

SPAECE-ALFA EM FORTALEZA: participação e desempenho escolar antes e depois da Covid-19***SPAECE-ALFA IN FORTALEZA: participation and school performance before and after Covid-19***Afonso Filho Nunes Lopes¹ - UNISINOS 
Elilian Basilio e Silva² - UNISINOS **RESUMO**

O artigo objetiva analisar a participação escolar e os resultados da avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica - Alfabetização (SPAECE - Alfa), de duas escolas públicas municipais de Fortaleza/CE, coletados do período anterior (2013 a 2019) e posterior (2023) da Covid-19. Trata-se de um estudo misto, exploratório e documental. Os critérios de seleção das escolas foram: ofertar apenas o 2º ano do ensino fundamental, como foco da avaliação e quantitativo aproximado de matrículas nesse nível de ensino. Os resultados obtidos em 18 relatórios, disponíveis no site do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), demonstram que a participação dos estudantes ficou praticamente inalterada, mas com variação na proficiência de língua portuguesa, principalmente na edição diagnóstica de 2022, indicando que a interrupção do ensino presencial, total ou parcialmente, produziu efeitos no desempenho da rede de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Spaece-Alfa; Avaliação; Participação; Desempenho.

ABSTRACT

The article aims to analyze the school participation and the results of the evaluation of the Permanent System of Evaluation of Basic Education - Literacy (SPAECE - Alfa), of two public schools in Fortaleza/ CE, collected from the previous period (2013 to 2019) and later (2023) of Covid-19. It is a mixed study, exploratory and documentary. The criteria for selecting schools were: offer only the 2nd year of elementary school, as a focus of evaluation and approximate quantity of enrollments at this level of education. The results obtained in 18 reports, available on the website of the Center for Public Policies and Evaluation of Education (CAED), show that the participation of students was practically unchanged, but with variation in the proficiency of Portuguese, mainly in the diagnostic edition of 2022, indicating that the interruption of face-to-face teaching, totally or partially, produced effects on the performance of the education network.

KEYWORDS: Spaece-Alfa Evaluation; Participation; Performance.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, especialmente nos anos de 1990, identifica-se claramente mudanças na forma de interferência do Estado na educação, resultado dos desdobramentos das relações sociais do modelo neoliberal. Nesse sentido, a educação de

¹ Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Doutorando em Educação; Professor Formador da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Professor de Ciências do ensino fundamental. E-MAIL: afnlopes@gmail.com.

² Doutoranda em Educação (UNISINOS). Professora da UEPI, membro do Núcleo de Estudos, Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação, Coordenadora Geral do Parfor (2018/2020). E-MAIL: elilianbasilioesilva@gmail.com.

modo forçado e sob o pretexto de justiça social, inclusão e equidade se adaptou ao modelo da lógica econômica imposto pelos Organismos Internacionais (OI), a exemplo do Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e principalmente a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que exige planejamento, elaboração e execução de programas educacionais, capazes de avaliar e monitorar o desempenho de redes de ensino, objetivando a produção de mão de obra qualificada e de baixo custo, para o atendimento das demandas mercadológicas internas e externas.

Nesse contexto, as avaliações externas em larga escala são utilizadas como justificativa para a melhoria da qualidade educacional, a partir do momento em que o ideário neoliberal ganha força, não só como ideologia econômica, mas também como cultural, social e política, sendo indutor da cultura de resultados, uma vez que, as unidades escolares desenvolvem ações para o aumento da performance nos sistemas de avaliação, onde os alunos são vistos como modos de produção, além de serem considerados um parâmetro de produtividade, seja a nível internacional, nacional ou local, integrando assim, políticas públicas educacionais, voltadas a boa governança do poder público (Coelho, 2008).

O Brasil adota o modelo neoliberal no contexto educacional, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Pública (SAEB), surgindo as avaliações externas em larga escala como a Prova Brasil a nível nacional e o Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE) a nível estadual nos anos de 1990. Atualmente, o SPAECE, possui três (03) nomenclaturas: a primeira é chamada de SPAECE do Ensino Fundamental que avalia alunos matriculados nos 5º e 9º anos; a segunda é chamada de SPAECE do Ensino Médio que avalia estudantes do 1º, 2º e 3º anos e a terceira, foco do artigo, SPAECE-Alfa relacionada exclusivamente ao 2º ano do ensino fundamental e tendo a língua portuguesa, como única disciplina avaliada nesse nível de ensino.

No contexto do município de Fortaleza, a aplicabilidade das avaliações externas em larga escala de forma integral tem seu início tardio quando feita a comparação com o estado do Ceará. Somente a partir de 2013, é que as mudanças começaram a ocorrer, devido à aproximação política entre os representantes do poder executivo municipal e estadual. Importante ressaltar que antes de 2012, o município de Fortaleza figurava entre os piores municípios no ranking do SPAECE- Alfa, com “20 escolas tendo nota satisfatória no SPAECE/ALFA. Em 2015, 146 das 199 escolas do Município avaliadas alçaram o perfil da nota satisfatória” (Diário da Câmara dos Deputados, 2016, p. 30) passando para uma das capitais com melhores resultados em 2019.

Esse movimento trouxe, para a rede pública municipal de ensino de Fortaleza, a implementação do modelo de Gestão por Resultados (GpR), baseado no Plano Nacional de Educação (PNE), do decênio 2014 - 2024, cuja meta 19 esclarece que devem ser asseguradas no período de dois anos as condições necessárias para a “efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas” e confirmado pelo Plano Municipal de Educação (PME) do decênio 2015 - 2025, onde traz metas e estratégias definidas para o ensino infantil e fundamental. A própria Política Nacional de Alfabetização Incompleta (PNA) em seu capítulo VI, artigo 9º, que trata da constituição de mecanismos de avaliação e monitoramento da Alfabetização Incompleta, inciso IV, traz como propósito o “desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência escrita”.

Com a chegada da pandemia do Covid-19³, as escolas municipais de Fortaleza, assim como no Brasil todo, foram afetadas tanto em seu arcabouço formal de aulas, como em suas avaliações, forçando alunos, professores e gestores escolares a se inserirem no formato de ensino híbrido/remoto⁴.

Aos alunos o papel de assistir às aulas remotas e os professores aprender e manusear equipamentos digitais e softwares. Segundo Corrêa, Netto e Barroco (2021, p.75) “a transição do ensino presencial ao remoto aconteceu sem o devido preparo dos profissionais e alunos e sem a estrutura para que os processos de ensino e aprendizagem mantivessem sua qualidade”. Assim, no auge da pandemia, o processo de avaliação do SPAECE- Alfa, nas edições de 2020 e 2021, foram interrompidas, voltando a ser realizada apenas em 2022 com duas edições: diagnóstica e final realizadas nos meses de março e novembro respectivamente, quando as restrições sanitárias foram flexibilizadas, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 27 de janeiro de 2022.

Nesse sentido, o estudo apresenta cronologicamente a consolidação dos resultados do SPAECE- Alfa de duas escolas da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, cuja discussão nos leva a refletir sobre o processo de aprendizagem a partir da participação, níveis de proficiências e padrões de desempenho, ao mesmo tempo que procuramos e responder à seguinte problemática: Como os resultados do SPAECE- Alfa se comportaram quando comparados entre os períodos antes e depois da Covid-19 em duas escolas da rede pública municipal de Fortaleza?

Para responder à questão ficou definido como objetivo geral: analisar os resultados do SPAECE- Alfa nos períodos de (2013-2019) e (2023) correspondentes às edições anteriores e posterior à pandemia do Covid-19 em duas escolas municipais de Fortaleza, e como objetivos específicos: identificar pontos de conexões relativos à participação e desempenho dos alunos na avaliação do SPAECE- Alfa e interpretar os resultados do SPAECE- Alfa, das escolas pesquisadas, à luz da Gestão por Resultados (GpR).

METODOLOGIA

O estudo aqui apresentado considera que a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2007, p. 14) em que aspectos relevantes da pesquisa como o tipo, o ambiente visitado, o pesquisador, os pesquisados e o tratamento dos dados possam ser visualizados e utilizados. Nesse sentido, classificamos a pesquisa quanto à abordagem, objetivos e procedimentos técnicos.

Quanto à abordagem, o estudo é misto, ou seja, abarca elementos tanto da pesquisa quantitativa como qualitativa. Nesse sentido, Baptista (1999, p. 36) afirma que “a abordagem quantitativa quando não exclusiva serve de fundamento ao conhecimento produzido pela pesquisa qualitativa promovendo uma visão mais ampliada do que está sendo pesquisado”. Desta forma, investiga-se os resultados das avaliações externas em larga escalas em duas (02) escolas no município de Fortaleza, no período anterior (2013-2019) e posterior (2023) da Covid-19, levando-se em consideração os seguintes critérios de seleção das escolas: ofertar apenas o 2º ano de ensino fundamental como série foco da avaliação do SPAECE-Alfa, e quantitativo aproximado de matrículas nesse nível de ensino.

³ A Covid-19 “é uma doença causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2” (Lima; Coelho, 2020, p. 245).

⁴ Aulas ministradas de forma on-line e as atividades escolares recebidas e entregues na escola.

Quanto aos objetivos é de cunho exploratório. Segundo Gil (2010, p. 27), a pesquisa exploratória “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”, em estudos que, segundo Zamberlan et al. (2014, p. 95), “há poucos conhecimentos acumulados e sistematizados, o que de certo modo permite o aprimoramento de ideias que levem o pesquisador a explicitar de forma mais precisa o problema” aumentando dessa forma, “sua experiência em torno de determinado problema” (Triviños, 2017, p. 109). Nesse contexto, as relações de participação e padrões de desempenho escolar no SPAECE- Alfa em períodos antes e depois da pandemia da Covid-19, retrata um tema pouco explorado.

Quanto aos procedimentos técnicos, o estudo caracteriza-se como bibliográfico e documental. Os relatórios do SPAECE- Alfa dos períodos (2013-2019) e 2023, estão disponíveis no site da instituição do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), responsáveis pela elaboração, aplicação, correção e divulgação⁵ dos resultados da avaliação.

Nesse sentido, Cellard (2014, p. 295) coloca que “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”, ao mesmo tempo em que o objeto de estudo insere-se em “uma realidade histórica” (Ludke; André, 2018, p. 8).

Ludke e André (2018, p. 45) esclarecem ainda que

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações de declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre este mesmo contexto.

Foram analisados dezoito relatórios contendo informações quanto à participação (números de alunos previstos e efetivos), proficiências médias e padrões de desempenho (Não Alfabetizado, Alfabetização Incompleta, Intermediário, Suficiente e Desejável) da disciplina de língua portuguesa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo os documentos, as unidades escolares possuem localização urbana, com dependência administrativa municipal e oferecem os níveis de ensino infantil e fundamental. As escolas das quais foram extraídos os resultados das avaliações do SPAECE-Alfa, foram renomeadas Gama e Beta, respectivamente, com o intuito de facilitar a compreensão da leitura e das análises.

Considerando a categoria participação das escolas pesquisadas, podemos, de acordo com Quadro 1, compreender a sua importância para o aumento das proficiências.

Quadro 1 - Participação dos alunos no SPAECE-Alfa, antes e depois da Covid-19

Ano	Escola	Participação de alunos nas edições do SPAECE- Alfa
-----	--------	--

⁵ O resultado da avaliação do SPAECE-Alfa, sempre é divulgado no ano posterior à sua aplicação, ou seja, o resultado da aplicação em 2019 foi divulgado em 2020 e a aplicação em 2022, foi divulgado em 2023.

		Previsto ⁶	Efetivo ⁷	Percentual (%)
2013	Gama	42	44	104,8
	Beta	69	71	102,9
2014	Gama	43	44	102,3
	Beta	70	74	105,7
2015	Gama	38	40	105,3
	Beta	56	56	100
2016	Gama	60	61	101,7
	Beta	57	57	100
2017	Gama	56	56	100
	Beta	58	59	101,7
2018	Gama	36	36	100
	Beta	49	51	104,1
2019	Gama	52	51	98,1
	Beta	65	65	100
2022 (Avaliação Diagnóstica)	Gama	Sem dados	42	100
	Beta	Sem dados	41	85
2022 (Avaliação Final)	Gama	Sem dados	40	98
	Beta	Sem dados	40	105

Fonte: CAED/UFJF.

Podemos perceber que a participação dos estudantes esteve no período antes da Covid-19 com valores maiores ou iguais a 100%, isto é, todos os alunos matriculados nas turmas de 2º ano realizaram a avaliação, fato não ocorrido nas avaliações do ano de 2022, seja na avaliação diagnóstica ou final.

Nesse sentido, Milani (2008, p. 573) afirma que

a participação é parte integrante da realidade social na qual as relações sociais ainda não estão cristalizadas em estruturas. Sua ação é relacional; ela é construção da/na transformação social. As práticas participativas e suas bases sociais evoluem, variando de acordo com os contextos sociais, históricos e geográficos.

Considerando este contexto, podemos perceber que a participação dos alunos possui três indicativos: alunos previstos, efetivos e percentual. É possível observar que a maioria dos percentuais de participação estão acima de 100% com exceção dos anos 2013 em Fortaleza e 2022 na avaliação diagnóstica de Ceará e Fortaleza. Isso deve-se ao fato, dentre outros, da rede de ensino de municipal de Fortaleza, possuir um sistema de busca ativa⁸ operacionalizada pela SME e escolas, exigindo dos atores educacionais, um engajamento constante, objetivando reduzir/erradicar a evasão escolar (Máximo; Magalhães Júnior, 2021).

⁶ Considera alunos previstos os que estão cadastrados no censo escolar.

⁷ Quantitativo de alunos que efetivamente realizaram a avaliação, podendo ser maior ou menor do que o previsto, devido a fatores de saída da unidade escolar (evasão, desistência e transferências) ou entrada (novas matrículas) ocorridos após o fechamento do censo escolar.

⁸ Busca ativa é “uma ferramenta tecnológica desenvolvida como uma metodologia social capaz de enfrentar a exclusão escolar por estados e municípios” (Máximo; Magalhães Júnior, 2021, p. 43).

Nessa perspectiva, Luck ressalta que “Participar implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido da melhoria contínua e transformações necessárias” (Luck, 2009, p. 44).

Importante ressaltar que o PME de Fortaleza, define estratégias operacionais de busca ativa, para cada meta estabelecida em todos os níveis de ensino, conforme demonstra o Quadro 2 com seus desdobramentos.

Quadro 2 - Metas e estratégias do PME (2015-2025) para o Ensino Fundamental

Nível de ensino ⁹	Meta estabelecida	Estratégia operacional
Ensino Fundamental	Meta 03 - Universalizar o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.	Realizar, anualmente, a Chamada Escolar de modo a identificar as crianças e adolescentes que estão fora da escola, e promover a busca ativa e o acompanhamento dessas crianças, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude, a fim de universalizar a oferta do ensino obrigatório.

Fonte: PME de Fortaleza (2015-2025).

No contexto da busca ativa, Máximo (2021, p. 42-43) afirma que

A Lei 13.005/2014 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência decenal (2014-2024), que estabelece metas e estratégias para a educação nacional e dentre as metas, há a estratégia de busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola. A estratégia vislumbra parcerias com a saúde, assistência social e órgãos de proteção.

Por sua vez, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) utiliza a participação como um dos critérios para a divulgação dos resultados do IDEB. Segundo este órgão é necessário que a escola e/ou município deve ter no mínimo 50% de estudantes participantes na avaliação.

Segundo o órgão, o cálculo da taxa de participação é feito com o quantitativo de alunos matriculados e os alunos presentes no dia da avaliação. Por sua vez, o PME em suas estratégias relativas à meta 2 tem por objetivo “ Incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos, por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias”.

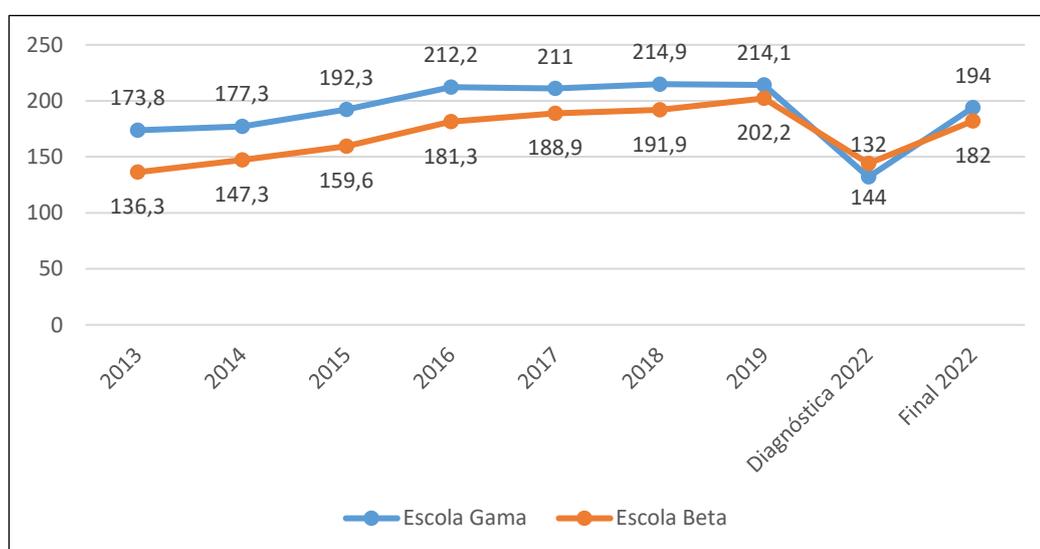
A lei nº 14.484, de 08 de outubro de 2009, que trata de o prêmio aprender pra valer em seu artigo 3º, parágrafo 2º estabelecia para as escolas estaduais cearenses a participação de 80% (oitenta por cento) dos alunos nas avaliações do SPAECE, tendo por referência a matrícula inicial informada no censo escolar.

Com a aprovação da lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015 que institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do ensino fundamental, a participação mínima exigida passou para 90% (Araújo, 2016).

⁹ O sistema de busca ativa, abrange além da Educação Infantil, os níveis de ensino fundamental e médio.

É nesse sentido que, Ribeiro (2023) entende que a participação nas avaliações em larga escala não deve ser apenas dos estudantes, mas de diferentes sujeitos escolares envolvidos direta ou indiretamente, já que “a participação é provocadora de transformações na medida em que dinamiza as relações de pertencimento, responsabilização e formação”. Importante ressaltar que nos documentos pesquisados, não foi encontrado os dados dos alunos previstos na edição de 2022, seja na avaliação diagnóstica ou final. Dessa forma, considerando as proficiências médias da disciplina de língua portuguesa, o Gráfico 1 retrata o desempenho das escolas estudadas: Gama e Beta.

Gráfico 1 - Proficiências médias em português das escolas Gama e Beta nos períodos antes e depois da Covid-19



Fonte: CAED/UFJF.

Podemos observar que no período pesquisado do período antes da Covid - 19 (2013 - 2019), as escolas Gama e Beta tiveram um avanço significativo em seus resultados. A escola Gama saiu de 173,8 em 2013 para 214,1 em 2019, apesar de uma queda de 1,2 pontos em 2017 e uma segunda em 2019 de 0,8 pontos. No entanto se olharmos todo o período, a escola Gama conseguiu elevar sua proficiência média levando em consideração inicialmente o resultado de 2013.

Nesse contexto, a evolução das proficiências médias, se deram com os seguintes desempenhos: no período de 2013 - 2014 (2%), no período de 2014 - 2015 (8,4%), no período 2015 - 2016 (10,3%), no período de 2016 - 2017 (-0,5%), no período de 2017 - 2018 (1,8%), no período de 2018 - 2019 (-0,4%). Considerando a avaliação de 2019 e a avaliações diagnóstica e final de 2022, os resultados foram de (-39,4%) e (-9,4%) respectivamente, representando as maiores quedas nos índices de desempenho.

Nessa mesma direção a escola Beta, obteve os seguintes resultados: no período de 2013 - 2014 (-6,5%), no período de 2014 - 2015 (23,2%), no período 2015 - 2016 (0%), no período de 2016-2017 (19,4%), no período de 2017-2018 (-11,7%), no período de 2018 - 2019 (2,3%). Considerando novamente a avaliação de 2019 e comparando-a com as avaliações diagnóstica e final em 2022, os resultados obtidos foram de (-24,7%) e (-4,9%) respectivamente. Portanto é possível verificar que as maiores quedas nos resultados das escolas ocorreram após a aplicação da avaliação diagnóstica, logo após o retorno do ensino presencial, o que pode indicar que o

ensino híbrido, implantado na pandemia, não conseguiu atingir seus objetivos inicialmente previstos.

Nesse contexto, percebe-se uma busca desenfreada por resultados, em que as escolas competem entre si em busca de prêmios e de reconhecimento, tendo como principal preocupação a resolução eficiente e eficaz, por parte dos estudantes, das avaliações externas em larga escala. Isso não significa uma negação às avaliações externas em larga escala, mesmo porque este tipo de avaliação faz-se necessária para um diagnóstico geral das aprendizagens, mas que não deve ser o foco do processo avaliativo. Assim, nessa perspectiva, “os testes são necessários e úteis. Mas os testes devem ser suplementados pelo juízo humano. Quando definimos o que importa na educação apenas pelo que mensuramos, estamos com sérios problemas” (Ravitch, 2011, p. 190).

Colaborando com o assunto, Vieira (2014, p. 11) afirma que existe uma “[...] parafernália gerencial e política em torno das provas, aí incluindo o ranqueamento/ranking entre sistemas e instituições”, promovendo o aparecimento de impasses que vão de encontro à cultura democrática nas escolas (Vieira; Vidal, 2015).

Nesse sentido, Machado (2012, p. 73) afirma que:

Para além dos rankings, os processos avaliativos externos devem servir ao propósito de permitir as revisões necessárias no trabalho desenvolvido nas escolas e, para tanto, seus resultados devem ser utilizados na análise coletiva da realidade escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as dificuldades vividas no ensino-aprendizagem.

Os autores reafirmam que esse ambiente competitivo, provocam ao mesmo tempo o enaltecimento de determinados componentes curriculares como português e matemática em detrimento de outros, como história, geografia, artes, dentre outros.

Nessa direção, Bonamino e Sousa (2012, p. 383) colocam que

o uso de resultados das avaliações pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo.

Dessa forma, entendemos que o currículo é o arcabouço fundamental do sistema educacional, incluindo sobremaneira os processos avaliativos. Silva e Barguil (2015) afirmam que “é nele que se expressam os objetivos a atingir, as metodologias, as atividades e os recursos que serão utilizados nos processos de ensino e de aprendizagem”.

Como o SPAECE, prioriza conteúdos referentes às disciplinas de Português e Matemática, em detrimentos de outros, o currículo fica prejudicado, devido aos conteúdos e práticas pedagógicas estarem direcionadas para as habilidades e competências exigidas nas avaliações.

Esse olhar focalizado para as avaliações externas em larga escala, materializam-se nos processos de pressão, ranking e nas políticas de *accountability*¹⁰. Vidal e Vieira (2015) colocam que as práticas adotadas por Estados e Municípios, geram padrões de conduta que se afastam

¹⁰ *Accountability*, segundo Brooke e Cunha (2011, p.21) significa “uma cobrança por bons resultados e a demanda de que cada um dos atores envolvidos assumam a sua responsabilidade na produção desses resultados”.

do princípio da gestão democrática, ao mesmo tempo em que se aproximam do ideário neoliberal, impondo ao contexto educacional uma cultura de resultados.

Sob esse olhar, Rezende (2020, p. 80) afirma que

A avaliação em larga escala é vista como o espelho do conceito inadequado, restrito e meramente técnico-linguístico de Alfabetização Incompleta. Os testes padronizados, nessa visão crítica, nada mais fazem do que avaliar as limitadas habilidades de decodificação e codificação, assumindo o conceito de Alfabetização Incompleta como o domínio de um conjunto de técnicas autônomas e descontextualizadas, sem que os usos sociais do aprender a ler e a escrever, objetivo legítimo do processo de Alfabetização Incompleta, sejam avaliados.

Ao definir que os sistemas de ensino estipulem suas próprias normas para a observância da gestão democrática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, aponta para um movimento de organização das redes na implementação desse princípio, porém o mesmo deve ser pautado no diálogo, na instituição de valores e de objetivos, com a participação da comunidade escolar e do seu entorno, pois uma gestão democrática fortalece-se e constrói-se no cotidiano escolar, nas inter-relações pessoais e nas ações coletivas (Sousa, 2015).

Desde a Constituição Federal de 1988, o Brasil caminhava rumo a construção e fundamentação desse princípio, mesmo de forma lenta e gradual, criando mecanismos de participação social no âmbito escola.

O Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2014 - 2024 (Brasil, 2014) possui metas voltadas a gestão democrática dos sistemas de ensino e escolas brasileiras - a meta 19, por exemplo, estabelece o prazo de dois anos para os sistemas subnacionais elaborem normas de gestão democrática da educação. Atendendo ao que preconiza a meta 19 do PNE 2014 - 2024, estado do Ceará publica a lei nº 17.618/2021 que trata da gestão democrática e nela é possível identificar a participação e autonomia como fio condutor do modelo de gestão democrática assinalado.

O texto da lei não determina como a gestão democrática deve ser estruturada, nem orienta como devem ser elaboradas normativas em âmbito sistêmico, deixando assim, a cargo dos sistemas de ensino e das próprias instituições, a definição de qual caminho seguir para garantir a participação e representação coletiva em sua organização.

No que se refere ao desempenho e à proficiência, o SPAECE-Alfa é composto por cinco níveis, representados por pontuações e cores conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Níveis de proficiência e padrões de desempenho do SPAECE-Alfa

Nível de Proficiência	Até 75 pontos	76 a 100 pontos	101 a 125 pontos	126 a 150 pontos	Acima de 150 pontos
Padrões de desempenho	Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável

Interpretação das habilidades (resumo)	O aluno ainda não se apropriou do sistema de escrita, nem desenvolveu habilidades básicas para o aprendizado da leitura.	Início do domínio e sistematização de habilidades consideradas básicas à alfabetização.	Lê com autonomia palavras formadas com sílabas diversas e começa a compreender frases simples.	Localiza informações em textos simples e identifica o assunto de uma narrativa curta e a finalidade de um texto.	Desenvolve habilidades de um leitor fluente.
---	--	---	--	--	--

Fonte: SEDUC/CE (2020).

Podemos perceber que cada nível de proficiência produz características que identificam momentaneamente o padrão de desempenho e as habilidades dos estudantes possibilitando ao longo do tempo, acompanhar o progresso nos níveis de proficiência.

Para um melhor entendimento desses resultados nas escolas selecionadas, se faz necessário um desmembramento dos padrões de desempenho em cada ano, conforme Quadro 4.

Quadro 4 - Resultados do SPAECE- Alfa em língua portuguesa antes e depois da Covid-19

Ano	Escola	Padrões de desempenho do SPAECE- Alfa em %				
		Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
2013	Gama	2,3	0,0	4,5	13,6	79,6
	Beta	1,3	4,8	12,3	20,3	61,2
2014	Gama	0,0	2,3	2,3	20,5	75,0
	Beta	0,0	12,2	24,3	23,0	40,5
2015	Gama	0,0	0,0	0,0	20,0	80,0
	Beta	0,0	0,0	1,8	17,9	80,4
2016	Gama	0,0	0,0	0,0	8,2	91,8
	Beta	0,0	0,0	5,3	21,1	73,7
2017	Gama	0,0	0,0	0,0	3,6	96,4
	Beta	0,0	3,4	0,0	3,4	93,2
2018	Gama	0,0	0,0	2,8	0,0	97,2
	Beta	2,0	0,0	2,0	7,8	88,2
2019	Gama	0,0	0,0	2,0	0,0	98,0
	Beta	0,0	1,5	3,1	16,9	78,5
2022 Aval. Diag.	Gama	5,0	12,0	29,0	24,0	31,0
	Beta	0,0	5,0	24,0	41,0	29,0
2022 Aval. Final	Gama	0,0	0,0	5,0	15,0	80,0
	Beta	0,0	0,0	3,0	18,0	80,0

Fonte: CAED/UFJF.

De forma geral, a escola Gama possui melhores resultados no que diz respeito aos padrões de desempenho comparada à escola Beta. No padrão de desempenho de cor vermelha a escola Gama na edição de 2013 possuía 2,3% dos alunos Não Alfabetizado, zerando este percentual até 2019, voltando em 2022 após a pandemia com um patamar de

5,0% de alunos nesse padrão na avaliação diagnóstica e zerando este percentual novamente na avaliação final. Por sua vez, a escola Beta em 2013, possuía 1,3% de alunos Não Alfabetizado, zerando este valor até a edição de 2018, quando foi constatado um percentual de 2,0% no padrão, retornando em 2019 e após a pandemia ao patamar de 0% de alunos Não Alfabetizado em ambas as avaliações diagnóstica e final.

No padrão de cor laranja, Alfabetização Incompleta, a escola Gama em 2013 não possuía alunos neste padrão, histórico que se modificou quando em 2014 o percentual identificado foi de 2,3%. A partir de 2015 a escola voltou ao patamar inicial, não possuindo até 2019 nenhum aluno nesse padrão.

Em 2022, o padrão de desempenho chega a 12,0%, na avaliação diagnóstica voltando a 0% na avaliação final. A escola Beta, por sua vez, em 2013, 2014, 2017, 2019 e na avaliação diagnóstica de 2022 possuía respectivamente, 4,8%, 12,2%, 3,4%, 1,5% e 5,0% de alunos no padrão de Alfabetização Incompleta, zerando este índice nos anos de 2015, 2016 e 2018 e na avaliação final de 2022.

No padrão de cor amarela, Intermediário, a escola Gama, possuía em 2013, 2014, 2018, 2019, 2022 nas avaliações diagnóstica e final, respectivamente 4,5%, 2,3%, 2,8%, 2,0%, 29,0% e 5,0% de alunos neste padrão de desempenho, zerando este índice nos outros anos, enquanto a escola Beta tinha em 2013, 2014, 2015, 2016, 2018, 2019 e 2022 respectivamente 12,3%, 24,3%, 1,8%, 5,3%, 2,0%, 3,1%, 24,0% e 3,0% de alunos classificados neste padrão, zerando em 2017.

No padrão de cor verde-claro “Suficiente”, a escola Gama, alcança em 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, avaliação diagnóstica (2022) e final (2022), padrões de desempenho que correspondem respectivamente a 13,6 %, 20,5%, 20%, 8,2% 3,6%, 0%, 0%, 29% e 5%. Já a escola Beta, no mesmo período obtém respectivamente 20,3%, 23%, 17,9%, 21,1%, 3,4%, 7,8%, 16,9%, 41% e 18% de alunos neste nível.

Por último, no nível de cor verde-escuro Desejável, a escola Gama obtém em 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, avaliação diagnóstica (2022) e final (2022) os seguintes resultados 79,6%, 75%, 80%, 91,8%, 96,4%, 97,2%, 98%, 31% e 80%, respectivamente. Por sua vez, a escola Beta, obteve para o mesmo período, os seguintes valores 61,2%, 40,5%, 80,4%, 73%, 93,2%, 88,2%, 78,5%, 29% e 80% respectivamente.

Se olharmos para a coluna do padrão desejável iremos observar que o percentual de alunos da escola Gama tem um crescimento consolidado saindo de 79,6% em 2013 para 98,0% em 2019, representando um aumento de 18,4 pontos percentuais, apesar da interrupção de alta no ano de 2014. Por sua vez, a escola Beta, apresenta em 2013 padrão desejável com 61,2% passando para 78,5%, em 2019, representando um aumento de 17,3% mesmo com as quedas nos anos de 2014, 2016, 2018 e 2019.

É perceptível a observação de que a escola Beta teve uma oscilação maior no nível desejável quando comparada à escola Gama, que oscilou apenas uma vez no período pesquisado. No entanto, é possível verificar que se consegue chegar ao mesmo nível da escola Gama, quando dos resultados da avaliação final em 2022.

A busca por resultados das escolas Gama e Beta, dentro da perspectiva da GpR, permite destacar o aspecto da performance e do mérito no âmbito educacional. A meritocracia, diga de passagem, imposta já se faz presente nas unidades escolares de todo o país quando a atenção é voltada, para o desempenho dos estudantes nas avaliações externas em larga escala.

Colaborando com o tema Ball (2010, p. 40) coloca que

avaliações e classificações, postas dentro da competição entre grupos, dentro das instituições, podem engendrar sentimentos individuais de orgulho, de

culpa, de vergonha e de inveja – que tem uma dimensão emocional (status), assim como (a aparência de) racionalidade e objetividade.

Importa observar que o perigo de valorização apenas na produtividade, provoca pressões nas instituições educacionais, nos gestores escolares, professores e alunos, onde a formalização de avaliações, construção de bancos de dados, e indicadores educacionais tornam os indivíduos segundo Deleuze (1992, p. 222) em “divisíveis e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou bancos”. Nesse sentido, os resultados das avaliações externas em larga escala, se disseminam em todos os níveis de ensino produzindo discursos que naturalizam seus efeitos, sob o pretexto da eficácia e eficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como foco, a análise dos resultados das avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE- Alfa) realizadas em duas (02) escolas municipais de Fortaleza, nos períodos antes e depois da pandemia da Covid-19, objetivando entender as variações de participação e desempenho dos estudantes, como elementos da política pública educacional no estado do Ceará.

Observamos que a trajetória do SPAECE- Alfa, fortalece cada vez mais, a inserção de sistemáticas avaliativas, que apesar de úteis, quando analisadas individualmente, fadigam as oportunidades de inserção de práticas formativas. Nesse sentido, as avaliações externas em larga escala da maneira que estão sendo utilizadas contribuem para uma segregação entre alunos, escolas e redes de ensino, tornando-se um perigoso instrumento de exclusão, quando utilizado simplesmente para codificar o conhecimento.

A aplicação dos instrumentos avaliatórios deveriam contribuir de modo sistemático na criação de diagnósticos capazes de produzirem reflexões sobre a prática docente, mesmo porque a avaliação é o meio de acompanhar o desenvolvimento de cada estudante, escola e redes de ensino.

Os resultados da pesquisa mostram que tanto a participação como o desempenho dos estudantes no SPAECE- Alfa, mantiveram-se consistentes antes do período pandêmico, situação que se modificou em 2022, exigindo da Secretaria Municipal de Educação (SME), ações e estratégias que pudessem manter a aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, evitar/diminuir o contágio, optando assim, pelo ensino híbrido/remoto, numa tentativa de aumentar ou, pelo menos, manter em patamares sustentáveis o desempenho das escolas.

Procuramos demonstrar que os resultados encontrados necessitam de um caminho coerente na direção de uma educação de qualidade, não só baseado em indicadores educacionais, mas na complexidade de fatores e elementos que consigam envolver a qualidade da educação refletindo posicionamentos políticos e ideológicos necessitando, portanto, de estudos posteriores que possam dar conta dos desafios educacionais, através de aproximações teóricas que busquem compreender esse fenômeno educativo tão complexo que é a avaliação no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Karlane Holanda. **Os efeitos do prêmio escola nota dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009**. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade

Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15716/1/2016_dis_kharaujo.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.

BALL, Stephen John. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. v. 35, n. 2. Rio Grande do Sul, p. 37-55, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/230107>. Acesso em 10 maio 2024.

BAPTISTA, Dulce Maria Tourinho. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. 2. ed. São Paulo: Veras, 1999. p. 144.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Congresso da Câmara dos Deputados. Ata nº 336, de 16 de dezembro de 2016. **Diário da Câmara dos Deputados**. 336. ed. Brasília, p. 11-352. Disponível em: <https://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD0020161216002230000.PDF#page=>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de Almeida. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. São Paulo, SP: **Fundação Victor Civita**, 2011.

CEARÁ. **Lei nº 14.484, de 08 de outubro de 2009**. Institui o prêmio aprender pra valer, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino, e dá outras providências. Ceará, CE, 20 out. 2009. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4993-lei-14-484-de-08-10-09-d-o-de-20-10-09>. Acesso em: 01 abr. 2024.

CEARÁ. **Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015**. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as Escolas Públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental. Ceará, CE, 15 dez. 2015. p. 6-7. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4227-lei-n-15-923-de-15-12-15-d-o-15-12-15>. Acesso em: 03 fev. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Z7LQ4H3QPZSqfVh9J9PbKNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2024.

CORRÊA, Eloisa Vilas Boas; NETTO, Jose Valdeci Grigoletto; BARROCO, Sonia Mari Shima. Educação no ensino superior em contexto de pandemia: reflexões sobre o atendimento às pessoas com deficiências. In: LACERDA, Tiago Eurico de; GRECO JUNIOR, Raul. **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação**. Curitiba: Bagai, 2021. p. 74-84. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/product/educacao-remota-em-tempos-de-pandemia-ensinar-aprender-e-ressignificar-a-educacao/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

FORTALEZA. **Lei Complementar nº 169, de 12 de setembro de 2014**. Dispõe sobre a gestão democrática e participativa da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, institui o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), modifica o estatuto do magistério de Fortaleza e dá outras providências. Fortaleza, CE, 15 set. 2014. p. 01-09. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/2329/text?>. Acesso em: 10 abr. 2024.

FORTALEZA. **Lei nº 10.371, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e revoga a Lei nº 9 441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal. Fortaleza, CE, 24 jun. 2015. Disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME_2015_2025.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 200 p.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Participativa na Escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Cadernos de Gestão- Vol. III).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Epu, 2018. 112 p.

LIMA, Abraao Cavalcante; COELHO, Gizeli Fermino. Os principais impactos da covid-19 no nível de emprego formal e informal na economia brasileira. In: LACERDA, Tiago Eurico de; GRECO JUNIOR, Raul (Orgs.). **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação**. Curitiba: Bagai, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/razao-contabeis-e-financas/article/view/249/223>. Acesso em: 06 abr. 2024.

MACHADO, Cristiane. **Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados**. Revista Ambiente Educação, v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12460248/avaliacao-externa-e-gestao-escolar-reflexoes->. Acesso em: 26 maio 2024.

MÁXIMO, Edilia Maria Ribeiro; MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano. A Busca Ativa / Monitoramento da frequência diária do estudante em escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza, iniciativa para garantia de permanência dos alunos na escola como política

pública. **Inovação & Tecnologia Social**, Fortaleza, v. 4, n. 9, p. 168-181, jan. 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/10411/8805>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MILANI, Carlos Roberto Sanchez. O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e européias. **Rap**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 42, p. 551-579, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/w8Sd7tHxv3dHcLmgW5DrpZs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 107.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011. 318 p.

REZENDE, Wagner Silveira. **Avaliação em larga escala da Alfabetização Incompleta: os casos de Paebes Alfa, Proalfa e Spaece Alfa**. 2020. 320 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora., Juiz de Fora, 2020.

Disponível em:

<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11773>. Acesso em: 15 jan. 2024.

RIBEIRO, Andrea Porto. **As avaliações em larga escala e sua relação com a qualidade da educação: caminhos percorridos por um colégio de aplicação federal**. 2023. 327 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/38882/1/AvaliacoesLargaEscala.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SILVA, Angelina do Nascimento; BARGUIL, Paulo Meireles. Implicações do SPAECE no currículo escolar. In: ANDRADE, Francisco Ari de et al. (Orgs.). **Educação Brasileira: aportes e tendências**. Curitiba: CRV, 2015. p. 11-255.

SOUSA, Sandra Maria Zákida Lian. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Editora Vozes. 2015, p. 264-283.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão das políticas educacionais e trabalho docente em tempos de Ideb. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 17., 2014, Fortaleza. **Anais Fortaleza: EdUece**, 2014. p. 1 - 17.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo de um novo modelo. **Revista Ibero-Americana de**

Educação. n. 1, 2015, p. 19-38. Disponível em
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a01.pdf>. Acesso em: 26 maio 2024.

ZAMBERLAN, Luciano. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas.** Ijuí: Unijuí, 2014.

| **Submetido em:** 03/10/2024

| **Aprovado em:** 13/11/2024

| **Publicado em:** 31/03/2025