvimento da aprendizagem, oferecendo o suporte necessário para que o aluno se torne mais autônomo e independente, mas em função das avaliações de larga escala isto apresenta-se de maneira diferente:

A escola pressionada pela lógica da competitividade procura levar o professor a desenvolver a avaliação da aprendizagem em sala de aula à imagem e semelhança da avaliação de larga escala: provas tipo testes e questionários, focados apenas nos produtos, definidas a partir das próprias matrizes das avaliações nacionais ou estaduais, sem preocupação de analisar o processo pelo qual alunos desenvolvem suas aprendizagens. (Sousa & Ferreira, 2019, p. 17)

No entanto não se pode negar o papel das avaliações de larga escala no desenvolvimento da educação, que são ferramentas de análise do processo de ensino-aprendizagem, ao fornecerem dados que possibilitem identificar falhas no sistema educacional, conduzindo as estratégias de superação.

Assim, é inegável que estas avaliações são grandes balizadoras para as políticas públicas voltadas para a educação, mas, pensar nos resultados obtidos nestas avaliações como fim em si mesmas, é equivocado, uma vez que podem levar à compreender não apenas do quanto distantes as escolas e municípios estão das metas estabelecidas e que mecanismos de condicionamento podem fazê-los avançar ainda mais e as necessidades de aprendizagem dos alunos, mas é possível que, a análise dos índices associados às especificidade de cada realidade, conduza a compreensão do contexto que envolve a avaliação.

A corrida por resultados melhores nas avaliações externas termina por empobrecer até mesmo os sistemas de avaliação educacional, que perdem o sentido quando se trata de garantias da qualidade da educação. Guellere e Sousa (2017) citados por Sousa e Ferreira (2019, p. 18) apontam que os exames aplicados em sala de aula mantêm a estrutura de prova das avaliações de larga escala:

A avaliação a ser desenvolvida pelo professor em sala de aula não pode ficar condicionada a esse formato da avaliação de larga escala que limita e restringe a coleta de informação e a análise de resultados por utilizar, quase que maciçamente, a medição das respostas por itens do tipo objetivo. As medidas realizadas pelo professor devem ir além dos resultados de uma prova objetiva. Devem permitir identificar não só o que o aluno sabe, mas compreender por que não sabe. Devem também detectar as dificuldades que o aluno tem para saber, determinando os pré-requisitos que estão faltando e que precisariam ser retomados. Impulsionado a oferecer resultados positivos, muitas vezes o professor não se sente em condições de retomar as dificuldades em sua programação curricular, mas sem esta retomada o progresso não se realiza.

Nesse sentido, a avaliação do SPAECE pode representar uma distorção no processo de ensino e aprendizagem no ensino médio, cabendo equilibrá-la com outras formas de avaliação mais centradas no aluno e no contexto educacional, para assegurar o processo educacional.

Dificuldades organizacionais escolares na avaliação do SPAECE em escolas de 3^{as} séries do Ensino Médio Mauriti-CE no ano de 2024. A ênfase nos resultados das avaliações educacionais em larga escala reflete nas práticas das organizações escolares. No processo de garantir a gestão para a qualidade total, Miranda et al., (2020) atenta que: “...as

avaliações de larga escala passaram a adquirir relevância na organização dos processos de planejamento e gestão educacional e que há a pretensão de que tais resultados sejam incorporados pelos educadores na consecução do trabalho escolar... (p.253).”

Isto corrobora com os autores Freitas (2014) citado por Bertagna (2017) que atribuem às avaliações externas e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola, ao controle do processo pedagógico das escolas por forças sociais liberal-conservadoras para que os objetivos, os conteúdos e os métodos educativos estejam subordinado aos seus interesses.

A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial. (Freitas, 2014, p. 1.092, citado por Bertagna, 2017, pp. 32-33)

Por esta razão deve-se refletir sobre o cumprimento do papel social das escolas atualmente. São muitas as funções atribuídas as escolas: formação humana em valores e saberes, preparar o cidadão com criticidade para atuar e transformar a sociedade, mas o próprio contexto social coloca em questionamento o verdadeiro papel, o sucesso das instituições escolares e das políticas públicas educacionais.

A sociedade contemporânea tem clara a influência que os sistemas econômicos e de produção possuem sobre o que acontece dentro da escola e que inclusive são esses os sistemas que definem a pluralidade de que pode dar conta o termo “escola”. A escola pública democrática, de todos e para todos, está para a economia e o mercado de trabalho de forma muito diferente do que a escola internacional, por

exemplo. O que nos leva a questionar como políticas públicas educacionais permitem os abismos que existem entre as ilhas e redomas que, por vezes, também chamamos “escola”. É uma conta que não fecha! (Caffagni, 2024, p. 13)

Dias (2023), utilizando o método dialético, aponta dois pensamentos: o primeiro entende a escola como o local de formação do indivíduo para o mercado de trabalho e o segundo entende a escola como o local que deveria formar um cidadão consciente, crítico e pleno a viver em sociedade.

A síntese destas correntes que por vezes se antagonizam, certamente nos ajudará a pensar sobre o papel social da escola e da Educação para as próximas décadas. Se compreendermos a escola como espaço de proteção social que deve assimilar características que vão além da simples socialização de conteúdos instrucionais, devendo abranger princípios como totalidade, disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. (Dias, 2023, p. 623)

Os resultados das avaliações de larga escala provocam não apenas o engessamento do currículo e das práticas pedagógicas. A competitividade, inerente as políticas de avaliação educacional, pode levar também a dificuldades para a gestão da escola.

A utilização dos resultados das avaliações em larga escala no Brasil tem se apresentado muito como sinônimo do trabalho desenvolvido pelas escolas, mas não se demonstra benéfica, tendo em vista que grande parte do desempenho não pode ser atribuída somente ao trabalho da/ na escola (Almeida et al., 2013, p. 1168 citados por Cruz & Rios, 2021, p. 8)

Não parece justo atribuir à escola todas as responsabilidades pelos resultados das avaliações de larga escala, uma vez que eles refletem o contexto socioeconômico e cultural que compõe o quadro da realidade dos alunos e que não é captado pelas lentes reguladas

pelos instrumentos destas avaliações. No entanto, Mendes et al. (2021) asseveram que as escolas estão se associando a um valor organizado das notas obtidas nestes testes. Para os autores, isto intensifica a responsabilização das escolas, a exclusão dos estudantes, e, que associados a práticas docentes não questionadoras, contribuem para que o magistério seja desmoralizado.

A avaliação externa, seja ela implementada pelos governos federal, estadual ou municipal, vem crescendo e envolvendo, cada vez mais, escolas e sistemas de ensino sendo, gradativamente, absorvidas pela dinâmica da escola e sua organização, passando, inclusive, a integrar o calendário escolar. Conforme Werle (2010, p.22), a avaliação externa pode abranger “todo escopo ou apenas parte das ações institucionais”. Nessa perspectiva, a avaliação pode ser organizada apenas para uma das turmas da escola, ou várias, censitariamente ou por amostragem. (Silva, L. P. F de M; Torres, J.C, 2016, pp. 60-61)

As avaliações externas alteram as rotinas das escolas e para que sejam realizadas dependem do trabalho dos gestores escolares em função de mobilizar a equipe escolar. Para chegar até o professor as determinações das políticas públicas que instituem as avaliações externas, dependem da articulação do trabalho da gestão para chegar ao professor e à sala de aula.

A equipe gestora da escola faz a mediação entre as determinações dos Sistemas de Ensino e o trabalho docente, no entanto existem alguns limites no trabalho dos gestores escolares em relação ao sistema de avaliação, que segundo Ronca (2013) citado por Hora e Lélis (2020), não compreendem a amplitude e a complexidade das escolas, em função dos fatores: fluxo e desempenho.

Tais fatores trazem, como consequência, a implementação de políticas equivocadas de responsabilização dos professores, no contexto da meritocracia; o afinilamento curricular, em virtude da supervalorização em leitura e matemática; impedimento dos alunos considerados mais fracos para fazer a prova; a competição; a realização de cursos intensivos como estratégia pedagógica para a preparação dos alunos para os testes. As possibilidades para atingir qualidade na educação, além do cumprimento de metas, precisam abarcar outros indicadores que contemplam uma visão de totalidade do contexto educacional, como constam no PNE. (Ronca, 2013 citado por Hora & Lélis, 2020, p. 42)

Neste contexto, a pesquisa de Oliveira (2012) no Rio de Janeiro apontada por Carvalho et al., (2014), enfatiza a importância do trabalho dos gestores escolares para o bom desempenho do docente na realização de seu trabalho, uma vez que surgem dúvidas na organização do calendário de avaliações e no cumprimento das exigências burocráticas e cabe à gestão da escola esclarecer e direcionar o trabalho.

Alavarse et al., (2021) apontam dentre as principais indicações de dificuldades e desafios relatadas pelos gestores na pesquisa de Freitas (2014), destacam-se: a dificuldade de compreensão dos resultados das avaliações externas; a padronização dos procedimentos de aplicação; a resistência de professores com relação aos testes em larga escala; e o “descompromisso” dos alunos ao responderem a prova. Os autores apontam ainda:

... a dificuldade que os gestores revelaram com vistas à periodicidade das muitas avaliações externas e os consequentes desdobramentos para o planejamento do trabalho pedagógico, incluindo as interfaces com o próprio calendário escolar, levantam a problematização sobre o modo como os gestores das redes tratam esse

aspecto, pois a eles caberiam articular esse conjunto de avaliações externas. (Freitas, 2014, citado por Alavarse et al.,2021, p.264)

Ao abordar os efeitos sobre os gestores escolares, Stecher (2002) citado por Alavarse et al.(2021,p. 264), apontam ainda os seguintes efeitos negativos das avaliações de larga escala em suas práticas organizacionais escolares:

...serem levados a instaurar políticas para aumentar os resultados dos testes, mas não necessariamente para aumentar a aprendizagem; realocarem recursos para conteúdos/disciplinas que são avaliados em detrimento dos outros; desperdiçarem recursos na preparação para as avaliações; e se distraírem das necessidades e problemas das escolas.

Resistência dos professores aos testes de larga escala. Resistência significa não ceder ou se submeter a algo ou alguém, mas também traz a ideia de suportar as dificuldades (*Resistência, s.d.*), mas qualquer que seja o sentido, o ato de resistir esteve presente na história da profissão docente para garantia de direitos, reconhecimento e valorização na sociedade. Assim, situada no conflito social, a resistência se manifesta em várias instituições da sociedade:

Pode ser compreendida como situada no amplo espectro do conflito social, entendido como conflito entre capital e trabalho que se manifesta sob diferentes formas nos diversos momentos e espaços da vida social, em todas as instituições da sociedade, fazendo-se também presente na educação e, por conseguinte, na escola e no trabalho docente, seja ele exercido no setor público ou privado. Em tal acepção, a escola é percebida como local de trabalho organizado sob a forma capitalista, como locus de conflito, e o docente reconhecido como trabalhador submetido a essa forma. Essa perspectiva rompe com o falseamento contido nas ideias de vocação, amor,

dedicação, doação, abnegação e sacerdócio, supostamente próprias do magistério, e cujas origens ancoradas em passados longínquos encobrem as condições concretas, as relações sociais de produção sob as quais se assenta o trabalho docente na atualidade.

(Melo, 2010)

A excessiva padronização e a responsabilização que envolvem as avaliações externas e as exigências quanto ao bom desempenho dos alunos, colocam o docente em uma posição de extrema passividade em seu próprio processo de trabalho. Os docentes, que são conhecedores da realidade das escolas, dos alunos e de suas próprias condições de trabalho são excluídos no processo de elaboração das políticas de avaliação. Daí se percebe que a busca por resultados de desempenho dos alunos não reflete, qualitativamente, a aprendizagem ou a qualidade do ensino.

Desta forma, as avaliações de larga escala despertam diversos posicionamentos e comportamentos no âmbito da organização escolar, segundo Fernandes et al. (2010) citados por Silva et al.(2017, p. 9):

...frente a uma realidade até então desconhecida, os docentes parecem demonstrar certa resistência ou indiferença à aceitação das avaliações em larga escala devido à falta de credibilidade dos índices produzidos; por considerarem “desnecessária” aquela situação de testagem, já que dizem conhecer bem os seus alunos; ou, ainda, por desconhecerem o significado de uma avaliação externa e em larga escala, e o que a interpretação de seus resultados pode acarretar para a escola e para o cenário da educação no Brasil.

A falta de credibilidade dos docentes reflete que as avaliações externas não têm resultado efetivamente a solução dos problemas vividos no interior das escolas, não tem contribuído para transformar o contexto no qual se desenvolve o trabalho docente.

Santamaría (2015) ressalta que as instituições devem ser um espaço aberto de reflexão e compartilhar as apreciações e sentimentos diante das práticas curriculares, em qualquer que seja o nível educativo. Quando isto não acontece se cria um ambiente tácito de resistência que levará a perda de credibilidade.

Esta perda de credibilidade ocorre também em função dos índices obtidos nas avaliações externas não serem representativos da realidade do aluno, assim como não resultam em informações que auxiliem o docente a conhecer as necessidades ou as dificuldades, e, talvez por esta razão, não agreguem novas informações, além daquelas que o docente pode obter em seu cotidiano, na convivência com o aluno.

As avaliações externas são indicadores de resultados educacionais que ganham relevância como forma de subsidiar as metas e ações das escolas no contexto das políticas públicas de educação contemporâneas, e com o intuito de atender às novas demandas educacionais, nos últimos anos vêm ocorrendo a ampla divulgação desses indicadores. (Silva & Torres, 2016, p. 60)

Ao não serem envolvidos no processo de avaliação externa, sua estrutura, objetivos, procedimentos, participação na análise dos resultados e planejamento estratégico para solucionar os problemas detectados nestas avaliações, os docentes não terão a visão clara da importância destas avaliações.

Conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias, no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos e todas. (Machado & Alvarse, 2014, p. 75)

Além de fragilidades na compreensão do processo avaliativo, talvez em função de déficits na formação inicial e na formação continuada em serviço, produtoras de conhecimento, os docentes sentem-se avaliados e pressionados:

Ao avaliar os alunos, que também são avaliados na sala de aula pelos seus professores, torna-se imperativo que os professores possam acessar os resultados das avaliações externas e utilizá-los no desenvolvimento do seu trabalho. Neste sentido, os professores são os principais usuários dos resultados das avaliações externas. Assim, surgem problematizações sobre os desafios da gestão das escolas para fomentar o conhecimento em geral, de professores sobre avaliação educacional e, em particular, sobre os dados das avaliações externas e o seu cotejamento com resultados de avaliações internas, inclusive com vistas à avaliação institucional. (Machado & Alvares, 2014, p. 64)

Os gestores escolares encontram-se em uma zona de conflito e a sua forma de mediá-lo passa pela formação, sensibilização e conscientização de sua equipe escolar, e, principalmente, da adesão dos docentes, que lidam diretamente com os resultados, e, em última instância, decidirá o que acontecerá na escola.

Instauração de políticas para aumentar os resultados nas escolas. As avaliações externas políticas muito eficazes de medir a qualidade do ensino, embora pedagogicamente sejam questionáveis, segundo Fernandes (2019), para que apontam a diversidade de opiniões, quando se trata de intervenientes sociais e políticos das avaliações externas, que são percebidas negativamente, aumentando as desigualdades entre os alunos e as escolas. “Não se equaciona sequer a possibilidade de se poderem desenvolver avaliações externas cujos resultados possam ser utilizados para apoiar os esforços de professores e alunos para melhorar o ensino e as aprendizagens (p. 75).”

As avaliações, desta maneira, encontram-se desvinculadas das aprendizagens e, muito claramente quando condicionam os atores do processo educativo para alcançarem bons resultados, criam a ilusão de que tudo está bem, quando na verdade o ensino se converte gradativamente em um mecanismo de controle das escolas, dos gestores, dos alunos:

A pressão e cobrança para atingir as metas projetadas e, assim, atingir a eficiência, a eficácia e a dar respostas imediatas ao mercado, levam os sistemas e as escolas a se encontrarem numa encruzilhada: ou melhoram os índices ou serão responsabilizados pelo fracasso (Araújo, 2013, p. 114 citado por Hora & Lélis, 2020, p. 40)

Assim, para das respostas imediatas e corresponder as pressões (internas e externas) quanto aos resultados do desempenho dos alunos, a gestão escolar desenvolve estratégias para que os índices sejam alcançados nos testes, desta forma, o aumento das pontuações nas avaliações externas não significa que a escola teve uma melhoria efetiva na educação.

...quando os “testes são o método primário de avaliação e responsabilização, todos se sentem pressionados a elevar os escores, por bem ou por mal” e, desse modo, as escolas podem “manipular quem faz o teste e quem não faz” e “quaisquer ganhos de escores de testes que sejam o resultado apenas de incentivos não significam nada” (Ravitch, 2011, p. 252 citada por Alavarse et al., 2021, p. 259)

Uma outra estratégia ou política instaurada em escolas públicas e privadas, como efeito das pressões por resultados nas avaliações externas, é afastar os alunos, uma vez que a participação destes nos testes pode levar ao declínio das pontuações por terem poucas possibilidades de sucesso.

Isto sucede sobretudo quando as avaliações externas são percebidas como *high stakes* e/ ou os resultados são utilizados para produzir rankings das escolas. Então, as

escolas dificultam ou impedem as matrículas a alunos com percursos acadêmicos menos favoráveis ou utilizam uma diversidade de processos para que os alunos que frequentam a escola desistam ou cancelem as suas matrículas, apresentando-se a exame a título individual. (Fernandes, 2019, p. 80)

Assim nos testes padronizados aplicados nas avaliações externas, os conteúdos e os aprendizados não são contemplados e as escolas não irão melhorar se confiarem apenas neles como forma de avaliar as melhorias na educação. Por esta razão, não permitem apreciações objetivas dos resultados gerais do trabalho de docentes, de gestores escolares e das escolas, uma vez que seus instrumentos focam, apenas, o desempenho dos estudantes e em alguns componentes curriculares. (Ravitch, 2011, citado por Alavarse, 2021). Desta maneira é possível afirmar que nem sempre uma escola com baixo resultado tem uma qualidade baixa. Casassus (2013) citado em Almeida (2020) alertam para os riscos na análise dos resultados, que irão depender de como se compreende qualidade e o significado atribuído ao resultado.

O risco maior é que, a partir da verdade construída em cima da compreensão de que o que é avaliado é o que deveria ser trabalhado nas escolas, porque definido por uma matriz que elenca o que se deve objetivar educacionalmente, deixamos de nos questionar o que significa desenvolver um bom trabalho e, complementarmente, o que essas instituições deveriam objetivar, rendendo-nos à lógica posta. (Casassus, 2013 citado por Almeida, 2020, p. 14)

O que pode ser feito no lugar de buscar instaurar políticas alternativas para aumentar os escores das escolas nas avaliações de larga escala, é elevar o índice em função de avanços nas aprendizagens dos alunos. Não se deve, no entanto, julgar as escolas e os gestores por adotarem este tipo de conduta. Esta maneira de gerenciar a aplicação das avaliações externas nas escolas é fruto de uma criação do próprio sistema e uma indicação de que é necessário

um trabalho de formação e a construção de uma cultura na qual os resultados utilizados em ações de melhorias perceptíveis para a comunidade escolar.

Má Interpretação Pedagógica dos Resultados. A resistência dos professores, as políticas para aumentar os escores, não são os únicos entraves das escolas relacionadas às avaliações externas, os resultados, uma vez que divulgados devem ser interpretados pedagogicamente para sua adequada gestão nas escolas. Para que os gestores escolares se sintam impelidos a utilizarem os resultados das avaliações externas como instrumento de gestão escolar é necessário que possam dar-lhes sentido no contexto escolar.

Entretanto, no próprio desenho de muitas dessas iniciativas de avaliação externa, em suas finalidades e objetivos, não se encontram destacados os processos de envolvimento de gestores escolares, incluindo a capacitação para o entendimento da constituição dessas avaliações e, sobretudo, na interpretação pedagógica de seus resultados. Ou seja, muitas avaliações externas concentram-se em desdobramentos de gestão de seus dados, mas negligenciam a capacidade de efetivação dessa perspectiva. (Alvarse et al.,2021, p. 261)

A forma como os gestores se apropriam dos resultados das avaliações externas traz à baila a discussão sobre a sua formação para que possam acompanhar e controlar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, porém esta apropriação não significa simplesmente conhecer e aceitar as políticas de avaliação. Cerdeira e Costa (2016) citados por Hora e Lélis (2020), afirmam que o processo de apropriação das políticas de avaliação se dá, “sobretudo, nas diferentes maneiras de perceber, conhecer, agir e reagir, inclusive de resistir ao modelo de avaliação classificatória (p. 43)”.

Assim sendo, estes resultados poderiam subsidiar às equipes de gestão escolar a incorporarem os resultados das avaliações de larga escala no planejamento e

acompanhamento das atividades pedagógicas como parte do trabalho da direção escolar, segundo salientados por Alavarse e Machado (2013) se a equipe de gestão tivesse o preparo adequado.

[...] apesar de existir um esforço no sentido de dar um significado pedagógico ao número (através das interpretações pedagógicas da escala de proficiência), ele ainda é insuficiente para traduzi-lo em uma linguagem compreensível para a equipe escolar [...] uma estratégia bastante utilizada para procurar superar o problema da compreensão dos resultados é a realização de oficinas com especialistas, para auxiliar as equipes escolares em sua interpretação [...] somente informar como é possível interpretar não significa que [...] equipe escolares consigam dar conta de uma tarefa com tamanha complexidade (Horta Neto, 2013, p. 291 citado por Alavarse et al., 2021, p. 262)

Neste sentido, retoma-se a temática da formação continuada para o uso das avaliações como informações válidas sobre a aprendizagem dos alunos, para o acompanhamento para a leitura de dados, aprimoramento curricular, divulgação de resultados e transparência na prestação de contas, de acordo com Alavarse *et al.* (2021) para quem os gestores escolares têm, progressivamente, incumbidos do processo de circulação de dados das avaliações externas, e, sem ter a devida formação, lidam com as controvérsias e pressões que envolvem o tema.

Estas razões remetem a Paiva et al. (2023) ao apontarem que, no Brasil (seja na educação básica seja na superior) a avaliação educacional, principalmente a externa, ainda não pode ser considerada como ferramenta mais adequada para do ensino em função de seu caráter seletista e porque profissionais, governantes e comunidade não aprenderam usar os resultados obtidos por esses sistemas de forma eficiente para “melhorar a escola, a sala de

aula, a formação dos professores, enfim, a investir corretamente em todos aqueles que estão envolvidos, direta ou indiretamente, nesse complexo processo que é educar (p. 13).”

Dificuldades organizacionais do sistema de avaliação SPAECE em escolas de 3^{as} séries do Ensino Médio Mauriti-CE.

A avaliação de sistemas educacionais se efetiva em larga escala de forma externa à escola e tem como finalidade principal averiguar a equidade e a eficiência dos sistemas nos processos de ensino e de aprendizagem e, a partir dos seus resultados, subsidiar os órgãos formuladores das políticas nas tomadas de decisões voltadas à gestão. Ou seja, o Estado é o avaliador e os professores, os alunos e as escolas como um todo são os avaliados. (Pinto, 2013)

Tentando entender essa aparente contradição, alguns autores têm alertado para o fato de que urge recuperar o sentido de avaliar os sistemas educacionais e analisar os modelos que têm sido utilizados para essas avaliações. Há quem argumente que os resultados das provas não têm tido o impacto esperado na melhoria da qualidade do sistema educacional, porque as avaliações configuram-se em modelos cuja prioridade é medir o rendimento dos alunos e não avaliar o sistema como um todo.

A inexistência de clareza a respeito dos objetivos da avaliação e a dificuldade de definir e produzir consenso em torno de padrões de qualidade claros, que permitam comparar longitudinalmente os resultados obtidos e que possam ser utilizados para analisar as possíveis mudanças que se operam a partir das políticas e programas implementados, faz com que a preocupação recaia sobre os resultados das provas e sua dimensão técnica, não se enfatizando as análises contextuais que permitiriam um melhor entendimento da situação educacional e uma intervenção mais efetiva, como destacou Iaies (2003, p. 18), citado por (Bauer et al., 2015, p. 1374) para quem:

Os sistemas educativos deixaram de trabalhar para melhorar a qualidade e a equidade educativa e passaram a trabalhar para o melhoramento dos resultados das avaliações. [...] Os dispositivos e seus produtos têm tido maior impacto na construção do imaginário educativo da sociedade, que na transformação das estratégias educativas.

Isto é fruto da influência da cultura gerencialista na educação pública, com ênfase na profissionalização e no uso de práticas de gestão do setor privado, que geram muitas discussões no campo educacional.

Andriguetto Junior e Gisi (2022) refletem sobre os impactos negativos a adoção de práticas gerencialistas nas escolas e citam Ball (2005) para quem o gerencialismo contribuiu para a destruição dos sistemas éticos- profissionais que existiam nas escolas em substituição com a cultura de sistemas empresariais que são competitivos. Como consequência, o dinamismo e a complexidade do processo educativo foi progressivamente se reduzindo as medidas de regulação e controle, abrindo espaço para a performatividade no cotidiano escolar.

Ao passo que a escola era moldada nos padrões organizacionais foi deixando o seu papel institucional e, segundo Lima (2011) citado por Andriguetto Junior e Gisi (2022, p.8), focalizava sua função apenas na dimensão racional:

... gerida mediante planejamento estratégico, como lógica previsível, metas e objetivos claros, desempenhos mensuráveis e resultados lineares na direção da estratégia determinada pelo Estado ou pela alta administração. Essa se tornou a concepção de escola, bem como do aporte principal para as bases gerencialistas e performáticas de gestão.

Dentre os aspectos ligados a performatividade envolvem, segundo Andriguetto Junior e Gisi (2022): “Elevado apego às normas; excesso de formalização, rotinas e registros; resistências às mudanças; despersonalização dos relacionamentos (pessoas são números); diminuição da inovação; sinais de autoridade e dificuldades de relacionamentos com o público e categorizações das decisões (p.9)”. Os Sistemas de avaliação são fruto da cultura gerencialista e a conseqüente performatividade, reflete o controle e regulação das práticas escolares.

O nível de responsabilização dos agentes pareceu maior, e a pressão pela entrega de resultados ficou mais visível, por meio de maior quantidade de avaliações diagnósticas, mecanismos de controle, supervisão do ensino e possibilidade de substituição dos agentes envolvidos com a prática, em casos de a avaliação de desempenho estar aquém do esperado.

Segundo Costa et al. (2019) as avaliações em larga escala possuem um caráter exclusivamente competitivo em função da imposição dos mecanismos de mercado no interior do serviço público e citam Cerdeira, Almeida e Costa (2014) que apontam exagero na interpretação do alcance dos sistemas de avaliação.

A discussão em torno das características já presentes nas redes municipais de ensino, junto aos debates contrários à adesão desses instrumentos, reafirma questões técnicas e políticas relacionadas à avaliação de redes. No entanto, não se pode negar que, entre a incipiência de boas práticas gerenciais e a fragilidade na condução das políticas, podem ser encontradas outras intenções que se materializam na gestão educacional, mas que não são capturadas tão facilmente. Aqui, cabe esclarecer, a gestão educacional é concebida como “um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo, seja em termos de

responsabilidade compartilhadas [...] ou de outras ações que desenvolvem em sua área de atuação” (Vieira, 2008, p. 26, citado por Costa et al., 2019, p. 7)

É esperado que as avaliações de larga escala possam ser utilizadas para o mapeamento do sistema educacional e os seus sujeitos, pois possuem potencialidades para levantar importantes informações para subsidiar o direcionamento na execução das políticas públicas educacionais.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o Sistema da Avaliação é fonte importante de informações para subsidiar a tomada de decisão, visando melhorar a educação; que existem inúmeras possibilidades de ser usada; que há um suporte técnico e financeiro que possibilita estratégias de trabalho associativo e participativo. Além disso, se conhecer o sistema e suas potencialidades, a sociedade tanto poderá cobrar quanto propor ações ao poder público, já que seus resultados são disponibilizados de forma democrática para a sociedade. (Santos J. B., 2018, p. 17)

Assim, o SPAECE busca coletar informações em três vertentes: Avaliação de Desempenho Acadêmico, Avaliação Institucional e Estudos e Pesquisas Educacionais, sendo a primeira, externa, voltada para identificação nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos, voltando-se para a avaliação de competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação de Desempenho Acadêmico abrange todos os alunos das escolas estaduais e municipais e utiliza como instrumento, questionários, para coletar dados sócio -econômicos e hábitos de estudo dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores. A segunda vertente é auto avaliativa da escola que através dela pode avaliar a atuação do núcleo gestor, sobre as interrelações, serviços prestados, desempenho do corpo docente e discente, funcionários e gestores” para implementar mudanças no cotidiano escolar. Já a

terceira vertente, Estudos e Pesquisas Educacionais, busca conhecer situações problemáticas e tendências detectadas nestes. (Gatti, 2009)

As avaliações externas e a internas devem ser complementares para a melhoria da educação e o SPAECE possui, potencialidades e possibilidades para avaliar a educação de forma a retratar as fortalezas e debilidades do Sistema Educacional, no entanto é importante atentar para a preparação dos avaliadores e das escolas, às condições financeiras para a realização dos trabalhos, além de atentar as especificidades de cada região para que não seja apenas uma reprodução das avaliações Nacionais.

Entretanto, como evidenciado, a literatura também apresenta estudos que têm apontado dificuldades por parte dos gestores escolares na interpretação dos indicadores presentes nos documentos oficiais de divulgação e, por conseguinte, na utilização pedagógica dos mesmos nas escolas. Ao pesquisar sobre iniciativas e modelos de avaliação brasileiras, Gatti (2009, p. 15) já identificava “problemas de utilização dos dados por diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores” nas avaliações estaduais e nacionais, sendo necessário enfrentar o desafio de realizar uma divulgação dos dados em “formas mais adequadas” e “diferenciadas conforme a audiência”. Por isso, visando garantir melhores condições para o uso efetivo dos dados gerados pelas avaliações externas a formação dos profissionais que atuam nas escolas precisa ser enfrentada (Alavarse et al., 2021, p.265)

A formação dos profissionais envolvidos diretamente nas avaliações externas pode ser considerada uma condição para o uso adequado dos dados obtidos nas avaliações externas, assim, instrumentalizar as equipes escolares é fundamental para isto. Sobre a formação dos profissionais, Alavarse et al., (2021) citam Horta Neto (2013, p. 290) que reconhecem as dificuldades relacionadas ao tamanho das redes e falta de interesse dos gestores educacionais

em aprofundar as análises. Os autores apontam que: o desenvolvimento de instrumentos e estratégias que possibilitem que tanto os profissionais da educação como a sociedade em geral possam se apropriar de seus resultados. Para tanto, é importante que a linguagem utilizada na sua divulgação seja nítida e que aponte com clareza, inclusive com a apresentação de exemplos, qual o significado das escalas apresentadas e de como seus resultados podem ser utilizados para melhorar a qualidade da educação brasileira.

Problemas na utilização pedagógica dos resultados. Os dados obtidos nas avaliações externas só poderão ser considerados insumos estratégicos para a tomada de decisão quando foram compreendidos e a utilizados pelos agentes escolares enquanto uma forma de intervenção e participação ativa desses agentes como protagonistas no processo de avaliação. (Silva & Carvalho, 2014)

No entanto, para o uso adequado dos dados levantados na avaliação externa é necessário “instrumentalizar” as equipes escolares, ou seja, propiciar formação para a utilização dos instrumentos avaliativos e para a interpretação correta dos resultados. Neste sentido, para a eficiência e eficácia das avaliações do Sistema de Avaliação Permanente devem desenvolver instrumentos e estratégias de apropriação destes resultados.

Apesar de os sistemas de ensino destacarem ser um dos objetivos da avaliação externa a sua utilização pelas escolas, as Secretarias de Educação ainda apresentam pontos críticos em relação às ações de formação mais específicas e em grande escala a respeito das possibilidades das escolas em utilizar esse tipo informações em seu cotidiano escolar. (Silva & Gimenes, 2015, p. 03976)

Quer dizer que, relacionados às avaliações de larga escala nacionais os sistemas locais teriam maiores possibilidades de se apropriarem e gerenciarem adequadamente os resultados destas avaliações, e, de acordo com Sousa et al.,(2012) citados por Cerdeira

(2018), têm maior capacidade de monitoramento, o que favorece o uso imediato no planejamento pedagógico. Embora haja essa facilidade, alguns entraves estão associados às avaliações externas, apontadas pela autora em pesquisas nacionais e internacionais, que são: “a resistência ou desconhecimento das possibilidades de usos dos dados produzidos, dentre outros fatores, em função de uma visão prévia negativa e até reducionista dos objetivos das avaliações externas (p.612).”

Por outro lado, existe uma cobrança para que estes dados sejam utilizados nos discursos oficiais que vêm, pressionando os gestores dos sistemas de ensino e os gestores escolares a terem maior interesse pelo uso dos dados. A pressão para a utilização pedagógica dos resultados tem sido identificada em diversos estudos de Brooke e Cunha (2011), Bauer et al. (2015), Silva et al. (2013), Cerdeira (2015). (Cerdeira, 2018)

Cerdeira (2018) cita Book e Cunha (2011) para apontar “lado bom” das políticas de avaliação e responsabilização. Segundo os autores, estas podem estimular efeitos positivos, tais como o aumento do trabalho coletivo da equipe escolar para a melhoria da aprendizagem de todos os alunos e a equidade educacional, mas lembram que estas possuem efeitos negativos do uso pedagógico dos resultados das avaliações externas, como: estreitamento do currículo, premiações, exclusão dos “piores”, investimento pedagógico nos “melhores”, treino para provas e as fraudes. No entanto, os autores salientam a importância de refletir sobre outros fatores contextuais dos sistemas de ensino e das escolas, além da responsabilização:

Cremos que problematizar e superar os efeitos e usos indesejados é o caminho para adentrarmos uma quarta geração de avaliação, cujo investimento seja nas práticas de gestão e no uso dos dados não para a reiteração do que já se sabe, mas para fins pedagógicos que possibilitem a melhora da aprendizagem. (Cerdeira, 2018, p. 619)

No entanto, é importante destacar que a formação em aspectos específicos da avaliação de larga escala, e o conseqüente conhecimento sobre a sua intencionalidade, características, e testes, pode levar a maior compreensão a respeito destas. A preparação dos agentes educativos, poderia levá-los a utilizar correta e conscientemente os resultados destas avaliações e adotar as práticas pedagógicas para garantir o desenvolvimento dos alunos. Sem os conhecimentos específicos a respeito da avaliação externa é possível que os dados sejam interpretados de forma distorcida e sem qualquer aplicação favorável ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem escolar.

Silva e Gimenes (2015) asseveram que existe o esforço, por parte dos agentes educativos, para apropriarem-se e utilizarem as avaliações externas como instrumento pedagógico útil e pertinente ao trabalho das escolas e dos professores, mas não há consenso sobre as formas de utilização dos resultados.

Entretanto, as formas de apropriação e uso verificadas nas escolas parecem guardar uma relativa independência em relação aos níveis central e intermediário de gestão das Secretarias de Educação. Parece ainda não haver algum consenso quanto às melhores formas de utilização da avaliação e de seus resultados no âmbito das Secretarias de Educação. De alguma forma isso ajuda a compreender a ampla autonomia didática que escolas e professores já possuem para a criação de uma diversidade de usos, dos quais alguns parecem ser bastante pertinentes e outros, recomendam cautela e análise em sua adoção. (Silva & Gimenes, 2015, p. 03976)

Assim, os resultados das avaliações externas somente poderão favorecer a melhoria no âmbito educacional se os dados representarem fidedignamente a realidade. Problemas na incorporação dos resultados nas práticas pedagógicas remetem à inadequada instrumentalização das equipes escolares e apropriação dos resultados.

Falta de interesse dos gestores educacionais em aprofundar as análises. Outro aspecto considerado, além do desconhecimento das equipes escolares, relacionado as dificuldades organizacionais do sistema pode dificultar a avaliação externa é a falta de interesse dos gestores educacionais no aprofundamento das análises dos resultados obtidos nas avaliações externas.

No entanto, evidencia-se que há uma super valorização dos resultados nas avaliações externas, favorecendo que as práticas escolares estejam voltadas para medidas cognitivas, tais como evidenciadas por Bonamino (2016) citada por Ribeiro e Sousa (2023), que reduz a importância de medidas sociais, escolares e pedagógicas e “compromete o processo de reflexão dos professores e diretores brasileiros em torno dos resultados das avaliações externas ou dos indicadores sintéticos (como o IDEB), quando não acompanhados de informações sobre as características das escolas avaliadas (p. 7).”

Logo, é possível considerar que estas avaliações parecem fora do contexto para os agentes escolares, quando os resultados, e o que é avaliado por elas, não consideram as subjetividades, as características específicas das escolas e dos alunos. Este afastamento entre as avaliações externas e as realidades vivenciadas no cotidiano escolar e o contexto as tornam sem sentido, quando se almeja a solução de inúmeras situações problemáticas que envolvem o processo ensino-aprendizagem, geram a perda de interesse.

Consideramos que o interesse é uma conexão entre a pessoa e o mundo comum. Em que a pessoa se vê como parte integrante do mundo. O interesse move o sujeito para a ação, pesando as consequências futuras – os resultados –, outrossim, despertam no sujeito a possibilidade de que ele possa agir para conseguir o resultado. A simples previsão de algo não assegura a pessoalidade do interesse, pois, podemos prever coisas completamente alheias a nossa atitude, e isto não desperta o interesse,

ou a atividade do/no sujeito. A previsão impessoal leva o sujeito a ser passivo, enquanto o interesse conduz a ser um sujeito ativo: Mas para ser ativo, um ser é parte que participa das consequências em vez de ficar estranho as mesmas, existe ao mesmo tempo uma reação pessoal. (Schwenger & Schütz, 2018, p. 277)

O interesse desinteresse dos gestores em aprofundar as análises pode ser relacionada à sua falta de participação no processo avaliativo. Hora e Lélis (2020) citam Koetz (2010) defendem a participação e o compromisso de todos os envolvidos na elaboração de projetos que se articulem pela melhoria do desempenho dos alunos, “atribuindo aos gestores a responsabilidade de não [...] perder de vista uma prática de agir, refletir sobre a ação exercida e agir novamente, o que caracteriza a autonomia do fazer educativo e a prática reflexiva aplicada à gestão”. (Koetz 2010, p. 169, citado por Hora & Lélis, 2020, p. 48)

Os resultados obtidos também podem ocasionar o desinteresse dos gestores de aprofundarem as análises, em um contexto de responsabilização e cobranças, e competitividade geradas pelo próprio sistema, os baixos índices podem significar para muitos, a sua própria incompetência.

...a partir dos efeitos que os resultados e o próprio desenho de avaliação adotado podem provocar no pensamento, nas atitudes e na ação dos diversos interessados. Entretanto, os meios para que as avaliações externas e seus resultados possam ser utilizados por professores, escolas e demais setores administrativos das Secretarias de Educação - notadamente como mecanismo de subsídio e orientação de caráter eminentemente pedagógico e formativo (Torrecilla, 2006, citado por Silva & Gimenes, 2015, p. 03971).

Cabe ressaltar, conforme os autores supracitados, que a mudança de atitudes e a adequada utilização pedagógica dos resultados pelas equipes escolares não acontecerá de

forma isolada, estão ligadas a outras ações de gestão em todos os âmbitos do sistema educacional (nacional, estadual e municipal) e de forma interdependente, pois devem estar associadas as demais ações de gestão. Portanto não se trata de apenas adequar a escola aos resultados. Silveira e Almeida (2019) apontam que se deve ter cautela, a qualidade do ensino é ampla. Isto remete a um processo reflexivo, a análise do que os dados indicam para utilizá-los no aprimoramento das políticas públicas em prol da qualidade da educação.

Problemas quanto a divulgação dos resultados. A avaliação externa ou avaliação em larga escala, é uma importante referência para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino, possibilitando que escola e comunidade alterem suas ações e redirecionem o seu método de trabalho.

Assim, os dados que são obtidos pelas avaliações externas podem apontar problemas que incidem tanto na ação do professor na sala de aula, como na gestão da escola e nas diretrizes e intervenções da secretaria de educação. “Portanto, indicam os âmbitos nos quais as ações e prioridades serão repensadas e planejadas, a partir da leitura dos dados” (Blasis, Falsarella e Alavarse, 2013, p.38).

Para que as ações sejam reexaminadas e redirecionadas para a solução dos problemas detectados a partir da leitura dos dados é necessário que os resultados sejam apropriados adequadamente pelos diferentes segmentos educacionais, destacados por Silva e Gimenes (2015, p. 03976):

... (setores da gestão central, intermediária e unidades escolares) não deve ser considerado independentemente das demais ações de gestão promovidas pela política educacional. A avaliação externa deve, necessariamente, configurar-se como um instrumento que subsidie a elaboração de políticas educacionais mais amplas desenvolvidas pelas redes de ensino.

Cabe ressaltar que existe a necessidade de envolvimento tanto pelos profissionais que são lotados nas Secretarias de Educação quanto dos demais partícipes do processo educativo (gestores, pais e alunos) na avaliação externa, para que estes se apropriem-se dos descritores e habilidades avaliados, Machado e Alavarse (2014) descrevem que o envolvimento dos profissionais lotados nas Secretarias de Educação, dos gestores escolares, dos professores, dos pais e dos alunos no processo de avaliação se dá na apropriação dos descritores e das habilidades avaliados, participação nas discussões e apoio ao desenvolvimento coletivo do processo de ensino-aprendizagem.

A partir da divulgação dos resultados alcançados nas avaliações externas e com a corresponsabilidade dos diversos segmentos, cabe às escolas desenvolverem novas ações e planejamentos para que as dificuldades apresentadas pelos alunos que participaram das avaliações sejam sanadas e para que o ensino oferecido seja de qualidade e objetive mais que apenas o medido pelos testes. (Silveira & Almeida, 2019, p. 4)

No entanto, a divulgação dos resultados apresenta-se de maneira contrária a esta perspectiva, contribuindo muito mais para o ranqueamento das instituições e redes que para a reflexão interna e orientação para ações e isto tem gerado conflitos (Mesquita, 2012 citado por Silveira e Almeida, 2019). “Muitos municípios, ao invés de estimularem as escolas a se pensarem perante os dados, mas com indicadores locais que considerem a realidade do entorno social da instituição, têm adotado sistemas de ensino apostilados para nortear o trabalho do gestor escolar e do professor, visando tão somente à melhora do índice (Adrião et al., 2009 citado por Silveira & Almeida, 2019, p. 5)”.

Assim, os problemas na divulgação dos resultados pode ser um obstáculo para a sua utilização em implementação de melhorias organizacionais , mas Cerdeira (2018) pontua que algumas características escolares e organizacionais dos sistemas de ensino que favorecem o uso dos resultados tais como: Impacto da política de responsabilização educacional; Construção dos testes padronizados e inflação da pontuação; Localização e gestão da escola; Circulação de informações nas escolas e suas redes; Conhecimento e formação para uso dos dados. Ou seja, mesmo que os dados das avaliações externas sejam adequadamente divulgados e analisados existem fatores internos à escola

Aspectos Legais

A avaliação educacional integra o processo educativo como ferramenta essencial para a qualidade da educação em torno da consecução de objetivos estabelecidos e previstos em dispositivos legais que garantem o exercício da cidadania.

Assim, a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB observa que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, devendo os aspectos qualitativos prevalecerem sobre os quantitativos, priorizando, dessa forma, a qualidade e o processo de aprendizagem.

A avaliação educacional é mencionada no Art. 24 que trata das regras comuns da organização da educação básica, nos níveis fundamental e médio:

I – A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II – A classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas; c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III – nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV – Poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V – a) verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (Brasil, 2017, p. 18)

A legislação educacional reconhece que o público-alvo do Ensino Médio deve ser considerado em suas múltiplas dimensões, suas características biológicas e etárias, além dos aspectos sociais e culturais que compõem a realidade dos jovens e por este entendimento o Ensino Médio apresenta as seguintes finalidades, Art. 35:

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, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996., 2018, p. 464)

Para o cumprimento das finalidades do Ensino Médio, a referida Lei aponta-se que, as escolas assegurem o prosseguimento dos estudos, para quem desejar, e educação integral e preparação básica para o trabalho, cidadania, aprimoramento do educando como pessoa humana, explicitando os fundamentos científico-tecnológicos da produção de saberes. Desta forma, a Base Nacional Comum Curricular -BNCC, Parecer CNE/CP nº 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017 adota o enfoque das competências.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos,

habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, Base Nacional Comum Curricular - BNCC, 2018, p. 13)

Na BNCC, estabelece-se ainda que a avaliação deve levar em conta contextos e condições de aprendizagem, mencionando que deve aplicar os procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado, e que os resultados devem ser registrados com vistas a melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos.

Ao abordar os aspectos legais sobre a temática, cabe ressaltar que as responsabilidades dos Sistemas de Ensino, Resolução CNE Nº 3 de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, publicadas no DOU, em 22 de novembro de 2018.

Art. 20. Os sistemas de ensino, atendendo a legislação e a normatização nacional vigentes e na busca da adequação às necessidades dos estudantes e do meio social, devem:

I - Garantir liberdade, autonomia e responsabilidade às unidades escolares, fortalecendo sua capacidade de concepção, formulação e execução de suas propostas pedagógicas;

II - Promover, mediante a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, alternativas de organização institucional que possibilitem:

a) respeito à identidade própria de adolescentes, jovens e adultos organizando espaços e tempos adequados para a aprendizagem; b) várias alternativas pedagógicas, incluindo ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espaços - intraescolares ou de outras instituições ou redes de ensino e da comunidade - para atividades educacionais e socioculturais favorecedoras de iniciativa, autonomia e protagonismo social dos estudantes; c) realização, inclusive pelos colegiados escolares e órgãos de representação estudantil, de ações fundamentadas nos direitos humanos e nos princípios éticos, de convivência e de participação democrática visando a construir uma sociedade livre de preconceitos, discriminações e das diversas formas de violência;

III - fomentar alternativas de diversificação e flexibilização curriculares, pelas unidades escolares, que ampliem as opções de escolha pelos estudantes;

IV - Promover a organização dos tempos escolares a fim de atender ao interesse do estudante em seu processo de aprendizagem, seja essa organização no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização.

V - Orientar as instituições ou redes de ensino para promoverem:

a) classificação do estudante, mediante avaliação pela instituição, para inserção em etapa adequada ao seu grau de desenvolvimento e experiência; b) aproveitamento de estudos realizados e de conhecimentos constituídos tanto no ensino formal como no informal e na experiência extraescolar; c) certificação que habilite o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa

obrigatória; d) aproveitamento de conhecimentos para o prosseguimento dos estudos em diferentes formações, seja por aproveitamento de créditos, por certificações complementares, entre outras, conforme o art. 18.

VI - Estabelecer normas complementares e políticas educacionais para execução e cumprimento das disposições destas Diretrizes, considerando as peculiaridades regionais ou locais;

VII - instituir sistemas de avaliação e utilizar os sistemas de avaliação operados pelo Ministério da Educação, a fim de acompanhar resultados, tendo como referência a formação geral básica, a legislação e as normas, estas Diretrizes e as propostas pedagógicas das unidades escolares.

VIII - possibilitar, mediante a disponibilidade de vagas na rede, ao estudante concluinte, imediatamente após a conclusão do curso de ensino médio, cursar outro itinerário formativo de que trata o art. 12.

Art. 21. Para a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas de ensino proverem:

I - Os recursos financeiros e materiais necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas unidades escolares;

II - Aquisição, produção e/ou distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;

III - professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares;

IV - Instrumentos de incentivo e valorização dos profissionais da educação, com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim;

V - Acompanhamento e avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e unidades escolares.

Art. 22. Cabe ao Ministério da Educação oferecer subsídios e apoio técnico e financeiro para a implementação destas Diretrizes, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Art. 23. Os sistemas de ensino devem utilizar os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como subsídio para avaliar, rever e propor políticas públicas para a educação básica.

Art. 24. As instituições e redes de ensino devem utilizar avaliação específica tanto para a formação geral básica quanto para os itinerários formativos do respectivo currículo que consiga acompanhar o desenvolvimento das competências previstas.

Art. 25. Os sistemas de ensino devem estabelecer formas de reconhecer, validar e certificar os saberes adquiridos tanto em processo de escolarização quanto nas experiências de vida e trabalho, daqueles que estão fora da escola ou em distorção idade/ano de escolarização. (Ciqueira, 2024)

Os aspectos legais acima mencionados buscam garantir que a avaliação seja justa, equitativa, transparente, alinhada aos direitos básicos para o exercício pleno da cidadania, promovendo, desta maneira, o desenvolvimento pleno dos alunos e o aprimoramento do sistema educacional e da qualidade da educação, embora não exista um consenso e uma definição única a respeito de um padrão.

Definição e Operacionalização das Variável

Tabela 1

Definição e Operacionalização da Variável

Variável		Dimensões	Indicadores	Operacionalização
Dificuldades na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará - SPAECE nas 3^{as} séries do Ensino Médio de Mauriti – CE, em 2024.	Entraves no desenvolvimento da avaliação externa em larga escala, que para Figari (1996) citado por Bandalise (2010) afirma que, nessa acepção mais alargada de avaliação define estruturas de diferentes realidades: as macroestruturas, ou seja, os sistemas educacionais, as mesoestruturas (as escolas) e as microestruturas (as salas de aulas). No espaço da macro e da mesoestrutura, a avaliação geralmente é o processo de observação e interpretação dos resultados da aprendizagem que objetiva orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola, dos sistemas educacionais e subsidiar a formulação de políticas públicas.	Dificuldades didático-pedagógicas (sala de aula)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Concentração das aulas apenas nos conteúdos específicos da avaliação em larga escala; ✓ Alteração do tipo de tarefa proposta em sala de aula; ✓ Interferência na forma de avaliar os alunos; 	Técnica: Enquete Instrumento: Questionário fechado de múltipla escolha
		Dificuldades organizacionais escolares (escola)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resistência dos Professores em relação aos testes da avaliação em larga escala; ✓ Instauração de políticas para aumentar os resultados na escola; ✓ Má Interpretação Pedagógica dos resultados; 	
		Dificuldades organizacionais do sistema na avaliação(sistema)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Problemas de utilização pedagógica dos resultados; ✓ Falta de interesse dos gestores educacionais em aprofundar as análises; ✓ Inadequação da linguagem utilizada na divulgação dos resultados 	

Marco Metodológico

Tipo de investigação

Com base em Sampieri, Collado e Lucio (2017), quanto ao enfoque a investigação caracterizou-se como enfoque quantitativa, que busca mensurar e quantificar variáveis; restringindo intencionalmente a informação. Este tipo de investigação mede com precisão as variáveis do estudo, para ter foco e, segundo explicam os autores esta abordagem é sequencial e evidencial, na qual uma etapa precede a seguinte, não podendo saltar ou contornar etapas, mantendo-se a ordem para, se necessário, redefinir a próxima etapa. Delimita-se os objetivos, as questões de investigação, a revisão da literatura, constrói-se uma abordagem teórica, estabelece-se hipóteses e determina-se as variáveis: são essas as etapas de uma pesquisa quantitativa. A partir daí, elabora-se um plano para testar as hipóteses e medir as variáveis por meio de métodos estatísticos num determinado contexto, analisa-se os resultados das medições e tira-se as possíveis conclusões.

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2017), os estudos quantitativos seguem uma estrutura previsível e organizada, onde as decisões críticas sobre o método são estabelecidas antes da coleta de dados. A pesquisa quantitativa busca generalizar os resultados de uma amostra para uma população maior e assegurar a replicabilidade dos estudos realizados. Os estudos quantitativos visam confirmar e prever fenômenos, identificando regularidades e relações causais entre elementos, com foco na formulação e demonstração de teorias. Seguindo rigorosamente um processo lógico e garantindo a validade e confiabilidade dos dados gerados, essa abordagem contribui significativamente para a geração de conhecimento. Baseada na lógica dedutiva, a pesquisa quantitativa parte de teorias para estabelecer hipóteses testáveis pelo investigador, com o objetivo de identificar leis universais e causais, explorando

a relação entre variáveis e fenômenos; se desenvolve na esfera externa do indivíduo, focando na realidade objetiva dos fenômenos estudados.

Quanto a natureza, a investigação caracterizou-se como básica. A pesquisa básica “trata do estudo sistemático, direcionado no sentido de aprofundar o conhecimento ou a compreensão de aspectos fundamentais de fenômenos e fatos, entretanto, sem ter em mente um resultado específico (Marques, 2016, citado por Zucatto et al., 2020, p. 3).” Neste tipo de investigação o pesquisador busca completar aspectos ou particularidades de investigações antecedentes, que demanda revisão bibliográfica e sistematização das ideias por tratar-se de uma pesquisa teórica. (Lima, R. V; Gomes, A. C. R;)

Em relação a temporalidade, a investigação caracterizou-se como transversal, porque, conforme Gil (2024), é um tipo de pesquisa não experimental que busca coletar dados em um único momento, permitindo a análise das características de uma determinada população ou fenômeno em um determinado momento no tempo. Esse tipo de pesquisa é utilizado em estudos descritivos e exploratórios, pois possibilita a obtenção de informações de forma rápida e eficiente; os dados são coletados de diferentes indivíduos ou unidades de análise pertencentes à mesma população em um mesmo momento.

A investigação caracteriza-se ainda como uma pesquisa de campo. Gil (2024, p. 53) explica que “no estudo de campo, estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes. Dessa forma, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação”.

Desenho de Investigação

O desenho da investigação foi não-experimental, que de acordo com Gil (2024), é um tipo de pesquisa que não envolve a manipulação deliberada de variável. Desta forma, o

investigador não interfere ou controla o ambiente de estudo, limitando-se a observar e registrar o comportamento natural dos fenômenos estudados. Esse tipo de desenho é muito utilizado em pesquisas descritivas e exploratórias, cujo objetivo é descrever, analisar e compreender um determinado contexto, fenômeno ou grupo de indivíduos.

Nível de conhecimento esperado

O nível de conhecimento esperado é descritivo, segundo Marconi e Lakatos (2024), caracteriza-se por fornecer uma descrição detalhada e precisa de um fenômeno, evento, grupo ou situação de interesse. Nesse nível de conhecimento, o objetivo principal da pesquisa é descrever de forma completa as características, propriedades e variáveis envolvidas no objeto de estudo.

Conforme explicam Sampeiri, Collado e Lucio (2017), nesse nível de conhecimento o objetivo do investigador é descrever fenômenos, situações, contextos e acontecimentos, ou seja, detalhar como são e se manifestam. Os estudos descritivos procuram especificar as propriedades, características e perfis de indivíduos, grupos, comunidades, processos, objetos ou quaisquer outros fenômenos em análise; pretendem apenas medir ou recolher informação de forma independente ou independentemente ou conjuntamente sobre os conceitos ou variáveis a que se referem sem objetivo de indicar como estes se relacionam.

População, Amostra e Amostragem

Segundo França (2023), população é um conjunto completo de todos os elementos que compartilham uma ou mais características em comum. “Em pesquisa científica, a população pode ser definida como o conjunto total de indivíduos, objetos ou eventos que se enquadram nos critérios de inclusão da pesquisa (França, 2023)

A população, universo do estudo, que circunscreve a investigação foi composta por 132 docentes, 4 diretores escolares, 10 coordenadores escolares e 1.865 alunos de 4 escolas Estaduais de Ensino Médio da cidade de Mauriti- CE, conforme apresentados na tabela abaixo.

Tabela 2

População

	Escolas Estaduais	Diretores	Coordenadores	Docentes	Alunos
1	E.E.E.P. Padre João Bosco de Lima	1	3	29	521
2	E.E.M.T.I André Cartaxo	1	3	46	475
3	E.E.M.T.I Professora Eunice Maria de Sousa Freitas	1	2	21	184
4	E.E. M. Aduino Leite	1	2	36	685
Total	4	4	10	132	1.865

Todos os diretores e coordenadores participaram do estudo, para este grupo foi realizado censo, mas devido ao tamanho da população de docentes e de alunos, procedeu-se extrair uma amostra, que consiste em uma parte da população selecionada para ser estudada. Segundo França (2023), “Em pesquisas científicas, o conceito de amostra pode ser definido como um subconjunto da população. A amostra é utilizada para obter informações sobre a população como um todo.”

Para obter o tamanho da amostra empregou-se o cálculo amostral a partir da fórmula: $n = N Z^2 p (1-p) / (e^2 + Z^2 p (1-p))$. Na qual n corresponde ao tamanho da amostra obtido por meio do cálculo; N ao total da população pertencente a pesquisa; Z é o desvio indicado ao valor médio aceitável para que o nível de confiança seja atingido; é a

margem de erro máxima que a pesquisa permite; $p =$ é a proporção desejada. Adotou-se erro amostral de 5% e o nível de confiança de 95%, e distribuição da população 80/20 mais homogênea. E obteve-se o seguinte.

Tabela 3

Amostra

Escolas	População		Amostra	
	Docentes	Alunos	Docentes	Alunos
E.E.E.P. Padre João Bosco de Lima	29	521	27	168
E.E.M.T.I André Cartaxo	46	475	39	163
E.E.M.T.I Professora Eunice Maria de Sousa Freitas	21	184	20	106
E.E. M. Adauto Leite	36	685	32	182
	132	1.865	118	619
	% População		87,12	33,19

Foram selecionados 118 docentes, que correspondem a 87,12% da população de docentes e 619 discentes que correspondem a 33,19% da população de alunos das 4 escolas estaduais de ensino médio da cidade de Mauriti – CE.

Aplicou-se amostragem probabilística aleatória simples na qual todos os elementos da população têm igual probabilidade de pertencer a amostra.

A utilização de uma amostragem probabilística é a melhor recomendação que se deve fazer no sentido de se garantir a representatividade da amostra, pois o acaso será o único responsável por eventuais discrepâncias entre população e amostra, o que é levado em consideração pelos métodos de análise da Estatística Indutiva (ou Inferência Estatística). (Santos A. B.)

Os docentes participantes do estudo possuem, em sua maioria, sexo feminino 55 %, e 100% dos participantes são cisgênero. A maioria dos professores são casados, 65%, 28% são

solteiros e apenas 7% são divorciados. 32% dos professores não possuem filhos e 68% possuem entre 1 a 3 filhos. Quanto a formação acadêmica, 100% dos docentes possuem graduação e especialização, 12,1% possuem título de Mestrado, 3,13% Doutorado e 0,9% Pós-doutorado. O regime de trabalho de 25% dos professores é estatutário e 75% temporário. A Renda mensal dos professores está situada da seguinte forma: até 2 (15%), 3 a 4 (53%), 5 a 6 (22%), 7 a 8 (7%) e 9 a 10 salários-mínimos (2%).

Figura 1

Sexo dos Professores

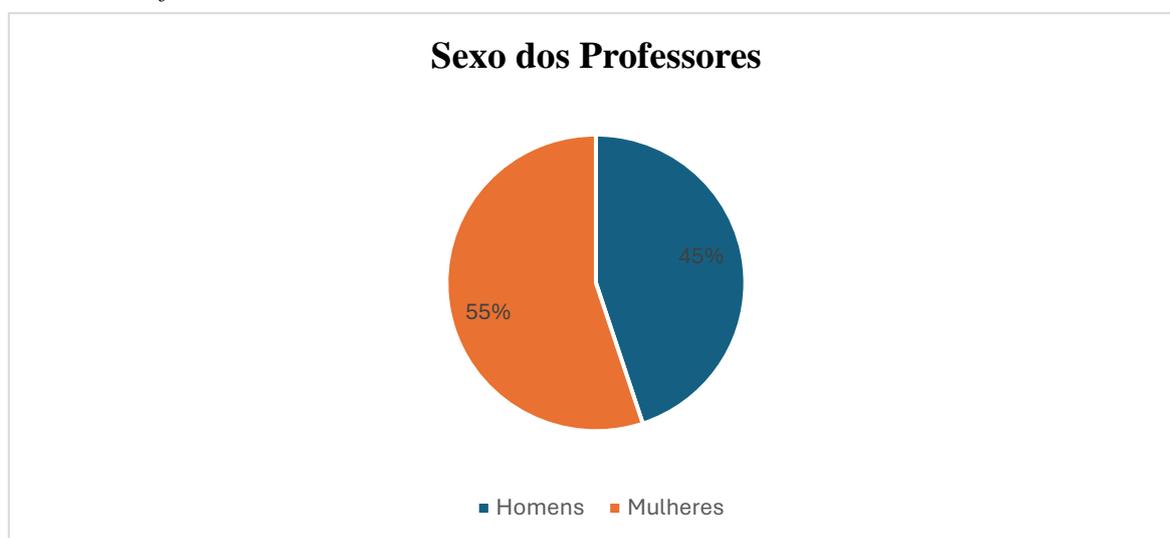
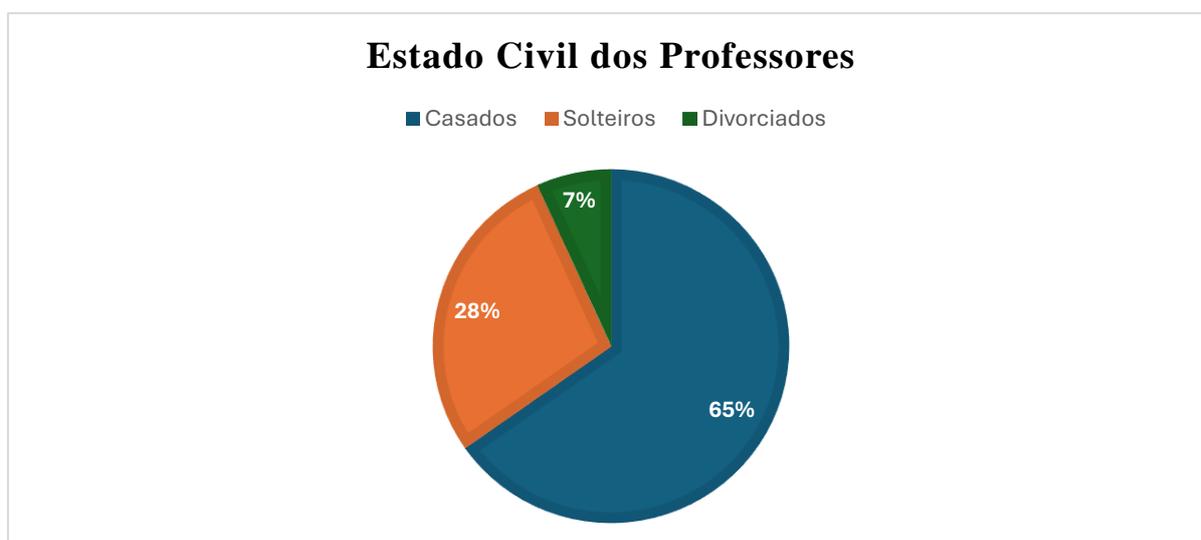


Figura 2

Gênero dos Professores

**Figura 3**

Estado Civil dos Professores

**Figura 4**

Número de Filhos dos Professores

Número de filhos dos professores

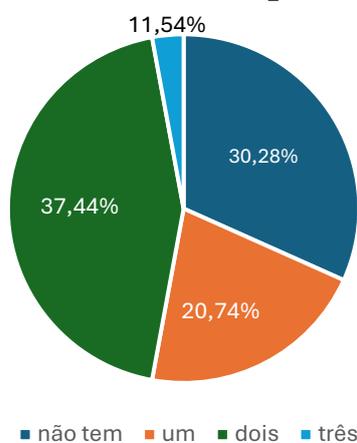


Figura 5

Formação Acadêmica dos Professores

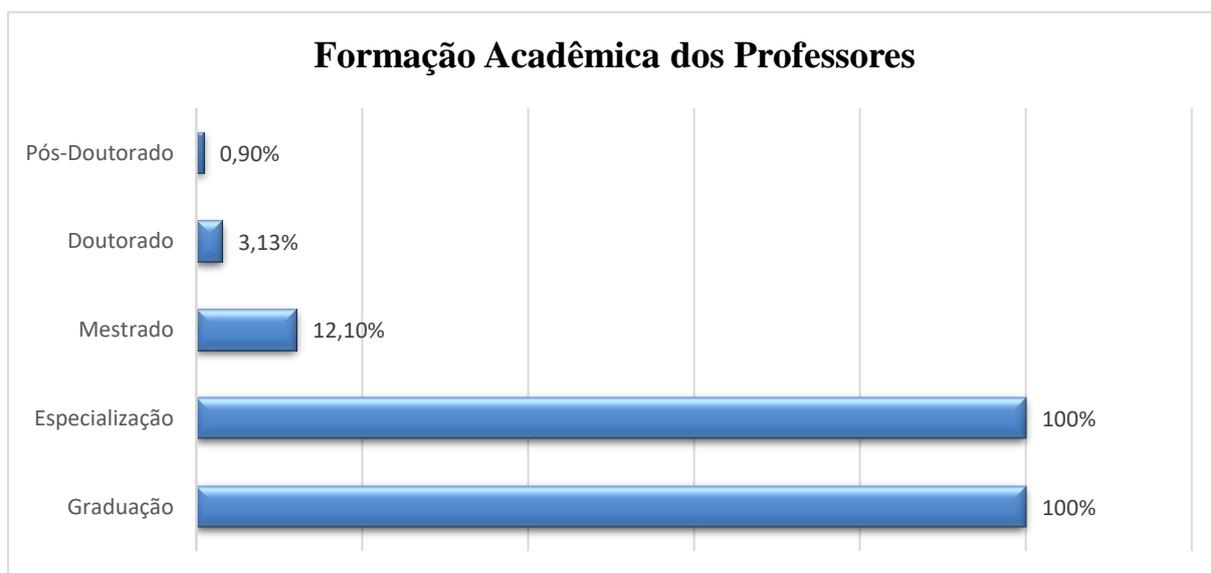


Figura 6

Regime de Trabalho dos Professores

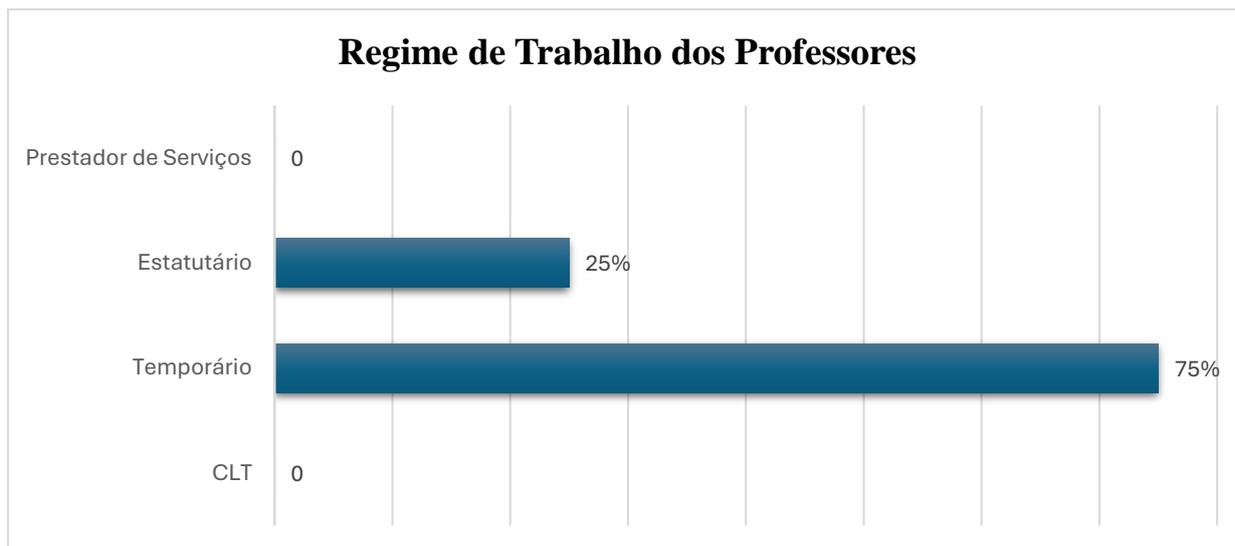
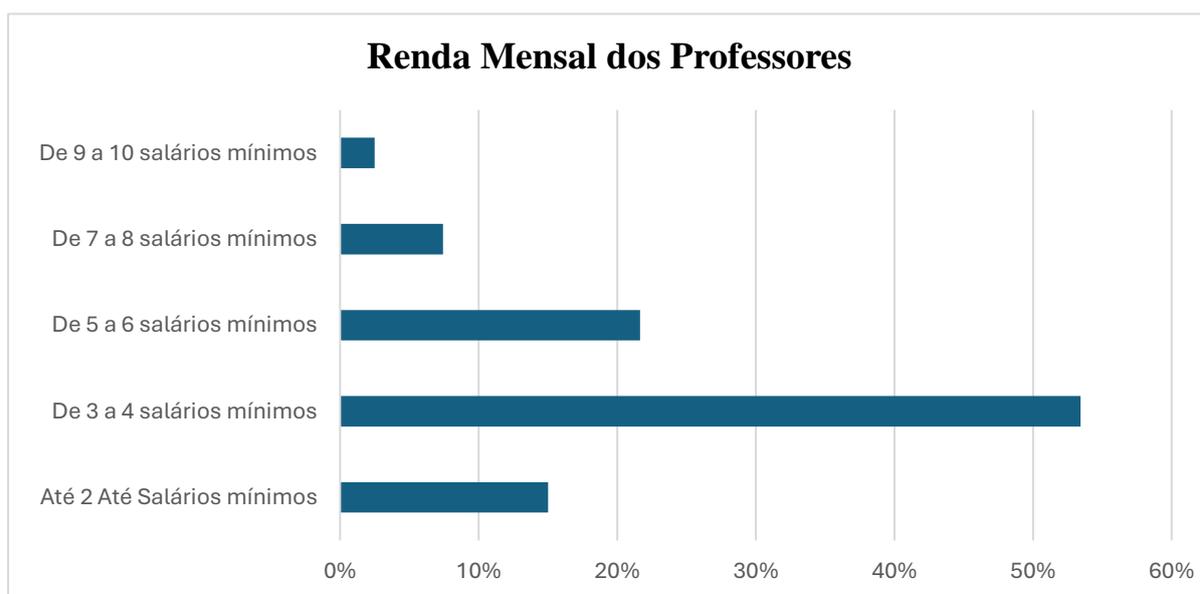


Figura 7

Renda Mensal dos Professores



Dos 10 coordenadores participantes do estudo predominam as seguintes

características: 50% da população é feminina, 100% cisgênero.

Figura 8

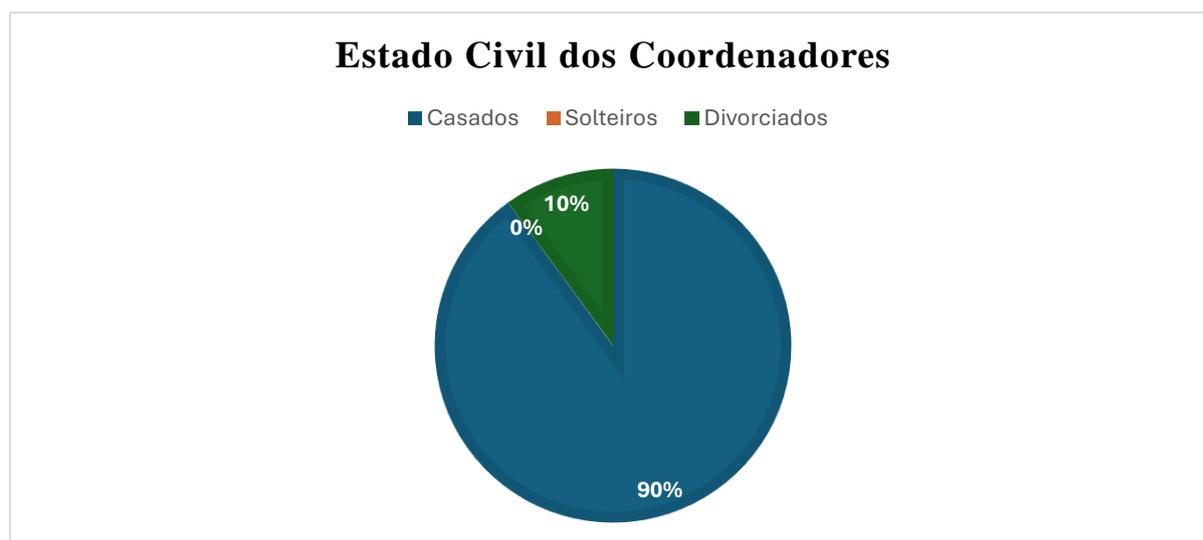
Sexo dos Coordenadores



Sobre o estado civil, a maioria 90% da população é casada e apenas 10% é divorciada. 90% da população possui filhos, e sobre o número de filhos tem-se que 20% têm 1 filho, 60% têm 2 filhos, 10% têm 3 e apenas 10% da população não possui filhos. 90% têm entre 45 a 55 anos de idade, e 10% possui entre 35 e 45 anos.

Figura 9

Estado Civil dos Coordenadores

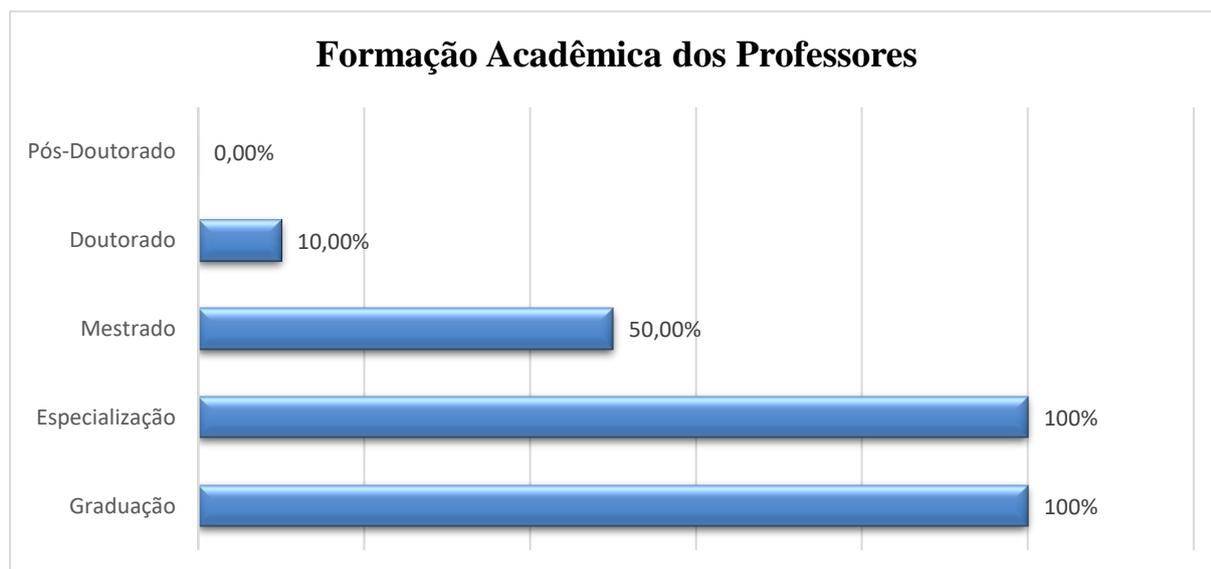


No que diz respeito à formação acadêmica, todos os 10 coordenadores possuem Graduação e Especialização, equivalente a 100% da população, dessa totalidade, 5

concluíram o mestrado o que equivale a 50% da população, apenas 01 concluiu o doutorado, o que equivale a 10% da população.

Figura 10

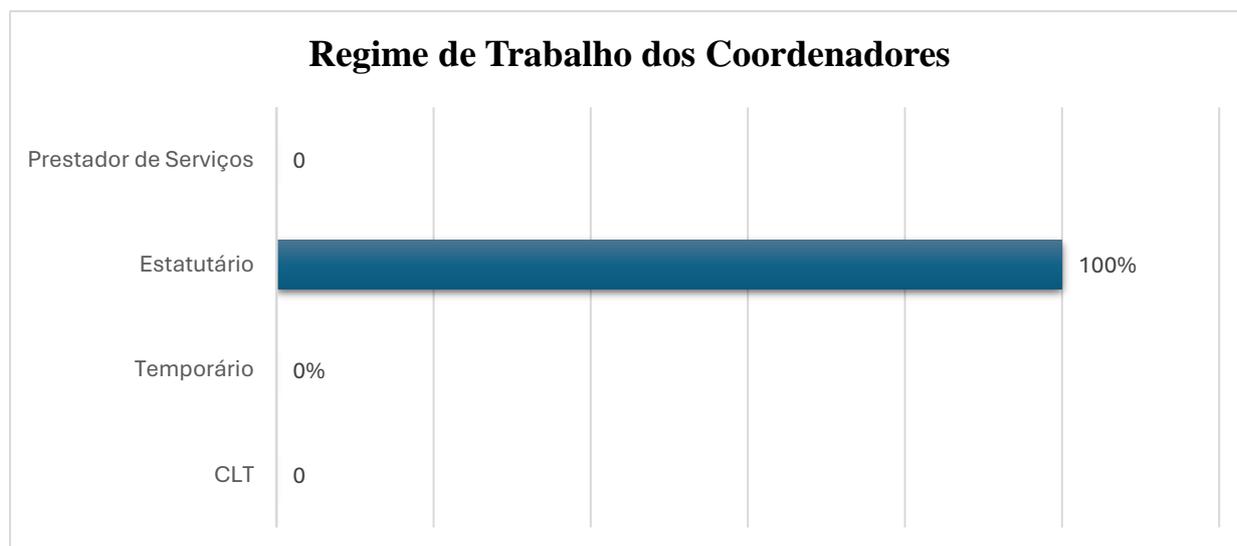
Formação Acadêmica dos Coordenadores



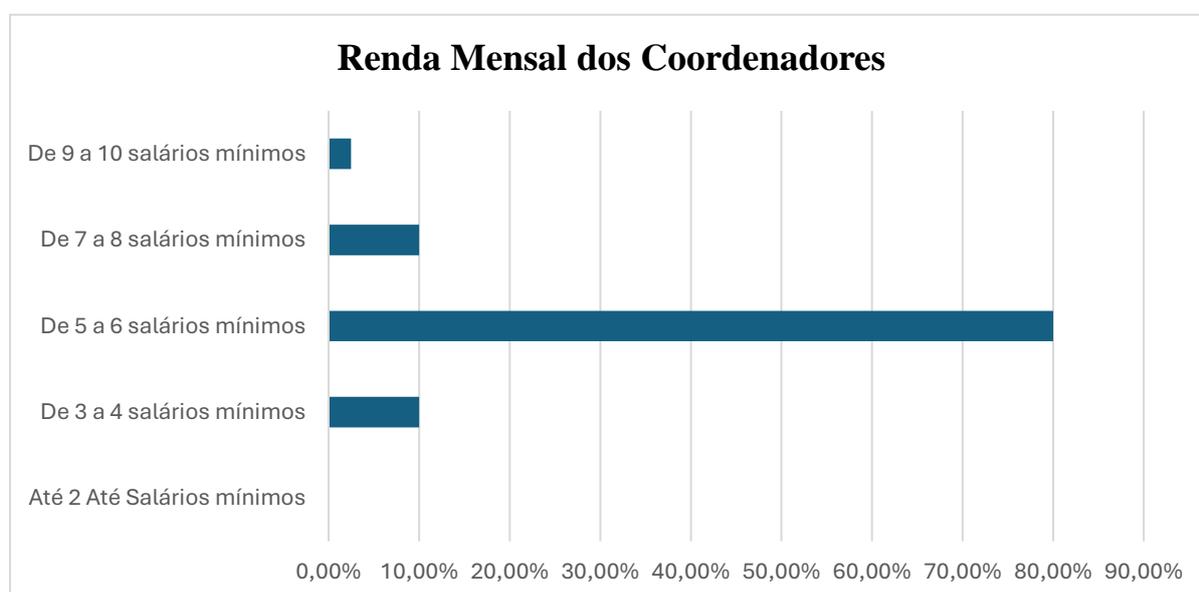
Já no que diz respeito ao regime de trabalho dos gestores investigados 10 são do Regime Estatutário, o que representa 100% do total da população. A maioria da população, 80% recebem entre 5 e 6 salários-mínimos, 10% recebem entre 3 e 4 salários-mínimos, e 10% recebem entre 7 e 8 salários-mínimos.

Figura 11

Regime de Trabalho dos Coordenadores

**Figura 12**

Renda Mensal dos Coordenadores



A maioria dos Diretores participantes do estudo são homens, 75% e 100% são cisgênero, 100% casados, 75% possuem 2 filhos e 25% apenas um filho. No que diz respeito à formação acadêmica, os 4 gestores, possuem Graduação e Especialização, equivalente a 100% da população e não possuem mestrado, doutorado ou pós-doutorado. Já no que diz respeito ao regime de trabalhos dos gestores investigados, 100% são estatutários, cuja renda mensal é de

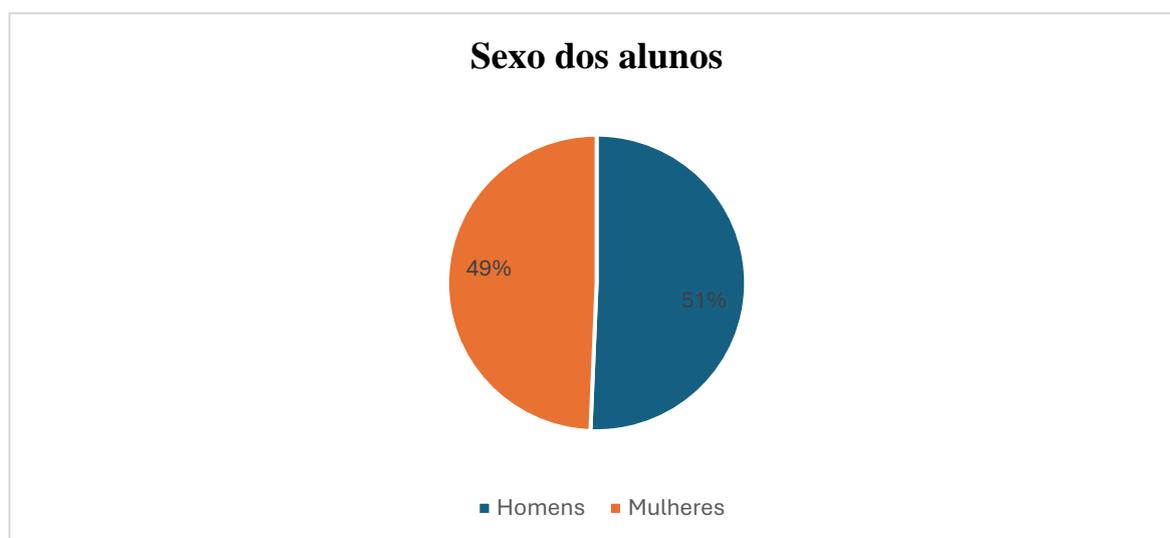
5 a 6 salários-mínimos, 75% e 25% recebem mensalmente entre 7-8 salários-mínimos.

Quanto aos 619 estudantes participantes do estudo, obteve-se as seguintes informações:

50,66% são homens e 49,34% são mulheres.

Figura 13

Sexo dos alunos



No que diz respeito ao gênero no qual os participantes se definem, houve 1 pessoa que se definiu transgênero, equivalente a 0,16%, 616 responderam ser cisgênero o que equivale a 99,52% e 2 afirmaram ser não-binário, o que corresponde a 0,32%. Dessa forma, há a prevalência numérica dos que se definem cisgênero.

Quanto a idade obteve-se que os discentes possuem idade entre 16 anos, 4,78%, 17 anos 75,09%, 18 anos ,17,66% da população, 19 anos 1,97% da população e 20 anos, 0,50% da população. Assim, há a prevalência de estudantes que têm 17 anos de idade.

A respeito do estado civil, 99,09% da população é solteira e 0,91% da população é casada e 2,18% já possui 1 filho. 10,89% destes jovens não possuem renda e 58,82% recebem até 1 salário-mínimo, e recebem entre 2 e 3 salários-mínimos, 25,33% da população, recebem entre 4 e 5 salários-mínimos, o que equivale a 4,07% da população, 6 e 7 salários-mínimos, o

que equivale a 0,60% da população, 8 e 9 salários-mínimos, equivalente a 0,30%.

71,49% da população recebe auxílio de Programas sociais e apenas 28,51% não são beneficiários de qualquer programa governamental. 78,16% da população de discentes participantes do estudo deseja ingressar no Ensino Superior e tem conhecimento sobre o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE.

Tanto os professores quanto os coordenadores pedagógicos envolvidos no estudo possuem um elevado nível socioeconômico e formação acadêmica que os possibilitam opinar sobre o tema investigado, sobretudo os coordenadores por serem efetivos e terem asseguradas a estabilidade em seu regime de trabalho.

Técnica e Instrumentos de coleta de dados

A técnica de coleta de dados utilizada foi a enquete para a coleta de dados e o instrumento aplicado foi o questionário. Gil (2024) explica que o questionário é um instrumento de coleta de dados que consiste em um conjunto de questões previamente elaboradas, estruturadas e padronizadas, que são desenvolvidas aos participantes da pesquisa para que respondam por escrito. Sua aplicação pode ocorrer de diferentes formas: a aplicação direta, em que o pesquisador entrega o impresso aos participantes e aguarda que eles o preencham individualmente; a aplicação por correspondência, em que a instrução é enviada pelo correio aos participantes, que o preenchem e devolvem ao pesquisador; a aplicação por meios eletrônicos, como e-mail ou plataformas *online*, como o *Google Meet* e o *Google Forms*, para que os participantes respondam de forma digital. A aplicação do instrumento se deu de forma direta.

É importante que o instrumento seja claro, objetivo e compreensível para os participantes, com perguntas bem formuladas para que as respostas sejam personalizadas de forma adequada, por exemplo, com escalas de classificação, alternativas múltiplas etc. A

padronização do questionário permite que todos os participantes respondam às mesmas questões na mesma ordem e com as mesmas opções de resposta. Isso simplifica a tabulação e comparação das respostas, facilitando a análise e aumentando a confiabilidade dos resultados obtidos.

Foi aplicado questionário fechado de múltipla escolha, utilizando-se a escala Likert de cinco pontos e as perguntas foram elaboradas em consonância com os aportes teóricos e objetivos de investigação, organizados em três blocos distintos de perguntas adequadas a linguagem dos professores, diretores, coordenadores e alunos. (Apêndice A)

Os questionários foram submetidos à validação, que consiste num processo essencial para garantir a qualidade e confiabilidade dos dados coletados em uma pesquisa, e tem como objetivo verificar se os instrumentos de coleta de dados são adequados, precisos e capazes de medir aquilo que se pretende investigar. Dentre as estratégias para validar questionários inclui-se a validação feita por especialistas na área de estudo, que irá analisar e avaliar o instrumento com base em critérios específicos.

Os especialistas possuem conhecimento e experiência na temática da pesquisa, investigadores, professores, profissionais mestres e doutores em Ciências da Educação, que avaliaram a adequação e relevância das questões do roteiro aos objetivos da investigação, buscando clareza e abrangência nas perguntas formuladas; analisaram a estrutura do roteiro, verificando a lógica e conformidade das perguntas, evitando contradições e repetições desnecessárias; a linguagem utilizada, buscando clareza e objetividade para garantir que as questões fossem compreensíveis para os participantes, evitando omissões importantes; o formato do roteiro de questões, incluindo o tipo de resposta esperada e a ordem das questões, buscando garantir a agilidade para a coleta dos dados. A apreciação dos especialistas foi

realizada através de um instrumento de validação assinados por eles conforme apresentadas no Apêndice B.

Após a análise dos especialistas, ajustes e modificações foram feitas no questionário com base em suas recomendações. Essa validação contribuiu para aprimorar os instrumentos de coleta de dados, aumentando a confiabilidade e validade dos resultados da pesquisa, garantindo que as questões estejam bem formuladas e efetivas na obtenção das informações desejadas.

Descrição do procedimento de análise dos dados

Os procedimentos de análise de dados são etapas elementares no processo de pesquisa científica, que envolvem a organização e interpretação das informações coletadas. Seguem as orientações de cada procedimento com base nas orientações de Gil (2024):

1. **Verificação:** Nesta etapa, após a coleta dos dados, foi realizada uma revisão minuciosa dos instrumentos utilizados, como testados, para verificar a qualidade e a quantidade das informações transmitidas. A verificação é essencial para garantir que os dados estejam completos e aguardando, permitindo a detecção de erros ou omissões. Assim, após a coleta dos dados, estes foram examinados cuidadosamente para garantir a qualidade e a quantidade de informações contidas neles.
2. **Classificação:** Após a verificação, os dados foram organizados e classificados de acordo com as dimensões previamente aprovadas na pesquisa. Essa classificação permitiu agrupar os dados de maneira lógica e facilitar sua análise posterior, identificando padrões e tendências. Desse modo, os dados verificados foram organizados de acordo com as dimensões estudadas e as opções de respostas da unidade utilizada.

3. Ordenamento consistiu em receber os dados colhidos relacionando-os de acordo com a variável, dimensões, indicadores e itens de pesquisa. Essa organização possibilitou uma visão estruturada dos dados, permitindo uma análise mais sistemática.
4. Tabulação: consistiu em apresentar os resultados de forma tabular, com a quantificação das frequências das respostas transmitidas para cada característica estudada.
5. Análise estatística: foram utilizadas análises estatísticas descritivas para compreender as características dos dados. Para a construção de gráficos e tabelas foram utilizados os programas Windows 11 e Excel 2016.

Considerações Éticas

As considerações éticas são de extrema importância em qualquer pesquisa científica, e Gil (2024) destaca a necessidade de atenção a esses aspectos ao longo de um estudo. Os participantes do estudo foram plenamente informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa antes de concordarem em participar. O consentimento dos participantes é fundamental para garantir que eles estejam cientes de seus direitos e possam tomar uma decisão livre e esclarecida. A identidade dos participantes foi garantida de forma que as suas informações pessoais foram mantidas em sigilo.

Assim, investigação foi aplicada em obediência ao código de ética de Investigação estabelecido pela Vice reitoria de Investigação Científica e Tecnológica da Universidade Tecnológica Intercontinental- UTIC, guiando-se pelo respeito pelas pessoas, pelo princípio de beneficência e de justiça; no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos firmados pelo Paraguai: Artigo 23º da Lei Nº 4995/13 De Educação Superior, "que expresa que uno de los fines de la educación superior consiste en el desarrollo de la personalidad humana inspirada en los valores de la ética, de la democracia y la libertad", e, no Artigo 5º, inciso e) do Estatuto

Social da UTIC, no qual a instituição assume como princípio: "El rigor científico y la responsabilidad ética en la búsqueda, construcción y transferencia del conocimiento.

(Universidad Tecnológica Intercontinental – UTIC – Vicerreitoria de Investigación Científica y Tecnológica, 2016)

Para a coleta de informações na investigação será zelado pela proteção da privacidade e integridade física e moral dos participantes, considerando os princípios de anonimato (confiabilidade), participação voluntária, respeito e conhecimento da sua importância para a pesquisa, em conformidade e aprovação da UTIC.

Marco Analítico

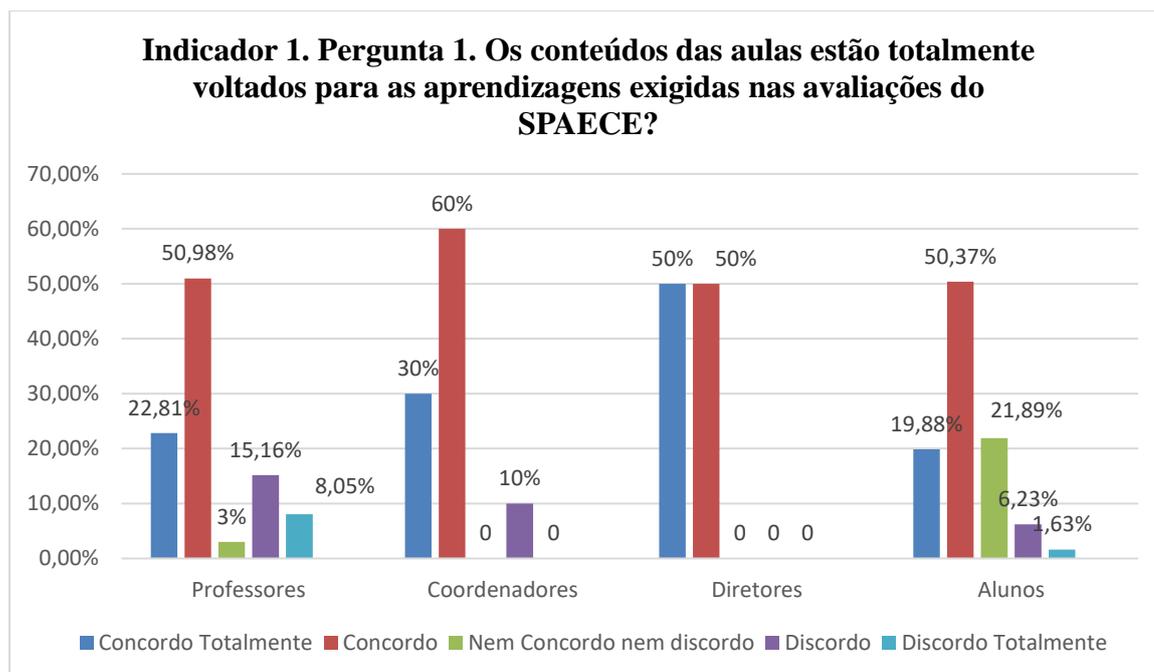
Apresentação e Análise de Resultados

A dimensão 1. Dificuldades didático-pedagógicas (sala de aula) na avaliação do SPAECE está delimitada pelos indicadores 1, 2 e 3.

- Indicador 1. Concentração das aulas apenas nos conteúdos específicos da avaliação em larga escala (Perguntas 1 e 2)

Figura 14

Indicador 1. Os Conteúdos das aulas



A Figura 14 mostra as respostas dos professores, coordenadores, diretores e alunos a respeito dos conteúdos das aulas estarem totalmente voltados para as aprendizagens exigidas nas avaliações do SPAECE, e as respostas professores, indicam que concordam, 22,81%, e concordam totalmente e concordam, 50,98%, que os conteúdos das aulas estão totalmente voltados para as aprendizagens exigidas nas avaliações do SPAECE. Apenas 3% dos professores participantes assinalaram que não concordam nem discordam, e 15,16% discordam e 8,05% discordam totalmente disto. Logo a maioria dos professores, 73,79% estão em concordância que o ensino esteja voltado totalmente para o que é exigido na avaliação externa e de larga escala enquanto 23,21% manifestam-se contrariamente.

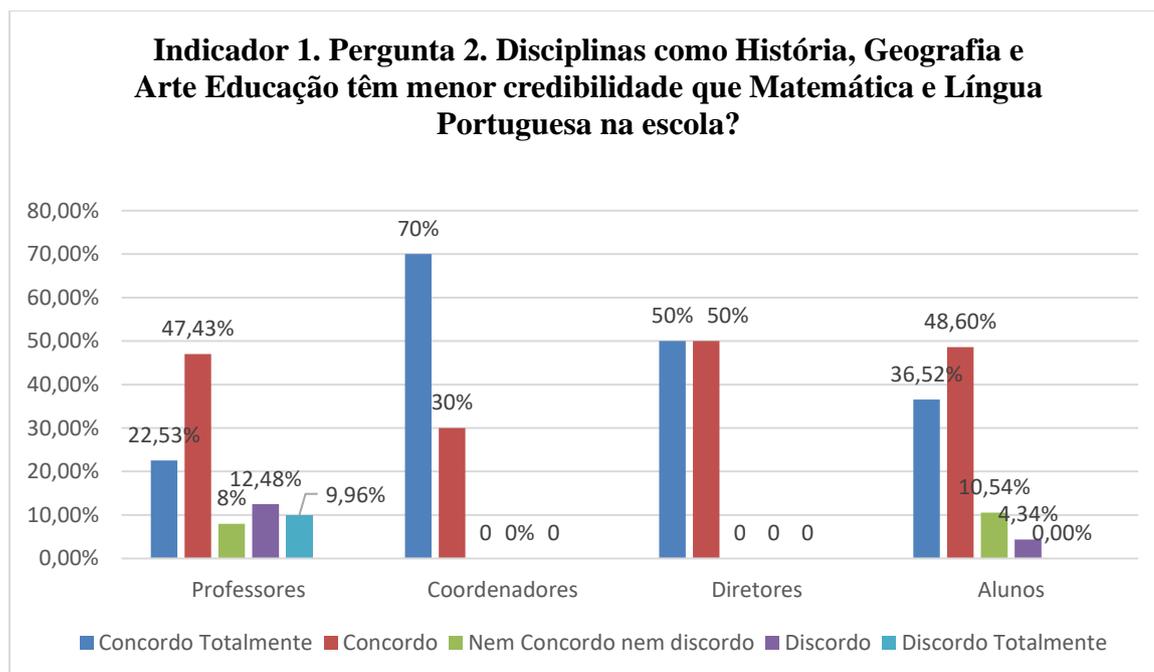
Os coordenadores pedagógicos corroboram com as respostas dos docentes uma vez que 30% das respostas dos coordenadores participantes foram de total concordância e 60% de concordância. Ou seja, 90% dos coordenadores confirmam que os conteúdos trabalhados em sala de aula sejam direcionados para atender os testes da avaliação externa de larga escala. Assim como os diretores escolares, que confirmam isto em 100% de respostas de concordância.

Os alunos participantes do estudo também percebem que os conteúdos ministrados em sala de aula estejam totalmente voltados para atender as exigências do SPAECE, uma vez que 19,88% concordam totalmente e 50,37% concordam. 21,89% dos alunos não concordam nem discordam, 6,23% discordam e 1,63% discordam totalmente. Logo, 70,26% dos alunos participantes estão de acordo, 21,89% não expressam opinião e apenas 7,86% estão em desacordo que os conteúdos das aulas estejam focados nas avaliações externas.

Para a maioria dos participantes 71,04% da investigação os conteúdos das aulas estão totalmente voltados para as aprendizagens exigidas nas avaliações do SPAECE, 6,2% mantiveram a neutralidade e 22,76% da população apresenta discordância. Se a transmissão de conteúdos de ensino está sendo afetada pelas avaliações em larga escala, isto demonstra que não há uma atenção com o currículo prescrito, habilidades e competências que deveriam ser trabalhadas para o desenvolvimento do aluno, significando também que as práticas de ensino estão engessadas em detrimento dos resultados das avaliações. É possível que os alunos recebam um treinamento para ter um desempenho excelente nas avaliações do SPAECE e até podem desenvolver novas aprendizagens, no entanto a superficialidade dos conhecimentos é um tema que causa preocupação, sobretudo quando se almeja concorrer a vagas em uma universidade.

Figura 15

Indicador 1. Credibilidade das Disciplinas



Quando questionados se disciplinas como História, Geografia e Arte Educação têm menor credibilidade que matemática e leitura na escola, 22,53% dos professores estão totalmente e acordo, 47,43% concordam, 8% não concordam nem discordam, 12,48% discordam e apenas 9,96% discordam totalmente, conforme revelam os dados na Figura 15.

Quando consultados sobre a mesma questão, 70% dos coordenadores responderam que concordam totalmente e 30% concordam. Já os diretores escolares concordam totalmente, 50% e concordam que as disciplinas História, Geografia e Arte Educação tenham menor credibilidade na escola que Matemática e Língua Portuguesa.

Para 36,52% dos alunos concordam totalmente que Matemática e Língua Portuguesa tenham maior credibilidade na escola que as demais disciplinas e 48,60%, concordam, 10,54% não concordam nem discordam e apenas 4,34% discordam.

Assim, foi possível obter que 88,7% da população neste estudo concorda que as disciplinas que não são cobradas nas avaliações do SPAECE têm tido menos crédito, apenas 4,63% dos participantes não concordam nem discordam e 6,69% assinalam discordância.

Matemática e Língua Portuguesa são, de fato disciplinas muito importantes para o desenvolvimento do raciocínio lógico, realização de inferências, criticidade e conhecimentos importantes para viver e interagir nele, no entanto, o conhecimento não se encerra nelas, pois cada disciplina é responsável por um conjunto de competências relevantes para a formação enquanto pessoa, enquanto cidadão, que a matemática sozinha não pode proporcionar. É nas conexões entre as diversas disciplinas que se desenvolve diversas formas de saber, que são igualmente importantes.

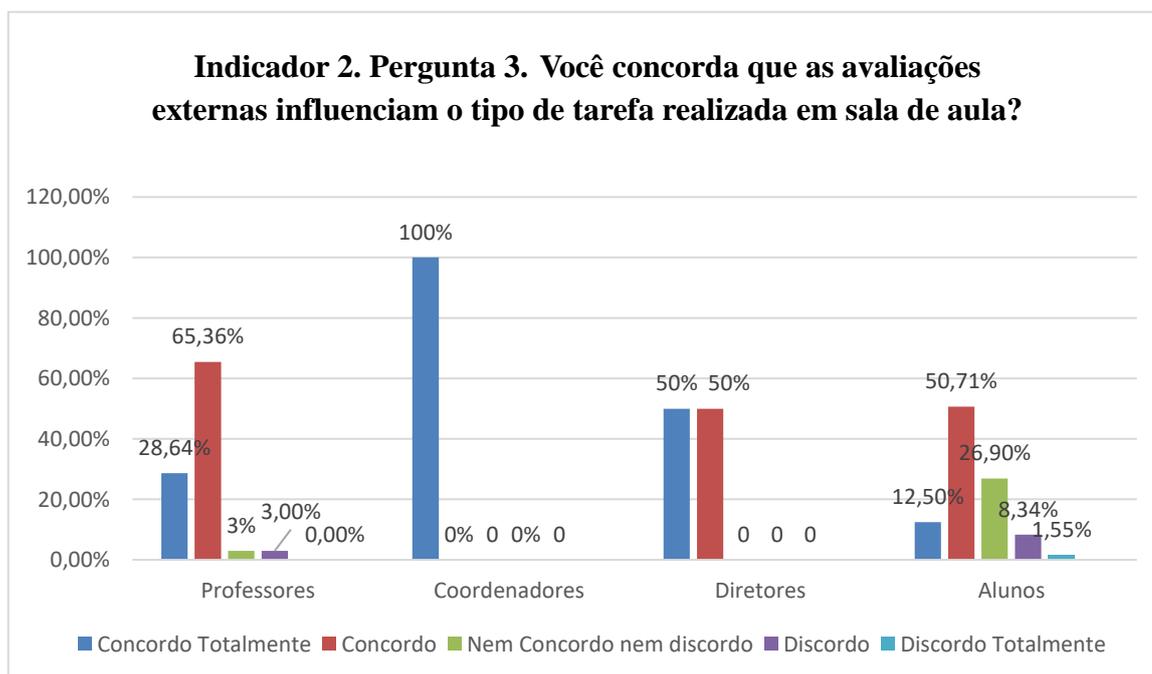
Cada disciplina traz em si conhecimentos específicos, valores e cultura, que permitem ampliar a forma de perceber o mundo. Tirar o crédito de disciplinas por não serem objeto de avaliações em larga escala é dar forças a uma cultura escolar voltada para os resultados, tolhendo as possibilidades de desenvolvimento dos alunos.

Da análise das respostas ao indicador 1, obteve-se que as aulas estão concentradas apenas nos conteúdos específicos da avaliação em larga escala, em 79,87% das respostas afirmativas, 5,41% neutras e apenas 14,72% negativas. Isto remete a Young (2007) citado por Medeiros e Sudbrack (2021) ao afirmarem que os propósitos da escolaridade estão cada vez mais instrumentais, objeto de controle, que geram nos alunos e professores apatia e desgaste.

- Indicador 2. Alteração do tipo de tarefa proposta em sala de aula (Perguntas 3 e 4)

Figura 16

Indicador 2. Influência da Avaliação Externa nas Tarefas realizadas em Sala de Aula

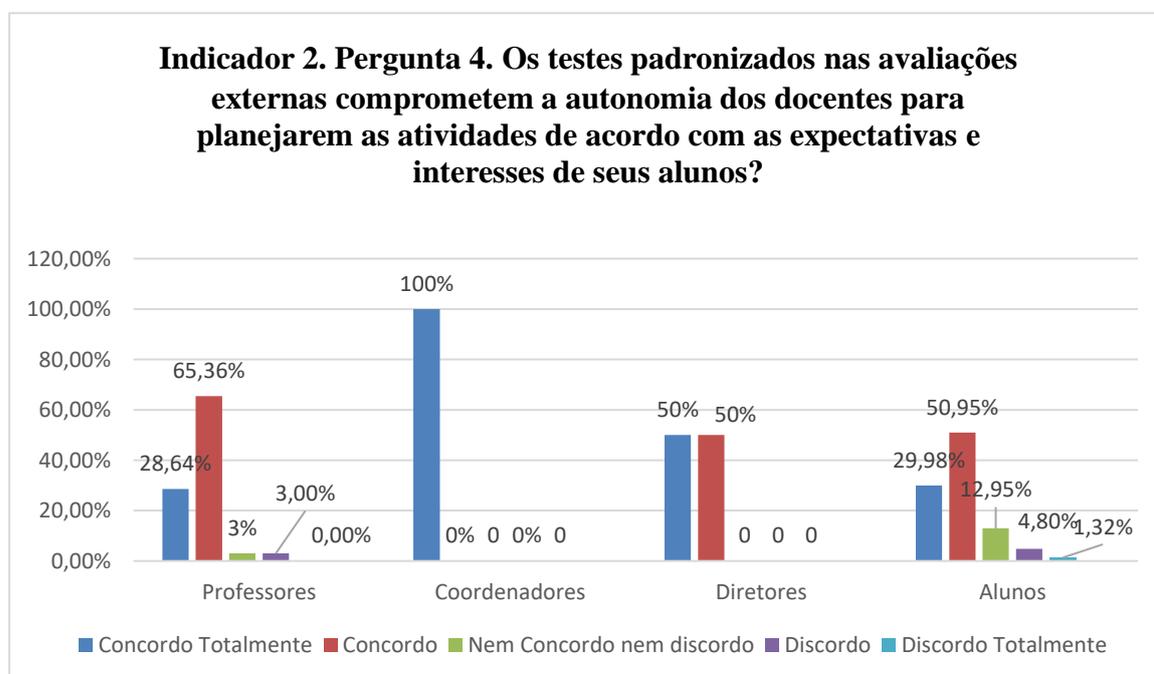


Foi questionado aos participantes do estudo se estes concordavam que as avaliações externas influenciam o tipo de tarefa proposta em sala de aula e, conforme os dados da Figura 16,28, 64% dos professores responderam que concordam totalmente, 65,36% que concordam, 3% nem concordam nem discordam e 3% discordam. 94,1% dos professores concordam que existe a influência destas avaliações nas tarefas realizadas em sala de aula.

100% dos coordenadores pedagógicos concordam totalmente, 50% dos diretores escolares concordam totalmente e 50% concordam. No que trata dos alunos participantes deste estudo, 12,5% concordam totalmente, 50,71% concordam, 26,9% nem concordam e nem discordam, 8,34% discordam e 1,55% discordam totalmente. Embora a maioria dos alunos, 63,21% reconheçam a influência das avaliações nas tarefas realizadas em sala de aula, chama a atenção que 26,9% dos alunos não concordam nem discordam, o que pode indicar que não percebem com clareza esta influência ou que não estão suficientemente envolvidos com as tarefas realizadas em sala de aula, denotando a desmotivação gerada por atividades controladas para aumentar os índices nas avaliações de larga escala.

Figura 17

Indicador 2. Os Testes Padronizados comprometem a autonomia docente para planejarem de acordo com as expectativas dos alunos



Segundo revelam os dados na Figura17, 28,64% dos professores concordam totalmente, 65,36% concordam, 3% não concordam nem discordam, 3% discordam que os testes padronizados nas avaliações externas comprometem a autonomia dos docentes para planejarem as atividades de acordo com as expectativas e interesses dos alunos. Ou seja, 94,1% dos docentes apontam que as avaliações externas comprometem sua autonomia para planejarem as atividades de uma forma mais atraente para os alunos.

100% dos coordenadores pedagógicos corroboram com a resposta dos professores, assim como 100% dos diretores escolares. Quanto aos alunos, 29,98 % concordam totalmente que as avaliações comprometem a autonomia dos professores para planejar, 50,95% concordam, 12,95% não concordam nem discordam, 4,8% discordam e 1,32% discordam

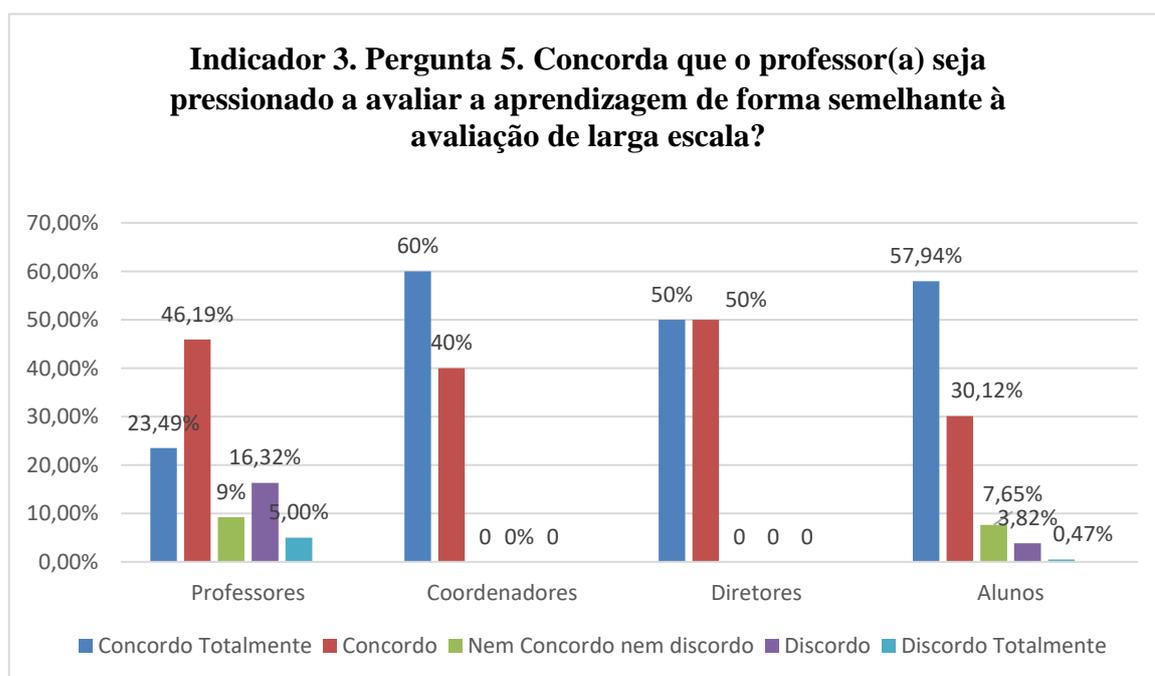
totalmente. Nas respostas de 80,94 % dos alunos as avaliações externas comprometem a autonomia do professor planejar as atividades conforme os interesses destes.

Da análise das respostas ao Indicador 2, obteve-se que a avaliação externa e de larga escala altera o tipo de tarefa proposta em sala de aula em 91,5% de respostas afirmativas, 5,7% neutras e apenas 2,8% de respostas negativas. Cabe refletir que estas avaliações em larga escala não influenciam apenas as tarefas, mas a qualidade do ensino, e consequentemente as aprendizagens dos alunos, pois segundo Boesen et al (2010, p. 90) citados por Santos (2013) as competências que são valorizadas nas atividades influenciam também o trabalho dos professores.

- Indicador 3. Interferência na forma de avaliar os alunos (Perguntas 5, 6 e 7)

Figura 18

Indicador 3. Pressão sob os Professores para Avaliarem de Forma Semelhante às Avaliações de Larga Escala



A figura 18 mostra as respostas dos participantes da investigação sobre concordarem que o professor seja pressionado a avaliar a aprendizagem de forma semelhante a avaliação de larga escala. 23,49% dos professores participantes concordam totalmente que são pressionados e 46,19%, concordam. Apenas 9,25% dos professores não concordam nem discordam, 16,32% discordam e 5% discordam totalmente.

100% dos coordenadores pedagógicos, 60% concordam totalmente, 40% concordam, e, 100% dos diretores, 50% concordam totalmente e 50% concordam que existe esta pressão sob os professores para realizarem avaliação da aprendizagem semelhante as avaliações em larga escala.

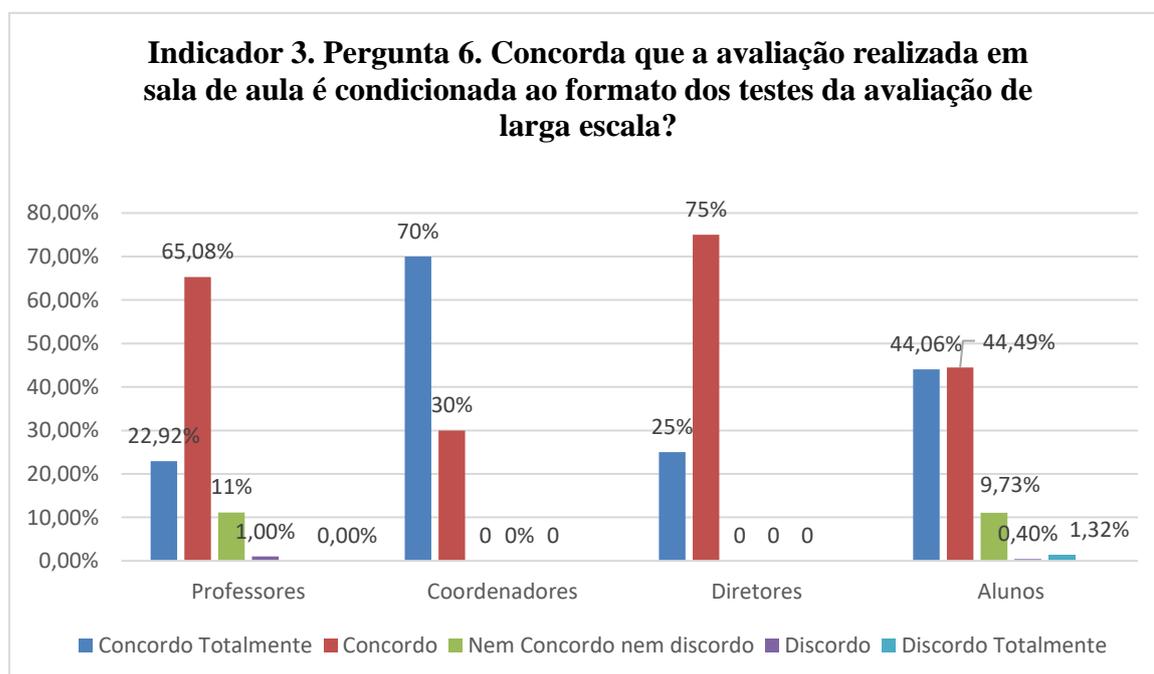
Quanto aos alunos, 57,94% concordam totalmente, 30,12% concordam, 7,65% nem concordam nem discordam, 3,82% discordam e apenas 0,47% discordam totalmente. Desta forma, as pressões que recebem os professores para avaliar conforme os moldes das avaliações em larga escala são reconhecidas por eles e reconhecidas pelos alunos.

100% da equipe gestora corrobora que exista esta pressão. Cabe ressaltar que a equipe gestora está diretamente envolvida neste processo, uma vez que entre as escolas existe uma concorrência e benefícios para aquelas que mais se destacam quanto aos resultados nas avaliações. Por esta razão, em certa medida, são executores das medidas de controle dentro da escola no sistema educacional.

Logo, em 89,37%, concordam, 4,23% das respostas dos participantes são neutras e 6,4% discordam que os professores são pressionados a avaliarem de forma semelhante as avaliações de larga escala.

Figura 19

Condicionamento das Avaliações no Formato dos Testes da Avaliação de Larga Escala



Os dados da Figura 19 representam as respostas sobre concordar que a avaliação em sala de aula é condicionada ao formato dos testes em larga escala, e os resultados corroboram com os da questão anterior, pois 22,92% dos professores concordam totalmente, 65,08% concordam, 11,14% nem concordam nem discordam e apenas 1% discorda. Desta maneira, 88,23% dos professores estão de acordo que as avaliações em sala de aula são condicionadas ao formato dos testes das avaliações em larga escala, enquanto apenas 1% discorda.

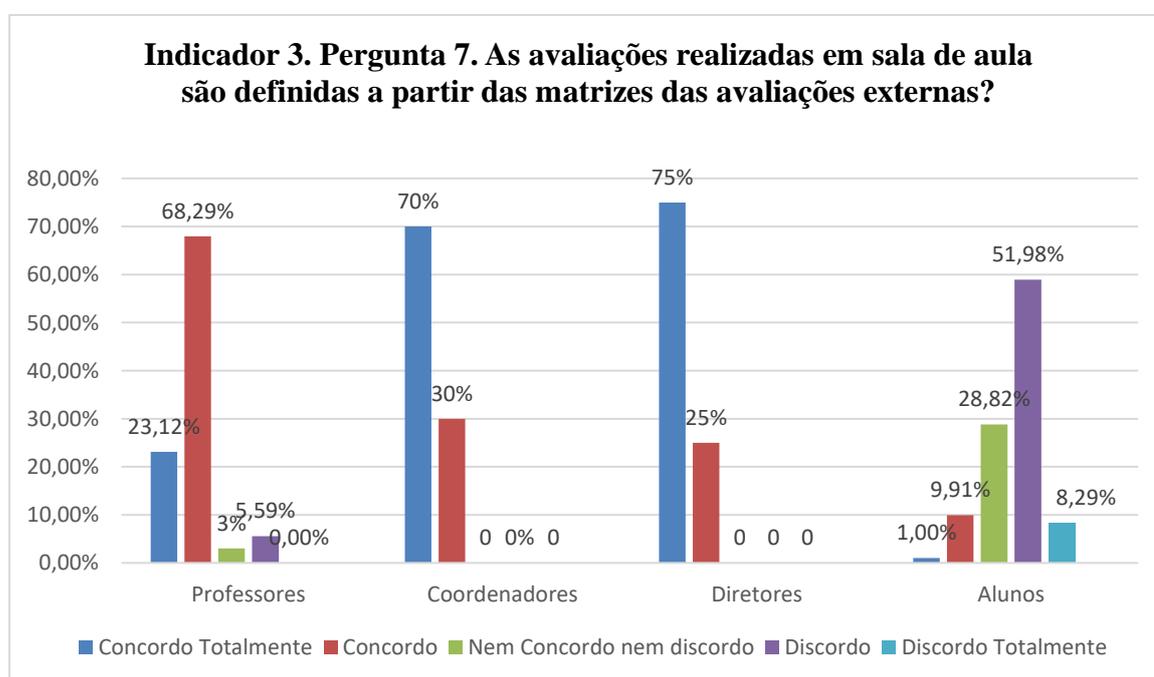
70% dos coordenadores pedagógicos concordam totalmente, 30% concordam, logo 70% dos coordenadores também estão de acordo. 25% dos diretores escolares concordam totalmente e 75% concordam, correspondendo a 100% dos coordenadores participantes do estudo.

Quanto aos alunos, 44,06% concordam totalmente, 44,49% concordam, 9,73% não concordam nem discordam e apenas 0,4% discordam que as avaliações em sala de aula sejam condicionadas ao formato dos testes em larga escala.

Assim, obteve-se 94,2% das respostas afirmativas, 5,54% neutras e 0,35% negativas para o condicionamento das avaliações de aprendizagem em sala de aula ao formato dos testes das avaliações em larga escala. É certo que as avaliações externas em larga escala podem até não causar estranheza nestes alunos pela familiarização que esta prática proporciona a eles, no entanto não se pode afirmar que de fato o aluno está aprendendo aquilo que é necessário para o seu preparo em outras situações de avaliação para acessar à universidade ou mesmo uma vaga no mercado de trabalho. Avaliações, quando condicionadas ao formato de testes específicos, podem também despertar o aluno que está apto para estas diversas situações, quando, na verdade recebe um ensino totalmente fragilizado fora do contexto das avaliações externas em larga escala.

Figura 20

Definição das Avaliações em Sala de Aula a partir das Matrizes das Avaliações Externas



Os dados apresentados na Figura 20 respondem à pergunta sobre as avaliações realizadas em sala de aula serem definidas a partir das matrizes das avaliações externas e 23,12% dos professores concordam totalmente, 68,29% concordam, 3% não concordam nem

discordam e 5,6% discordam. Logo, 91,04% dos professores concordam que as avaliações de aprendizagem em sala de aula sejam definidas pelas matrizes das avaliações externas, enquanto 5,6% discordam.

Os coordenadores pedagógicos concordam, 30%, concordam totalmente, 70%, e os diretores corroboram com as respostas da maioria dos professores e coordenadores pedagógicos, uma vez que 75% concordam totalmente, e 25% concordam, totalizando 100% dos coordenadores e diretores de acordo que as avaliações em sala de aula se baseiam em matrizes das avaliações em larga escala.

Em resposta ao mesmo questionamento, 1,00% dos alunos concordam totalmente, 9,91% concordam, 28,82% não concordam nem discordam e 51,98% discordam que as avaliações se baseiem nestas matrizes.

Desta maneira, as respostas da maioria dos participantes, 75,5% são afirmativas para que as avaliações em sala de aula sejam definidas pelas matrizes das avaliações em larga escala, 7,95% neutras e 16,15% sejam negativas. As respostas indicam que as avaliações também perdem seu caráter formativo e apresentam-se desvinculadas dos propósitos do processo de ensino-aprendizagem e passa a servir como meras simulações dos testes padronizados. Assim é possível inferir que os altos índices podem não significar qualidade no ensino, e sim, um ensaio bem orquestrado para a obtenção de resultados que atendam as exigências do sistema educacional.

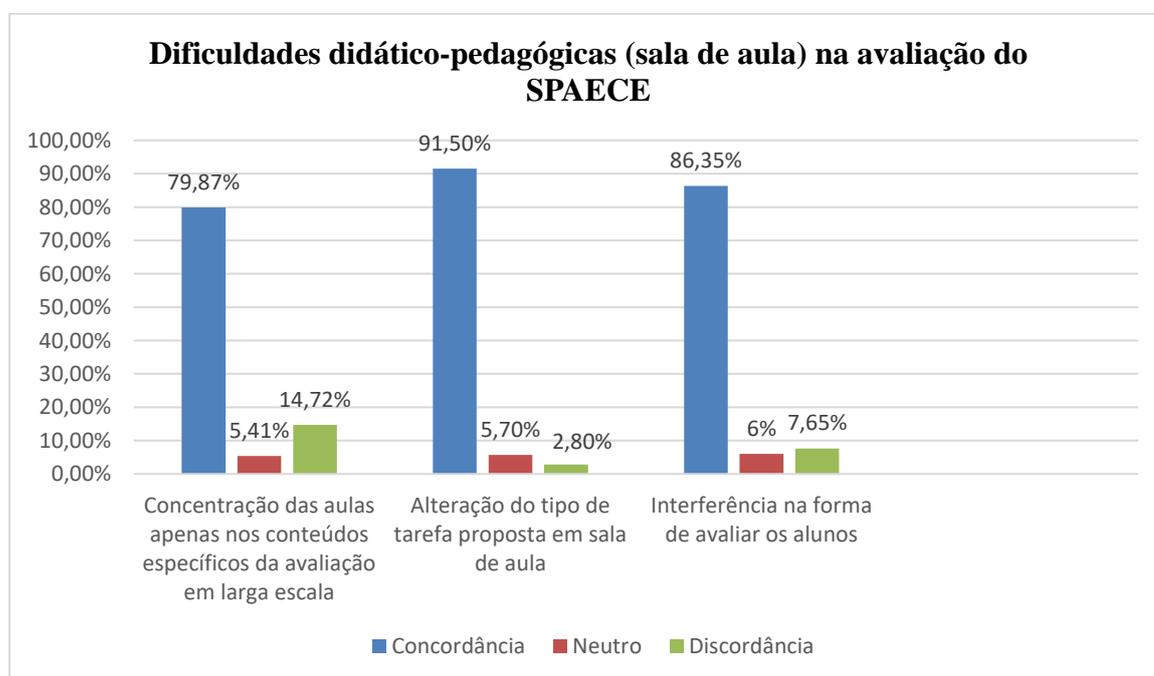
A análise das respostas ao indicador 3 revela que 6% são neutras, 7,65% são negativas e a maioria, 86,35% afirmam que existe interferência dos testes e avaliações em larga na forma de avaliar os alunos em sala de aula, isto significa que os docentes e toda a escola, focados no produto, não investem energia em formas alternativas de avaliar os alunos para a superação de dificuldades. Isto corrobora com Sousa e Ferreira (2019) ao apontarem a insuficiência destas

avaliações. De todo, as avaliações utilizadas em sala de aula, ao simularem os testes padronizados são totalmente excludentes, pois os professores serão impelidos a não adaptarem as formas de avaliar de acordo com as necessidades de seus alunos, que conseqüentemente, não progredirão em suas aprendizagens.

Desta forma, da Dimensão 1, Dificuldades didático-pedagógicas (sala de aula) na avaliação do SPAECE se manifesta na maioria das respostas: 85,90%, conforme figura a seguir:

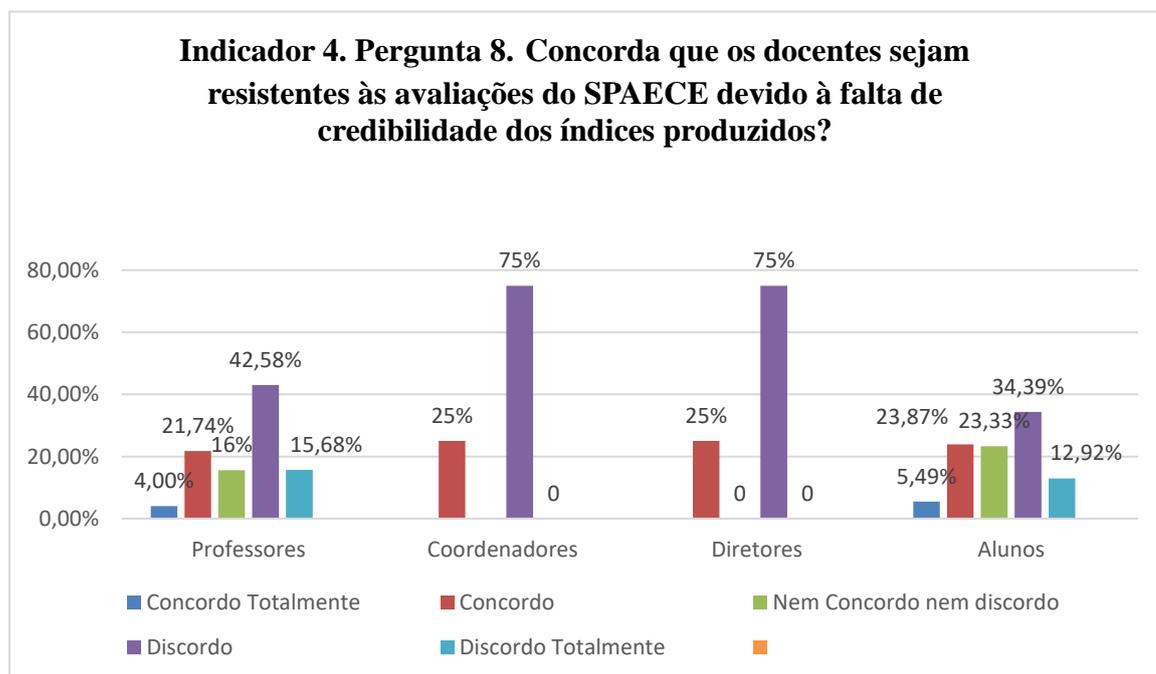
Figura 21

Dificuldades Didático-Pedagógicas na Avaliação do SPAECE



A Dimensão 2: Dificuldades organizacionais escolares (escola) na aplicação do SPAECE abrange os Indicadores 4, 5 e 6.

- Indicador 4. Resistência dos Professores em relação aos testes da avaliação em larga escala. (Perguntas de 8 a 11)

Figura 22*Resistência Docente às Avaliações do SPAECE*

A Figura 22 representa as respostas dos professores, coordenadores, diretores e alunos quando questionados sobre concordar que os docentes resistem as avaliações do SPAECE devido a falta de credibilidade dos índices produzidos. 4% dos professores concordam totalmente, 21,74% concordam, 16% nem concorda nem discorda, 42,58% discordam e 15,68% discordam totalmente. Apenas 25,74% dos professores concordam que os docentes sejam resistentes ao SPAECE pela falta de credibilidade nos índices produzidos, mas a maioria dos professores, 58,7% possuem opinião contrária a isto.

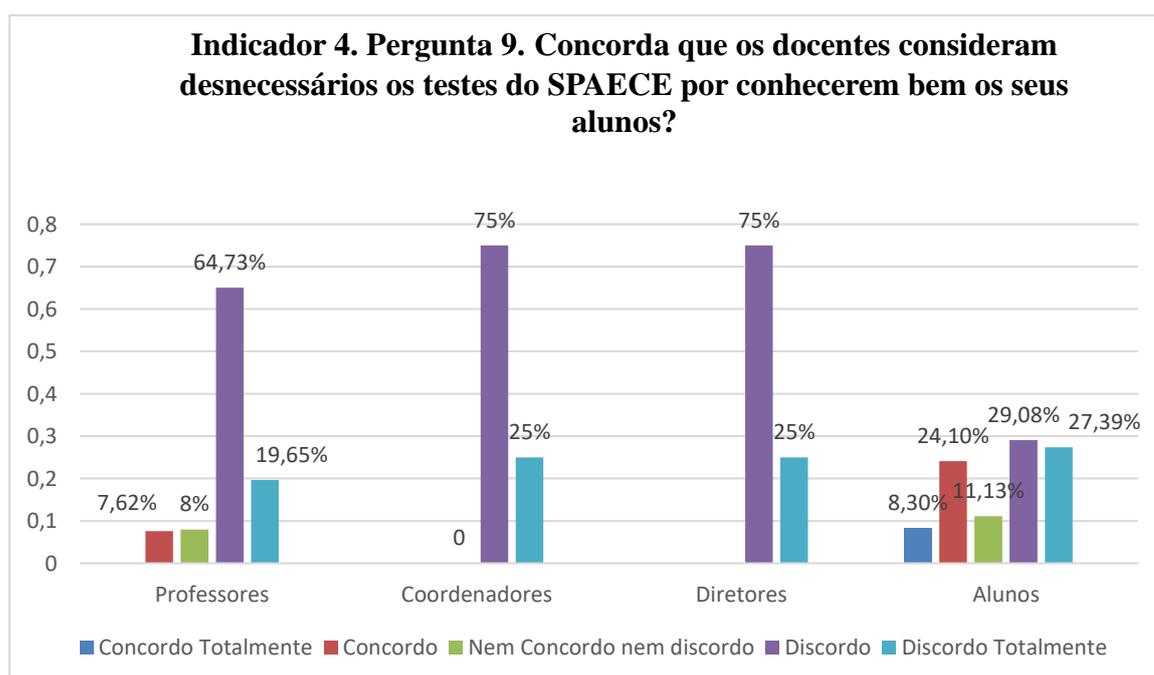
Os coordenadores pedagógicos também discordam (75%) que haja resistência às avaliações do SPAECE pelos docentes por não confiarem nos índices produzidos e apenas 25% se manifestam contrariamente. As respostas dos diretores escolares encontram-se em consonância com as respostas dos coordenadores, e, 75% dos diretores participantes do estudo também discordam que haja resistência em função da falta de credibilidade dos índices produzidos na avaliação, enquanto uma minoria, 25%, concorda.

No que trata dos alunos, 5,49% concordam totalmente, 23,87% concordam, 23,33% nem concorda nem discorda, 34,39% discordam e 12,92% discordam totalmente. 29,36% dos alunos estão em concordância que os resultados produzidos pelos índices não são confiáveis e por esta razão, os professores são resistentes a avaliação do SPAECE, 47, 31% discordam. Neste aspecto os alunos têm opiniões divergentes, embora o maior número de respostas indique a discordância, 23,33% das respostas são neutras.

Logo, 64% dos participantes discordam que os professores têm acesso aos resultados das avaliações do SPAECE para utilizá-los no desenvolvimento do seu trabalho, 9,83%, não concordaram nem discordaram e apenas 25,27% da população concordam. As respostas mostram que apesar na maioria não atribuir a resistência docente as avaliações do SPAECE a falta de credibilidade nos índices produzidos, mas ainda há os 25,27% da população que concordam e 9,83% neutros, sugerindo que ainda existem barreiras quanto a transmissão de informações e conhecimentos sobre o Sistema de avaliação.

Figura 23

Testes do SPAECE Considerados Desnecessários pelos Docentes



A Figura 23 apresenta as respostas a seguinte pergunta: Concorda que os docentes consideram desnecessários os testes do SPAECE por conhecerem bem os seus alunos? 7,62% dos professores participantes do estudo responderam que concordam, 8% não concordam nem discordam, 64,63% discordam e 19,65% discordam totalmente.

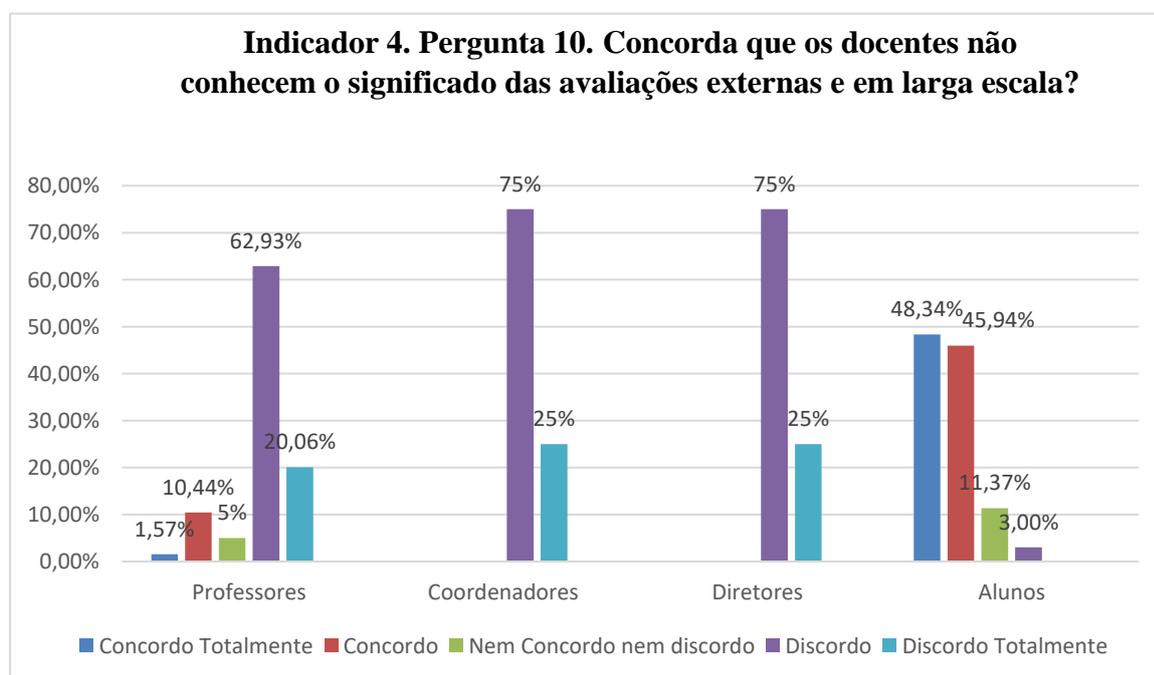
Os coordenadores pedagógicos e os diretores escolares responderam que discordam, 75% e discordam totalmente 25%.

Em resposta, 8,30% dos alunos concordam totalmente, 24,10% concordam, 11,13% nem concordam nem discordam, 29,08% discordam e 27,39% discordam totalmente.

Assim, 2,07% da população concorda totalmente, 7,93% concordam, 4,78% nem concordam nem discordam, 61,02 discordam e 24,2% discordam totalmente, resultando que a maioria da população, 85,2 % discordam que os docentes consideram desnecessários os testes do SPAECE por conhecerem bem os seus alunos e apenas 10% da população concorda com isto. Isto reflete um aspecto positivo na aplicação do SPAECE nas escolas. Pois uma vez que os professores reconhecem como necessárias estas avaliações, significa que institucionalmente esta deve ser uma cultura estabelecida.

Figura 24

Significado das Avaliações em Larga Escala para os docentes

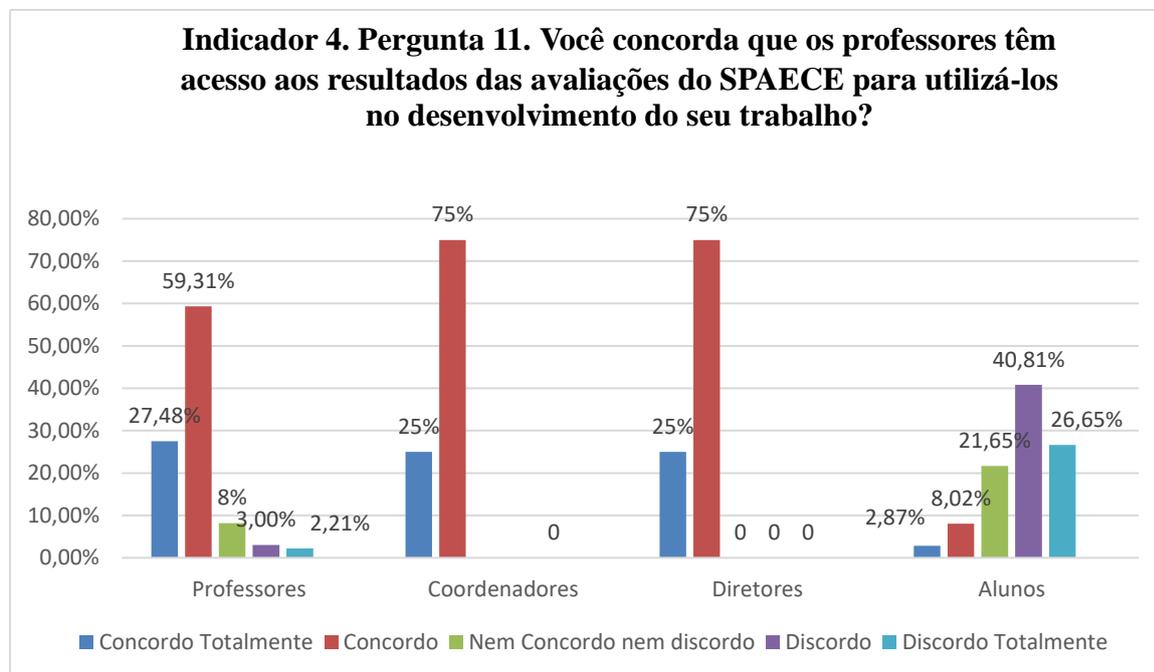


A Figura 24 mostra as respostas à pergunta: Concorda que os docentes não conhecem o significado das avaliações externas e em larga escala? 1, 57% dos professores responderam que concorda totalmente, 10,44% concordam, que os docentes não conhecem o significado das avaliações em larga escala, 5% nem concorda nem discorda, 62,93% discordam e 20,06% discordam totalmente. A maioria dos professores 82,98% estão em discordância, quer dizer que os professores consideram conhecer o significado das avaliações em larga escala, apenas 12% dos professores julgam que os docentes não conhecem o significado, mas por serem especialistas no processo de ensino-aprendizagem, todos os docentes deveriam conhecer o significado das avaliações externas.

Os coordenadores pedagógicos e os diretores escolares, em sua maioria, 75% discordam e discordam totalmente, 25% que os docentes não conheçam o significado das avaliações em larga escala. 100% dos coordenadores e diretores escolares julgam que os professores conhecem o significado das avaliações em larga escala, esta percepção pode resultar de práticas conjuntas de aplicação das avaliações em larga escala nas escolas.

Contrariamente, a maioria dos alunos 48,34% concordam totalmente, 45,94% concordam, correspondendo a 86,28% dos alunos julgam que os docentes não conhecem o significado das avaliações em larga escala. 11,37% não concordam e nem discordam, 62,92% discordam e 20,06% discordam totalmente, correspondendo a 73,82% dos alunos que julgam que os professores conhecem o significado destas avaliações.

Os dados obtidos mostram que a minoria da população estudada, 24,5 % concordam que os docentes não conhecem o significado das avaliações externas e em larga escala, 4% mantem a neutralidade e 71,5% discordam. Este é um ponto positivo na aplicação das avaliações do SPAECE, pois se os professores entendem o significado e para que serve as avaliações externas, sugerindo que esta é uma prática institucionalizada no âmbito escolar.

Figura 25*Acesso aos Resultados pelos Professores*

Os dados apresentados na Figura 25 mostram que 27,48% dos professores concordam totalmente e 59,31% concordam que os professores têm acesso aos resultados das avaliações do SPAECE para utilizá-los no desenvolvimento do seu trabalho. Já 8,16% nem concordam nem discordam, 3% discordam e 2,21% discordam totalmente. Logo, 86,27% dos docentes participantes concordam que tenham acesso aos resultados das avaliações do SPAECE para utilização no desenvolvimento de seu trabalho.

Quando consultados a respeito desta questão, 100% dos coordenadores pedagógicos e dos diretores escolares concordam, 25% concordam totalmente e 75% concordam, que os docentes tenham acesso aos resultados para utilizá-los no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Já a maioria dos alunos 67,46% discordam que os professores tenham este acesso, uma vez que 40,81% discordam e 26,65% discordam totalmente. 2,87% dos alunos concordam totalmente, e 8,02% concordam, ou seja, 10,89% acreditam que os docentes tenham acesso aos resultados nas avaliações do SPAECE para utilizar em seus trabalhos, e 21,65% nem concorda nem discorda.

Há uma contradição entre os resultados dos alunos e o que respondem os professores, diretores e coordenadores, talvez pelo fato dos alunos não conhecerem os mecanismos de acesso para os resultados e a sua disponibilidade, indicando a necessidade de envolvê-los e estimulá-los a acompanharem estes resultados. Se todos os alunos devem realizar os testes em larga escala, devem também acessar os resultados. Cabe às escolas, mantê-los informados, chamá-los de alguma maneira acompanharem os resultados para dar sentido a estas avaliações.

Logo, 74,3% das respostas são indicativas de que o docente tem acesso aos resultados das avaliações em larga escala para desenvolverem seu trabalho, 18,3% são contrárias e 7,45% neutras.

A análise das respostas às perguntas do Indicador 4: Resistência dos professores em relação aos testes da avaliação em larga escala, revela que não há resistência dos docentes a estes testes nas escolas estudadas, uma vez que a maioria das respostas 59,7% são negativas a esta resistência, que foi confirmada em apenas 33,8% das respostas, havendo neutralidade em 6,5%.

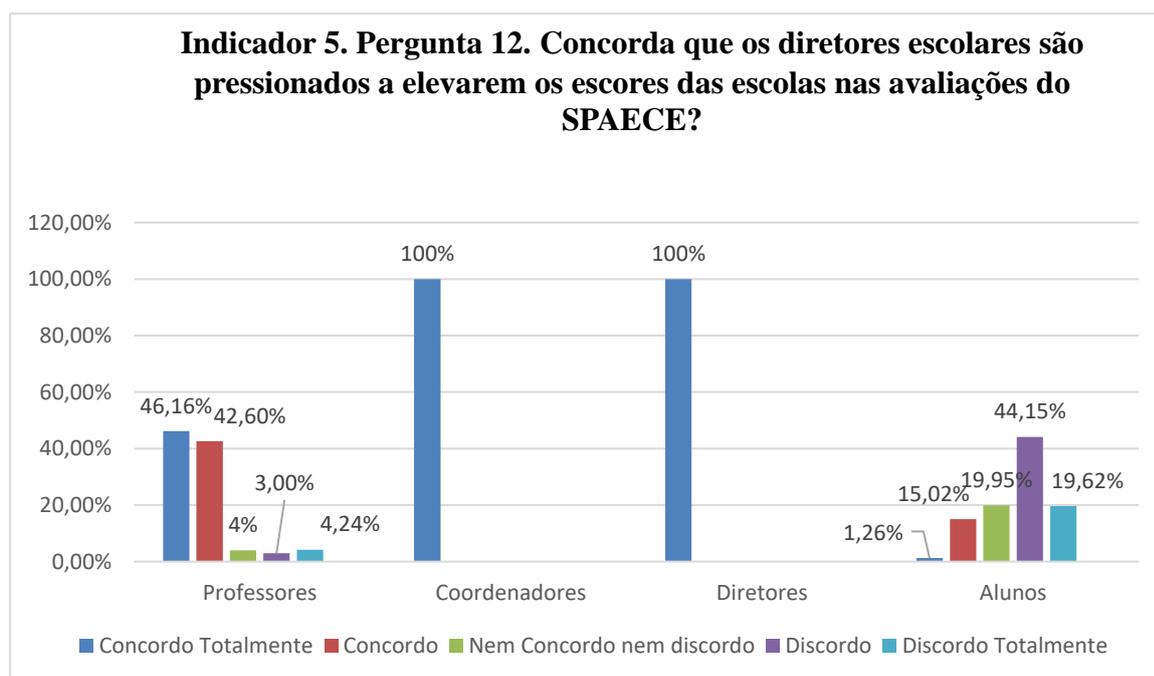
Neste sentido, nas escolas investigadas os professores têm posicionamentos diferentes aos que pontuam Fernandes et al. (2010) citados por Silva et al., (2017) que os docentes são resistentes as avaliações de larga escala em função da falta de credibilidade dos índices produzidos, considerarem desnecessária a situação de testagem por conhecerem seus

alunos e desconhecerem o significado destas avaliações. Para os professores das escolas envolvidas neste estudo, as avaliações em larga escala não são uma realidade desconhecida, ou algo novo, as avaliações do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará já estão incorporadas às práticas escolares e isto pode trazer diversos benefícios à educação, desde que a busca por resultados e alcançar posições em rankings não torne a real função da escola menos significativa.

- Indicador 5. Instauração de políticas para aumentar os resultados na escola (Perguntas 12 a 15)

Figura 26

Diretores Pressionados a Elevarem os Escores das Avaliações do SPAECE



Foi perguntado aos participantes se concordavam que os diretores escolares são pressionados a elevarem os escores das escolas nas avaliações do SPAECE e 46,16% dos professores concordam totalmente, 42,6% concordam, ou seja, 88,76%, a maioria percebe que os diretores são pressionados a elevar os escores nas avaliações do SPAECE, 3% nem concordam nem discordam e apenas 4,24% discordam totalmente.

100% dos coordenadores pedagógicos concordam totalmente que exista este tipo de pressão e os próprios diretores corroboram com isto quando 100% dos diretores participantes concordam totalmente.

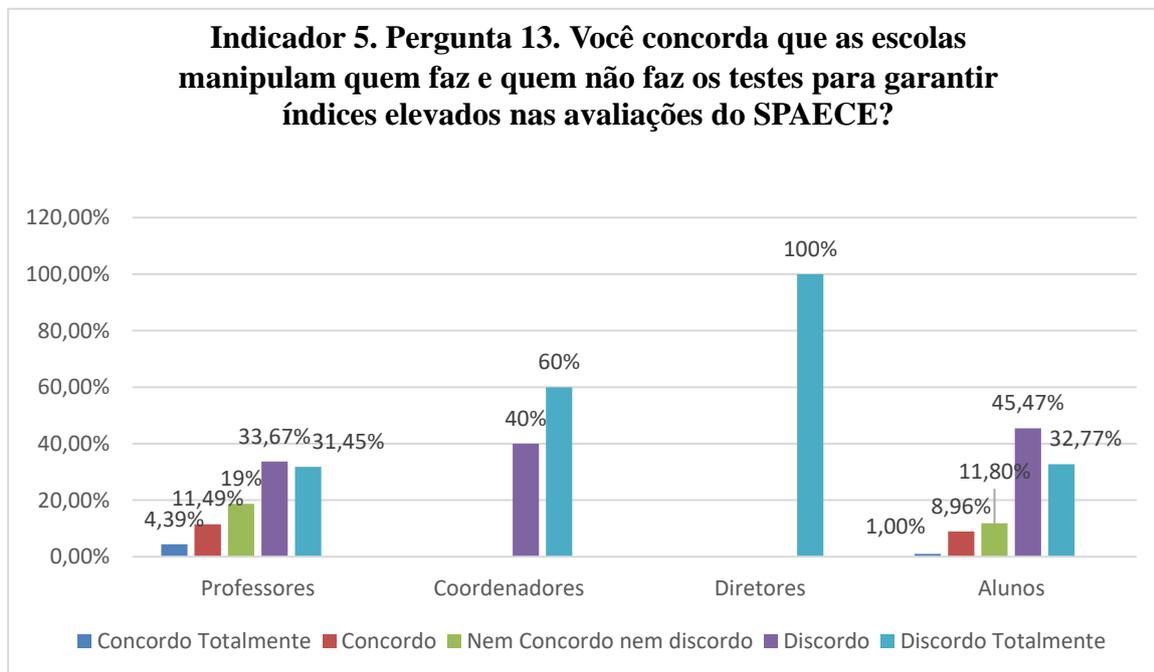
Os alunos divergem dos professores, coordenadores e diretores, 1, 26% concorda totalmente, 15,02% concordam, totalizando 16,28%, 19,95% não concordam nem discordam, 44,15% discordam e 19,62% discordam totalmente, totalizando 63,78% de discordância, sugerindo que os alunos não percebem este tipo de pressão por não estarem envolvidos com as questões administrativas da escola.

As pressões para aumentar os escores refletem uma política educacional de caráter gerencialista, na qual os resultados estão diretamente atrelados a índices de qualidade, nas quais é necessário atingir as metas que são projetadas, envoltas na culpabilização e responsabilização pelo fracasso. Assim, os diretores participantes se encontram na encruzilhada a que se referem os autores Araújo (2013) citado por Hora e Lélis (2020) encruzilhada: ou melhoram os índices ou serão responsabilizados pelo fracasso e buscar estratégias para que os índices sejam alcançados.

Assim, obteve-se que 76,2% dos participantes respondem afirmativamente para a existência de pressão para que os diretores escolares elevem os índices das escolas nas avaliações do SPAECE, 6% são neutros e 17,8% são contrários.

Figura 27

Escolas Manipulam quem faz os Testes para Garantir Índices Elevados nas Avaliações do SPAECE



Os dados mostrados na Figura 27 são as respostas dos participantes sobre concordarem que as escolas manipulam quem faz e quem não faz os testes para garantir índices elevados nas avaliações do SPAECE. 4,39% dos professores concordam totalmente, 11,49% concordam, 19% nem discordam nem concordam, enquanto 33,67% discordam e 31,45% discordam totalmente que as escolas fazem este tipo de manipulação, correspondendo a maioria dos professores participantes, 65,44%.

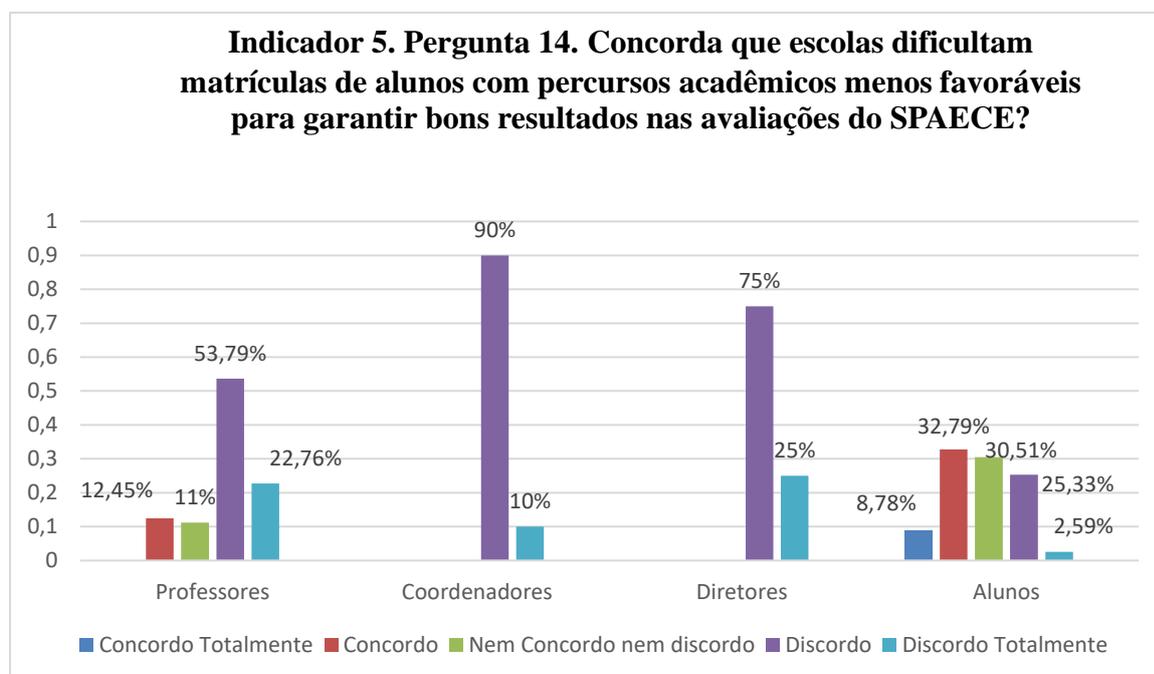
Quanto aos coordenadores, ao serem questionados se concordavam que as escolas manipulam quem faz e quem não faz os testes para garantir índices elevados nas avaliações do SPAECE, 40% discordam e 60% discordam totalmente, correspondendo a 100% dos coordenadores. Assim como os diretores escolares que em sua totalidade, 100% discordam totalmente que as escolas realizem esta prática.

No ponto de vista dos alunos, 1% concorda totalmente, 8,96% concordam, 11,80% nem concorda nem discorda, 45,47% discordam e 32,77% discordam totalmente, ou seja, a maioria dos alunos discorda que as escolas elejam os alunos que participarão dos testes, correspondendo a 78,24%.

Logo, as respostas dos participantes são afirmativas em uma minoria 6,4%, 7,6% são neutras, e, a maioria, negativas de que as escolas manipulem quem faz e quem não faz os testes para garantir os índices elevados nas avaliações do SPAECE.

Figura 28

As Escolas Dificultam Matrículas de Alunos com Percursos Acadêmicos Menos Favoráveis



Quando questionados se concordavam que escolas dificultam matrículas de alunos com percursos acadêmicos menos favoráveis para garantir bons resultados nas avaliações do SPAECE, 12,45% dos professores responderam que concordam, 11% não concordam nem discordam, 53,79% discordam e 22,76% discordam totalmente, correspondendo a maioria discordante: 76,39%.

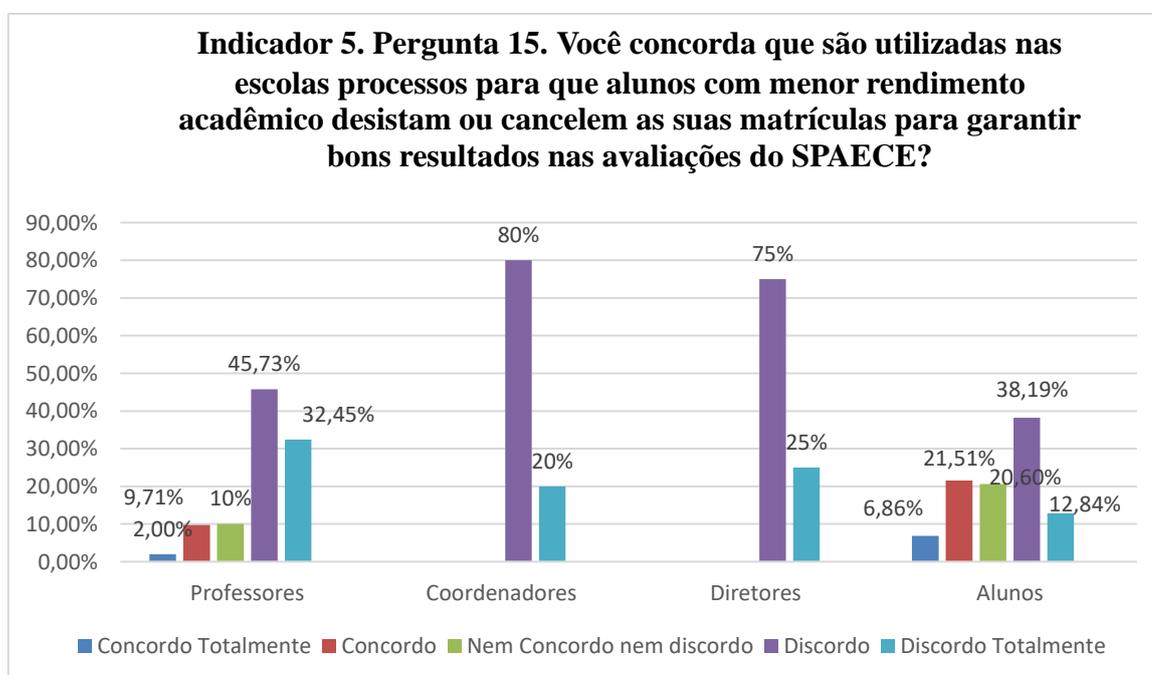
Os coordenadores pedagógicos responderam que discordam, 90% e discordam totalmente, ou seja, 100% dos coordenadores. Os diretores também discordam em sua maioria, pois 75% discordam e 25% discordam totalmente, alcançando 100% dos diretores.

Quando as respostas dos alunos, estas se dividem em 8,78% que concordam totalmente, 32,79% concordam, 30,51% não concordam nem discordam, 23,33% discordam e 2,59% discordam totalmente. Desta forma, a maioria dos alunos, 41,57 % concordam que escolas dificultam matrículas de alunos com percursos acadêmicos menos favoráveis para garantir bons resultados nas avaliações do SPAECE e apenas 25,92% discordam.

O ponto de vista dos alunos é bastante divergente do que expressaram os professores, coordenadores e diretores escolares e isto sugere que tenham experienciado algumas situações ou terem conhecimento na comunidade de dificuldades para ingressar nas escolas.

Figura 29

Utilização de Processos para que os Alunos com menor rendimento acadêmico desistam

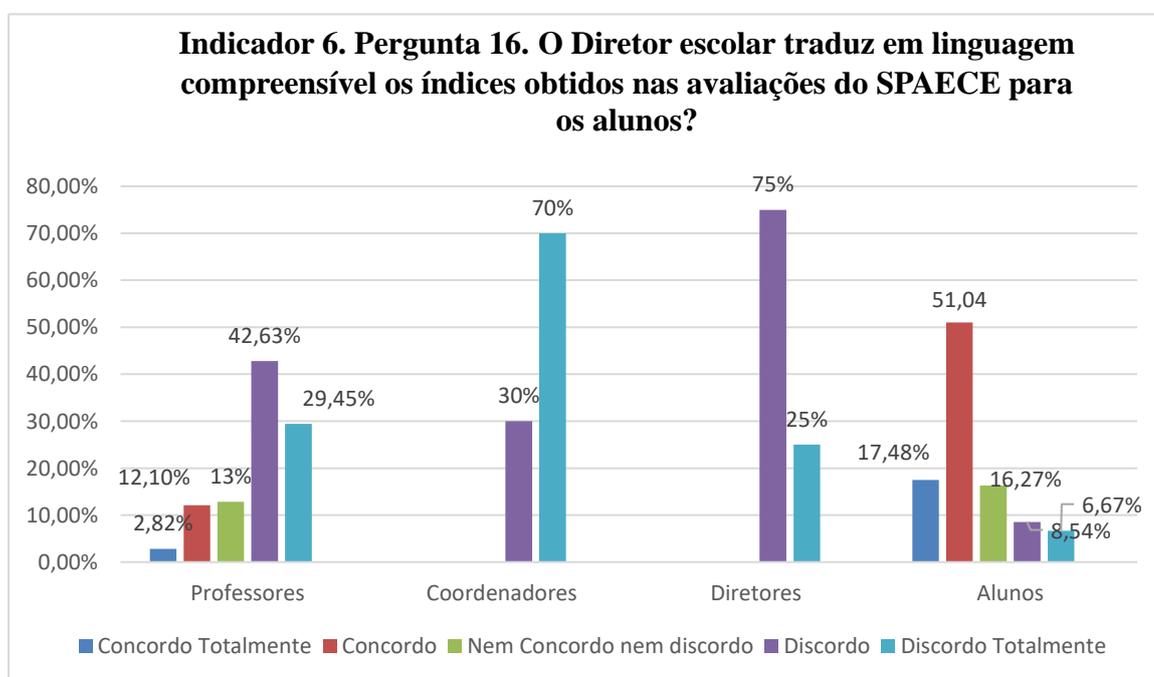


Assim, a análise das respostas obtidas no Indicador 5 permite negar que ocorram, nas escolas estudadas, a instauração de políticas para aumentar os resultados, que se confirmam em 65,5% das respostas negativas, 26,5% de respostas afirmativas e 8% neutras.

- Indicador 6. Má Interpretação Pedagógica dos resultados. (Perguntas 16 a 19)

Figura 30

Tradução dos índices em linguagem compreensível



Ao serem questionados se Diretor escolar traduz em linguagem compreensível os índices obtidos nas avaliações do SPAECE para os alunos, os participantes do estudo responderam, conforme dados apresentados na Figura 30: 2,82% dos professores responderam que concordam totalmente, 12,10% concordam, 13% não concordam nem discordam, 42,63% discordam e 29,45% discordam totalmente. Ou seja, a maioria dos professores, 34,27% discordam que o diretor escolar traduza em linguagem compreensível os

índices obtidos nas avaliações do SPAECE para os alunos e apenas 14,82% apresentaram discordância.

Os coordenadores pedagógicos estão totalmente em desacordo, 30% discordam e 70% discordam totalmente, correspondendo a 100% dos participantes. Os próprios diretores confirmam que não traduzem em linguagem compreensível para os alunos os resultados dos índices obtidos no SPAECE, conforme os dados indicam 100% das respostas dos diretores escolares (75% de respostas e 25% discordando totalmente).

Por sua vez os alunos apresentam opiniões opostas, pois a maioria, 68,51%, concorda que recebem do diretor a tradução em linguagem compreensível dos índices obtidos nas avaliações do SPAECE, ao responderem que concordam totalmente, 17,48%, concordam 51,04%, não concordam nem discordam 16,27%, discordam 8,54% e 6,67% discordam totalmente. A contradição pode ser entendida quando se reflete a respeito das dinâmicas de poder e clima organizacional na escola. É possível que os alunos não estejam confortáveis para criticar o trabalho dos diretores escolares.

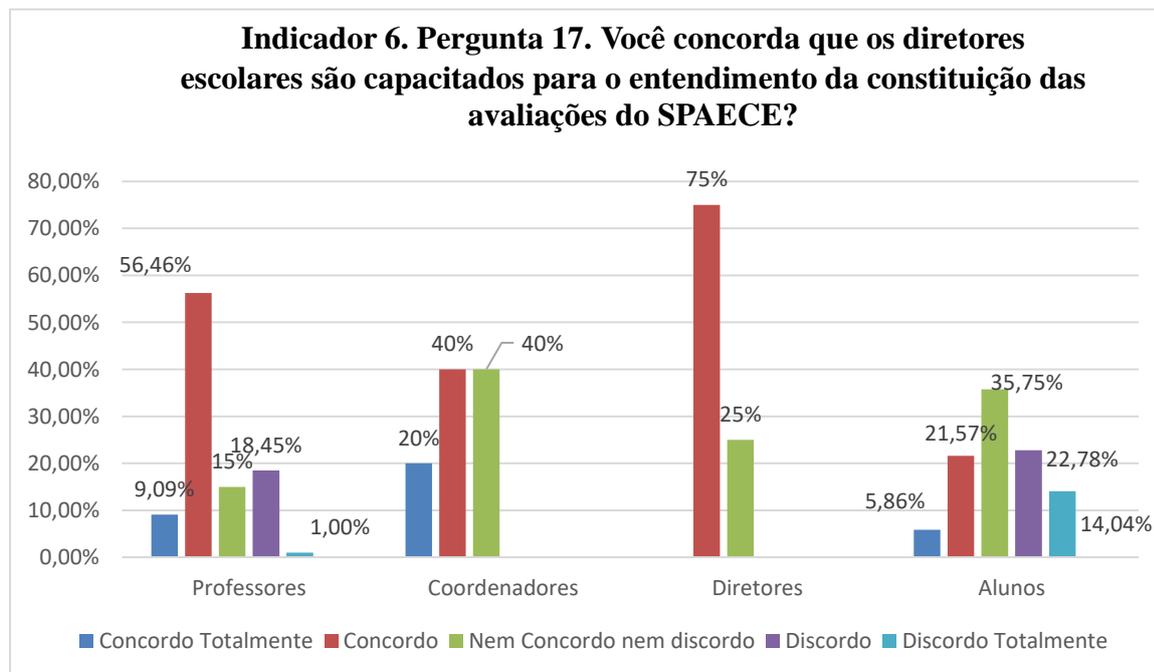
Logo, os participantes do estudo, em sua maioria, 71,88%, negam que o diretor escolar traduza em linguagem compreensível pelos alunos os resultados dos índices obtidos nas avaliações do SPAECE, 7,27% das respostas foram neutras e 20,85% se posicionam contrariamente. É importante que o aluno compreenda os resultados, afinal, tratam de seu desempenho. A sua participação nas avaliações deve ter sentido para eles e entender os resultados é necessário para que possam incorporar os resultados destes índices na melhoria de suas próprias aprendizagens.

O fato de os diretores não empreenderem esforços para compartilhar com os alunos os resultados de uma maneira compreensível por eles, mostra que as avaliações do SPAECE, embora internalizadas como uma cultura nas escolas, não aconteçam de forma vinculada aos

objetivos de aprendizagem dos alunos, o que reforça a ideia de que os resultados das avaliações não têm contribuído para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Figura 31

Diretores capacitados para o entendimento da constituição do SPAECE



Quando questionados se os diretores escolares são capacitados para o entendimento da constituição das avaliações do SPAECE, os participantes responderam conforme apresenta a Figura 31. 9,09% dos professores concordam totalmente, 56,46% concordam, 15% não concordam nem discordam, 18,45% discordam e apenas 1% discorda totalmente. Ou seja, para a maioria dos professores, 65,33% os diretores não são capacitados para entender como são constituídas as avaliações do SPAECE.

A maioria dos coordenadores pedagógicos, 60%, também estão em concordância, 20% concordam totalmente e 40% concordam), no entanto identifica-se um alto percentual de respostas neutras (40%).

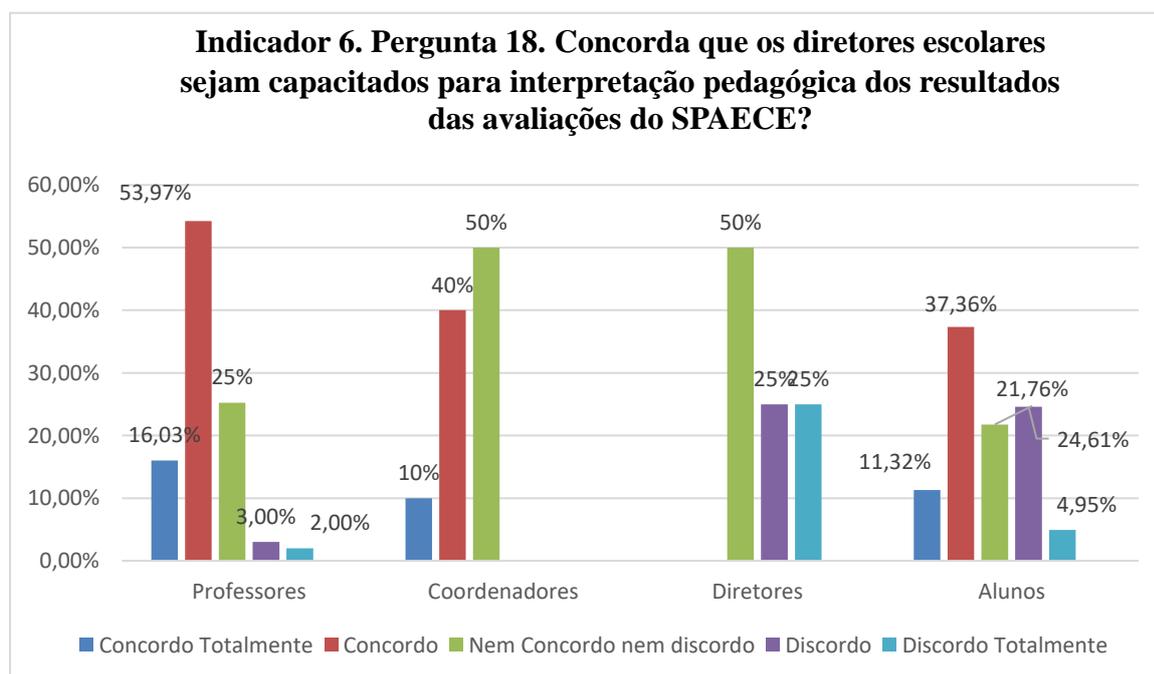
75% dos diretores confirmam que não possuem capacitação para entender a constituição do SPAECE, e 25% mantiveram a neutralidade nas respostas.

5,86% dos alunos concordam totalmente, 21,57% concordam, 22,78% discordam, 14,04 discordam totalmente e 35,75% não concordam nem discordam.

Desta maneira, 57% dos participantes do estudo concordam que os diretores são capacitados para compreender a constituição das avaliações do SPAECE, 28,9% neutros e 14,1% discordam que os diretores sejam capacitados para isto. Se os diretores entendem como se constituem estas avaliações, poderá também esclarecer toda a comunidade educativa, sobre as características destas avaliações e seus objetivos e necessidades.

Figura 32

Capacitação do diretor para interpretação pedagógica dos resultados



A Figura 32 trata das respostas dos participantes sobre concordarem que os diretores escolares sejam capacitados para a interpretação pedagógica dos resultados das avaliações do SPAECE, e 16,03% dos professores concordam totalmente, 53,97% concordam, 25% nem

concordam nem discordam, 3% discordam e 2% discordam totalmente. É possível perceber que para a maioria dos professores, 70,29%, concordam que os diretores escolares estão capacitados para interpretar pedagogicamente os resultados. 25% mantiveram-se neutros e apenas 5% discordam que sejam capacitados.

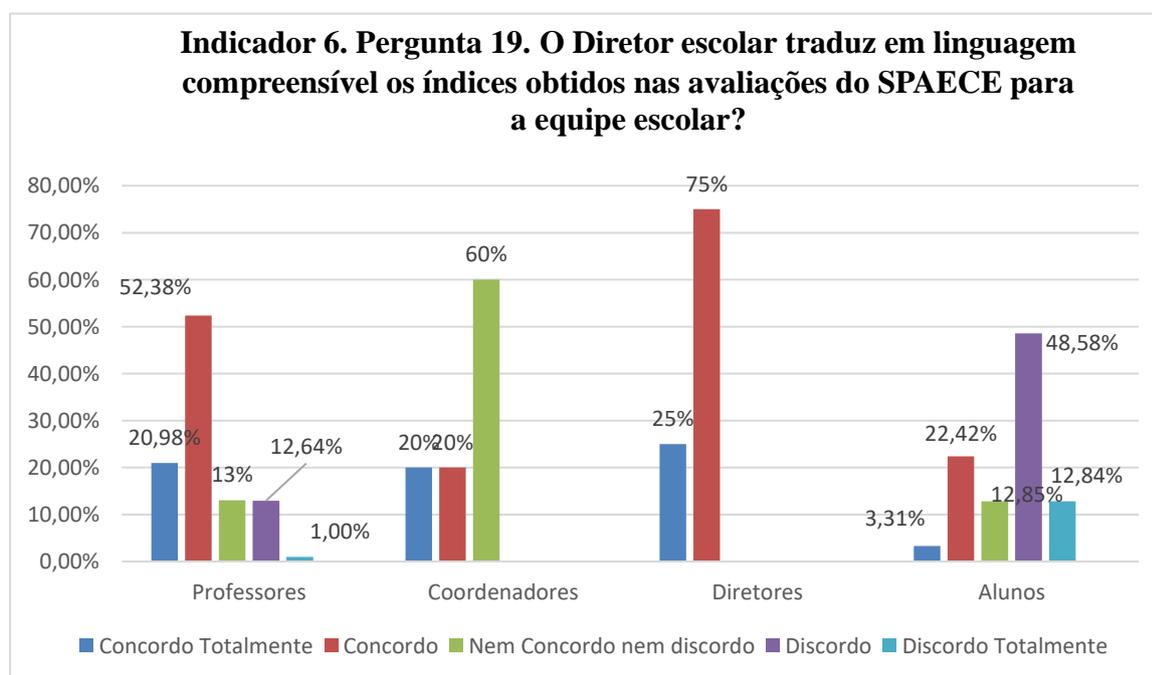
A respeito da capacitação dos diretores para interpretarem pedagogicamente os resultados do SPAECE, as respostas dos coordenadores pedagógicos apresenta um empate, visto que 10% concordam totalmente, 40% concordam e 50% não concordam nem discordam.

Os próprios diretores concordam, em sua maioria, 50% que sejam capacitados para a análise dos resultados obtidos nas avaliações do SPAECE, contextualizando-os na realidade escolar, 25% não concordam nem discordam e 25% discordam.

Logo obteve-se, como resposta dos participantes, que 54,73% julgam os diretores capacitados para a interpretação pedagógica dos resultados do SPAECE, 30,40% mantiveram a neutralidade da resposta, e, apenas 14,8% julgam que os diretores não são capacitados para isto.

Figura 33

Tradução dos índices em linguagem compreensível pela equipe escolar pelo diretor



Ao serem questionados se o diretor escolar traduz em linguagem compreensível os índices obtidos nas avaliações do SPAECE para a equipe escolar, a Figura 33 apresenta a respostas dos professores e 20,98% concordam totalmente, 52,38 concordam, 13,06 não concordam nem discordam, 12,64% discordam e apenas 1% discorda totalmente. Assim, na opinião de 73,36% os diretores traduzem os índices das avaliações do SPAECE em linguagem compreensível para a equipe escolar.

Os coordenadores pedagógicos concordam totalmente, 20%, concordam, 20%, correspondendo a 40% de concordância e 60% nem concordam nem discordam. O número elevado de respostas neutras a esta pergunta se destaca sobretudo em razão dos coordenadores pedagógicos serem especialistas neste tipo de interpretação.

Os diretores escolares se reconhecem como capazes de realizarem este tipo de interpretação, e 100% dos diretores, 25% concordam totalmente e 75% concordam. É importante que todos os membros da equipe escolar possam compreender os resultados das avaliações do SPAECE, pois seus resultados não revelam apenas o desempenho dos alunos, mas o trabalho de toda a equipe escolar é avaliado também, uma vez que o desempenho dos alunos e a qualidade dos serviços prestados pelas escolares estão associados.

A minoria dos alunos, 25,73% estão em concordância que os diretores são capacitados para traduzir os resultados das avaliações do SPAECE de forma que a equipe escolar possa compreendê-los, mas 61,42% discordam disto e 12,85% são neutros.

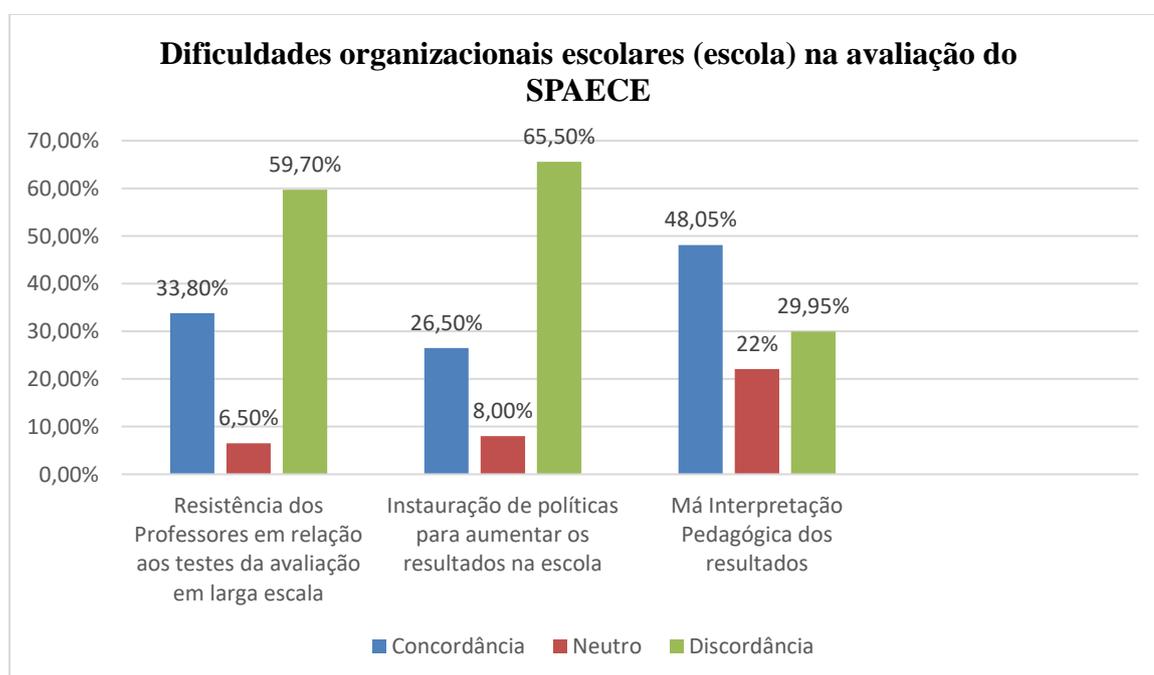
Desta maneira, obteve-se que para 59,7% dos participantes os diretores escolares traduzam os índices obtidos nas avaliações do SPAECE em linguagem compreensível para a equipe escolar, 21,4% não manifestou opinião e 18,9% discordam que os diretores traduzam estes índices para que sejam compreendidos pela equipe escolar,

Logo, obteve-se que o Indicador 6. Má Interpretação Pedagógica dos resultados se confirma em 48,11% das respostas, sendo que 22,01% são neutras e 29,95% são negativas para este aspecto. Isto impacta diretamente do trabalho dos gestores escolares, que são incumbidos do processo de circulação de dados das avaliações externas. Cabe ressaltar que sem o conhecimento específico sobre as avaliações externas, os gestores, terão dificuldades para lidarem com as controvérsias e as pressões que envolvem a temática (Alavarse et al., 2021), o que enfatiza a necessidade de formações específicas.

Assim, a Dimensão 2 Dificuldades organizacionais escolares (escola) são negadas pela maioria das respostas aos indicadores, sendo que 51,7% são respostas de discordância, 36,13% de concordância e 12,17% neutras, conforme a Figura abaixo:

Figura 34

Dimensão 2. Dificuldades Organizacionais escolares

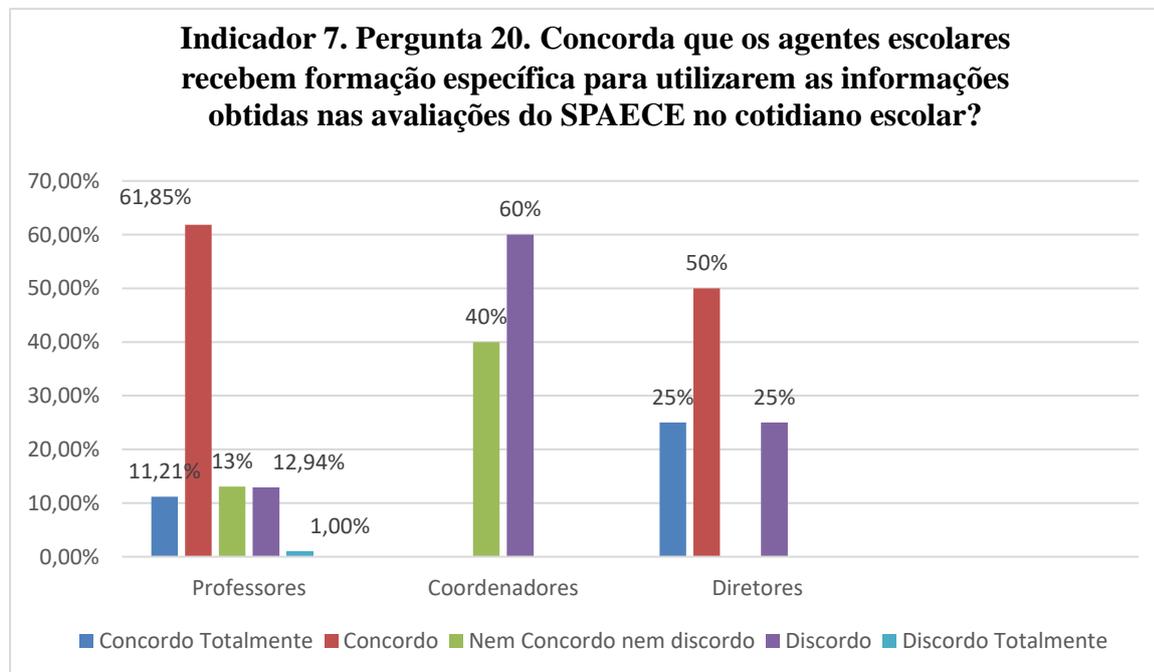


A Dimensão 3: Dificuldades organizacionais do sistema (sistema) na aplicação da avaliação do SPAECE abrange os Indicadores 7, 8 e 9.

- Indicador 7. Problemas de utilização pedagógica dos resultados. (Perguntas 20 a 22)

Figura 35

Formação Específica para os Agentes Escolares



Na Figura 35 são apresentados os dados obtidos das respostas dos participantes a respeito de concordarem que os agentes escolares recebem formação específica para utilizarem as informações obtidas nas avaliações do SPAECE e 11,21% dos professores concordam totalmente, 61,85% concordam, 13% nem concordam nem discordam, 12,94% discordam e 1% discorda totalmente. Representando que a maioria dos professores 63,59% concordam que os agentes escolares têm formação específica, enquanto apenas 13,94% não concorda.

40% dos coordenadores pedagógicos não emitiram opinião neste quesito e 60% discordam que os agentes escolares recebem formação específica. A maioria dos diretores escolares concordam que os agentes escolares recebam formação específica para utilizarem as informações obtidas nas avaliações do SPAECE, uma vez que 25% dos diretores escolares

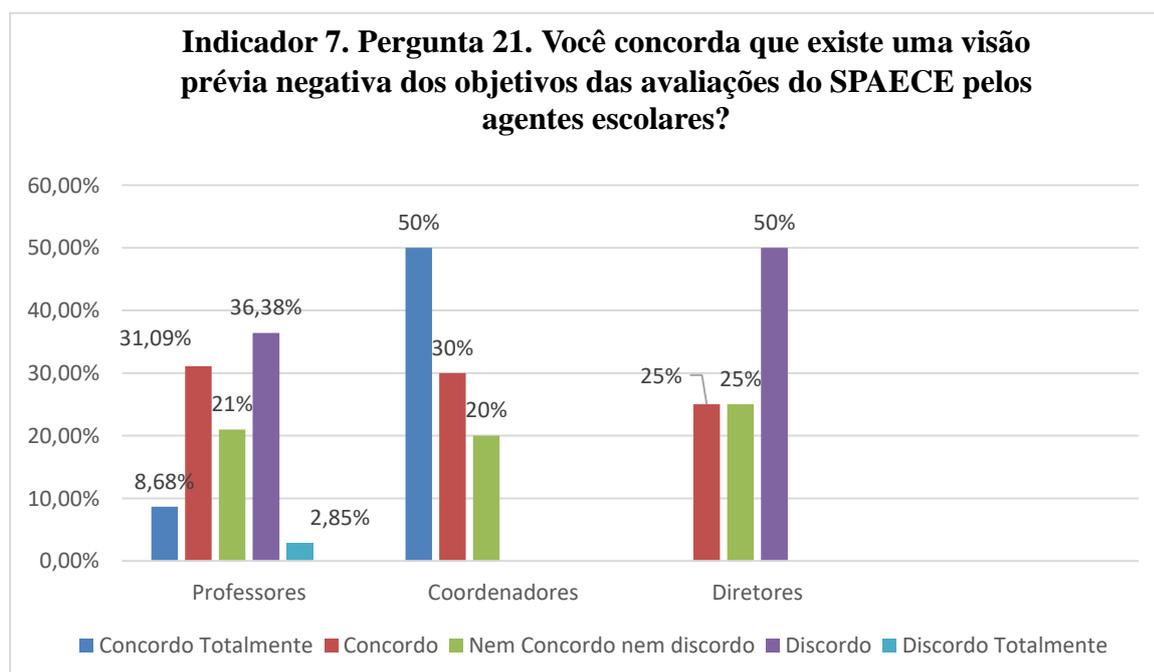
concordam totalmente e 50% concordam e 25% discordam. Assim, há um equilíbrio entre respostas de concordância e discordância, o que pode indicar a existência desta formação de uma maneira incipiente, realizadas pelo diretor.

Assim, nas respostas de 43,87% participantes os agentes escolares recebem formação específica para utilizarem as informações obtidas nas avaliações do SPAECE no cotidiano escolar, 38,12% sinalizam negativamente e 17,59% neutros. Os agentes escolares, são colaboradores que operacionalizam as ações administrativas nas escolas, e, para que sejam implementadas estratégias de melhorias nas escolas relacionadas aos índices obtidos, é necessário que tenham conhecimentos específicos que os permitam contribuir com a consecução dos resultados.

Embora os dados indiquem que há formação específica para os agentes escolares, pela diferença entre o número de concordâncias e discordâncias, os dados sugerem que esta prática não está acontecendo de forma efetiva, além disso, há um percentual significativo de respostas neutras, que podem indicar não haver conhecimento a respeito destas formações.

Figura 36

Visão Prévia Negativa dos Objetivos das avaliações do SPAECE

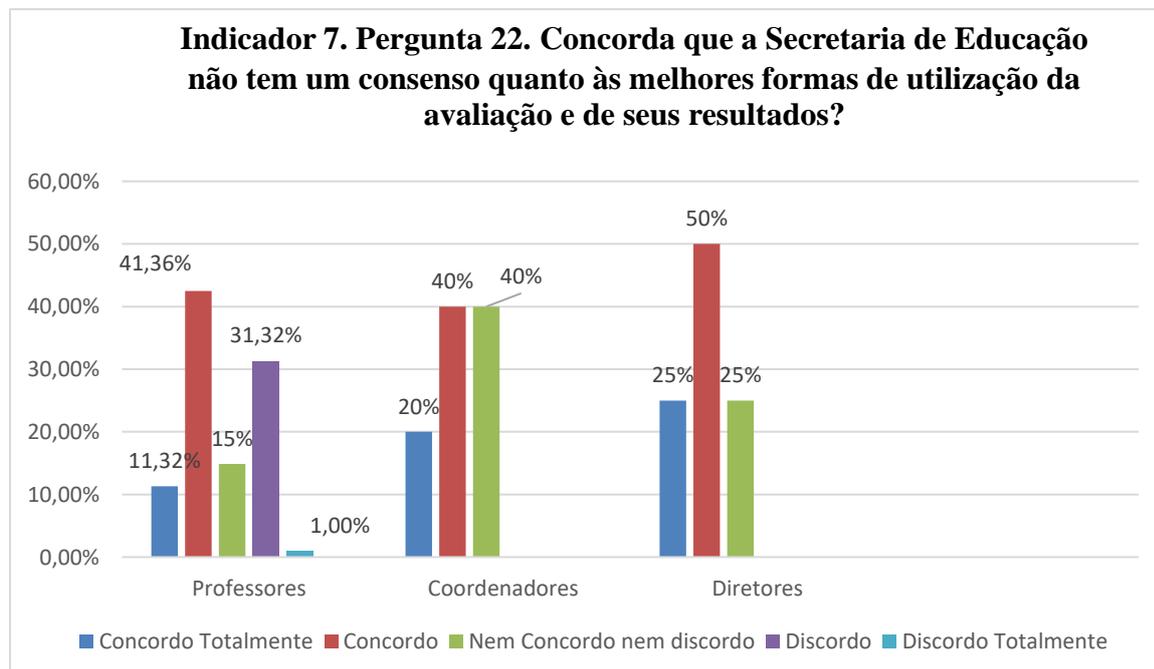


A Figura 36 apresenta as respostas dos participantes quanto concordar que existe uma visão prévia negativa dos objetivos das avaliações do SPAECE pelos agentes escolares e 8,68% dos professores concordam totalmente, 31,09% concordam, 21 % nem concordam nem discordam, 36,38% discordam e 2,85% discordam totalmente, ou seja, 39,77% dos professores sinalizam para a existência de uma visão prévia negativa 39,26% discordam e, 21% são neutros. O número de respostas de concordância e discordância apresenta-se em uma distribuição quase uniforme, mas há um número significativo de respostas neutras por parte dos professores, sugerindo que estes podem não estar envolvidos com as questões administrativas escolares.

50% dos coordenadores escolares concordam totalmente, e 30% concordam, ou seja, na opinião de 80% dos coordenadores escolares existe uma visão prévia negativa sobre os objetivos das avaliações do SPAECE pelos agentes escolares. Não há discordância dos coordenadores neste quesito, mas 20% dos coordenadores participantes não opinaram.

Os diretores escolares responderam que concordam totalmente que haja visão prévia negativa dos agentes escolares sobre os bjetivos das avaliações do SPAECE, 25% das respostas, 25% não concordam nem discordam e 50% discordam.

Logo, em resposta a concordar que existe uma visão prévia negativa dos objetivos das avaliações do SPAECE pelos agentes escolares, a maioria dos participantes, 48,26% estão de acordo, 29,75% discordam e 21,99% das respostas foram neutras. As avaliações naturalmente têm um efeito psicológico negativo, no entanto é sobre a natureza destas avaliações, ou seja, os seus objetivos educacionais de forma clara para toda a comunidade escolar.

Figura 37*Consenso sobre a utilização da avaliação e resultados*

As opiniões dos participantes sobre a Secretaria de Educação não ter um consenso quanto às melhores formas de utilização da avaliação e de seus resultados, obteve-se, conforme a Figura 37, que 11,32% dos professores concordam, 41,36% concordam, 15% nem concordam nem discordam, 31,32% discordam e 1% discorda totalmente. Ou seja, a maioria dos professores, 53,82%, não percebe consenso da Secretaria da Educação sobre as formas de utilizar a avaliação e os seus resultados.

As respostas dos coordenadores pedagógicos corroboram com as respostas dos professores, uma vez que 20% concordam totalmente, 40% concordam, equivalendo a 60% das respostas dos coordenadores participantes, 40% não concordam nem discordam e não houve discordância.

75% dos diretores escolares concordam que não há consenso na Secretaria de Educação quanto às melhores formas de utilização da avaliação e de seus resultados, 25% concordam totalmente, 50% concordam e 25% não concorda nem discorda.

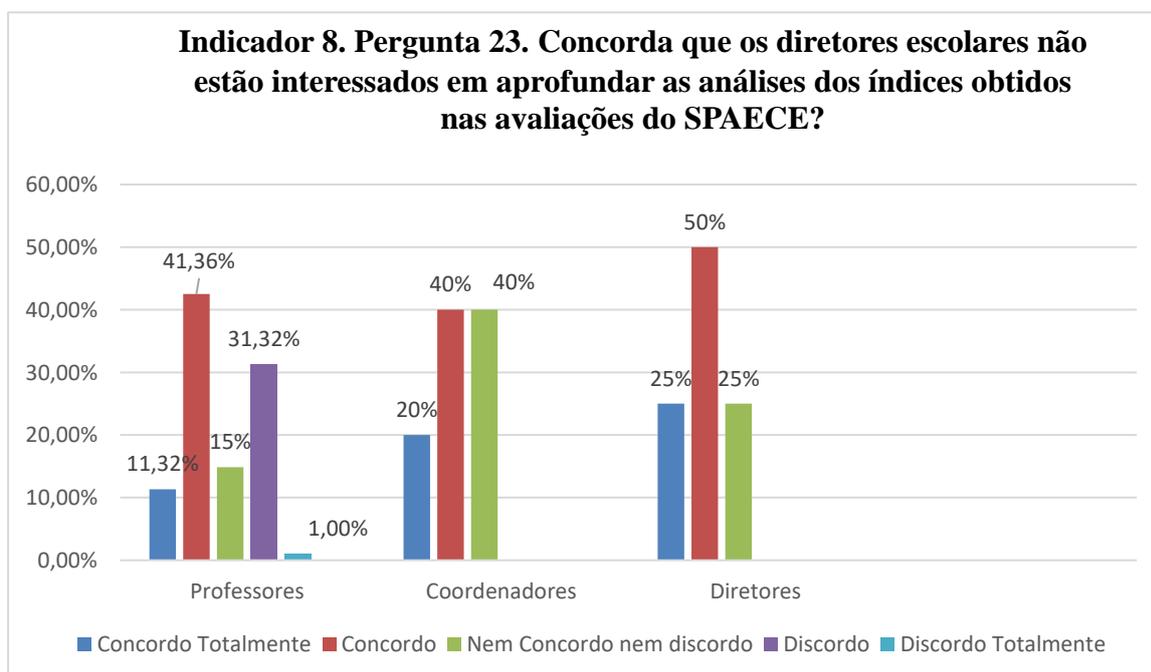
Isto significa que para 68,94% dos participantes não há consenso sobre as formas de utilizar as avaliações e seus resultados na própria Secretaria da Educação, apenas 10,44% da população discorda e 26,62% mantiveram-se neutros. Se na própria Secretaria da Educação, responsável pela gestão do Sistema Permanente de Avaliação não há um consenso sobre a utilização dos resultados das avaliações é natural que isto tenha como consequência problemas de utilização destes dados no cotidiano escolar.

Assim, a análise das respostas ao Indicador 7 permitiu identificar que existem problemas de utilização pedagógica dos resultados, conforme 49,69% das respostas de concordância, 26,23% de discordância e 22,06% de respostas neutras. Os problemas de utilização pedagógica dos dados obtidos na investigação sugerem que ainda há uma certa resistência e desconhecimento das possibilidades de uso dos dados produzidos nas avaliações do SPAECE sugerindo uma visão reducionista dos objetivos destas avaliações (Cerdeira, 2018)

- Indicador 8. Falta de interesse dos gestores educacionais em aprofundar as análises. (Perguntas 23 e 24)

Figura 38

Interesse dos Diretores em aprofundar as análises

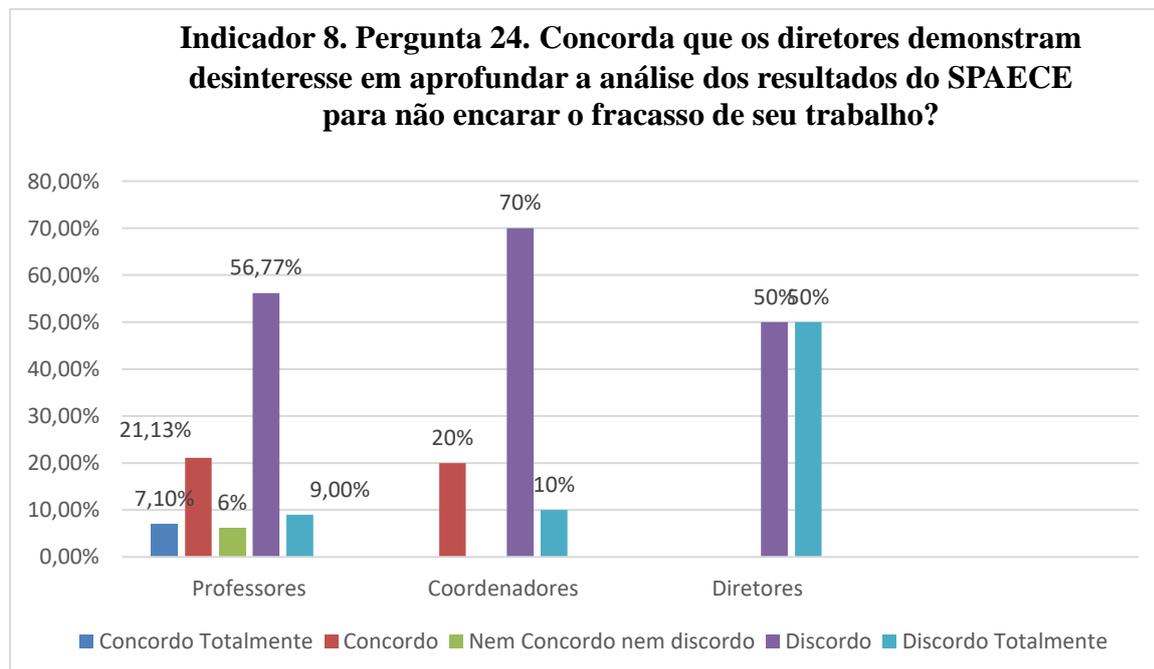


A Figura 38 apresenta as respostas dos partícipes do estudo sobre concordarem que os diretores escolares não estão interessados em aprofundar as análises dos índices obtidos nas avaliações do SPAECE e 11,32% dos professores concordam totalmente, 41,36%, 15% não concordam nem discordam, 31,32% discordam e 1% discorda totalmente.

20% dos coordenadores concordam totalmente, 40% concordam e 40% não concordam nem discorda. 25% dos diretores concordam totalmente, 50% concordam e 25% não concordam nem discorda.

Somente 32,32% dos professores discordam que os diretores não tenham interesse e os próprios diretores, 75 % responderam que estão em concordância que estão desinteressados em aprofundar as análises dos índices obtidos nas avaliações do SPAECE. O que parece interessante é que a análise destes índices, direta ou indiretamente, é uma avaliação de seu próprio trabalho. Fica evidente que existe alguma barreira neste ponto, que pode ser oriunda do receio de identificar as falhas no seu processo de trabalho ou desinteresse.

A maioria dos participantes concorda, 63%, que os diretores escolares não estão interessados em aprofundar as análises dos índices obtidos nas avaliações do SPAECE, seguidos de 27% cujas respostas foram neutras, nem concordam nem discordam, e 10% discordam.

Figura 39*Desinteresse dos diretores pelos resultados*

Quando questionados sobre concordar que os diretores demonstram desinteresse em aprofundar a análise dos resultados do SPAECE para não encarar o fracasso de seu trabalho, 17,10 % dos professores concordam totalmente, 21,13% concordam, 56,77% discordam e 9% discordam totalmente. Ou seja, 28, 23% dos professores estão de acordo com isto, mas a maioria, 65,16% discordam que os diretores demonstrem desinteresse.

20% dos coordenadores concordam, 70% discordam e 50% discordam totalmente. Já 100% dos diretores, 50% discordam totalmente e 50% discordam que os diretores demonstrem desinteresse em aprofundar a análise das avaliações para não encararem o fracasso.

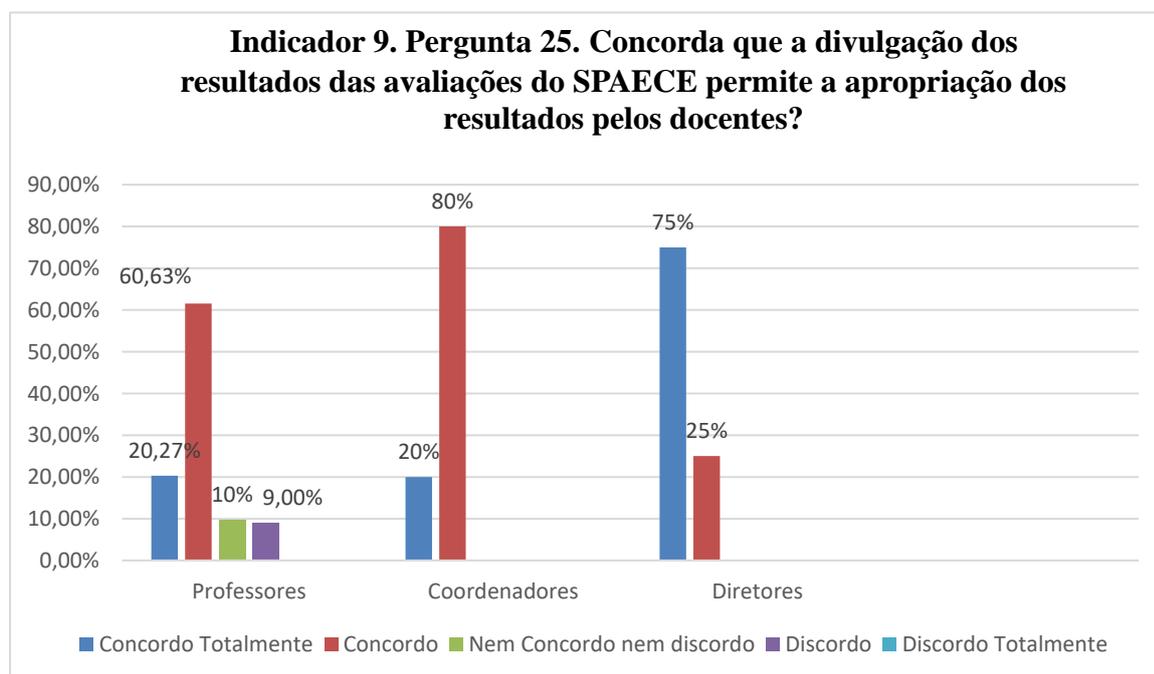
Logo a maioria dos participantes do estudo, 82% estão em desacordo que os diretores escolares não tenham interesse em aprofundar as análises das avaliações por terem medo do fracasso, mas 16% estão de acordo e 2% apenas optaram pela neutralidade da resposta.

Em suma, sobre o indicador, a partir da análise dos dados apresentados, não foi possível confirmar a falta de interesse dos gestores educacionais em aprofundar as análises, uma vez que apenas 39,5% de respostas apresentam concordância com este aspecto, enquanto 46%, a maioria, discorda e o percentual de neutralidade neste indicador é de 14,5%. Isso remete a Bonamino (2016) citada por Ribeiro e Sousa (2023), pois se há algum interesse dos diretores em aprofundar as análises, conseqüentemente, obterão informações sobre as características da escola que podem ser consideradas na elaboração de projetos e ações no interior delas.

- Indicador 9. Inadequação da linguagem utilizada na divulgação dos resultados (Perguntas 25 a 30)

Figura 40

Apropriação dos resultados pelos docentes



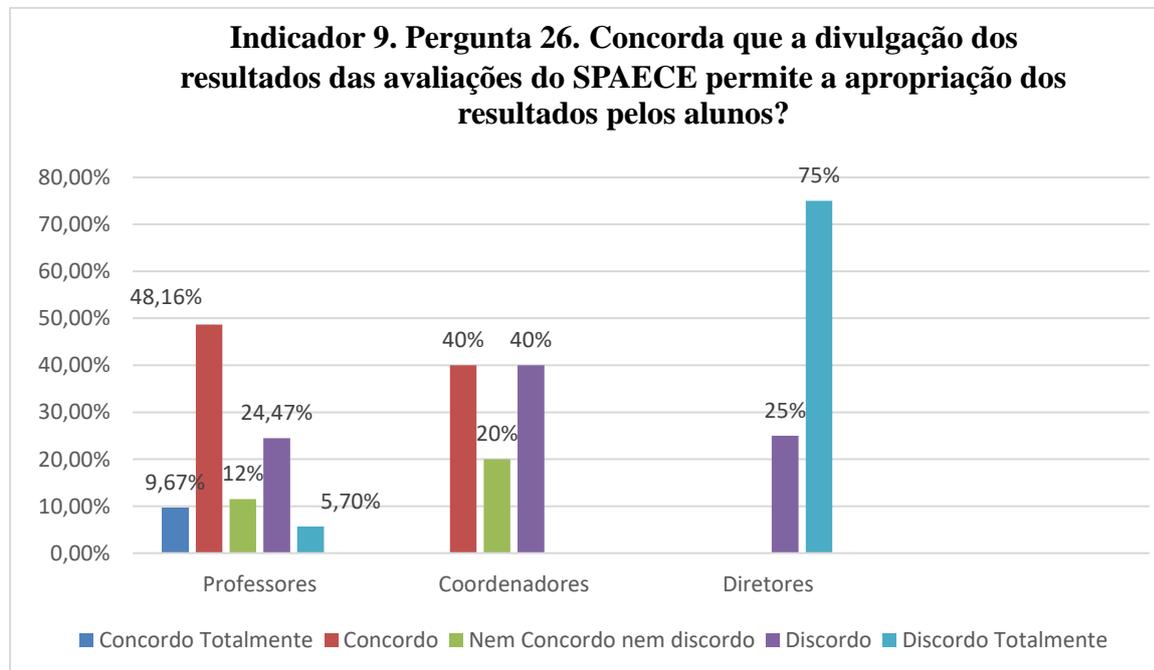
Em resposta à pergunta: Concorda que a divulgação dos resultados das avaliações do SPAECE permite a apropriação dos resultados pelos docentes? A Figura 40 mostra que 20,27% dos docentes participantes responderam que concordam totalmente, 60,63%

concordam, 10% nem concordam nem discordam e apenas 9% discordam. A maioria dos professores, 81,78% estão de acordo, 10% não expressaram opinião e 9% estão em desacordo.

Em relação aos coordenadores pedagógicos, todos estão em concordância: 20% concordam totalmente e 80% concordam que a divulgação dos resultados nas avaliações permitem que o docente se aproprie dos resultados. A mesma opinião têm os diretores em sua totalidade, uma vez que 25% concordam totalmente e 75% concordam.

Apenas um pequeno grupo de docentes, 10% não concordam nem discordam, e 9% discordam. Os professores discordantes podem ter ainda alguma dificuldade em acessar os resultados e isto deve ser trabalhado pelos gestores escolares, no entanto, a respeito daqueles que não expressam opiniões se pode inferir que não estão suficientemente esclarecidos ou envolvidos com os propósitos da avaliação, cabendo uma intervenção neste sentido.

Em síntese, as respostas da pergunta apontam que 93,92% dos participantes estão de acordo que a divulgação dos resultados das avaliações do SPAECE permite a apropriação destes resultados pelos docentes, 3,2% optaram pela neutralidade nas respostas e apenas 3% estão em discordância.

Figura 41*Apropriação dos resultados pelos alunos*

Quanto a apropriação dos resultados pelos alunos, a Figura 41 mostra que 9,67% dos professores concordam totalmente, 48,16% concordam, 12% são neutros, 24,47% discordam e 5% discordam totalmente.

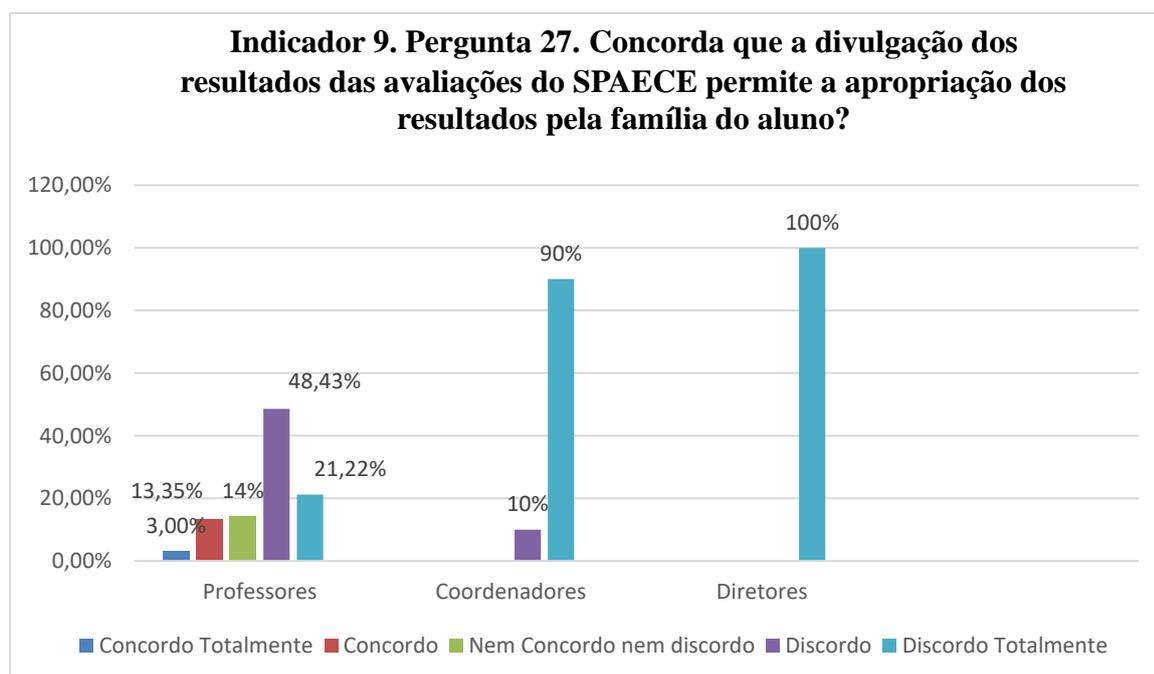
No que trata dos coordenadores, 40% concordam, 20% são neutros e 40% discordam, neste sentido há um equilíbrio entre as respostas dos coordenadores, que estão divididos, mas ao olhar para o número de coordenadores que não concordam nem discordam, o quadro parece negativo, pois se houvesse efetividade, os coordenadores, que atuam na gestão dos resultados com os diretores, todos estariam de acordo.

Os dados das respostas dos próprios diretores indicam que não há apropriação dos resultados das avaliações do SPAECE pelos alunos, uma vez que 25% dos diretores discordam e 75% discordam totalmente que estes resultados são apropriados pelos alunos.

Desta forma, obteve-se que 32,27% dos respondentes estão em concordância que a divulgação dos resultados do SPAECE permitem a apropriação dos resultados pelos alunos, 10,5% não estão em concordância nem discordância, e, a maioria, 56,72% discordam que a divulgação dos resultados do SPAECE permitem a apropriação pelos alunos.

Figura 42

Apropriação dos resultados pela família dos alunos

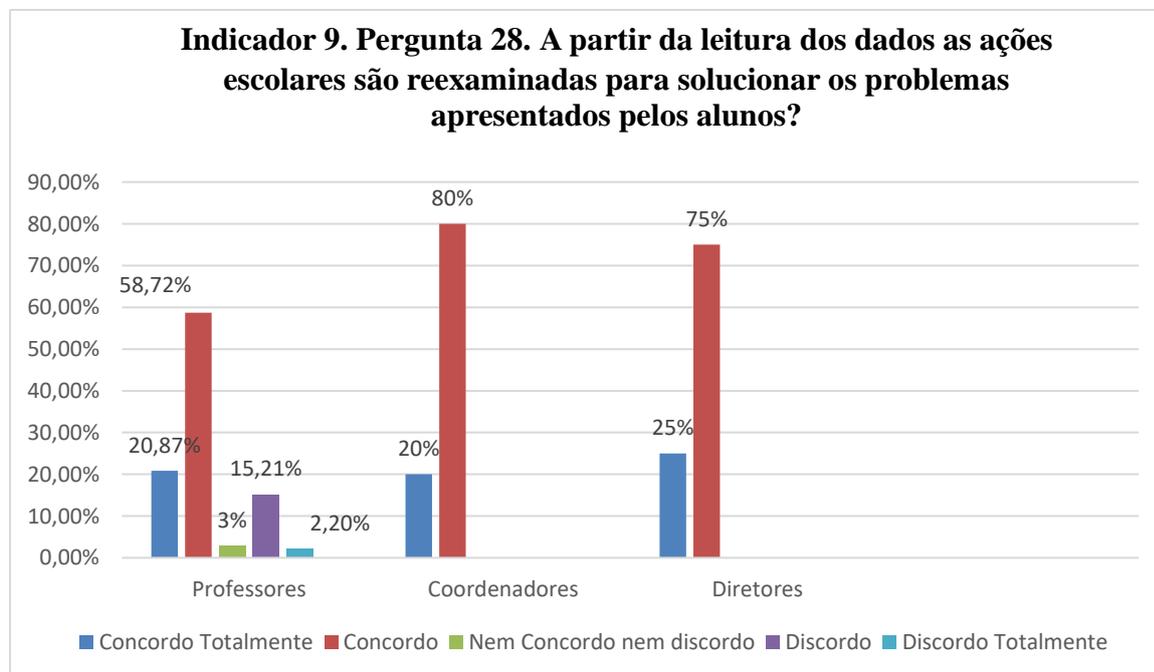


Quando a apropriação dos resultados pela família do aluno, a Figura 42, mostra que 3% dos professores concordam totalmente. 13,35% concordam, 14% nem concordam nem discordam, 48,43% discordam e 21,22% discordam totalmente.

10% dos coordenadores discordam e 90% discordam totalmente, ou seja, 100% dos coordenadores, assim como as respostas dos diretores que discordam em 100% das respostas.

Figura 43

Leitura dos dados para solucionar problemas dos alunos



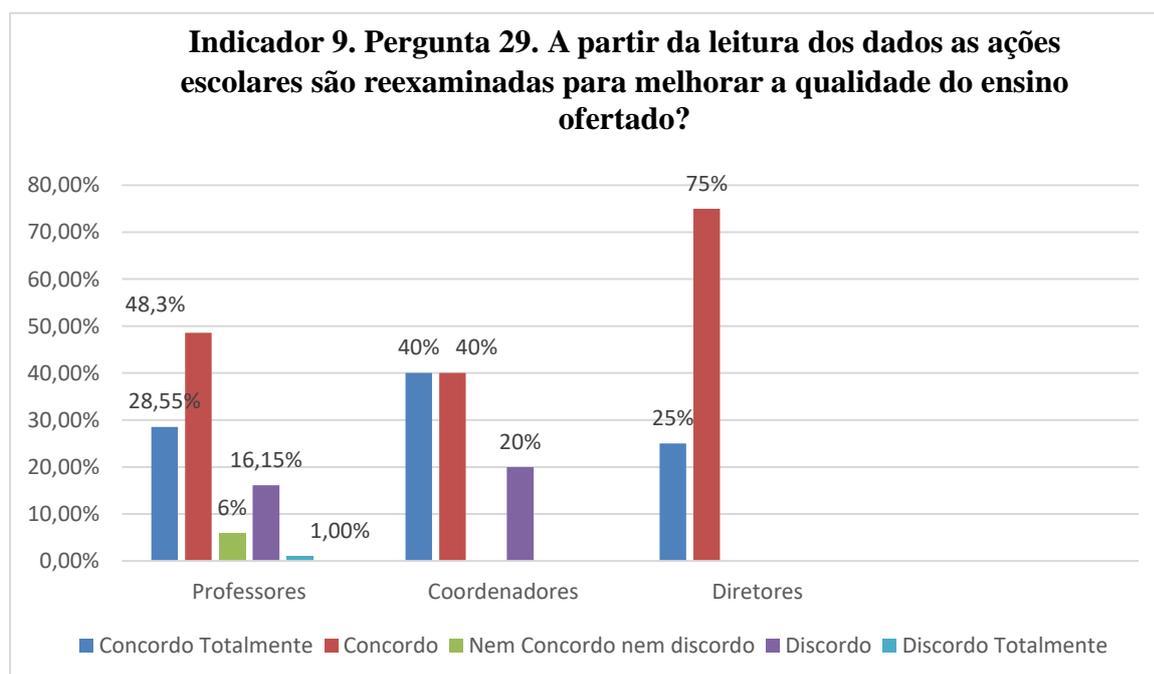
A Figura 43, mostra as respostas dos participantes sobre a pergunta: a partir da leitura dos dados as ações escolares são reexaminadas para solucionar os problemas apresentados pelos alunos? 20,87% dos professores concordam totalmente, 58,72% concordam, 3% nem concordam nem discordam, 15,21% discordam e 2,20% discordam totalmente.

Os coordenadores pedagógicos estão todos em concordância, 20% concordam totalmente e 80% concordam que há, a partir da leitura dos dados as ações escolares são reexaminadas para solucionar os problemas apresentados pelos alunos, e os diretores estão em harmonia com os coordenadores neste quesito, uma vez que 25% concordam totalmente e 75% concordam, ou seja 100% dos gestores escolares concordam que há o reexame das situações problemáticas apresentadas pelos alunos a partir da leitura dos dados apresentados nas avaliações do SPAECE.

Logo, 93,15% dos participantes sinalizam para que, a partir da leitura dos dados das avaliações do SPAECE, as ações escolares são reexaminadas para solucionar os problemas apresentados pelos alunos, apenas 1% das respostas foram neutras e 5,8% apresentaram discordância.

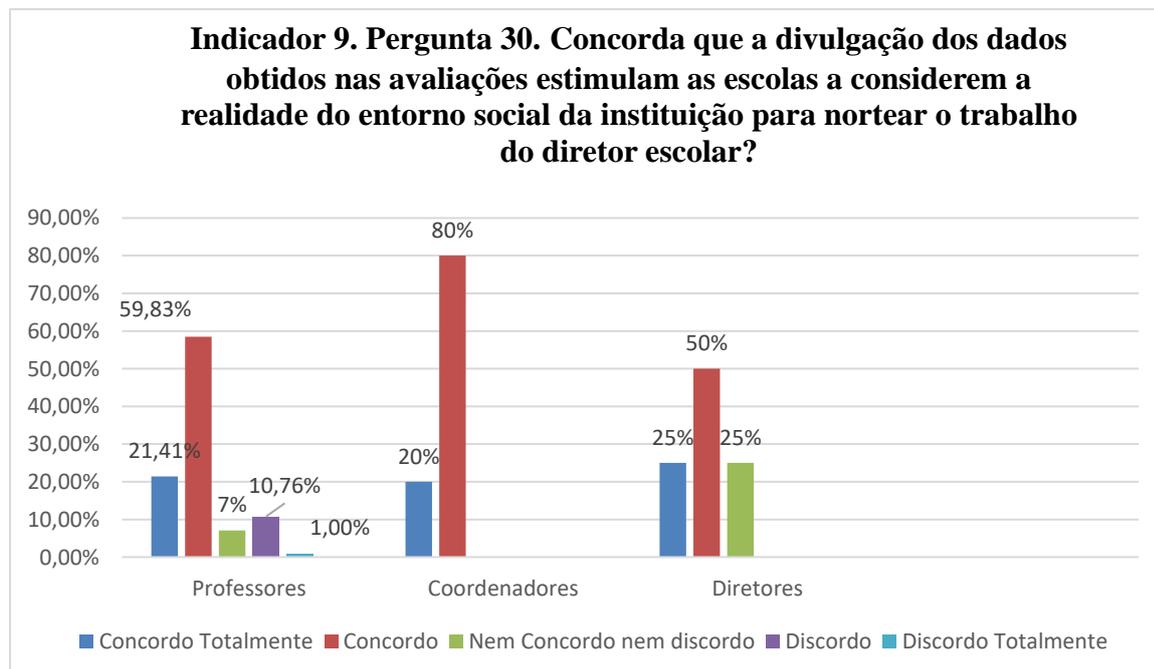
Figura 44

Leitura dos dados para melhorar a qualidade do ensino ofertado



Quando questionados se a partir da leitura dos dados as ações escolares são reexaminadas para melhorar a qualidade do ensino ofertado, a Figura 44 mostra as seguintes respostas dos participantes. 28,55% dos professores concordam totalmente, 48,30% concordam, 6% nem concordam nem discordam, 16,15% discordam e 1% discorda totalmente.

40% dos coordenadores pedagógicos concordam totalmente e 40% concordam, mas 20% dos coordenadores discordam, alcançando a concordância de 80% das respostas dos coordenadores, que se harmonizam com as respostas dos diretores, os quais responderam que concordam totalmente 25% e concordam 75%.

Figura 45*Divulgação dos dados para considerar o entorno social*

Os dados da Figura 45 mostram que para 21,41% concordam totalmente e 59,83% dos professores concordam que a divulgação dos dados obtidos nas avaliações estimula as escolas a considerem a realidade do entorno social da instituição para nortear o trabalho do diretor escolar, 7% não concordam nem discordam, 10,76% discordam e apenas 1% discorda totalmente.

Já os coordenadores pedagógicos apresentam 20% das respostas de concordância total e 80% de concordância, equivalendo a 100% das respostas dos coordenadores. Os diretores concordam totalmente em 25% das respostas e concordam em 50%, 25% não concordam nem discordam.

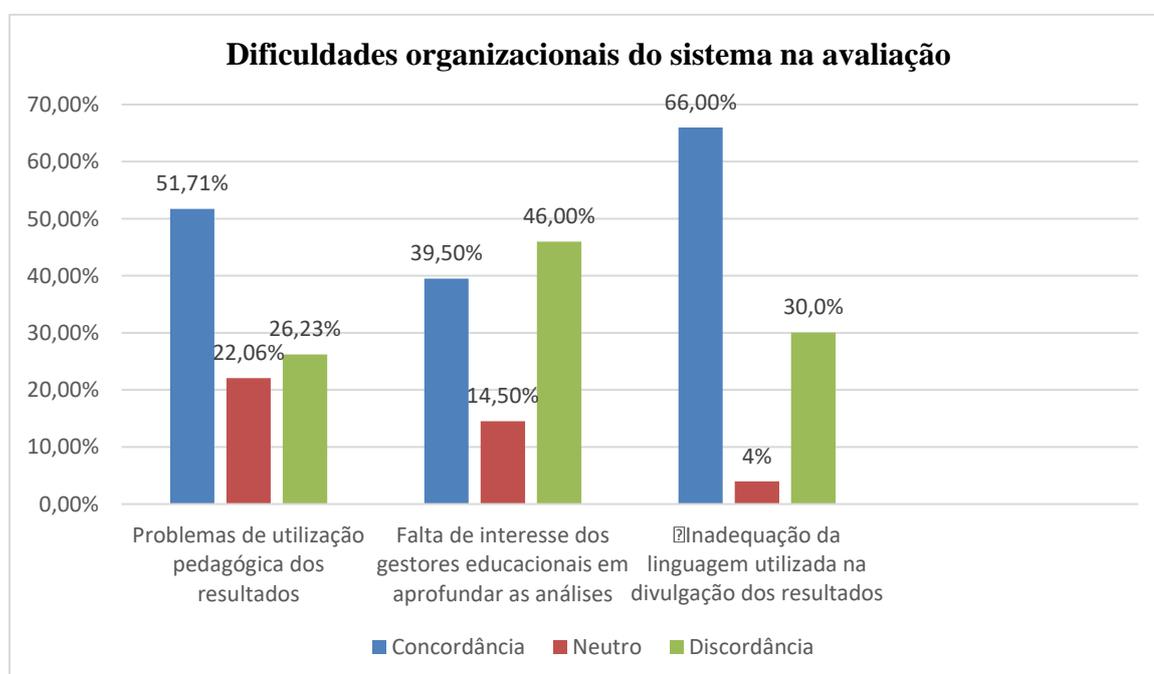
Assim, para 85,2% dos participantes concordam que as divulgações dos dados obtidos nas avaliações estimulam as escolas a considerem a realidade do entorno social da instituição para nortear o trabalho do diretor escolar, 2,4% das respostas sobre este quesito foram neutras e 12,04% foram discordantes.

A análise das respostas ao Indicador 9, permite confirmar a inadequação da linguagem utilizada na divulgação dos resultados em 66% das respostas. Neste indicador obteve-se apenas 30,04% de respostas contrárias e 3,96% neutras.

Desta maneira, obteve-se a seguinte análise da Dimensão II. Dificuldades organizacionais do sistema na avaliação.

Figura 45

Dificuldades Organizacionais Escolares



Desta forma, foram identificadas dificuldades no âmbito didático-pedagógico em 85,90%, as dificuldades organizacionais escolares, 36,11% e as dificuldades relacionadas ao próprio Sistema Permanente de avaliação, 52,40%.

Conclusões e Recomendações

A investigação realizada versou sobre as dificuldades existentes na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará - SPAECE nas 3^{as} séries do Ensino Médio de Mauriti – CE, em 2024, objetivando em nível macro, determiná-las.

A dificuldade didático-pedagógica predominante é a alteração do tipo de tarefa proposta em sala de aula, o que implica que os professores ajustam as atividades para que contemplem o modelo de teste aplicado no SPAECE, no entanto isto compromete a autonomia dos professores para buscarem trabalhar temas e atividades conforme a necessidade dos alunos ou mesmo com o seu desejo. Isto torna o ensino uma mera reprodução da testagem em larga escala, comprometendo, a formação integral dos alunos e a preparação para outras situações que não aquelas vividas nas avaliações externas.

As avaliações do SPAECE estão direcionando o que ocorre em sala de aula nas 3^{as} séries do Ensino Médio de Mauriti – CE, interferindo também na forma de avaliar os alunos, uma vez que os professores também estão preocupados em assemelhar as provas realizadas em sala de aula aos testes padronizados e avaliá-los em função destes testes, de forma que o ensino e a própria avaliação se descaracterizam e perdem sua real função.

As aulas realizadas nestas turmas concentram-se apenas nos conteúdos específicos da avaliação em larga escala, e isto implica que as disciplinas e conteúdo que não são objetos destas avaliações são tratados com pouca importância, e, as disciplinas que são exigidas para as avaliações externas de larga escala são priorizadas, o que consiste em um dano irreparável aos alunos, quando se trata de concorrer a uma vaga em universidades ou mesmo para entrar no mercado de trabalho, pois para ter autonomia e protagonizar a vida em sociedade é necessário desenvolver competências que permitam interpretar o mundo em toda a sua

diversidade e fazer escolhas assertivas diante das mais variadas situações da vida, ou seja, requer todo o conhecimento, competências e habilidades do currículo prescrito.

Assim foi possível identificar que desde o conteúdo trabalhado em sala de aula, os tipos de tarefa desenvolvida e as formas de avaliação, estão completamente impregnadas pelas avaliações do Sistema Permanente de Avaliação e isso representa a dificuldade mais significativa obtida no estudo. Além de ser a mais significativa, pode ser a mais comprometedora, pois afeta diretamente todo o processo de ensino-aprendizagem, pois avaliação da aprendizagem deve servir como instrumento orientador das práticas pedagógicas em função de adequar o ensino as necessidades dos alunos, mas o que ocorre é exatamente o contrário, quando as avaliações do SPAECE determinam o que ocorre no âmbito do processo de ensino-aprendizagem e isto enfraquece o ensino ofertado.

Das dificuldades organizacionais escolares na avaliação nas escolas de avaliações do SPAECE em escolas de 3^{as} séries do Ensino Médio Mauriti-CE no ano de 2024, esta teve menor expressividade no estudo, mas foi possível identificar que incidem sobre a má interpretação pedagógica dos resultados das avaliações externas em larga escala, mas obteve-se que a maioria dos professores não são resistentes a estas avaliações e que tampouco se instaura nas escolas políticas para aumentar os resultados da escola. Isto significa que há uma certa credibilidade nestas avaliações por parte dos professores e das escolas, que já se encontram totalmente adaptadas as avaliações do SPAECE e as formas de interferência da cultura de avaliação que este sistema imprime já se encontra institucionalizada, faz parte também da cultura escolar.

Embora as dificuldades organizacionais escolares tenham apresentado resultados menos expressivos, isto não significa que seja algo positivo no que trata da qualidade dos serviços e do cumprimento da função social da escola, e sim, que esta cultura foi assimilada

em detrimento das reais necessidades de aprendizagem dos alunos e do ensino, embora, a partir do treino para estes testes eles também adquiram competências e habilidades para respondê-los.

A respeito das dificuldades organizacionais do sistema, foi possível enunciar que estas incidem principalmente sobre a inadequação da linguagem utilizada na divulgação dos resultados obtidos nestas avaliações, o que torna difícil para que a comunidade escolar possa estar ciente dos avanços obtidos pela escola e conseqüentemente, problemas de utilização pedagógica dos resultados, no entanto o estudo apresenta que a maioria dos diretores estão interessados em aprofundar as análises dos resultados obtidos nas avaliações do SPAECE. Desta maneira, fica clara a necessidade de uma formação específica para a interpretação destes dados, pois se isto ocorre, impactará na execução de ações para solucionar a problemática detectada. Desta forma, o Sistema Permanente de Avaliação do Ceará, precisa não apenas de transparência na divulgação dos resultados, mas também de preparar os partícipes do processo de ensino-aprendizagem para interpretar e desenvolver estratégias de execução para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, pois os resultados devem ser utilizados para fornecer informações objetivas sobre o nível de aprendizado dos alunos, o funcionamento das escolas e a eficácia das políticas educacionais.

Através destes aspectos foi possível determinar que as maiores dificuldades ocorrem justamente no âmbito didático- pedagógico, seguidas de dificuldades organizacionais do próprio sistema, pois as escolas estão habituadas com este sistema, no entanto falta a consciência, que permita aos agentes do processo educativo, não sobreporem as avaliações à educação. Contra a esta consciência estão as políticas educacionais voltadas para benefícios, concorrências entre escolas e *rankings*, no entanto a escola é uma instituição com uma função social, que é formar cidadãos preparados para ter uma vida pessoal, profissional equilibrada e

para transformar a sociedade a partir de sua atuação. É isto que dá sentido a escola e perder-se disso é colocar em xeque a existência da própria escola.

Por esta razão recomenda-se que os estudos futuros possam acompanhar o desempenho de alunos egressos das escolas com maior destaque nas avaliações do SPAECE no que trata de acesso às universidades e mercado de trabalho, a fim de verificar se isto, de alguma maneira impacta em seu sucesso.

Sugere-se, pois que sejam realizadas formações continuadas para gestores, professores, demais operadores do sistema, a fim de familiarizá-los e aproximá-los dos reais objetivos das avaliações externas de larga escala e transformar gradativamente a cultura de responsabilização a que estão submetidos ao comprometimento com sucesso, de forma que a avaliação não seja percebida como um elemento a parte do processo, mas integrante e contribuinte para a qualidade da educação.

Bibliografia

- Alavarse, O. M; Chappaz, R. de O; Freitas, P. F;. (jan/mar de 2021). Avaliações da aprendizagem externas em larga escala e gestores escolares: características, controvérsias e alternativas. *CadernosdePesquisa, SãoLuís*. Fonte: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>
- Almeida, L. (2020). Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede. *Educação em Revista*, pp. 1-17. Fonte: https://www.researchgate.net/publication/347822085_QUANDO_O_FOCO_PASSA_A_SER_O_RESULTADO_NA_AVALIACAO_EXTERNA_EM_LARGA_ESCALA_EVIDENCIAS_DE_UMA_REDE/link/5ffd58f345851553a03a191e/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB
- Andrade, W. M; Silva, A.G,F, G da; Santos, M. J. C dos;. (2024). O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece): trinta anos de história. *Educação: Teoria e Prática*. v. 34, n.67/2024. eISSN 1981-8106e16; <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106> .
- Andrighetto Júnior, H., & Gisi, M. L. (2022). Gerencialismo e performatividade: Influências na prática da gestão educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 38(1), e117220. <https://doi.org/10.21573/vol38n002022.117220>
- Aragão, Maria Mercês Rodrigues dos Santos. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE-Alfa: uma avaliação a partir de contextos políticos, trajetórias institucionais e (contra) pontos no cenário escolar. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Mestrado Profissional em *Avaliação*

de Políticas Públicas, Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58928>.

Bandalise, M. (03 de 03 de 2011). Avaliação Institucional na Escola: conceito, contextos e práticas. *Ollhar de Professor*, pp. 315-330. <https://doi.org/Doi:10.5212/OlharProfr.v.13i2.0008>

Bauer, A. (2020). "Novas" relações entre currículo e avaliação? Recolocando e redirecionando o debate. *Educação em Revista*, pp. 1-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/0102-4698223884>

Bauer, A; Alavarse, C. M.;Oliveira, R. P. D;. (dez de 2015). Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, pp. 1367-1382. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>

Blasis, E., Falsarella, A. M., & Alavarse, O. M. (2013). *Avaliação e aprendizagem: Avaliações externas: Perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino*. Coordenação Eloisa de Blasis, Patricia Mota Guedes. CENPEC: Fundação Itaú Social.

Bertagna, R. (2017). Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos. Em M. R. Sodi, A. Varani, G. d. Mendes, & (Org), *Qualidades da escola pública: reiventando a avaliação como resistência* (pp. 1-333). Navegando Publicações.

Brasil. (abril de 2018). *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Fonte: portalmec: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>

Brasil. (abril de 2018). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Fonte: portalmec: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>

Brasil, F. S. (2017). LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal., *Lei de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996.*

Brasília, DF, Brasil: Coordenação de Edições Técnicas.

Caffagni, C. W. (jan./mar de 2024). Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, v.32, n.122, p. 1 – 18, jan./mar. 2024, e0244250, pp. 1-18.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204250>

Caldeirón, A; Borges, R. M;. (jan/mar de 2020). Avaliação em larga escala na educação básica: uso e tensões teórico-epistemológicas. *Revista Meta : Avaliação*, pp. 28-58.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2281>

Carvalho, C. P de; Oliveira, A. C. P de; Lima, M. de F. M de;. (set/dez de 2014). Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. *Est. Aval. Educ., São Paulo*, set./dez. 2014, pp. 50-76. Fonte:

https://www.academia.edu/29741416/Avalia%C3%A7%C3%B5es_externas_tens%C3%B5es_e_desafios_para_a_gest%C3%A3o_escolar?rhid=28728858483&swp=rr-rw-wc-88998583

Cerdeira, D. G. (mai/ago de 2018). Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. *RPBPAE*, pp. 613-634. <https://doi.org/10.21573/vol34n22018.76015>

Ciqueira, I. C. (2024). *Resolução CNE Nº 3 DE 21/11/2018: Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Fonte: legisweb:

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=369548>

Costa, A. G; Vidal, E. M; Monte, A. L.L do.;Vieira, S. L.,. (Julho de 2019). Políticas de avaliação externa e suas interfaces com as ações municipais: o caso de cinco

municípios cearenses. *Jornal de Políticas Educacionais*. .

<https://doi.org/http://10.0.21.4/jpe.v12i0.64012>

Cunha, E. (2013). *Autismo na escola: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – Ideias e práticas pedagógicas*. Wak Editora.

Cruz, C. D. R. da.; Rios, M. P. G;. (jan/dez de 2021). Articulação entre Prova Brasil e avaliação institucional: percepções dos professores . *Revista de Educação Pública*, pp. 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.29286/rep.v30ijan/dez>

Dantas, L. M.; Andriola, W. B. (2015). *Avaliação externa e prática docente: o caso do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em uma escola em Maracanaú-CE*. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/12906>

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.

Dias, E. (jul./set de 2023). A Educação e a escola. Para que servem as escolas? *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, pp. 621 – 629.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003101201>

Dificuldade. (s.d.). Fonte: Dicionário On Line de Portugues: www.dicio.com.br/dificuldade/

Dourado, L. F. (2011). O público e o privado na agenda educacional brasileira. In N. S. C. Ferreira & M. A. S. Aguiar (Orgs.), *Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos* (pp. xx-xx). Cortez.

Fernandes, D. (jan/dez de 2019). Dossiê - Currículo e Avaliação da Aprendizagem. *Linhas Críticas*, pp. 74-90. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.24579>

França, A. (14 de 03 de 2023). *Metodologia Científica*. Fonte: Psicometria online:

<https://www.blog.psicometriaonline.com.br/entenda-o-que-e-populacao-amostragem-amostra-e-censo/>

Gatti, B. (Maio/Ago de 2009). Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. . *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, pp. 7-18. Fonte:

http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf

Gil, A. C. (2024). *Métodos e Técnicas da Pesquisa Social*. Atlas.

Gonçalves, A, M; Guerra, D; Deitos, R. A;. (Agosto de 2020). Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular(BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. *RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara*, pp. 891-908. [https://doi.org/DOI:](https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.14018)

<https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.14018>

Hora, D. L da; Lélis, L. S. C;. (abril/junho de 2020). O processo de apropriação dos resultados das avaliações externas e do IDEB em escola básica amazônica. *Revista Teias • Sessão Temática Desafios da Educação na/da/para a Amazônia* , pp. 39-54. <https://doi.org/https://doi.org/10.12957/teias.2020.49408>

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 44. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2016.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática* (2ª edição ed.). São Paulo: Editora Cortez.

Lima, R. V; Gomes, A. C. R;. (s.d.). *Material de apoio a pesquisa, projeto de pesquisa e citação*. Fonte: [https://educapes.capes.gov.br:](https://educapes.capes.gov.br:https://gepeci.unifesspa.edu.br/projetos/8-assuntos/126-projetos-2.html)
<https://gepeci.unifesspa.edu.br/projetos/8-assuntos/126-projetos-2.html>

Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. de. (2010). A MOTIVAÇÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM. *Ciências & Cognição*, 15(2). Recuperado de <http://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/313> Luckesi, Cipriano

Carlos. *SME em diálogo - Avaliação para a aprendizagem* (recurso digital). Prefeitura de São Paulo/SP, 2022.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: Componentes do ato pedagógico*. Cortez.

Ludke, M., & André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária.

Machado, C; Alvares, O. M.; (jan/abr de 2014). Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, pp. 63-78. Fonte:
https://www.academia.edu/70886346/Avalia%C3%A7%C3%A3o_interna_no_contexto_das_avalia%C3%A7%C3%B5es_externas_desafios_para_a_gest%C3%A3o_escolar?rhid=28726928109&swp=rr-rw-wc-4271906

Marconi, M. de A.; Lakatos, E. M. (2024). *Metodologia do Trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso*. Atlas.

Medeiros E. B de O; Sudbrack E. M;. (2021). MEDEIROS, Estéfani Barbosa de Oliveira; SUDBRACK, Edite Maria. Avaliação em larga escala: a influência dos organismos multilaterais e as possibilidades de autonomia docente. . *Revista Prática Docente (RPD)*, pp. 1-19. <https://doi.org/> <http://doi.org/10.23926/RPD.2021>

Melo, S. D. (2010). *Resistência docente*. Fonte: Gestardo. net.br:
<https://gestardo.net.br/verbetes/resistencia-docente/>

- Mendes, O. M; Mendes, R. M; Martins, K. de P. G;. (jan de 2021). Avaliações Externas no Contexto Escolar: Relatos de Professoras. *Rev. FSA, Teresina*, pp. 187-213.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12819/2020.18.01.9>
- Miranda, N. de A; Garcia, P. S; Veraszto, E.V.;. (jan/mar de 2020). Avaliação em larga escala e seus efeitos na gestão escolar: a concepção dos diretores. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador*, pp. 251-268.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p251-268>
- Neto, J. L. (jan/abr de 2010). Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Estudos RBEP*. Fonte:
https://www.academia.edu/4271906/Avalia%C3%A7%C3%A3o_externa_de_escolas_e_sistemas_quest%C3%B5es_presentes_no_debate
- Novaes, M. A. B de; et al;. (2022). Didática: os objetivos, conteúdos e métodos de ensino anais do evento. *VIII ENALIC - Encontro Nacional de Licenciaturas* . Campina Grande: Realize Editora. Fonte:
<<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/84697>
- Oliveira, N. M; Banin, E. S; Brid, J. C. A; Oliveira, L. S. de; . (set/dez de 2021). Avaliação da aprendizagem: uma revisão sobre concepções e instrumentos de avaliação da aprendizagem da educação básica ao ensino superior. *ACTIO Docência em Ciências*, pp. 1-21. <https://doi.org/10.3895/actio.v6n3.14475>
- Paiva, C.D.C; Silva, M.A.M.P da; Sousa, M. V. A; Sales, F. O.; Santos, J. L. D. de M.; Silva, M. C da; Mariano, F. S.;Morais, P. B de;. (jul de 2023). Avaliação educacional no Brasil: os sistemas atuais medem ou avaliam? uma entrevista com um docente de ensino médio. *Revista Foco*, pp. 1-14.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.54751/revistafoco.v16n7-060>

Paro, Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 104 p. ISBN 978-85-249-2288-6.

Paro, Vitor Henrique. A gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação. In: CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira. (Org.). *Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação*. Teresina: Edufpi.2017.

Pinto, M. A. (2 de Maio de 2013). *A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas*. Fonte: Acervo Digital Unesp:
https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65807/1/u1_d29_v3_t03.pdf

Resistência. (s.d.). Fonte: Dicio: Dicionário online de Português:
<https://www.dicio.com.br/resistencia/>

Ribeiro, R. M; Sousa, S. K. S.;. (22 de 12 de 2023). A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo. *Educação e Pesquisa*, pp. 1-19.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250287por>

Rocha, G. (s.d.). *Avaliação Externa*. Fonte: Glossário Ceale. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores.:
<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>

Sampieri, R.H; Collado, C. F.;Lucio, P. B.;. (2017). *Metodologia da Pesquisa*. Penso.

Santamaría, W. (jul/dec de 2015). Planteamientos curriculares oficiales: la perdida de la credibilidad. *Revista Educación y Desarrollo Social Páginas* , pp. 178-191. Fonte:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386220>

Santos, A. B. (s.d.). *Formas de amostragem*. Fonte: www.ibilce.unesp.br:

<https://www.ibilce.unesp.br/Home/Departamentos/CiencCompEstatistica/Adriana/formas-de-amostragem.pdf>

Santos, J. B. (07 de 2018). Avaliação em larga escala na educação básica: uma discussão sobre o uso dos resultados para melhorar a educação. *Revista Temas em Educação*, pp. 9-27. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2017v26n1.25931>

Santos, L. (2013). Impacto da avaliação externa nas práticas docentes. Em *Avaliação das aprendizagens na avaliação da Educação* (pp. 111-127). Conselho Nacional de Educação. Fonte:
https://www.researchgate.net/publication/261214361_Impacto_da_avaliacao_externa_nas_praticas_docentes

Santos, O.A; Gimenes, O.M; Mariano, S.M.F;. (21 de 10 de 2013). Avaliações externas e seus impactos as práticas pedagógicas: e visões preliminares. *Anais do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos*, pp. 38-50. Fonte: revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/671

Schwenger, I. L; Schütz, J. A.:. (Out/dez de 2018). (Des)interesse, (in) disciplina e a ação pedagógica inteligente: reflexões à luz do pragmatismo de John Dewey. *Revista Teias*, pp. 272-285. [https://doi.org/Revista Teias v. 19 • n. 55 • Out./Dez. 2018](https://doi.org/Revista%20Teias%20v.%2019%20n.%2055%20Out./Dez.%202018)

Silva, D. (2019). *O Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará - SPAECE - E a prática docente no contexto da crise estrutural do capital*. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. UFC.

Silva, L. P. F de M;Torres, J.C. (jan/jul de 2016). Políticas de avaliação externa e seus desdobramentos para gestão escolar. *Revista Eletrônica Científica Inovação e*

Tecnologia, pp. 58-67. Fonte:

https://www.academia.edu/103724592/Pol%C3%ADticas_de_avaliao%C3%A7%C3%A3o_externa_e_seus_desdobramentos_para_a_gest%C3%A3o_escolar?rhid=28729319665&swp=rr-rw-wc-64249889

Silva, L. S; Souza, M. R. da S; Amblard, I;. (Jul/dez de 2017). Avaliações de Larga Escala e suas implicações na prática docente. *Revista Tópicos Educacionais*, pp. 1-23. Fonte:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>

Silva, V. G da; Carvalho, C. P de C;. (set/dez de 2014). Uso e efeitos das avaliações externas como objeto de pesquisa. *Estudos em Avaliação Educacional*, pp. 12-21. Fonte:

https://www.academia.edu/109242242/Usos_e_efeitos_das_avaliao%C3%A7%C3%B5es_externas_como_objeto_de_pesquisa

Silva, V.G.da; Gimenes, N.A.S;. (2015). Uso pedagógico de avaliações externas: tendências e expectativas. Em *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. (pp. 03970-03979). Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE.

Silveira, A.A.F; Almeida, L. C.:. (12 de 2019). Uso dos resultados das avaliações externas da escola. *Revista Educativa*, pp. 1-21.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18224/educ.v22i1.6524>

Silva, E. A. [. (2013). Sistemas apostilados de ensino: As percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Álvares Machado-SP.

Sousa C. P Ferreira L. F;. (2019). Avaliação de Larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. *Pisc. da Ed.* , pp. 13-23. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190003>

Universidad Tecnológica Intercontinental – UTIC – Vicerreitoria de Investigación Científica y Tecnológica. (2016). Fonte:

<https://www.utic.edu.py/investigacion/index.php/vicerrectoria-de-investigacion>

Vasconcelos, M. C. C. (2002). *A casa e os seus mestres: A educação no Brasil oitocentos.* Gryphus

Vieira, C; Coimbra, S;. (Dez de 2020). O conceito de criatividade docente: demandas urgentes para tempos de ausencia. *Rev. Espaço do Currículo (online)*, pp. 884-896.

<https://doi.org/Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54574>

Zucatto, L.C; Freitas, R. U. C. de; Marzzoni, D. N. S;. (26 de 11 de 2020). Pesquisa básica e pesquisa aplicada: uma análise a partir da produção científica sobre COVID-19.

Research, Society and Development, v. 9, n. 11, e63791110179, 2020 (CC BY 4.0) /

ISSN 2525-3409, pp. 1-25. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i11.10179>

Apêndices

Apêndice A. Questionário para Professores, Diretores e Coordenadores

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Caro(a) Participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da investigação intitulada Dificuldades na avaliação do sistema permanente de avaliação da educação do Ceará - SPAECE nas 3^{as} séries do ensino médio na cidade de Mauriti- CE no ano de 2024 para a obtenção do título de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental -UTIC sob a orientação da Dra. Christiane Klline de Lacerda Silva, cujo Objetivo Geral é Determinar dificuldades existentes na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará - SPAECE nas 3^{as} séries do Ensino Médio de Mauriti – CE, em 2024.

Dessa forma, peço que colabore nesta investigação respondendo individualmente um questionário estruturado em 3 blocos distintos de perguntas. Cada pergunta possui 5 alternativas de resposta. Assim, assinale com um “X” aquela que a alternativa que corresponde a sua opinião a respeito de cada item. Não existem respostas certas ou erradas. Sua identidade será preservada e os dados tratados de forma confidencial.

As respostas contribuirão para um adequado diagnóstico da situação e por esta razão agradeço, imensamente sua colaboração.

Documento assinado digitalmente
 RUI VICENTE FEITOZA MUNIZ
Data: 15/08/2024 18:46:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Rui Vicente Feitoza Muniz

Pesquisador

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES, DIRETORES E COORDENADORES

✓ **Nome da Escola:**

- () E. E de Educação Profissional Padre João Bosco de Lima
 () E. de E.M. em Tempo Integral André Cartaxo
 () E. de E. M. em Tempo Integral Professora Eunice Maria de Sousa Freitas
 () E.E. M Aduino Leite

✓ **Informações sociodemográficas**

➤ **Sexo**

- () Homem () Mulher

➤ **Gênero**

- () transgênero () cisgênero () não-binário

➤ **Idade** _____ (anos)

➤ **Estado Civil**

- () casado(a) () solteiro(a) () divorciado (a) () viúvo (a)

➤ **Número de filhos**

- () não tenho () 1 filho () 2 filhos () 3 filhos () 4 filhos () 5 filhos () mais de 5 filhos

➤ **Formação Acadêmica**

- () Ensino Fundamental

- () Ensino médio

- () Graduação Curso(os) _____

- () Especialização _____

- () Mestrado _____

- () Doutorado _____

- () Pós-doutorado _____

➤ **Regime de Trabalho**

- () CLT

- () Temporário

- () Estatutário

- () Prestador de Serviços

➤ **Tempo de Experiência na docência** _____

➤ **Tempo de Experiência da Gestão Escolar** _____

➤ **Renda Mensal** _____

Dimensão 1. Dificuldades didático-pedagógicas nas avaliações do SPAECE

Indicador 1	Perguntas	Respostas				
		Concordo Totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

	1. Os conteúdos das aulas estão totalmente voltados para as aprendizagens exigidas nas avaliações do SPAECE?					
	2. Disciplinas como História, Geografia e Arte Educação têm menor credibilidade que matemática e leitura na escola?					
Indicador 2	3. Você concorda que as avaliações externas influenciam o tipo de tarefa o tipo de tarefa realizada em sala de aula?					
	4. Os testes padronizados nas avaliações externas comprometem a autonomia dos docentes para planejarem as atividades de acordo com as expectativas e interesses de seus alunos?					
Indicador 3	5. Concorda que o professor(a) seja pressionado a avaliar a aprendizagem de forma semelhante à avaliação de larga escala?					
	6. Concorda que a avaliação realizada em sala de aula é condicionada ao formato dos testes da avaliação de larga escala?					
	7. As avaliações realizadas em sala de aula são definidas a partir das matrizes das avaliações externas?					
Dimensão 2. Dificuldades organizacionais escolares na avaliação do SPAECE						
Indicador 4	8. Concorda que os docentes sejam resistentes às avaliações do SPAECE devido à falta de credibilidade dos índices produzidos?					
	9. Concorda que os docentes consideram					

	desnecessários os testes do SPAECE por conhecerem bem os seus alunos?					
	10. Concorda que os docentes não conhecem o significado das avaliações externas e em larga escala?					
	11. Você concorda que os professores têm acesso aos resultados das avaliações do SPAECE para utilizá-los no desenvolvimento do seu trabalho.?					
Indicador 5	12. Concorda que os diretores escolares são pressionados a elevarem os escores das escolas nas avaliações do SPAECE?					
	13. Você concorda que as escolas manipulam quem faz e quem não faz os testes para garantir índices elevados nas avaliações do SPAECE?					
	14. Concorda que escolas dificultam matrículas de alunos com percursos acadêmicos menos favoráveis para garantir bons resultados nas avaliações do SPAECE?					
	15. Você concorda que são utilizadas nas escolas processos para que alunos com menor rendimento acadêmico desistam ou cancelem as suas matrículas para garantir bons resultados nas avaliações do SPAECE?					
Indicador 6	16. Concorda que os diretores escolares participam do processo de elaboração das avaliações externas?					
	17. Você concorda que os diretores escolares são capacitados para o entendimento da					

	constituição das avaliações do SPAECE?					
	18. Concorda que os diretores escolares sejam capacitados para interpretação pedagógica dos resultados das avaliações do SPAECE?					
	19. O Diretor escolar traduz em linguagem compreensível os índices obtidos nas avaliações do SPAECE para a equipe escolar?					
Dimensão 3. Dificuldades organizacionais do sistema de avaliação SPAECE						
Indicador 7	20. Concorda que os agentes escolares recebem formação específica para utilizar as informações obtidas nas avaliações do SPAECE no cotidiano escolar?					
	21. Você concorda que existe uma visão prévia negativa dos objetivos das avaliações do SPAECE pelos agentes escolares?					
	22. Concorda que a Secretaria de Educação não tem um consenso quanto às melhores formas de utilização da avaliação e de seus resultados?					
Indicador 8	23. Concorda que os diretores escolares não estão interessados em aprofundar as análises dos índices obtidos nas avaliações do SPAECE?					
	24. Concorda que os diretores demonstram desinteresse em aprofundar a análise dos resultados do SPAECE para não encarar o fracasso de seu trabalho?					
Indicador	25. Concorda que a divulgação dos resultados das avaliações do SPAECE					

permite a apropriação dos resultados pelos docentes?					
26. Concorda que a divulgação dos resultados das avaliações do SPAECE permite a apropriação dos resultados pelos alunos?					
27. Concorda que a divulgação dos resultados das avaliações do SPAECE permite a apropriação dos resultados pela família do aluno?					
28. A partir da leitura dos dados as ações escolares são reexaminadas para solucionar os problemas apresentados pelos alunos?					
29. A partir da leitura dos dados as ações escolares são reexaminadas para melhorar a qualidade do ensino ofertado?					
30. Concorda que a divulgação dos dados obtidos nas avaliações estimulam as escolas a considerarem a realidade do entorno social da instituição para nortear o trabalho do diretor escolar?					

Apêndice B: Questionário para Alunos**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES****• NOME DA ESCOLA:**

- E.E.E.P Padre João Bosco de Lima
 E.E.M.T.I André Cartaxo
 E.E.M.T.I Professora Eunice Maria de Sousa Freitas
 E.E.M. Adauto Leite

• INFORMAÇÕES SOCIODEMOGRÁFICAS**• SEXO**

- Homem Mulher

• GÊNERO

- Transgênero – *(pessoas que não se identificam com o gênero a qual foram designadas, baseado em seu sexo biológico)*
 Cisgênero – *(pessoas que se identificam com o gênero que é designado quando nasceram, o qual é associado socialmente ao sexo biológico).*
 Não-binário *(se refere a pessoas que não se identificam nem 100% como homem, nem 100% como mulher)*

• IDADE _____ (anos)**• ESTADO CIVIL**

- casado(a) solteiro(a) divorciado (a) viúvo (a)

• NÚMERO de filhos

- não tenho 1 filho 2 filhos 3 filhos 4 filhos 5 filhos mais de 5

• Atividade Laboral (Você tem algum trabalho formal?)

- Sim. Qual? _____ Não

• Quantas pessoas compõe o seu núcleo familiar contando com você?

- 1 2 3 4 5 6 ou mais

• Qual a renda mensal da sua família

- nenhuma até 1 salário mínimo entre 2 e 3 salários mínimos entre 4 e 5 salários mínimos
 entre 6 e 7 salários mínimos entre 8 e 9 salários mínimos Mais de 10 salários mínimos

- A sua família recebe algum Programa Social (Bolsa Família, Pé-de-Meia, etc)
() sim () não
- **Você Deseja ingressar no Ensino Superior?** () Sim. Qual curso? _____ () Não
- **Você sabe o que significa Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará?**
() Sim. () Não

Dimensão 1. Dificuldades didático-pedagógicas nas avaliações do SPAECE						
	Perguntas	Respostas				
		Concordo Totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
Indicador 1	1. Você concorda que a escola modifica os conteúdos priorizando mais os que são cobrados no SPAECE?					
	2. Você concorda que a escola dá mais importância a as disciplinas avaliadas no SPAECE como Português e Matemática?					
Indicador 2	3. Você concorda que os docentes modificam o tipo de tarefa em sala de aula para que fiquem parecidas com as provas do SPAECE?					
Indicador 3	4. Concorda que o professor(a) seja pressionado a avaliar a aprendizagem de forma semelhante à avaliação de larga escala como SPAECE e ENEM?					
	5. Concorda que a escola pressiona o(a) aluno(a) a ter um bom desempenho nas avaliações externas?					
	6. As avaliações realizadas em sala de aula são definidas a partir das matrizes das avaliações externas, ou seja se parecem					

	com as do ENEM e SPAECE?					
Dimensão 2. Dificuldades organizacionais escolares na avaliação do SPAECE						
		Respostas				
	Perguntas	Concordo Totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
Indicador 4	7. Você concorda que os resultados das avaliações do SPAECE não são confiáveis?					
	8. Você concorda que os docentes conhecerem bem as formas de aprender dos seus alunos?					
	9. Você concorda que os alunos têm acesso aos resultados das avaliações do SPAECE?					
Indicador 5	10. Concorda que os diretores escolares são pressionados a elevarem as notas das escolas nas avaliações do SPAECE?					
	11. Você concorda que as escolas manipulam quem faz e quem não faz os testes para garantir índices elevados nas avaliações do SPAECE?					
	12. Concorda que escolas dificultam matrículas de alunos com percursos acadêmicos menos favoráveis para garantir bons resultados nas avaliações do SPAECE?					
	13. Você concorda que são utilizadas nas escolas processos para que alunos com menor rendimento acadêmico desistam ou cancelem as suas matrículas para garantir bons resultados nas avaliações do SPAECE?					

	14. Você concorda que os diretores escolares são capacitados para o entendimento da constituição das avaliações do SPAECE?					
	15. O Diretor escolar traduz em linguagem compreensível os índices obtidos nas avaliações do SPAECE para os alunos?					
Dimensão 3. Dificuldades organizacionais do sistema de avaliação SPAECE						
		Respostas				
	Perguntas	Concordo Totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
Indicador 7	16. Você concorda que a escola usa os resultados do SPAECE para melhorar o ensino?					
	17. Você concorda que existe uma visão negativa dos objetivos das avaliações do SPAECE pelos agentes escolares?					
Indicador 9	18. Concorda que a divulgação dos resultados das avaliações do SPAECE permite a apropriação dos resultados pelos professores?					
	19. Concorda que a divulgação dos resultados das avaliações do SPAECE permite a apropriação dos resultados pelos alunos?					
	20. Concorda que a divulgação dos resultados das avaliações do SPAECE permite a apropriação dos resultados pela família do aluno?					

Apêndice C: Formulário de Validação de Instrumento**FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DADOS DA AVALIADORA:**

NOME:

FORMAÇÃO:

INSTITUIÇÃO DE ENSINO ÁREA DE ENSINO:

OBSERVAÇÃO:

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DE INSTRUMENTO

Estimada Professora:

Este formulário é para validar o instrumento que se utilizará para compilar dados da investigação cujo tema é: DIFICULDADES NA AVALIAÇÃO DO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ - SPAECE NAS 3^{as} SÉRIES DO ENSINO MÉDIO. Solicito sua análise aprimorada para validação da guia de entrevista, estruturada que será aplicada aos gestores e professores alfabetizadores que atuam nas 3^{as} séries do Ensino Médio nas escolas de Mauriti, Ceará. Agradeço sua cooperação, que sem dúvida contribuirá com a validade no que está contido neste instrumento.



UTIC –UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS Y CIENCIAS EXACTAS – FACHECE
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

FOLHA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

ENFOQUE DE INVESTIGAÇÃO: Quantitativo
NÍVEL DE CONHECIMENTO ESPERADO: Descritivo
DESENHO DE INVESTIGAÇÃO: Não-Experimental
TIPO DE INSTRUMENTO: Questionário policotômico fechado.
ALUNO: Rui Vicente Feitoza Muniz
TUTOR: Profa. Dra. Christiane Kline de Lacerda Silva

AVALIAÇÃO DO(A) ESPECIALISTA

Ao analisar o questionário elaborado pelo doutorando Rui Vicente Feitoza Muniz que será aplicado aos participantes da pesquisa, foi possível observar que as perguntas estão pertinentes ao objetivo geral, bem como aos objetivos específicos. Destaca-se ainda a coerência das perguntas com as dimensões e indicadores elencados no quadro de variáveis. Foi observada ainda a clareza das perguntas e opções de resposta, fornecendo ao participante condições de responder com segurança e transparência aos questionamentos. Dessa forma, certifica-se válido o instrumento questionário para ser aplicado.

Nome do revisor: Dra. Maria Dulcicleide Braga Leite
Titulação máxima do revisor: Doutorado em Ciências da Educação
Juízo de validação:
Válido sem ajustes (x);
Válido com os ajustes recomendados ();
Não válido por defeito de: Constructo (); Conteúdo (); Critério ().

Mauriti - CE, 01 de Agosto de 2024

Assinatura da avaliadora:



Maria Dulcicleide Braga Leite



UTIC – UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS Y CIENCIAS EXACTAS – FACHECE
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

FOLHA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

ENFOQUE DE INVESTIGAÇÃO: Quantitativo
NÍVEL DE CONHECIMENTO ESPERADO: Descritivo
DESENHO DE INVESTIGAÇÃO: Não-Experimental
TIPO DE INSTRUMENTO: Questionário policotômico fechado.
ALUNO: Rui Vicente Feitoza Muniz
TUTOR: Profa. Dra. Christiane Klline de Lacerda Silva

AVALIAÇÃO DO(A) ESPECIALISTA

Certifico que o questionário é claro, o que possibilita a compreensão do entrevistado. É coerente com os objetivos propostos demonstrando um caráter de fidedignidade ao quadro de variáveis: dimensões e indicadores. Tem consistência entre os itens de investigação. Dessa maneira, certifica-se válido o questionário para ser aplicado.

Nome do revisor: Dra. Maria de Fátima Martins
Titulação máxima do revisor: Doutorado em Ciências da Educação
Juízo de validação:
Válido sem ajustes (x);
Válido com os ajustes recomendados ();
Não válido por defeito de: Constructo (); Conteúdo (); Critério ().

Mauriti - CE, 01 de Agosto de 2024

Assinatura da avaliadora:



Maria de Fátima Martins



UTIC –UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS Y CIENCIAS EXACTAS – FACHECE
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

FOLHA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

ENFOQUE DE INVESTIGAÇÃO: Quantitativo

NÍVEL DE CONHECIMENTO ESPERADO: Descritivo

DESENHO DE INVESTIGAÇÃO: Não-Experimental

TIPO DE INSTRUMENTO: Questionário policotômico fechado.

ALUNO: Rui Vicente Feitoza Muniz

TUTOR: Profa. Dra. Christiane Kline de Lacerda Silva

AVALIAÇÃO DO(A) ESPECIALISTA

Após a análise do questionário, observo que é coerente e claro, uma vez que possibilita a compreensão do entrevistado. Está coerente com os objetivos propostos pela investigação e apresenta fidelidade ao quadro de variáveis: dimensões e indicadores. Tem consistência entre os itens de investigação. Dessa maneira, certifica-se válido o questionário para ser aplicado.

Nome do revisor: Dra. Maria Neli de Souza Ramalho

Titulação máxima do revisor: Doutorado em Ciências da Educação

Juízo de validação:

Válido sem ajustes (x);

Válido com os ajustes recomendados ();

Não válido por defeito de: Constructo (); Conteúdo (); Critério ().

Mauriti - CE, 01 de Agosto de 2024

Assinatura da avaliadora:


Maria Neli de Souza Ramalho

Apêndice D. Termo de Autorização para coleta de dados nas escolas

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL – UTIC
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS Y CIENCIAS EXACTAS - FACHECE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, RUI VICENTE FEITOZA MUNIZ, matriculado (a) no Curso de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Tecnológica Intercontinental - UTIC, e-mail, rui_mauriti@hotmail.com, telefone (88)99648 0841, sob a orientação da Professora Dra. Christiane Kline de Lacerda Silva venho solicitar a V. S^a. a autorização para coleta de dados nessa instituição, com a finalidade de realizar a pesquisa de doutorado intitulada Dificuldades na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará - SPAECE nas 3^{as} séries do Ensino Médio na Cidade de Mauriti- CE no ano de 2024, cujo Objetivo Geral é Determinar dificuldades existentes na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará - SPAECE nas 3^{as} séries do Ensino Médio de Mauriti – CE, em 2024. A coleta de dados ocorrerá mediante a utilização de um questionário estruturado em blocos de perguntas distintas. Assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos e as informações aqui prestadas não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição campo de pesquisa.

Rui Vicente Feitoza Muniz

Rui Vicente Feitoza Muniz
Aluno

De acordo.

Christiane Kline de Lacerda Silva

Christiane Kline de Lacerda Silva
Assinatura do (a) Orientador (a)

ANUÊNCIA DA DIREÇÃO DA EEM ADAUTO LEITE

De acordo com a execução da pesquisa acima descrita.

Mauriti – CE, 16 de Agosto de 2024.

João Amiraldo Nascimento Lacerda

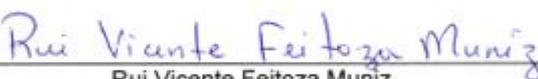
João Amiraldo Nascimento Lacerda
Diretor Escolar
Portaria nº CC 0288/2024-SEDUC CE
João Amiraldo Nascimento Lacerda
Diretor Escolar
PORTARIA CC 0288/2024-SEDUC CE



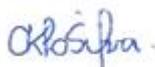
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL – UTIC
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS Y CIENCIAS EXACTAS - FACHECE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, RUI VICENTE FEITOZA MUNIZ, matriculado (a) no Curso de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Tecnológica Intercontinental - UTIC, e-mail, rui_mauriti@hotmail.com, telefone (88)99648 0841, sob a orientação da Professora Dra. Christiane Kline de Lacerda Silva venho solicitar a V. Sª. a autorização para coleta de dados nessa instituição, com a finalidade de realizar a pesquisa de doutorado intitulada Dificuldades na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará - SPAECE nas 3^{as} séries do Ensino Médio na Cidade de Mauriti- CE no ano de 2024, cujo Objetivo Geral é Determinar dificuldades existentes na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará - SPAECE nas 3^{as} séries do Ensino Médio de Mauriti – CE, em 2024. A coleta de dados ocorrerá mediante a utilização de um questionário estruturado em blocos de perguntas distintas. Assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos e as informações aqui prestadas não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição campo de pesquisa.


Rui Vicente Feitoza Muniz
Aluno

De acordo,



Christiane Kline de Lacerda Silva
Assinatura do (a) Orientador (a)

ANUÊNCIA DA DIREÇÃO DA EEMTI ANDRÉ CARTAXO

De acordo com a execução da pesquisa acima descrita.

Mauriti – CE, 16 de Agosto de 2024.



Neuzimar Felipe dos Santos
DIRETOR
MAT: 978427 1x
DOE: 16/05/2018



UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL – UTIC
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS Y CIENCIAS EXACTAS - FACHECE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, RUI VICENTE FEITOZA MUNIZ, matriculado (a) no Curso de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Tecnológica Intercontinental - UTIC, e-mail, rui_mauriti@hotmail.com, telefone (88)99648 0841, sob a orientação da Professora Dra. Christiane Kline de Lacerda Silva venho solicitar a V. S^a. a autorização para coleta de dados nessa instituição, com a finalidade de realizar a pesquisa de doutorado intitulada Dificuldades na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará - SPAECE nas 3^{as} séries do Ensino Médio na Cidade de Mauriti- CE no ano de 2024, cujo Objetivo Geral é Determinar dificuldades existentes na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará - SPAECE nas 3^{as} séries do Ensino Médio de Mauriti – CE, em 2024. A coleta de dados ocorrerá mediante a utilização de um questionário estruturado em blocos de perguntas distintas. Assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos e as informações aqui prestadas não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição campo de pesquisa.

Rui Vicente Feitoza Muniz

Rui Vicente Feitoza Muniz
Aluno

De acordo.

Christiane Kline de Lacerda Silva

Christiane Kline de Lacerda Silva
Assinatura do (a) Orientador (a)

ANUÊNCIA DA DIREÇÃO DA EEMTI PROF^a EUNICE MARIA DE SOUSA

De acordo com a execução da pesquisa acima descrita.

Mauriti – CE, 16 de Agosto de 2024.

João Paulo Carvalho dos Santos

Assinatura do(a) Diretor(a) Escolar

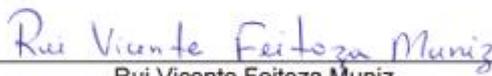
João Paulo Carvalho dos Santos
DIRETOR
D.O.E 043 de 14/03/2024



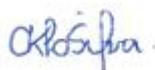
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL – UTIC
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS Y CIENCIAS EXACTAS - FACHECE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, RUI VICENTE FEITOZA MUNIZ, matriculado (a) no Curso de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Tecnológica Intercontinental - UTIC, e-mail, rui_mauriti@hotmail.com, telefone (88)99648 0841, sob a orientação da Professora Dra. Christiane Kline de Lacerda Silva venho solicitar a V. S^a. a autorização para coleta de dados nessa instituição, com a finalidade de realizar a pesquisa de doutorado intitulada Dificuldades na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará - SPAECE nas 3^{as} séries do Ensino Médio na Cidade de Mauriti- CE no ano de 2024, cujo Objetivo Geral é Determinar dificuldades existentes na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará - SPAECE nas 3^{as} séries do Ensino Médio de Mauriti – CE, em 2024. A coleta de dados ocorrerá mediante a utilização de um questionário estruturado em blocos de perguntas distintas. Assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos e as informações aqui prestadas não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição campo de pesquisa.


Rui Vicente Feitoza Muniz
Aluno

De acordo.



Christiane Kline de Lacerda Silva
Assinatura do (a) Orientador (a)

ANUÊNCIA DA DIREÇÃO DA EEEP PADRE JOÃO BOSCO DE LIMA

De acordo com a execução da pesquisa acima descrita.

Mauriti – CE, 16 de Agosto de 2024.


SÍMPLICIO XAVIER FERREIRA
DIRETOR ESCOLAR
Matricula: 160853-16