

Resultados das avaliações em larga escala: novas formas de pensar e agir

Results in large-scale evaluations: new ways to think
and act

Erineuda do Amaral Soares

Universidade Estadual do Ceará –UECE

Flávia Obino Corrêa Werle

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Resumo: O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) aparece como um dos mais consolidados no país. Em 2007, com objetivo de avaliar o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, o governo estadual cria mais uma vertente dessa avaliação, que visa avaliar a aprendizagem de todas as crianças do 2º. ano do Ensino Fundamental: o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - Alfabetização (SPAECE-Alfa). Desse modo, este artigo apresenta a elaboração de uma Ficha de Acompanhamento Individual (FRI) aos alunos participantes dessa avaliação. Surge, como uma proposta de intervenção, a partir de uma pesquisa inserida no Mestrado Profissional que teve, como objetivo principal, analisar as estratégias adotadas pela escola e seus atores a partir dos resultados do SPAECE-Alfa. Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa baseado em um estudo de caso. A coleta dos dados se deu, principalmente, por meio de entrevistas semiestruturadas com vinte profissionais de educação.

Palavras-chave: Avaliação. Política. Estratégias.

Abstract: The Ceará Permanent System of Basic Education Evaluation (SPAECE) is one of the most consolidated systems in Brazil. In 2007, with the objective of evaluating the Literacy At The Right Age Program - PAIC, the state government created another branch of this evaluation to assess the learning process of all 2nd-year Elementary School children: the Ceará Permanent System for Basic Education Evaluation - Literacy (SPAECE-Alfa). This article, therefore, presents the elaboration of an Individual Monitoring Form (FRI) to the students who participate in this evaluation. It appears as a proposal of intervention from a research project of the Professional Master's Degree, whose main objective is to analyze the strategies adopted by the school and its actors based on the SPAECE-Alfa results. This research is qualitative and based on a case study. Data were collected mainly from semi-structured interviews with twenty education professionals.

Keywords: Evaluation. Policy. Strategies.

Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que tem, como objetivo principal, analisar as estratégias adotadas pelas escolas e seus atores a partir dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), tendo em vista o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, bem como os impasses e desafios enfrentados nesse processo.

O SPAECE aparece como um dos mais consolidados no país (BROOKE; CUNHA, 2011). Em 2007, com objetivo de avaliar o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, o governo estadual cria mais uma vertente dessa avaliação, que visa avaliar a aprendizagem de todas as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa: o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - Alfabetização (SPAECE-Alfa).

No que diz respeito à avaliação de larga escala, o Ceará, atualmente, apresenta nota 5,9 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essa nota ultrapassa a meta fixada para 2015, que era de 4,5, e também a estabelecida de 5,4 para 2021. Para os gestores estaduais e municipais, essa superação é resultado do trabalho realizado pelo PAIC, sendo que, dentre seus eixos, está a avaliação externa.

De fato, o Ceará tem concentrado esforços em seu sistema de avaliação e tem usado, segundo informações no site oficial do governo, os resultados dessa avaliação para nortear as políticas de educação. Vale indagar, até que ponto esses resultados têm, também, subsidiado a escola em tradução pedagógica, uma vez que um dos objetivos do SPAECE-Alfa é disponibilizar informações que possibilitem orientar as escolas quanto à construção da proposta pedagógica e da elaboração de seu planejamento.

Desse modo, temos, como objeto de estudo, as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola e seus atores a partir dos resultados do SPAECE-Alfa. Para que essa investigação não consistisse única e exclusivamente em um trabalho teórico, uma vez que está inserida em um Mestrado Profissional, buscamos apresentar um produto final que resultou na produção de uma Ficha de Registro Individual para acompanhamento da evolução da aprendizagem dos alunos avaliados.

Esse instrumento materializa um dos objetivos específicos que é organizar uma proposta de estratégia de intervenção a ser utilizada por coordenadores pedagógicos e professores do 3º ano para acompanhamento de cada aluno a partir do resultado do SPAECE- Alfa.

Trata-se de uma proposta de acompanhamento que tem como foco a aprendizagem dos alunos a partir dos resultados do SPAECE-Alfa, posto que,

entendemos que esses resultados não são finalísticos, nem tampouco representam o fim do processo avaliativo.

Nessa perspectiva, a Ficha de Registro Individual (FRI) corresponde ao intento de abrir espaço para uma nova cultura de avaliação, onde os resultados são vistos como potenciais parceiros para a aprendizagem. Traduz uma busca pela mudança de foco da avaliação em larga escala. É também uma forma de procurar um comprometimento de todos os professores da escola com a aprendizagem dos alunos após a aplicação do SPAECE-Alfa por meio de um acompanhamento longitudinal.

Destarte, busca-se, assim, articular os objetivos dessa avaliação com iniciativas de tradução pedagógica, ou seja, o uso de seus resultados por professores e gestores no interior das escolas. E, principalmente, contribuir para a verificação do efeito na escola, em relação à aprendizagem dessas crianças. É a partir desse monitoramento que é possível analisar o quanto a escola contribui para o aprendizado dos alunos (ALVES; SOARES, 2008).

A estrutura do trabalho está organizada em quatro seções. A primeira traz o referencial teórico onde expomos a lógica intrínseca da avaliação no Brasil, acompanhada dos principais instrumentos cognitivos que compõem o SPAECE, bem como, os precípuos fundamentos que contribuíram para a construção da FRI. A seguir, descrevemos os procedimentos metodológicos e as essenciais discussões em torno da ‘validade consequencial’ da avaliação e apresentamos a FRI como subsídios à reflexão da prática pedagógica a partir do resultado da avaliação em larga escala. E, finalmente, demonstramos a contribuição desse estudo para a aprendizagem dos alunos avaliados.

Referencial teórico

Para reconstruir a lógica intrínseca ao campo da avaliação em nosso país, é importante compreender que esse tipo de pesquisa nasce no contexto da ampliação do acesso à escola e da preocupação dos países centrais desenvolvidos com o tema das desigualdades educacionais na década de 60 e 70 (BONAMINO, 2002). A década de oitenta, foi de abertura política e de democratização; a década de 1990 foi de reformas do Estado, de parcerias entre Estado e sociedade civil, privatizações e emergência no âmbito educacional do protagonismo do Terceiro Setor (WERLE, 2011).

Nesse período, diversas avaliações de sistemas escolares tomaram corpo em várias regiões do Brasil, porém, Gatti (2009) considera o sistema de avaliação do estado do Ceará como um dos mais consolidados. Criado em 1992, o Sistema de Avaliação do Ceará recebeu diferentes denominações ao longo da sua trajetória: Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4^a e 8^a Séries do Ensino Fundamental - 1992; Avaliação da Qualidade do Ensino - 1994; Sistema Permanente

de Avaliação do Ensino do Ceará - 1996; e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, institucionalizado pela Portaria nº 101/2000 (PEQUENO; COELHO, 2004; LIMA, 2007).

Inicialmente, buscou-se articular a avaliação do rendimento escolar com aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem, de tal maneira que fosse possível identificar os fatores que influenciavam os resultados escolares (PEQUENO; COELHO, 2004). Dessa forma, o modelo avaliativo passou a abranger três dimensões: o contexto em que se dão o ensino e aprendizagem; o desenvolvimento do processo; e seu produto ou resultado.

Quanto aos instrumentos cognitivos, nos primeiros ciclos de aferição do SPAECE, adotou-se a Teoria Clássica dos Testes (TCT). Esses testes foram elaborados por especialistas vinculados à Universidade Federal do Ceará (UFC) e validados por técnicos da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

Segundo Andrade, Tavares e Valle (2000), a TCT padece de várias limitações, por exemplo, ser dependente do conjunto de itens que compõem o instrumento de medida, limitando, assim, a sua aplicabilidade.

A partir de 2007, o SPAECE utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Esta calcula a proficiência alcançada, com base em um modelo estatístico que determina um valor diferenciado para cada item que o aluno respondeu em um teste padronizado de múltipla escolha. Ao participarem dos testes, os alunos obtêm um determinado nível de desempenho nas habilidades, denominado proficiência.

Andrade, Tavares e Valle (2000) afirmam que a possibilidade de se obter melhores estimativas da variabilidade das habilidades seria usar, também, outras informações dos respondentes que possam estar associadas com suas habilidades, por exemplo, grau de escolaridade dos pais, o hábito de leitura do respondente, a condição socioeconômica da família, dentre outras.

Acrescentam, também, que outros pontos têm sido pouco explorados, como, por exemplo, modelos multivariados e modelos longitudinais. Nos modelos multivariados, um mesmo respondente é submetido a mais de um teste; já nos modelos longitudinais, o desempenho de um mesmo respondente é acompanhado ao longo do tempo (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000).

Corroborando com esse pensamento, acrescentamos que a monitoração desses resultados só faz sentido para escola e alunos se analisados por meio do estudo longitudinal, pois esse estudo permite captar também o efeito-escola (FRANCO *et al.*, 2003; FRANCO; 2001) e assim contribuir para uma visão em conjunto do Sistema da Avaliação Básica.

Dessa forma, fundamentamos esse estudo, além das ideias expostas anteriormente, na política de avaliação defendida por Vianna (2003), o qual enfatiza

que uma política de avaliação educacional demanda múltiplas considerações, não se restringindo, apenas, à avaliação de domínio do conhecimento. Nessa perspectiva, as avaliações, além das características normais relacionadas a diversos tipos de validade (conteúdo, preditiva e de construto), devem ter validade consequencial.

Desse modo, para o autor supracitado, a avaliação deve ter consequências, e só então é possível pensar em uma consolidação da 'cultura da avaliação'. Essa consequência, consoante sua ideia, está relacionada às novas formas de pensar e agir perante os resultados de uma avaliação, promovendo o crescimento da pessoa não só como ser humano, mas, também, como membro da sua sociedade.

Nessa perspectiva, buscando contribuir para a construção de uma nova cultura da avaliação em prol da aprendizagem e não apenas do desempenho, criamos uma Ficha de Registro Individual (FRI) que toma, especialmente, como ponto de partida os resultados do SPAECE-Alfa.

Dada a importância do registro da evolução da aprendizagem das crianças, o Ministério da Educação (MEC) tem produzido uma ficha sobre as Perspectivas avaliativas no processo educacional. A própria Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza orienta e fornece, às escolas, fichas padronizadas de acompanhamento pedagógico para Educação Infantil e Ensino Fundamental 1. Logo, a FRI, nesse contexto, não surge por acaso, pois foi resultado de pesquisas realizadas no interior das escolas pesquisadas.

Dois temas relevantes fundamentaram teoricamente a construção da FRI: o efeito-escola e o desenho longitudinal. Franco (2001) defende esse modelo de avaliação de proficiência como mais adequado para avaliação em larga escala. Embora esse autor os relacione com SAEB, os conceitos ajustam-se perfeitamente nas demais avaliações externas e de larga escala.

De acordo com Franco (2001), os estudos sobre efeito-escola são os que oferecem melhores subsídios para a formulação de políticas educacionais, e o desenho longitudinal possibilita uma melhor mensuração desse efeito. Isso porque envolve explicação dos fatores que realmente contam em educação. Trata-se de aspectos mais qualitativos que tomam os construtos que envolvem alunos, professores, turmas, diretores e escolas (FRANCO, 2003).

Embora a FRI não contemple esses construtos diretamente, está relacionada com a prática pedagógica e intervenção da aprendizagem em vários anos, tomando como base os resultados de uma avaliação em larga escala. Portanto, acreditamos que possa influenciar estudos posteriores sobre efeito-escola, mesmo porque esses fatores correspondem tanto à prática pedagógica, como também estão relacionados aos fatores associados à aprendizagem escolar e à escola eficaz.

Corroborando com esse estudo Alves e Soares (2008) escrevem que a maior variação dos resultados escolares nas avaliações em larga escala pode ser explicada por fatores extraescolares. No entanto, o valor remanescente explicado por fatores escolares mostra que a escola frequentada faz a diferença na aprendizagem das crianças. Nesse sentido, as pesquisas, embora recentes no Brasil, têm dado importância à dimensão efeito-escola.

Os autores deixam clara a diferença entre desempenho (*achievement*) e aprendizagem (*learning*). O primeiro diz respeito a um nível em alguma etapa da escolarização que pode ser medido, por exemplo, pelo SPAECE- Alfa. A segunda está relacionada à aquisição de conhecimentos durante a trajetória escolar que não pode ser verificada em um único momento. Dessa forma, pesquisas que analisam essa trajetória, ou seja, o aprendizado, são importantes para educação, uma vez que revelam os processos que ocorrem com alunos durante o tempo em que eles estão na escola (ALVES; SOARES, 2008).

De acordo com Alves e Soares (2008), para que essa dimensão seja incorporada às pesquisas sobre o efeito das escolas, é necessário dispor dos dados longitudinais. São eles que permitirão analisar o quanto as escolas têm contribuído para o aprendizado dos alunos devido às suas políticas e práticas enquanto esses estudantes permaneceram matriculados na instituição. Estudos internacionais revelam que, ao longo dos anos, a importância de investigar o efeito das escolas torna-se visível, pois, reflete a experiência de estar em uma determinada escola por anos acumulados.

Nesse sentido, o objetivo principal da FRI é oferecer subsídios para que a própria escola acompanhe e reflita sobre sua prática pedagógica, ao passo que analisa o impacto de seus próprios processos escolares nos resultados e trajetória dos alunos. Trata-se de uma tentativa de diminuir as diferenças entre os alunos que saíram ‘não alfabetizados’ e os ‘desejáveis’ na avaliação do SPAECE- Alfa. É também a possibilidade de a escola corrigir a defasagem em relação às habilidades que ainda não foram adquiridas pelos alunos no ano anterior.

Segundo Ball (2009), não existe nada mais prático que uma boa teoria. E é partindo do pressuposto segundo o qual o que é produzido na universidade não pode ficar restrito à academia, ou seja, precisa chegar ao ‘chão da escola’, ao contexto da prática, que construímos a FRI.

Nesse sentido, o referido estudioso coloca que o contexto de prática é a própria atuação dos ‘atores’; é a materialização dos textos políticos. É o lugar onde acontecem as interpretações e a recriação. É nesse contexto que a política produz efeitos e consequências que podem apresentar mudanças e transformações significativas na política original. Os professores são atores, eles têm histórias de vidas relacionadas à escola e ao currículo, e, também, trazem essas experiências para

o processo pedagógico (MAINARDES, 2006; MAINARDES; MARCONDES, 2009).

No entendimento que a escola, em especial a sala de aula, é o lugar onde as políticas são transformadas que apresentamos a FRI. Trata-se, contudo, de propiciar um uso significativo dos resultados do SPAECE-Alfa.

Conforme Ball (2009), muitas soluções encontradas na academia não têm impacto no mundo real. Portanto, é importante construir um conjunto de ideias para que as pessoas possam recorrer com relação à prática. Não basta somente a compreensão do mundo, mas fazer algo para mudá-lo.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa se caracteriza como estudo de caso coletivo (ANDRÉ, 2005). De acordo com o delineamento da pesquisa, os dados foram coletados, inicialmente, através de análise documental com os dados gerais do SPAECE-Alfa edição 2014, no *site* da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SMEF). Em seguida, foram selecionadas as escolas, realizados os levantamentos bibliográficos, as entrevistas e as visitas ao setor responsável pelo acompanhamento das avaliações externas no Ceará: Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC). Ao todo, foram vinte sujeitos entrevistados, dentre eles, professores, coordenadores pedagógicos, diretores e representantes do Conselho Escolar distribuídos e pertencentes a quatro escolas do Distrito Educacional 1 (DE) da SMEF.

Resultados e discussões

Conforme Lessard e Carpenter (2016), o estudo das políticas educativas permite mostrar que, nas últimas décadas, muitos países adotaram várias políticas enraizadas em um referencial de modernização educativa. Tais políticas tinham como objetivo instaurar verdadeiros sistemas escolares públicos relativamente uniformes e integrados, visando garantir o direito à educação para todos, independentemente, de suas especificidades, por exemplo, condições materiais ou lugar de residência.

Após essa democratização, segundo Lessard e Carpenter (2016), muitas pressões foram exercidas para que os sistemas escolares se adaptassem à sociedade e à economia do saber, instaurando, assim, um novo referencial de política educativa baseado na eficácia e na eficiência.

Nesse ínterim, a educação foi conclamada a adotar os princípios da nova gestão pública, articulando a lógica do gerenciamento privado e a individualização das demandas de bens públicos. Desse modo, os países latinos evoluíram para um modelo de gestão que consiste, dentre outros fatores, em reorientação do Estado para programas, exames e avaliação (LESSARD; CARPENTER, 2016).

É nesse contexto que a avaliação em larga escala, no Brasil, vem se consolidando como instrumento de gestão educacional. Prova disso, é que além das avaliações nacionais e estaduais, Sousa *et al.*(2015), afirmam que há tendência de criação, pelos municípios, de propostas próprias de avaliação, além de aderência às iniciativas federais e estaduais.

No entanto, ainda se percebe uma lacuna no uso dos resultados dessas avaliações em larga escala para fins pedagógicos (SILVA, 2013). A esse respeito Bonamino, Mota e Muylaert (2015) explicitam que essas avaliações carecem de maior esforço de articulação de seus objetivos com iniciativas de tradução pedagógica dos resultados educacionais para professores e gestores escolares, bem como de acervo disponível de estudos sobre a escola e sobre o tema das desigualdades educacionais, que comprometem as finalidades declaradas nos documentos oficiais.

As autoras afirmam, também, que a consolidação de um sistema de avaliação que opere de forma coerente com seus próprios objetivos, continua a demandar uma multiplicidade de iniciativas focadas na aprendizagem do uso dos resultados das avaliações para melhorar a escola, a sala de aula e a formação de professores.

Partindo desses pressupostos, analisamos as estratégias adotadas, a partir dos resultados do SPAECE-Alfa, pelos diversos atores que compõem a Rede de Ensino Público de Fortaleza no contexto da prática. Foi possível identificar estratégias que são desencadeadas tanto pelos DE 1, quanto pela escola na figura dos diretores e professores.

No que se refere às principais estratégias usadas pelos DE 1, de acordo com a fala dos entrevistados, podemos constatar que consistem em reuniões e produção de simulados direcionados para os alunos que ainda serão avaliados pelo SPAECE-Alfa. Portanto, não direcionam reflexão sobre o que fazer com os resultados e como acompanhar os alunos que participaram dessa avaliação no 3º ano.

Essas reuniões, apesar de serem vistas, por parte dos diretores pesquisados, como uma estratégia que serve para fortalecer o coletivo, subsidiar as tomadas de decisão dentro da escola, também causam a sensação de constrangimento e fracasso, uma vez que utilizam a comparação dos resultados da escola no SPAECE-Alfa como único critério para avaliar o trabalho do grupo gestor em relação aos índices dessa avaliação.

Quanto aos diretores, do mesmo modo utilizam reuniões que têm um foco maior nos resultados individuais dos alunos avaliados. No entanto, apesar de terem esses resultados em mãos, não há uma reflexão com a comunidade escolar sobre a possibilidade de usá-los para fins pedagógicos no 3º ano, ou seja, após a aplicação do SPAECE-Alfa.

Diante do exposto, uma das fragilidades identificadas nesse estudo sobre uso dos resultados do SPAECE-Alfa na escola está relacionada à cultura de ‘avaliação como o fim do processo’. Isso gera incompreensão de que esses resultados podem e devem ser utilizados para subsidiar a ação educacional após a avaliação.

Sob a ótica do uso das avaliações em larga escala de desempenho discente junto às diversas redes de ensino público, Silva (2013) sinaliza para uma tendência inequívoca de consolidação desse tipo de política educacional. Isso porque, na prática, as ações vinculadas às avaliações externas ainda se restringem à divulgação dos resultados ao conjunto da sociedade e/ou premiação de agentes escolares, tendo como um de seus critérios as notas obtidas por escolas.

Quanto aos professores, os discursos revelam que alguns professores do 3º ano não conhecem os objetivos do SPAECE- Alfa, nem fazem uso dos resultados dessa avaliação para orientar seu planejamento. Em relação a esses profissionais, a pesquisa permitiu observar que apenas um dos profissionais utiliza os resultados para direcionar um ensino mais individualizado. Embora isso não aconteça no início do ano letivo, esse professor reconhece que esses resultados auxiliam nas ações pedagógicas, pois, recebe os resultados individuais de cada aluno.

Tais constatações levam-nos a inferir que, embora haja uma forte atenção e investimentos para o SPAECE-Alfa, o objetivo dessa avaliação - monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos, escolas e rede de ensino - precisa ser empreendido. Uma vez que uma cultura avaliativa eficaz impõe que avaliação seja tomada como ‘política de ação’ e que seja tomada para além dos resultados, gerando consequências para os aprendizados dos sujeitos avaliados na perspectiva de “validade consequencial” (VIANNA, 2003; SILVA, 2013).

Para Vianna (2003), o “espírito de uma nova cultura da avaliação” ultrapassa a difusão dos resultados para a definição de diretrizes sobre como usá-los na melhoria do processo de uma educação que seja eficiente. Dessa forma, impede-se que esses dados fiquem restritos a uma adjetivação pouco satisfatória. Corroborando com esse pensamento, para Santos Guerra:

A avaliação propiciará a compreensão necessária para garantir a retificação e a mudança. A compreensão duma realidade complexa como a escola não se realiza através da análise dos resultados alcançados pelos alunos nas classificações. Essa visão simplista da avaliação tem dificultado e distorcido a compreensão profunda da realidade escolar. (SANTOS GUERRA, 2002, p. 2).

Visando romper com essa cultura da avaliação “como um fim do processo”, através das análises das estratégias utilizadas pelas próprias escolas pesquisadas, buscamos analisar estratégias já promovidas pela escola, direcionadas ao 2º ano, que poderiam, também, ser utilizadas por essas instituições não só para o 3º ano, mas para todo o seguimento do Ensino Fundamental.

Nessas análises, verificamos o uso de um instrumental de acompanhamento individual fornecido pelo DE para acompanhamento dos resultados de cada aluno. Nesse instrumental é anotado o desenvolvimento, ou seja, o nível de escrita e leitura e em que o aluno precisa avançar. Trata-se de ações pedagógicas com foco no processo. Focar o processo indica uma atenção à aprendizagem mais que no desempenho.

Destarte, acreditando que esse instrumento poderia ser aperfeiçoado e utilizado com os resultados do SPAECE-Alfa, a partir dessa análise, construímos um instrumental amplo e genérico que será exposto a seguir como projeto de intervenção e produto desse trabalho investigativo.

Por uma proposta dos usos dos resultados das avaliações em larga escala para fins pedagógicos

A Ficha de Registro Individual do desenvolvimento da aprendizagem do aluno participante do SPAECE-Alfa que será demonstrada a seguir surge como produto dessa investigação a partir das observações e entrevistas realizadas nas escolas pesquisadas. É interessante destacar que o SPAECE, por ser um sistema de avaliação estadual consolidado há anos e que avalia os alunos do início ao final da educação básica, possibilita a utilidade e aplicabilidade desse instrumento pedagógico.

Ao realizar a pesquisa constatamos que o registro do desenvolvimento da aprendizagem individual dos alunos já vem sendo adotado nas escolas da rede municipal de Fortaleza por meio de fichas. Existem duas fichas adotadas nas escolas pesquisadas. Uma acompanha as crianças do infantil até o 5º ano, englobando aspectos sociais, motores e cognitivos. A outra ficha é um instrumental criado para acompanhamento mensal das avaliações internas. Ela procura acompanhar o nível de leitura e escrita de cada aluno do 1º e 2º anos.

Todavia, tais fichas desconsideram os resultados do SPAECE, e nem dão conta dos aspectos avaliados em cada vertente dessa avaliação. Essa avaliação, embora mobilize todos os profissionais da educação para a obtenção de um bom resultado da escola, pelo que anteriormente foi exposto, os resultados, até o momento, não são aproveitados para fins pedagógicos, mas para classificação e/ou premiação das instituições escolares.

Vale ressaltar que a FRI está sendo testada em uma turma do 3º ano de uma escola municipal de Fortaleza, durante este ano letivo de 2017. Nosso intento é dar um sentido mais pedagógico ao uso dos resultados do SPAECE-Alfa, ao mesmo tempo em que propomos dar continuidade, funcionalidade e utilidade a esse sistema avaliativo para a escola.

A referida ficha leva em consideração os Padrões de Desempenho (PD) contidos nos resultados finais do SPAECE-Alfa, que são publicados no ano seguinte, após a aplicação da referida avaliação. Cada escola recebe os resultados individuais dos alunos que participaram da avaliação com seus respectivos PD.

Os PD são categorias baseadas em cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo SPAECE-Alfa. Desses níveis, surgem cinco PD: Não Alfabetizado, Alfabetização Incompleta, Intermediário, Suficiente e Desejável.

Os alunos na condição de “Não Alfabetizado” apresentam dificuldades em realizar as tarefas propostas no teste, o que indica que seus conhecimentos sobre a escrita são mínimos. Esses alunos ainda não reconhecem, por exemplo, como as letras podem ser utilizadas na escrita.

Os alunos que apresentam PD “Alfabetização incompleta” demonstram ter iniciado um processo de domínio e sistematização de habilidades consideradas básicas e essenciais à alfabetização. Enquanto as crianças que apresentam o PD “Intermediário” conseguem ler com autonomia palavras mais complexas e localizam informações em textos curtos. Os alunos que apresentam PD “Suficiente” conseguem realizar tarefas que exigem habilidades de leitura mais sofisticadas, pois começam a desenvolver habilidades de compreensão global do texto. Já o “Desejável” consegue identificar o assunto de um texto, o que indica que já estabelece ligações entre as suas partes e o sentido global.

Isso exposto, a FRI permite, a partir do resultado de cada aluno no SPAECE, realizar registro de intervenções e evolução da aprendizagem, ao passo que assegura uma visão longitudinal do desempenho escolar. Além do registro das intervenções pedagógicas ao longo do ano letivo, no que diz respeito especificamente ao SPAECE-Alfa, permite cumprir orientações pedagógicas contidas no próprio site da SEDUC que, até então, não foram observadas nas escolas pesquisadas.

Para alunos que se encontram em um PD abaixo do esperado para seu nível de escolaridade possibilita elaboração de ações pedagógicas mais especializadas, de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao seu sucesso escolar, evitando, dessa forma, a repetência e a evasão. E aos alunos posicionados no padrão mais elevado, ações que os estimulam a progredir.

Outro ponto importante na FRI é que ela favorece o registro de sínteses a respeito dos progressos e dificuldades de cada aluno. De modo que, esse registro e intervenções contínuas sejam trabalhados por professores ao longo de três anos letivos (3º, 4º e 5º anos), Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, dando clareza ao nível de aprendizagem de cada aluno.

Aspinwall *et al.* (2008) ressaltam que, na atual conjuntura em que são crescentes as pressões por responsabilidade final da educação, é importante que os educadores tenham clareza sobre o que estão pretendendo alcançar e a maneira pela qual desejam demonstrar sucesso. Essa clareza fornece a base de informações que realmente possam contribuir para um desenvolvimento bem-sucedido.

Destarte, a FRI, acima de tudo, subsidia a escola e professores a elaborarem projetos ou ações especiais, na tentativa de superar as dificuldades detectadas e, assim, melhorar o rendimento escolar dos alunos a partir dos resultados do SPAECE. Desse modo, é um instrumento de cunho qualitativo que permite ao professor verificar a proficiência do aluno na avaliação SPAECE-Alfa e, a partir dos resultados, realizar intervenções na aprendizagem para que esse aluno avance em cada ciclo do SPAECE. Logo, permite a esse profissional contar também com a informação sobre o nível de conhecimento prévio do aluno, obtido em uma avaliação padronizada anterior e subsidiando a criação de novas práticas pedagógicas (FRANCO, 2003).

Os efeitos dessas práticas não seriam mensurados, mas implicariam a aprendizagem e, conseqüentemente, a proficiência dos alunos avaliados, contribuindo assim para o efeito-escola. E, embora não tenhamos estudos publicados exclusivamente sobre efeito sala de aula relacionado aos resultados da avaliação em larga escala, é possível pensar que haja um efeito sala de aula, de cunho eminentemente pedagógico que seria impulsionado, também, por essas práticas. Pois a intenção é que a FRI induza um trabalho pedagógico respeitando o nível de desenvolvimento real e proximal de cada criança avaliada (VYGOTSKY, 2007). Consoante este autor, o nível de desenvolvimento real refere-se às habilidades e competências que a criança já tem consolidado em seu desenvolvimento, ou seja, o aluno é capaz de realizar leituras e/ou, outras atividades, sozinho, sem a intervenção de um sujeito mais experiente. Já a zona de desenvolvimento proximal está relacionada aos processos mentais que estão em construção ou que ainda não amadureceram. É, portanto, um domínio psicológico que está em transformação, e que a criança só é capaz de fazer com a ajuda ou intervenção de um sujeito mais experiente.

Assim, tomamos como ponto de partida a proficiência dada pelo resultado do SPAECE-Alfa, ou seja, o nível de desenvolvimento real, de modo que o conhecimento da zona proximal seja consolidado por meio das intervenções realizadas pela escola. O objetivo principal é propiciar o registro e intervenções propostas pelos professores no decorrer do ano letivo.

Essas intervenções serão adequadas aos níveis de conhecimento e habilidades de cada aluno avaliado, levando-se em conta o nível de desenvolvimento potencial desse sujeito expresso pelos PD dessa avaliação como é possível conferir na Figura 1.

A FRI valoriza as práticas que as escolas já têm, ao passo que registra a continuidade da escolarização numa perspectiva de atenção ao aspecto formativo do aluno, ampliando a atenção e acompanhamento para além do ano avaliado. O uso da FRI pressupõe o registro dos resultados da primeira avaliação que compõe o SPAECE, isto é, o SPAECE- Alfa e o registro das intervenções iniciais logo após os resultados serem divulgados baseados nos PD (Não Alfabetizados, Alfabetização Incompleta, Intermediário, Suficiente, Desejável) como será exposto abaixo.

Figura 1: Padrões de Desempenho no SPAECE-Alfa contidos na Ficha de Registro Individual

**FICHA DE REGISTRO DOS RESULTADOS INDIVIDUAIS DO ALUNO AVALIADO
PELO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO
CEARÁ-ALFABETIZAÇÃO**

ESCOLA: _____ ANO LETIVO: _____
TURMA: _____ TURNO: _____
ALUNO(A): _____

LEGENDA	DEFINIÇÃO	COMENTÁRIOS
NA	Não Alfabetizado	Apresenta dificuldades em realizar as tarefas propostas no teste, o que indica que seus conhecimentos sobre a escrita são mínimos. Esse aluno ainda não reconhece como as letras podem ser utilizadas na escrita.
AI	Alfabetização Incompleta	Demonstra ter iniciado um processo de domínio e sistematização de habilidades consideradas básicas e essenciais à alfabetização.
I	Intermediário	Consegue ler com autonomia palavras mais complexas e localiza informações em textos curtos.
S	Suficiente	Consegue realizar tarefas que exigem habilidades de leitura mais sofisticadas, pois começa a desenvolver habilidades de compreensão global do texto.
D	Desejável	Consegue identificar o assunto de um texto, o que indica que já estabelece ligações entre as suas partes e o sentido global.

IMPORTANTE

- 1- **Participação**- sim para o aluno que participou da SPAECE- Alfa ou não para o aluno que não participou.
- 2- **Situação**- de acordo com o relatório da avaliação no caso do SPAECE –alfa (não alfabetizado/alfabetização incompleta/intermediário/suficiente ou desejável) seguindo a legenda.
- 3- **Intervenção da escola**- estratégias específicas para aprendizagem de cada aluno.

Outro tema relevante que possibilitou a construção dessa ficha foi o estudo longitudinal. Franco (2001) sugere que o estudo longitudinal das proficiências tome duas primeiras medidas de proficiência no mesmo ano, de modo a evitar viés devido à ‘lacuna de verão’, que é perda de proficiência diferenciada durante as férias.

Embora a FRI seja uma adequação das sugestões que esse autor expõe em seu trabalho, bem como os demais estudos realizados no contexto dessa pesquisa, acreditamos que esse instrumento possa também contribuir com a implementação de estudo longitudinal da aprendizagem dessas crianças no sistema avaliativo do Ceará, uma vez que possibilita intervenções contínuas pelos professores da escola ao longo de três anos letivos (3º, 4º e 5º anos). Além disso, possibilita esses registros nos demais níveis, por exemplo, Fundamental 2 e Médio, quando se fecha o ciclo desse Sistema Avaliativo como expressamos anteriormente.

A FRI, no contexto educacional, surge como sugestão de acompanhamento pedagógico por parte do professor e da equipe pedagógica. Vale esclarecer que esse instrumento é uma recomendação baseada no estudo longitudinal da proficiência e

que aqui foi tomada como inspiradora da ação pedagógica e de melhoria da aprendizagem dos alunos avaliados pelo SPAECE (FRANCO, 2001).

Trata-se de novas medidas de monitoramento dos alunos avaliados pelo SPAECE-Alfa no contexto da prática escolar com manutenção e suporte pedagógico aos alunos avaliados. É interessante esclarecer que essas fichas podem ser aprimoradas em cada escola, respeitando sua autonomia de incorporar mais itens de intervenções pedagógicas, caso a equipe escolar considere necessários.

A sugestão é que esses registros sejam feitos por semestre, sendo que, no segundo semestre de cada ano letivo, é feito um relatório dos avanços e dificuldades do processo de aprendizagem do aluno avaliado. Esse instrumento de acompanhamento fica na pasta do aluno para o professor do ano posterior dar continuidade às intervenções e os registros, garantindo assim um acompanhamento sistemático e ininterrupto de cada aluno.

Figura 2: Ficha de Registro Individual

RESULTADO INDIVIDUAL DO SPAECE-ALFA- LÍNGUA PORTUGUESA		2º ANO	
1- PARTICIPAÇÃO ()		2- SITUAÇÃO ()	
1º ANO		INTERVENÇÃO- 1º SEMESTRE	
INTERVENÇÃO INICIAL- 1º SEMESTRE			
RELATÓRIO FINAL- 2º SEMESTRE		RELATÓRIO FINAL- 2º SEMESTRE	
AVANÇOS:		AVANÇOS:	
DIFICULDADES:		DIFICULDADES:	
2º ANO		RESULTADO INDIVIDUAL DO SPAECE- EFEITO- ESCOLA	
INTERVENÇÃO- 1º SEMESTRE		PARTICIPAÇÃO ()	
		2- SITUAÇÃO ()	
		1º ANO	
		INTERVENÇÃO- 1º SEMESTRE	
RELATÓRIO FINAL- 2º SEMESTRE		RELATÓRIO FINAL- 2º SEMESTRE	
AVANÇOS:		AVANÇOS:	
DIFICULDADES:		DIFICULDADES:	

Isso posto, apresentamos algumas vantagens da FRI para essas situações. Primeiro, a FRI possibilita encaminhamentos pedagógicos dos professores a cada ano letivo. Desse modo, possibilitaria a observação do aprendizado em cada ano e, possivelmente, a associação desse aprendizado às práticas desse professor/estilo do professor. Assim, é possível observar os efeitos da sala de aula mais relacionados com as práticas de intervenções pedagógicas, bem como, os efeitos das intervenções propostas pelos professores que acompanharam esses alunos juntamente com a equipe pedagógica da escola em um todo articulado.

Outra relevância da FRI é que, se o aluno for transferido para outra escola pública do estado do Ceará, poderá ser dada continuidade a esse registro e acompanhamento pedagógico em outra instituição e, portanto, verificar a contribuição pedagógica de cada escola na trajetória da criança.

Outrossim, embora não possibilite mensuração quantitativa, a principal vantagem desse instrumento avaliativo é fazer com que os resultados das avaliações de larga escala passem a ser traduzidos no contexto escolar por abordagens e intervenções pedagógicas, além de garantir a continuidade e, posteriormente, análises das práticas pedagógicas realizadas pela própria escola ao final do ciclo do SPAECE.

Considerações finais

Considerando o advento da reforma educacional ocorrida ultimamente, é importante ressaltar que a avaliação tem tomado lugar central nas discussões no âmbito social e acadêmico. E, ao analisar as políticas referentes a essas avaliações em larga escala no Brasil, vê-se a avaliação passar de um nível diagnóstico para os pautados em pragmatismo e operacionalização (WERLE, 2011).

Esse modelo de avaliação tem colocado desafio aos países e às escolas. Aos países, o de estar posta a reforma na educação que se espalha pelo mundo numa instável torrente de ideias reformadoras que reorientam sistemas com percursos e histórias diferentes em situações sociais e políticas diversas (BALL, 2002).

Nesse contexto, a FRI traz transformações nos paradigmas atuais, deslocando o uso dos resultados avaliativos para premiação para uma direção mais formativa. Isso significa que passamos a olhar o processo de aprendizagem e não apenas o resultado final. Como consequência, deixamos de priorizar apenas os professores e alunos dos anos avaliados para estabelecer as responsabilidades de todos esses professores com a aprendizagem do aluno.

Sem negar a importância da avaliação formativa, Esteban (2008) afirma que a avaliação é uma atividade eminentemente social, parte de um amplo conjunto de relações, logo, mesmo a avaliação formativa, pode ser usada numa perspectiva predominantemente técnica e vinculada à perspectiva classificatória.

No entanto, a autora também reconhece que a avaliação formativa pode ser integrada a um processo emancipatório, ao passo que pode potencializar dimensões reflexivas e cooperativas necessárias a uma avaliação emancipatória. Desse modo, a FRI visa auxiliar o sistema a considerar a caminhada escolar do estudante e não apenas os resultados, apoiando ao professor à tomada de decisão no que diz respeito ao planejamento de ações pedagógicas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a avaliação das escolas pode servir a agentes e a agendas muito diversos (SÁ, 2009). Entretanto, todos na escola precisam ter clareza do real objetivo da avaliação. Toda a avaliação levada a cabo tem um único objetivo: a aprendizagem dos alunos (SANTOS GUERRA, 2002).

É importante, nesse momento, refletir sobre os significados das avaliações e seus contextos. Segundo Esteban (2008), a presença de uma dimensão formativa

deve incluir uma observação cuidadosa por trazer à tona os múltiplos e diferentes sentidos que os conceitos e práticas adquirem nos processos cotidianos.

Na perspectiva desse novo paradigma, o SPAECE passa a ser relevante no contexto da prática, desde que os seus resultados passem a fazer parte de um processo pedagógico e não apenas de um produto final. Assim, a divulgação de seus resultados no interior das escolas se justifica porque se coloca como ponto de partida para reflexão e reformulações de práticas pedagógicas.

Uma das principais potencialidades do SPAECE é a de ter se constituído como uma ação permanente da SEDUC, incorporada à política do Estado do Ceará, independentemente de mudanças políticas. (PEQUENO & COELHO, 2004; BROOKE, 2014). Outro ponto forte dessa avaliação é a possibilidade de proporcionar um acompanhamento dos alunos avaliados desde o início do processo de alfabetização ao término do Ensino Básico sem rupturas.

Esses fatores se constituem caminhos férteis para futuras investigações no campo das avaliações educacionais que busquem um olhar para além dos resultados. E, vai de encontro aos discursos que justificam práticas pedagógicas, amiúde, projetadas numa perspectiva técnica em detrimento de atuação pedagógica que considerem as múltiplas tensões sociais (ESTEBAN, 2008).

Compreendemos que a principal relevância deste estudo está em contribuir e demonstrar que podemos usar os resultados dessa avaliação não para bônus ou *ranking*, mas, principalmente, para auxiliar o processo de alfabetização dos alunos menos favorecidos (não alfabetizado, alfabetização incompleta e intermediário) no contexto da prática.

Nesse ínterim, a FRI surge como uma possibilidade de transformação, uma vez que cada escola pode inovar, acrescentando ou tirando itens de acordo com a realidade de cada instituição. É também um meio de as escolas conseguirem, com apoio dos resultados das avaliações em larga escala, assegurar a sua própria qualidade no ensino.

Buscamos, portanto, refletir sobre a funcionalidade e utilidade de um sistema avaliativo estadual que agregue valor pedagógico para os atores escolares, bem como para os sujeitos avaliados. Trata-se da possibilidade de colocar os processos de avaliação a serviço da melhoria de suas práticas, consolidando uma cultura institucional fundamentada nas bases da inteligência educacional e de construção de efetivas comunidades de aprendizagem (COSTA; VENTURA, 2005). Assim, reiteramos o compromisso de uma escola pública empenhada em propiciar igualdade de oportunidades e aprendizagem para todos.

Referências Bibliográficas

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.

ANDRADE, Dalton Francisco de; TAVARES, Héilton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. **Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações**. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ASPINWALL, K. et al. A utilização dos critérios de sucesso. In: PREEDY, M. *et al.* **Gestão em Educação – Estratégia, qualidade e recursos**. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, S. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrores da Performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Vol 15, nº 2, pp. 3-23, 2002.

BONAMINO, Alicia Catalano. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alicia Catalano; MOTA, Maria Océlia; MUYLAERT, Naira da Costa. Avaliação nacional da educação básica e sistemas de ensino: quais as relações? In: SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima (Orgs.) **Sistemas Educacionais: concepções, tensões, desafios**. SP: Edições Loyola, 2015.

BAUER, Adriana; PIMENTA, Cláudia Oliveira; HORTA NETO, João Luiz; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 26, n. 62, p. 326-352, 2015.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. E-book: Fundação Victor Civita, 2014, p. 17-79.

COSTA, J. A; VENTURA, A. Avaliação e Desenvolvimento Organizacional. Infância e Educação – **Investigação e Práticas**, n.º 7, pp. 148-161, 2005.

ESTEBAN, M. T. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: Indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, vol 21, nº 1, pp. 5-31, 2008.

FRANCO, Creso *et al.* O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do SAEB 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, p. 39-74, 2003.

FRANCO, Creso. O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2001, n.17, pp. 127-133. Disponível em:

- <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782001000200010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 out. 2015.
- GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v.9, n.9, p.7-17, maio/ago. 2009.
- LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas Educativas a aplicação na prática**. Petrópolis: vozes, 2016.
- LIMA, Alessio Costa. **O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado**. 2007. 262f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2007.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2015.
- MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball; um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: UNICAMP, 463 vol.30, n.106, p.303-318, jan/abr, 2009.
- PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante; COELHO, Sylvia Maria de Aguiar. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará SPAECE (1996-2002) In: BONAMINO, Alicia; BESSA, Nissa; FRANCO, Creso. (Orgs.) **Avaliação da Educação Básica: Pesquisa e Gestão**. RJ: Ed. PUC- Rio; SP: Loyola, 2004.
- SÁ, V. A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **Ensaio**, V. 17, nº 62, pp. 87-108, 2009.
- SANTOS GUERRA, M. Como num espelho- avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (Org.). **Avaliação das Escolas**. Consensos e Divergências. Porto: Edições ASA, 2002.
- SILVA, V. G., et al. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. **Textos FCC**, nº 38 - São Paulo: SEP/FCC, 2013.
- VIANNA, Heraldo Marelím. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, p. 23-38, jul./dez. 2003.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Martins Fontes, São Paulo, 2007.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. (2011). Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio**, v. 19, n. 73, pp. 769-792.
- _____. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia O.C. (Org.) **Avaliação em Larga Escala: foco na escola**. São Leopoldo: OIKOS; Brasília: Liber Livro, 2010.

Sobre as autoras:

Erineuda do Amaral Soares é Doutoranda em Educação - PPGE- Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Gestão Educacional - Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). Professora da Rede Pública de Ensino do Município de Fortaleza

Flávia Obino Corrêa Werle é Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Realizou pós-doutorado na Universidade do Minho (2003). É professora titular da Universidade do Vale dos Sinos, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Exerce docência e orientação no Mestrado Profissional em Gestão Educacional, no qual foi coordenadora de março de 2015 a julho de 2017. É bolsista produtividade 1A CNPq.

Recebido em 02 de março de 2019

Aceito para publicação em 29 de março de 2019