

## **ANÁLISE DA SÉRIE HISTÓRICA DO SPAECE NA ÚLTIMA DÉCADA (2010-2019):** Resultados das Escolas Estaduais de Educação Profissional *versus* resultados gerais do Estado do Ceará

Maria Alves de Melo\*

### **RESUMO**

Este trabalho investiga os resultados da série histórica do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), localizados entre os anos de 2010 e 2019. O estudo foi realizado com base em dados secundários, extraídos dos sites do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação e da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. O objetivo deste estudo é realizar uma análise comparativa dos resultados das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) em relação aos resultados gerais do Estado do Ceará, a partir dos dados do SPAECE. Para a realização desta análise, calculou-se a média aritmética de Língua Portuguesa e de Matemática, do conjunto de escolas, assim como dos resultados gerais do Estado, nas duas disciplinas. Os dados analisados revelam significativa diferença em relação aos resultados da média de proficiência das EEEPs, quando comparados à média de proficiência geral do Estado. O formato dessas escolas, que se diferenciam das demais da rede, o currículo que implementam, a forma de acesso dos estudantes e o fato dos resultados do SPAECE estarem atrelados a uma Gratificação de Desempenho paga aos profissionais dessas escolas, podem ser indicativos dos destacados resultados apresentados por elas, em relação aos resultados da rede como um todo.

Palavras-chave: Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Escolas Estaduais de Educação Profissional. Resultados.

### **1 INTRODUÇÃO**

As primeiras experiências do Brasil com as avaliações externas acontecem na década de 1980, de forma ainda tímida. Era o início de um caminho que hoje apresenta-se arraigado na cultura educacional brasileira.

No ano de 1990 tem início o primeiro ciclo de implantação do Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), aplicado em 25 estados da federação, com o propósito de avaliar a qualidade da educação ofertada nessa etapa de ensino. Com o passar dos anos, no decorrer dos sucessivos ciclos de sua aplicação, os aprimoramentos necessários foram sendo implementados no sentido de torná-lo um exame mais confiável e que de fato pudesse retratar a realidade da educação brasileira.

Ao longo dos ciclos de aplicação do SAEB, e de seu conseqüente aprimoramento, os estados da federação também foram desenvolvendo seus sistemas próprios de avaliação em larga escala, com propósitos semelhantes aos do SAEB, porém de forma mais ampliada, e ao mesmo tempo mais localizada, captando a realidade da educação implementada em âmbito local.

É então, no ano de 1992, que o estado do Ceará implementa o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE). Deste então o exame já passou por diversas fases, sendo ampliado seja na abrangência dos municípios que compõem o estado (184 municípios),

---

\* Aluna do Curso de Especialização em Estatísticas e Avaliação Educacional -INEP/UFJF/CAEd.

seja nas etapas/séries da educação básica que alcança, ou mesmo na forma de aplicação: amostral ou censitária. Desse modo, considera-se consolidada atualmente no Estado a cultura da avaliação em larga escala, no interior das escolas.

Paralelo ao desenvolvimento dessa política de avaliação em larga escala, o Ceará implementa outras políticas que visam a melhorar a educação ofertada na rede estadual, buscando sempre a melhor formação para os estudantes que acessam a educação por meio das escolas que compõem a rede.

Uma dessas políticas que tem se destacado no Estado do Ceará é a oferta do ensino médio integrado à educação profissional. Essa oferta se materializa nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), que iniciam sua trajetória no ano de 2008, com 25 unidades, distribuídas nas 20 Coordenadorias Regionais de Educação e na Superintendência das Escolas de Fortaleza.

Atualmente essa rede de escolas é composta por 122 unidades educacionais, ofertando 52 cursos técnicos de nível médio, com atendimento a 96 municípios, tendo uma matrícula aproximada de 55,5 mil alunos. São escolas que, além de ofertarem essa forma de ensino, funcionam em tempo integral.

O que se tem observado ao longo dos 12 anos de existência dessas escolas são os bons resultados por estas apresentados. Não raro elas se destacam entre as demais escolas da rede, seja nos resultados do SAEB/IDEB, no SPAECE, na inserção de alunos nas instituições de nível superior, entre outros aspectos.

Entender a proposta de trabalho desenvolvida nessas escolas e estudar os resultados que estas vêm obtendo ao longo dos sucessivos ciclos de realização do SPAECE é importante não só para a coordenadoria que acompanha essas escolas, mas sobretudo para o Estado, pois poderá contribuir para tomadas de decisões quanto ao aprimoramento dessa política. Pode ser também um importante instrumento de reflexão para as demais escolas da rede, que poderão, na medida do possível, espelhar-se nas práticas implementadas nesse modelo de escola e melhorar a sua própria prática.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral realizar uma análise comparativa dos resultados obtidos pelas EEEP's em relação aos resultados gerais do Estado, a partir dos dados do SPAECE. Tem como recorte temporal uma série histórica de 10 anos (2010 a 2019).

O SPAECE é realizado anualmente e seus resultados são apresentados a todas as Coordenadorias Regionais de Ensino e suas respectivas escolas. A partir dos resultados, são gerados boletins que os traduzem, conferindo-lhes um olhar pedagógico, no esforço de clarear esses resultados para as escolas, alcançando toda a comunidade escolar, levando-a a refletir sobre o desempenho apresentado pelos alunos no intuito de melhorar as práticas pedagógicas implementadas pelas escolas.

Um aspecto importante na relação entre o SPAECE e as EEEP's é que os resultados deste representa um dos critérios adotados para a Gratificação de Desempenho que é paga anualmente aos professores e membros dos núcleos gestores dessas escolas.

Os dados aqui apresentados foram coletados no *site* do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que é a instituição que realiza essa avaliação no Estado do Ceará. Também foram acessados os próprios dados disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado (SEDUC), após tratamento realizado por meio da base de dados disponibilizada pelo CAEd.

A partir da análise dos resultados apresentados, algumas hipóteses são levantadas, traduzindo-se em questionamentos como: esse modelo de escola/oferta exerce influência sobre os resultados apresentados? Os resultados apresentados pelas EEEP's são constantes durante a linha de tempo analisada? Há diferenças significativas de resultados dessas escolas em relação à rede em geral? Há diferenças significativas de resultados entre as próprias EEEP's? O fato de o resultado do SPAECE ser um dos critérios para a obtenção da

Gratificação de Desempenho exerceria alguma influência nos resultados apresentados pelas EEEPs?

A metodologia utilizada neste trabalho limita-se à coleta de dados secundários, não havendo pesquisa de campo junto às escolas. A partir dos dados coletados, das fontes citadas, procedeu-se ao cálculo da média aritmética das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática, para o conjunto das escolas pesquisadas, assim como a média geral do Estado, para cada ano. Após isso comparou-se, em todos os anos, a média de proficiência apresentada pelas EEEPs com a média geral do Estado, observando-se a diferença entre ambas e tecendo-se reflexões, com base no pensamento de autores como Freitas (2016), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Bonamino e Sousa (2012).

Este trabalho está organizado em seis tópicos, incluindo esta introdução: As avaliações em larga escala no Brasil; As avaliações em larga escala no Ceará, As Escolas Estaduais de Educação Profissional – um pouco de sua história; Análise e coleta dos dados – um olhar a partir de uma perspectiva, Considerações Finais.

## 2 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL

As avaliações em larga escala no Brasil, de forma mais estruturada, remontam aos anos de 1990, com a criação do SAEB, cujo objetivo inicial era dar a conhecer ao Governo Federal, a educação básica brasileira. De acordo com o *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a primeira edição, aplicada em 1990, se deu de forma amostral, para algumas escolas públicas. Os conteúdos abordados foram Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação, direcionada para estudantes de 1<sup>a</sup>, 3<sup>o</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries (hoje anos) do ensino fundamental.

A segunda edição, em 1993, segue os mesmos moldes da primeira. É então em 1995, em sua terceira edição, que se introduz uma nova metodologia para a construção dos testes e as análises de seus resultados – a Teoria de Resposta ao Item (TRI). A nova metodologia tornou possível a comparação dos resultados das avaliações de forma longitudinal, sendo utilizada até os dias atuais. Essa edição trouxe outras novidades importantes que contribuíram para fortalecer a qualidade da avaliação e ampliar seu campo de atuação: aplicação de questionários para se conhecer dados contextuais, a aplicação junto a estudantes de escolas públicas e privadas, extensão da avaliação para o ensino médio (o exame focou nos finais de ciclos dos ensinos fundamental e médio).

Ao longo das edições, o Saeb vai passando por atualizações e consolidando-se como a mais importante avaliação da educação brasileira. Entre os avanços apresentados nas edições do Saeb, destacamos as seguintes: foco apenas nos testes de Língua Portuguesa e Matemática (2001); a reestruturação a partir da Portaria nº 931/2005, alterando a composição do sistema para duas avaliações: Aneb e Anresc/Prova Brasil (2005); o nascimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que combina o desempenho dos estudantes com taxas de aprovação/reprovação/abandono, no esforço de medir a qualidade da educação brasileira (2007); com foco na alfabetização, a Avaliação Nacional da Alfabetização-ANA passa a compor o Saeb, por meio da Portaria nº 482/2013 (2013); a criação das devolutivas pedagógicas, cujo propósito é promover a aproximação das avaliações externas em larga escala com o contexto escolar, tendo o professor como foco principal (2015); nova reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2019). A partir dessa última edição, a BNCC passa a ser referência para a elaboração dos itens dos exames do 2<sup>o</sup> ano do ensino fundamental, áreas de Língua Portuguesa e Matemática; e para o 9<sup>o</sup> ano do ensino fundamental nos conteúdos de Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Para ambas as séries o exame foi aplicado de forma amostral. Nessa última edição, foram extintas todas as

outras siglas antes adotadas para as avaliações que compunham o sistema: ANA, Aneb, Anresc, passando todas a serem identificadas com a nomenclatura Saeb.

Discorreremos com maior ênfase sobre o Saeb por se tratar da maior avaliação da educação brasileira, constituindo-se importante mecanismo de indução de políticas públicas para a educação. Todas as informações apresentadas podem ser encontradas, com maiores detalhes, no *site* oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Outro destaque em termos de avaliação em larga escala é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Instituído em 1998, o exame se destina a avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o Enem passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. Conforme *site* oficial do Inep, em 2021, o exame será realizado no formato digital (Enem Digital) para um grupo de estudantes, cerca de 96 mil conforme o *site* do Inep.

As avaliações em larga escala estão disseminadas na maioria dos países, com objetivos diversos. No caso brasileiro, conforme afirmam Brooke e Cunha (2011):

Fica evidente pelas declarações das autoridades que as finalidades dadas como razão pela criação dos sistemas de avaliação são muito abrangentes e, às vezes, até ultrapassam a própria capacidade da avaliação educacional (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 20).

São perceptíveis os esforços que vêm sendo realizados na direção de se disseminar e fortalecer a cultura da avaliação e da responsabilização como forma de melhorar a qualidade da educação. No entanto, a pouca articulação entre o que se espera como resultado da educação e as condições concretas para sua realização, pode comprometer o impulso que se pretende dar à melhoria da qualidade, com resultados consistentes (FELIPE, 2020, p. 90).

Ao longo das demais seções deste texto, discutiremos as possibilidades de usos das avaliações em larga escala, destacando o papel destas no Estado do Ceará.

### **3 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CEARÁ**

As avaliações em larga escala no Estado do Ceará seguem uma trajetória similar ao que se pode observar no Brasil, cujo marco inicial se dá em 1990, com a primeira aplicação do Saeb. O Ceará, atento ao que estava acontecendo no cenário nacional, inicia seu modelo próprio de avaliação em larga escala dois anos depois. Foi no ano de 1992 que o Estado cria o sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE). O propósito do SPAECE é fomentar a promoção de ações voltadas para a melhoria do ensino e sua democratização, na firme intenção de garantir a igualdade de acesso e permanência dos estudantes na educação básica. O processo de implementação de uma avaliação em larga escala no Ceará, portanto, nasce em plena sintonia com o que acontecia no cenário federal, conforme Júnior e Farias (2016).

É com base nos resultados do SPAECE que são pensadas, e implementadas, muitas políticas públicas para a educação cearense, materializando-se em práticas pedagógicas inovadoras nas escolas, das redes municipais e estadual. Os resultados do SPAECE permitem visualizar um quadro das aprendizagens dos estudantes, com seus pontos fortes e pontos fracos.

Ao longo dessa trajetória do SPAECE, que tem um caráter de avaliação longitudinal, destacamos alguns momentos mais relevantes, desde sua implantação em 1992. No primeiro ano de implantação foi contemplado apenas a capital, Fortaleza, abrangendo 14.600 estudantes, do 4º e 8º anos do ensino fundamental. Em 2001, ampliou-se a participação de forma representativa para os 184 municípios cearenses, abrangendo 12.540 estudantes, do 8º

ano EF e 3ª série do ensino médio. Nesse ano, o exame foi realizado no formato online, o SPAECE NET.

Em 2010, foram avaliados estudantes das redes estadual e municipal do 2º, 5º, 9º anos do EF, 1ª, 2ª, 3ª séries do EM, EJA (anos finais EF e EM), envolvendo 667.196 participantes. No ano de 2013, participaram do exame estudantes de 2º e 5º anos EF, 1ª série EM, EJA (AF e EM), de forma censitária. Também participaram, de forma amostral, estudantes de 9º ano EF, 2ª e 3ª séries EM, totalizando, nesse ano, 659.669 participantes avaliados.

No ano de 2015, dos estudantes de 3ª série do ensino médio, foram avaliados apenas aqueles matriculados nas escolas que estavam no 2º ciclo de implementação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro.

É importante salientar que, desde 2008, são aplicados questionários contextuais aos estudantes (a partir do 5º ano EF), professores e diretores escolares. No questionário direcionado aos estudantes buscam-se captar indicadores relacionados ao perfil socioeconômico, hábitos de estudo e ambiente de aprendizagem. Nos questionários aplicados aos professores e diretores escolares pretende-se obter indicadores relacionados ao perfil educacional, experiência e formação profissional, prática docente, gestão escolar.

O objetivo da aplicação dos questionários é conhecer um pouco da realidade referente aos aspectos antes mencionados e tentar realizar uma associação entre o desempenho dos estudantes e essas variáveis contextuais coletadas.

Enfim, o conjunto de informações coletadas a partir do SPAECE, os resultados de desempenho dos estudantes e as variáveis contextuais, é possível traçar um diagnóstico da qualidade da educação pública em todo o Estado, gerando resultados por aluno, turma, escola, município, regionais, Estado. Constitui-se, portanto, importante ferramenta de gestão e apoio pedagógico para o trabalho cotidiano das escolas. As informações elencadas podem ser encontradas, de forma mais detalhada, nos *sites* do CAEd e da própria Seduc-Ce.

Os dados do SPAECE que vamos apresentar na sequência deste trabalho são um recorte, que compreende a um grupo de escolas da rede estadual sobre as quais falaremos um pouco a seguir, apenas no intuito de contextualizar a realidade dessas escolas.

#### **4 AS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – UM POUCO DE SUA HISTÓRIA**

As Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) foram implantadas no Estado do Ceará no ano de 2008, por meio da Lei Estadual nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Nesse ano, as primeiras 25 EEEP's implantadas atenderam a 20, dos 184 municípios cearenses: Fortaleza, Maracanaú, Pacatuba, Iguatu, Cedro, Sobral, Pacajus, Quixadá, Tauá, Barbalha, São Benedito, Redenção, Jaguaribe, Senador Pompeu, Crato, Itapipoca, Santa Quitéria, Tabuleiro do Norte, Crateús e Brejo Santo. Foram contemplados 4.181 estudantes, com uma oferta de quatro cursos técnicos de nível médio: Enfermagem, Guia de Turismo, Informática e Segurança do Trabalho.

As EEEP's nasceram, e permanecem ainda hoje, ofertando o ensino médio integrado à educação profissional, funcionando em tempo integral, com um currículo que compreende a 5.400 horas, distribuídas nas três séries do ensino médio.

É importante salientar que a história do nascedouro dessas escolas está diretamente relacionada à mudança da legislação relativa à educação profissional, que ocorreu com a revogação do decreto nº 2.208/97 pelo decreto nº 5.154/2004. É este último decreto que retoma a possibilidade de articulação do ensino médio à educação profissional, na forma integrada. Sobre a importância dessa forma de oferta, Ramos e Ciavatta (2005, p.43) nos

dizem que “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade.”

Na sequência da mudança na legislação veio a possibilidade de financiamento desse tipo de oferta, com o Programa Brasil Profissionalizado, criado por meio do decreto federal Nº 6.302/2007. Desse modo, com a atualização da legislação, as condições de financiamento pelo governo federal e a disposição do Estado para apostar nesse formato de oferta, foi possível enfrentar o desafio desse empreendimento.

Nos anos que se seguiram à criação das EEEPs houve considerável expansão, em termos de unidades escolares, cursos ofertados, estudantes e municípios atendidos. Esse crescimento está demonstrado no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Número de cursos, municípios atendidos e matrículas nas EEEPs entre 2008 e 2020

Ano	Nº EEEPs	Nº de cursos	Municípios	Matrículas
2008	25	4	20	4.181
2009	51	13	39	11.279
2010	59	18	42	17.342
2011	77	43	57	23.753
2012	92	51	70	29.958
2013	97	51	73	35.522
2014	106	53	82	40.979
2015	113	52	88	44.646
2016	115	53	90	48.198
2017	117	53	93	50.603
2018	119	52	95	52.571
2019	122	52	98	54.229
2020	122	52	98	55.413

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Seduc/2020.

As EEEPs funcionam em tempo integral, cumprindo uma jornada diária de nove tempos de aula. O currículo praticado é composto por uma formação geral - com os componentes da base nacional comum curricular; a formação profissional – com cursos técnicos que variam entre 800/1.000/1.200 horas, acrescida de uma carga horária para estágio curricular obrigatório; e uma parte diversificada que contempla conteúdos como Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Empreendedorismo, Horários de Estudos, Projetos Interdisciplinares entre outros conteúdos.

Essas escolas apresentam alguns diferenciais em relação às demais escolas da rede estadual, não só pela oferta dessa modalidade de ensino (educação profissional), mas pela forma de acesso dos alunos - que passam por uma seleção, assim como os professores da formação geral que são todos lotados com 40h semanais numa única escola; há ainda, a gratificação de desempenho, que é concedida a professores e membros do núcleo gestor da escola. A Gratificação de Desempenho, prevista na Lei de criação das EEEPs, foi regulamentada pelo decreto estadual nº 31.163/2013 e prevê quatro critérios para que a escola faça jus à premiação: aprovação de no mínimo 85% dos alunos no ano letivo, participação mínima de 85% no SPAECE no ano referência da premiação, média de proficiência geral no SPAECE superior à média geral do Estado, inserção de 100% dos alunos da 3ª série em campo de estágio.

No decorrer dos anos, o que se tem percebido é que os indicadores relativos às EEEPs se mostram mais destacados em relação às demais escolas da rede – indicadores de aprovação, reprovação, abandono, aprovação em universidades, proficiência nas avaliações externas (como o SPAECE) entre outros aspectos.

Anualmente há sempre uma larga procura dos estudantes por essas escolas, seja pela oportunidade de fazer um curso técnico integrado à formação básica, seja pela possibilidade de ingressar na universidade após o término do curso, ou outros motivos, conforme apontam alguns trabalhos de pesquisa, dentre estes Melo (2014).

Na seção seguinte, serão apresentados os resultados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE, relativos a essas escolas, assim como os resultados gerais do Estado.

## 5 ANÁLISE E COLETA DOS DADOS

Nesta seção, trazemos os dados coletados nos sites oficiais da SEDUC e do CAEd, referentes aos resultados do SPAECE nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O nosso foco na apresentação desses dados recai sobre os resultados apresentados pelas EEEPs, em comparação com a média geral apresentada pelo Estado, em todas as edições apontadas. O recorte temporal aqui apresentado compreende os anos de 2010 a 2019. Esse recorte se dá em função da coleta basear-se nas turmas de 3ª série do ensino médio, o que veio a acontecer para as EEEPs apenas no ano de 2010, e o último exame do SPAECE ter acontecido em 2019.

No ano de 2010, acontece o fechamento do primeiro ciclo de oferta nas EEEPs, portanto, temos, nesse ano, as primeiras turmas de 3ª série oriundas dessas escolas. A escolha do ano de 2010 como marco inicial dessa série pesquisada ocorre justamente porque os resultados apresentados referem-se a esta série do ensino médio. Antes de apresentarmos a proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática, trazemos nos Quadros 2 e 3 a distribuição das escalas de proficiência relativas às duas disciplinas utilizadas como parâmetro no SPAECE:

Quadro 2: Escala de proficiência Língua Portuguesa

Abaixo de 225	Muito crítico
225 a 275	Crítico
275 a 325	Intermediário
325 e acima	Adequado

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Seduc/2020.

Quadro 3: Escala de proficiência Matemática

Abaixo de 250	Muito crítico
250 a 300	Crítico
300 a 350	Intermediário
350 3 acima	Adequado

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Seduc/2020.

No Quadro 4, a seguir, apresentamos a proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática, para esta série, obtida pelos estudantes das EEEPs, assim como, a média geral de proficiência do Estado:

Quadro 4: Quadro de Proficiência média no SPAECE 3ª. série EM: EEEPs *versus* Média Estadual

Ano	EEEP		Estado	
	LP	MT	LP	MT
2010	280,9	281,2	260,9	260,0
2011	288,7	298,4	260,4	264,6
2012	289,9	304,5	251,6	260,7
2013	294,2	315,4	257,6	267,8
2014	297,1	308,0	263,6	266,3
2015	-	-	-	-
2016	295,2	302,6	265,9	265,4
2017	305,3	309,3	272,8	269,1
2018	304,5	316,9	271,6	272,5
2019	311,1	319,9	278,6	274,6

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Seduc/2020.

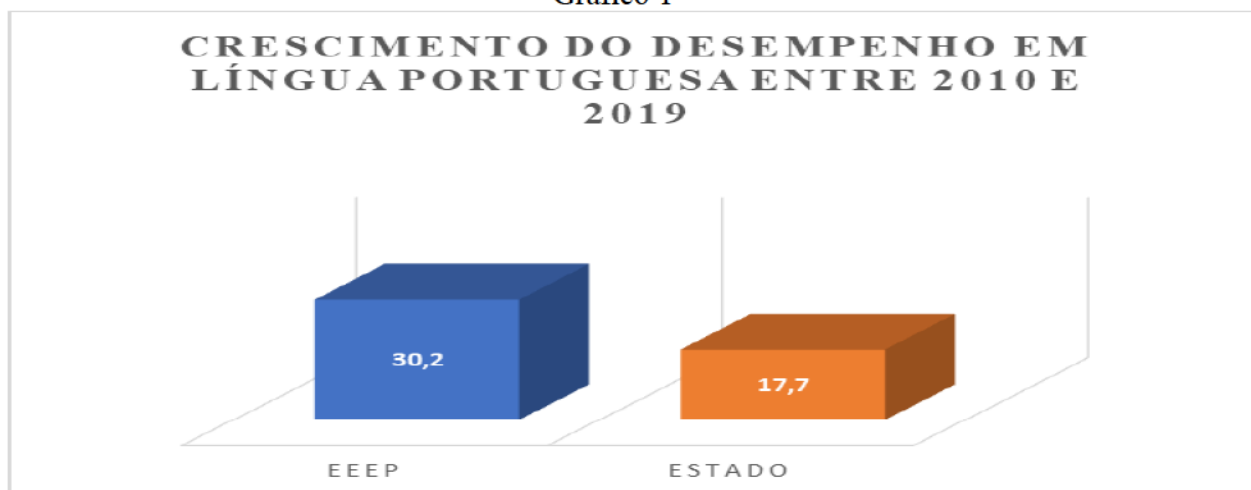
De modo geral, se olharmos os dados sem aprofundarmos a análise, podemos dizer que a média de desempenho dos estudantes das EEEPs é muito boa, se comparada à média geral apresentada pelo Estado nas duas disciplinas. Mas, se compararmos à média de desempenho dos estudantes em relação aos níveis de aprendizado postos na escala de proficiência, ainda poderemos dizer que eles estão realmente bem, apresentando um desempenho compatível com o que se espera de estudantes concluintes do ensino médio?

Com a finalidade de compreendermos melhor a média de desempenho apresentada pelos estudantes, seu crescimento ou decréscimo no recorte temporal analisado, bem como compararmos com o movimento apresentado em relação à média de proficiência geral do Estado, vamos analisar em separado as duas disciplinas nas quais os estudantes foram avaliados: Língua Portuguesa e Matemática.

Inicialmente, vemos que nos dez anos da série pesquisada houve um crescimento da média de desempenho dos estudantes das EEEPs, em Língua Portuguesa, na ordem de 30,2 pontos. Pode-se dizer que é um crescimento significativo, considerando que em igual período o Estado cresceu 17,7 pontos. O resultado das EEEPs, nesse período, mostrou-se em constante crescimento, com exceção dos anos 2016 e 2018, quando houve uma pequena queda de 1,9 e 0,8 pontos, respectivamente. Em relação à média geral do Estado, podemos perceber uma oscilação ao longo da série histórica analisada: decréscimo por três anos consecutivos, 2011-2012-2013, seguido de uma pequena melhora entre os anos 2014-2017, nova queda em 2018 e uma subida de sete pontos no último ano analisado, 2019. Um ponto comum entre a média de proficiência das EEEPs e a média geral do Estado é o ano de 2019, que apresentou o melhor resultado da série em ambos os casos. Para melhor compreensão dessa análise, apresentamos os dois gráficos a seguir.

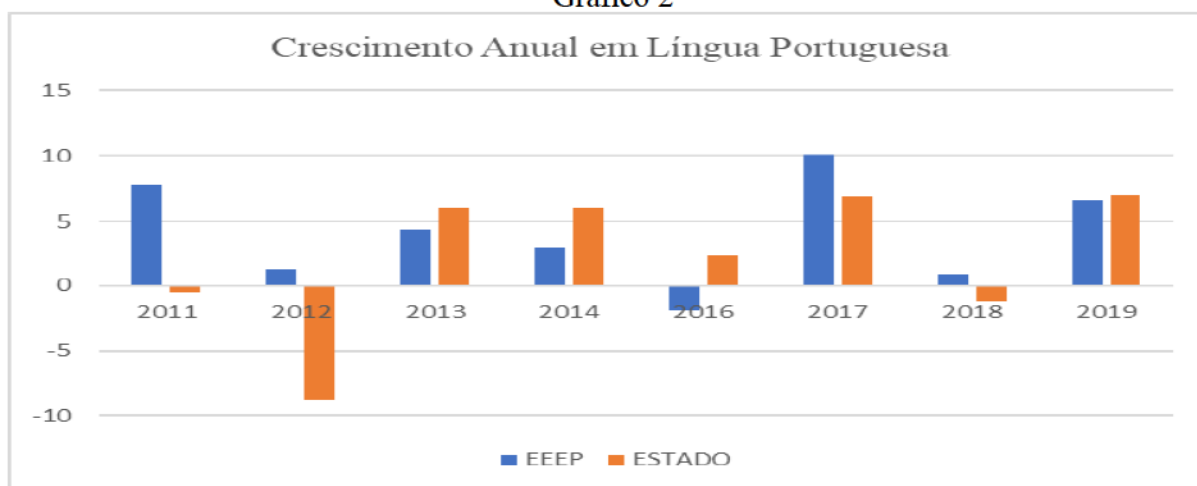


Gráfico 1



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Seduc/2020.

Gráfico 2



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Seduc/2020.

Apesar do crescimento constante apresentado nesse período, o que se pode observar é que a média de proficiência dos estudantes das EEEPs não possibilitou a mobilidade de um nível para outro quanto ao padrão de desempenho correspondente à escala de proficiência em que se localiza. Ou seja, os estudantes continuam localizados no nível correspondente ao padrão de desempenho intermediário, que equivale ao intervalo da escala de proficiência que vai de 275 a 325 pontos. Os estudantes que apresentam esse padrão de desempenho demonstram ter ampliado seu leque de habilidades apresentadas nos níveis anteriores, tanto no aspecto quantitativo quanto ao que se refere à complexibilidade dessas habilidades adquiridas, porém, ainda não se encontram no nível adequado para a etapa de ensino que estão concluindo.

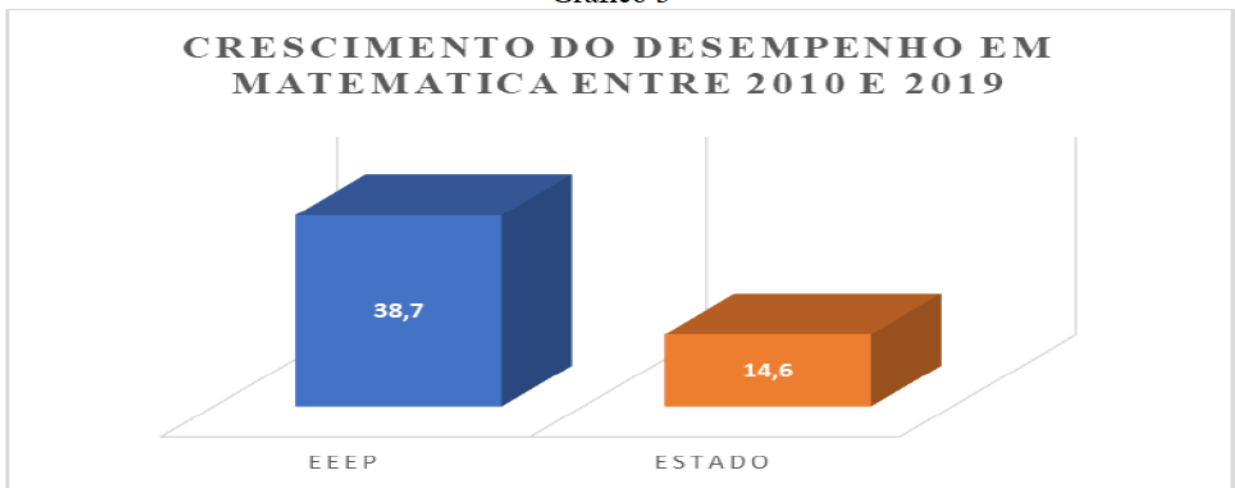
Quando olhamos para a média de proficiência geral do Estado, o quadro se mostra mais preocupante, visto que ao longo de quase toda a série, com exceção do ano de 2019, os estudantes se mantiveram no nível crítico, que compreende o intervalo de 225 a 275 pontos. No exame de 2019, o Estado consegue mover-se do nível crítico para o nível intermediário, mas de forma muito tímida, visto encontrar-se a apenas 3,6 pontos do início do intervalo da escala de proficiência. Em síntese, pode-se dizer que a situação ainda inspira preocupação.

Encontrar-se no nível crítico (225 a 275 pontos) significa dizer que os estudantes, apesar dos pequenos avanços, ainda não desenvolveram habilidades de leitura mais

elaboradas, não conseguem realizar inferências em relação aos textos lidos, não conseguem identificar o posicionamento do autor, por exemplo. Isso é preocupante, visto que esses estudantes estão concluindo o ensino médio, última etapa da educação básica. O próximo passo para estes seria o prosseguimento dos estudos de nível superior, ou mesmo o ingresso no mercado de trabalho, caminho percorrido pela maioria, dadas as condições socioeconômicas desses estudantes. O ingresso no ensino superior se torna inviável para muitos, tanto pela dificuldade em alcançar pontuação suficiente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tem como uma de suas provas a produção de um texto argumentativo, quanto a necessidade urgente de se inserir no mercado de trabalho com a finalidade de contribuir com a subsistência da família.

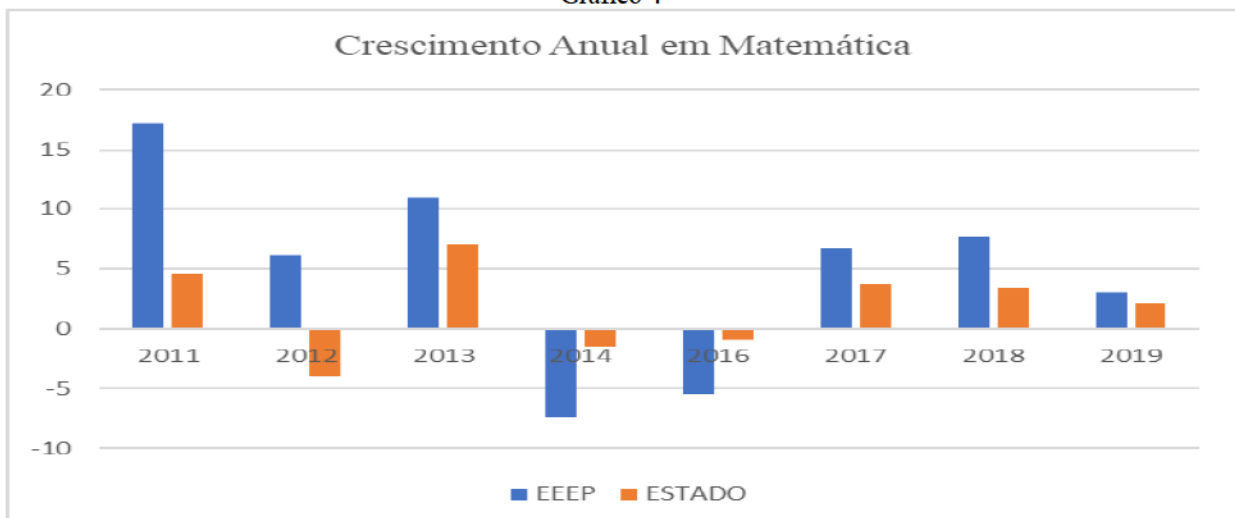
Analisando os resultados em Matemática, a realidade que se apresenta muito se assemelha aos resultados em Língua Portuguesa. O desempenho dos estudantes das EEEPs aponta crescimento de 38,7 pontos, se compararmos a diferença entre a média de proficiência de 2010 e 2019. Como aconteceu em Língua Portuguesa, a proficiência média dos estudantes em Matemática mantém-se numa linha crescente, com exceção dos anos 2014 e 2016, quando se percebe um decréscimo de 7,4 e 5,4 pontos respectivamente. Ao longo da série analisada, percebe-se um movimento de ascensão do nível crítico, nos anos 2010 e 2011, para o nível intermediário a partir do ano de 2012. Para melhor ilustrar essa análise, apresentamos os gráficos 3 e 4.

Gráfico 3



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Seduc/2020.

Gráfico 4



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Seduc/2020.

Estar no nível intermediário, que compreende ao intervalo entre 300 e 350 pontos, significa dizer que os estudantes já incorporaram habilidades importantes correspondentes a essa etapa de ensino, porém ainda não se encontram numa condição apropriada, considerando que estão concluindo a educação básica.

Quando olhamos os dados referentes à média de proficiência geral do Estado, a situação mostra-se mais preocupante, visto que, além dos estudantes se manterem no nível crítico, a pontuação média está mais próxima da pontuação inicial do intervalo que marca o nível crítico, que é de 250 pontos. A distância para a pontuação final desse intervalo (300) é de 25,4 pontos, considerando-se a proficiência média do ano de 2019, que foi a melhor da série histórica analisada.

Estar no nível crítico em Matemática, significa dizer que os estudantes começaram um processo de sistematização e domínio das habilidades básicas e essenciais para a etapa de escolarização em que se encontram, porém, é necessário que desenvolvam habilidades que lhes permitam, por exemplo, resolver problemas matemáticos que apresentem um grau de complexidade maior. Se pensarmos no fato de que esses estudantes estão concluindo a educação básica, a bagagem de conhecimentos assimilados não é suficiente para ingressar no ensino superior de forma tranquila, por exemplo. E se o caminho imediato for o ingresso no mercado de trabalho, tudo indica que terão dificuldades em obter boas colocações nos cenários competitivos em que estamos inseridos.

A título de explicação, salientamos que no ano de 2015 não houve a aplicação censitária do SPAECE para todos os estudantes da 3ª série do ensino médio. Nesse ano, foram avaliados apenas os estudantes matriculados nas escolas que estavam no 2º ciclo de implantação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro, o que não era o caso das EEEPs. Por fim, é importante lembrar que os dados aqui apresentados correspondem à média de proficiência. Se fizermos uma análise mais aprofundada veremos que há diferenças significativas entre as escolas da rede estadual, mesmo entre as EEEPs.

O desempenho e participação dos estudantes no SPAECE é um dos critérios para premiação das EEEPs com a Gratificação de Desempenho, regulamentada pelo decreto estadual nº 31.163/2013. Não há dúvidas de que esse mecanismo da premiação pode ser um impulsionador da melhoria dos resultados das EEEPs nesse exame. Em se tratando de SPAECE, exige-se para essa premiação que a média de proficiência das EEEPs seja superior à média de proficiência geral do Estado. Conforme os dados apresentados anteriormente, é exatamente esse o movimento que se tem percebido ao longo da existência das EEEPs. Vieira (2007) e Vieira, Vidal e Galvão (2016) falam da avaliação como geradora de uma cultura cada vez mais voltada para a gestão por resultados e de quanto os bons resultados obtidos têm sido utilizados pelas escolas como estratégia de marketing.

Freitas (2016) nos diz que “as avaliações são importantes balizadores das políticas públicas, mas são somente o começo da conversa.” As avaliações em larga escala já se incorporaram à cultura escolar na rede estadual de ensino do Estado do Ceará, assim como no Brasil como um todo. No caso do Ceará, o rito das avaliações é levado muito a sério, com estratégias que têm impulsionado a movimentação das escolas visando apresentar os melhores resultados.

Sobre os usos e possibilidades que as avaliações em larga escala podem apresentar, a depender do propósito pensado para elas, Bonamino e Sousa (2012), apresentam um estudo que, toma como recurso analítico a classificação das avaliações em três gerações, e trazem uma caracterização muito pertinente para cada uma delas. Na primeira geração o propósito seria apenas levantar um diagnóstico capaz de indicar a qualidade da educação ofertada, sem que isso resultasse em consequências para o sistema, a escola e seus atores. Seria um

momento para divulgação dos resultados, de forma pública. Na verdade, as consequências seriam “brandas”, apenas a publicização dos resultados obtidos.

Na segunda geração, segundo as autoras, haveria certo avanço no que diz respeito às consequências, pois essa publicização antes colocada de forma mais generalizada, passaria a apresentar os resultados de forma mais localizada, adentrando a escola. E a partir daí a apropriação desses resultados pelos pais e pela sociedade. Até aqui as consequências são “simbólicas”, não se materializando em punições às escolas. Mas a exposição dos resultados relativos a cada escola, expõe-na e a coloca sob pressão por parte dos expectadores externos a ela. Na terceira geração, os resultados das avaliações já representam um suporte importante para a definição de políticas públicas, e agora com consequências não mais simbólicas e sim materiais. Seriam as políticas de responsabilização forte (ou *high stakes*) que compreendem as sanções ou recompensas em função dos resultados.

O que se percebe, nessa longa trajetória das avaliações em larga escala no Brasil, é a ampliação e sofisticação dos usos dos de seus resultados. E nessa escalada, estados como o Ceará, vêm se utilizando das avaliações externas, criando inclusive sistemas próprios de avaliação, visando alavancar a melhora de seus indicadores de qualidade da educação ofertada. Nesse sentido, as políticas de *Accountability* ganham força no Estado, servindo de estímulo para as escolas se empenharem na busca por melhores resultados. Como estratégia, as escolas dedicam boa parte de seu tempo pedagógico para preparar os estudantes para que apresentem um bom desempenho nos testes. No caso das EEEPs, isso se revela muito fortemente, pois como dito anteriormente, os resultados do SPAECE é um dos critérios para a obtenção de Gratificação de Desempenho, que representa um bom reforço na remuneração dos gestores e professores.

Segundo Freitas (2016), as políticas educacionais advindas das avaliações em larga escala levam as escolas a competirem pelos recursos públicos, e nos leva a refletir sobre a relação entre o aumento nas médias de desempenho e a boa educação. Seria o bom desempenho nas avaliações externas sinônimo de uma boa educação?

Na verdade, essa relação entre avaliações externas e qualidade da educação é algo bem mais complexo. As escolas poderiam beneficiar-se bem mais com o uso dos resultados das avaliações externas, escapando da armadilha de tomá-las como um fim em si mesmas. Mas para que isso aconteça, é necessário aos atores escolares superarem algumas limitações, ou dificuldades, como assinala Micarello (2021), em apropriar-se dos resultados das avaliações externas, muitas vezes, advindas da pouca clareza em relação ao currículo, aos conteúdos básicos e essenciais inerentes a cada etapa de escolarização. Todas essas fragilidades podem levar gestores e professores a se limitarem a enxergar as avaliações como um fim, e não como um instrumento de gestão. Portanto, como salienta a autora, constitui-se um desafio importante para as redes de ensino, pensar estratégias para promover o debate e a reflexão sobre a apropriação dos resultados das avaliações nas escolas pelos diferentes atores escolares.

Corroborando com esse pensamento, Blasis (2020) também acena na direção de destacar a importância de apropriar-se corretamente dos resultados das avaliações externas:

É preciso apropriar-se dos resultados, compreendê-los em profundidade, mas também olhar para além deles, considerando-se o conjunto de fatores que de fato produzem uma educação de qualidade. (BLASIS, 2020, p. 265).

Portanto, superar a visão limitada que se tem sobre o papel das avaliações externas, pode ser um passo importante para o alcance da melhoria da qualidade da educação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O protagonismo que tem assumido as avaliações em larga escala no decorrer das últimas décadas, no Brasil e no mundo, é indiscutível. E nessa esteira, que se inicia no Brasil por volta de 1990, o Ceará tem avançado a passos largos. O marco inicial nessa trajetória da avaliação em larga escala no Ceará data de 1992, com a criação do SPAECE. Hoje, pode-se dizer que as resistências iniciais a esses exames foram praticamente superadas. O que se percebe hoje é a quase completa absorção dessa cultura avaliativa nas escolas da rede estadual.

As avaliações em larga escala têm fomentado o desenho de políticas que visam alavancar a qualidade da educação ofertada. Existem as contradições, é fato, mas isso não tem sido impeditivo para o avanço da disseminação da cultura avaliativa, a partir das avaliações em larga escala.

Embora a utilização das avaliações externas como estratégia para impulsionar a busca pela qualidade na educação seja uma realidade, é importante que se ressalte o fato de não necessariamente a apresentação de altos índices de desempenho dos estudantes, por si só, indicar a boa qualidade da educação ofertada. A utilização dos resultados das avaliações seria um impulso para se pensar estratégias que contribuam na melhora da educação, mas as avaliações não podem se constituir um fim em si mesma.

Fernandes e Gremaud (2009) citam o posicionamento de alguns críticos que argumentam que o aprendizado em leitura e matemática pode até se constituir objetivo principal da escola, porém:

[...] os resultados dos exames padronizados não servem para medir o trabalho das escolas em proporcionar tal aprendizado. Uma escola que recebe alunos carentes, com escassa bagagem cultural, pode realizar um excelente trabalho e, ainda assim, não ter seus alunos entre aqueles com melhores resultados. Se um teste de matemática se propõe avaliar a capacidade das escolas em proporcionar aos seus estudantes um bom aprendizado na disciplina, ele é imperfeito porque seus resultados incorporam, além do esforço da escola, influências advindas da família, dos amigos e das habilidades natas dos estudantes, bem como do componente de erro aleatório de medida. (FERNANDES e GREMAUD, 2009, p. 3).

Essa reflexão dos autores é importante, e nos remete ao fato de que muitas escolas, no afã de alcançar bons resultados, dedicam os maiores esforços em treinar seus alunos nos conteúdos que são explorados nas avaliações externas: Língua Portuguesa e Matemática. Nesse sentido, correm o risco de estreitar o currículo, desprezando outros aprendizados que são igualmente importantes na formação dos estudantes. Além disso, os bons resultados nas avaliações não dizem tudo sobre o trabalho da escola realizado junto a seus estudantes. Há muitos outros fatores que interferem nos padrões de desempenho dos estudantes, muitos deles fora da governabilidade das escolas.

Sobre as políticas de *Accountability*, Fernandes e Gremaud (2009) alertam para os cuidados que se deve tomar quando prêmios e sanções são atrelados aos resultados, e apontam dois riscos potenciais: distorção de incentivos e *gaming*. As consequências do primeiro seriam o estreitamento do currículo e a exclusão de estudantes que apresentam baixa proficiência nos testes. Quanto ao segundo risco, o *gaming*, as consequências seriam as estratégias utilizadas pelas escolas, como o treinamento dos estudantes, o uso de técnicas de motivação, excluir dos exames aqueles estudantes com desempenho mais fraco. Em todas essas situações, o esforço não ocorre na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino, mas sim perseguir um bom resultado.

Portanto, uma preocupação que os sistemas e redes de ensino precisam ter é no sentido de não deturpar os princípios próprios da avaliação, como sendo importante instrumento de melhora na educação quando se pensa na dimensão formativa, na perspectiva de intervir nas falhas e buscar alternativas para a superação delas.

Os dados apresentados acerca do SPAECE revelam um distanciamento da proficiência média obtida pelas EEEPs em comparação com a média de proficiência geral do Estado. Os resultados apresentados pelas EEEPs demonstram um crescimento constante ao longo da série analisada, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática.

As EEEPs se constituem um recorte dentro da rede estadual de ensino. São 122 escolas, dentre as mais de 700 que compõem a rede, que trabalham com um currículo diferenciado ofertando o ensino médio integrado à educação profissional e funcionam em tempo integral. A disciplina na organização da rotina pedagógica, o fato de terem professores que são lotados com carga horária integral na mesma escola, a seleção de alunos na entrada, além de uma gratificação de desempenho que tem os resultados do SPAECE como um dos critérios, podem ser indicativos dos resultados diferenciados apresentados por estas escolas.

Esses resultados nos levam a refletir sobre uma série de variáveis que compõem o processo educativo e que desencadeiam nos resultados apresentados pelas escolas. O esforço que os atores escolares empenham no sentido de que seus estudantes alcancem bons resultados é muito importante, mas não é o bastante. A infraestrutura da escola, o contexto em que está localizada, a qualidade e tempo de dedicação de seus professores, também são variáveis que contribuem bastante nos resultados, além do nível de aprendizado que os estudantes já trazem consigo, advindos das etapas anteriores de ensino e das experiências que compõem o seu repertório sociocultural.

Finalmente, é importante que se diga que, a despeito de todas as controvérsias que envolvem esse universo das avaliações em larga escala, o bom uso de seus resultados pode contribuir para a realização de um trabalho pedagógico na escola, que resulte na superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes, ou pelos menos parte delas. Mas, para isso, é importantíssimo que as redes de ensino se empenhem em proporcionar processos formativos consistentes para os atores escolares (professores e gestores) capazes de fazê-los apropriarem-se corretamente dos resultados das avaliações e disso possam tirar o máximo de proveito no seu fazer pedagógico cotidiano. É necessário que esses atores sejam capazes de problematizar os resultados das avaliações e refletir sobre os impactos que estes podem ter na organização do trabalho pedagógico, sobre todos que compõem a comunidade escolar, sem perda de autonomia sobre sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

BLASIS, Eloísa. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação. In: **Cadernos CENPEC**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.213>. Acesso em: 30 dez. 2020.

BONAMINO, Alicia; 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, Junho 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em 22 Fev. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Disponível em: <<http://normativos.confex.org.br/downloads/2208-97.pdf>>. Acesso em: 25/11/2021.

BRASIL. Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5154\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5154_04.pdf)>. Acesso em: 25/01/2021

BRASIL. Decreto Nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm)>. Acesso em: 22/02/2021.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. In: **Estudos e Pesquisas Educacionais** – v. 2. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011, p. 17-25.

CEARÁ. Lei Estadual Nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Disponível em: <<https://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2008/14273.htm>>. Acesso em: 22/02/2021.

CEARÁ. Decreto Estadual Nº 31.163, de 11 de março de 2013. Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20130312/do20130312p01.pdf>>. Acesso em: 22/02/2021.

FELIPE, Eliana da Silva. Do SAEB à BNCC: padronizar para avaliar. In: Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F.; PESSOA, S.; HENRIQUES, R. & GIAMBIAGI, F. (Org.). **Educação básica no Brasil – construindo o país do futuro**, p. 213-238. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

JÚNIOR, Antonio Germano Magalhães; FARIAS, Maria Adalgiza de. SPAECE: uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal. In: **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 525-547, jul/dez.2016.

MELO, Maria Alves de. **A proposta pedagógica das escolas estaduais de educação profissional do estado do Ceará**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014. 126 p. Disponível em: <<http://mestrado.caedufjf.net/a-proposta-pedagogica-das-escolas-estaduais-de-educacao-profissional-do-estado-do-ceara/>>. Acesso em: 13/11/2020.

MICARELLO, Hilda. **Padrões de Desempenho e apropriação de resultados de avaliação em larga escala**, 2021. Disponível em: [https://especializacaoemavaliacao.caeddigital.net/mdl/pluginfile.php/6257/mod\\_folder/co](https://especializacaoemavaliacao.caeddigital.net/mdl/pluginfile.php/6257/mod_folder/co)

<ntent/0/QUINZENA%205/T01%20Padr%C3%B5es%20de%20desempenho%20e%20apropri%C3%A7%C3%B5es%20de%20resultado%2008.01.20.pdf?forcedownload=1>

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **ESTUDOS AVANÇADOS 21** (60), 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia; GALVÃO, Willana Nogueira Medeiros. Marketing escolar, tendência emergente na política educacional? Reflexões de um estudo em escolas do Ceará. In: **Políticas de ensino médio no Ceará: escola, juventude e território**. Fortaleza: Editora CENPEC, 2016.