



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-  
BRASILEIRA**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ**  
**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO  
DOCENTE**  
**MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

**GIOVANNI JOSÉ ROCHA SOMBRA**

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DA REDE  
MUNICIPAL DE FORTALEZA: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA VISÃO  
DOS(AS) PROFESSORES(AS) DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1**

**REDENÇÃO, CEARÁ**  
**2021**

**GIOVANNI JOSÉ ROCHA SOMBRA**

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DA REDE  
MUNICIPAL DE FORTALEZA: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA VISÃO  
DOS(AS) PROFESSORES(AS) DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente UNILAB/IFCE.

**Área de Concentração: Linha 2 – Currículo e Avaliação**

**Orientador(a): Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva**

**REDENÇÃO, CEARÁ  
2021**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Sombra, Giovanni José Rocha.

S676c

As contribuições das avaliações diagnósticas da rede municipal de Fortaleza: um estudo de caso a partir da visão dos/das professores/as do 5º ano do ensino fundamental 1 / Giovanni José Rocha Sombra. - Redenção, 2022.

176 f: il.

Dissertação - Curso de Ensino e Formação Docente, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2022.

Orientador: Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva.

1. Avaliação. 2. Aula - Planejamento. 3. Intervenções. I.  
Título

CE/UF/BSP

CDD 370

---

**GIOVANNI JOSÉ ROCHA SOMBRA**

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DA REDE  
MUNICIPAL DE FORTALEZA: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA VISÃO  
DOS(AS) PROFESSORES(AS) DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito para obtenção do título de mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Geranilde Costa e Silva (Orientadora)**

**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida (membro interno)**

**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer (membro interno)**

**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Allana Oliveira Pereira Carvalho (membro externo)**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE**

À minha esposa e filho  
pelo incentivo, paciência e  
compreensão

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus pela saúde e oportunidade de retornar ao meio acadêmico.

À minha esposa Suely e ao meu filho José pelo incentivo e palavras de força nos momentos mais difíceis.

À minha mãe Ana (in memorian) e ao meu pai José (in memorian) pela minha existência e pelos ensinamentos a mim dispensados desde tenra idade.

Aos meus familiares que sempre me apoiaram e acreditaram no meu potencial.

Aos meus colegas de trabalho que dedicaram um pouco do seu tempo para as entrevistas e pela força e apoio que me deram na continuidade dos meus estudos.

Aos meus professores das disciplinas do Mestrado, em especial, à Professora Dra. Geranilde Costa e Silva pela disponibilidade, compromisso e seriedade com que conduziu todo o transcorrer da pesquisa.

As docentes participantes da banca examinadora Profa. Dra. Sinara Mota, Profa. Dra. Rebeca de Alcântara e Profa. Dra. Allana Carvalho, pelo tempo despendido, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos meus/minhas colegas de turma, em especial à Lourdes Rufino com quem dividia minhas preocupações inerentes ao trabalho.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as contribuições que as Avaliações Diagnósticas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza exercem na aprendizagem dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental sob a visão dos professores da referida série. A cada início de ano letivo, temos a aplicação das Avaliações Diagnósticas denominadas de: inicial, intermediária e final. Compreender a importância das avaliações externas e em larga escala como intrínsecas à prática docente torna-se um desafio para todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em especial, os professores da educação básica. Para contribuir com a tessitura teórica desse projeto que versa sobre as Avaliações Diagnósticas, utilizamos estudos de autores como Luckesi, Vianna, Gatti, Hoffmann, dentre outros. De cunho bibliográfico e documental, este estudo analisou, através de entrevistas semiestruturadas com os professores do 5º ano, quais as contribuições das Avaliações Diagnósticas sobre a aprendizagem dos seus alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Esse estudo foi realizado em uma escola da Rede Pública Municipal de Fortaleza. A investigação foi de cunho qualitativo, e teve como objetivo identificar como os resultados dessas avaliações subsidiam o trabalho dos/as professores/as e como elas auxiliam no planejamento de suas aulas com o fito de propor intervenções que permitam a consolidação das competências e habilidades que os/as educandos/as demonstraram ter maiores dificuldades na série estudada. De acordo com os resultados desse estudo, as Avaliações Diagnósticas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza podem contribuir para a aprendizagem dos /as discentes desde que os resultados por elas obtidos sejam considerados na elaboração do planejamento das aulas dos /as docentes e que sejam traçadas novas estratégias e metodologias para a superação das dificuldades apresentadas, uma vez que após a divulgação dos resultados desta avaliação, ao final de cada aplicação, os professores, de posse dos resultados, são orientados a realizar atividades de intervenção pedagógica em sala de aula visando desenvolver as habilidades e competências ainda não consolidadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na série em estudo. Outra questão abordada diz respeito a tornar os resultados obtidos através das avaliações de fácil acesso aos professores(as) das demais séries, além de contemplar os demais membros da comunidade escolar (alunos(as), pais). Assim, o presente estudo apresenta os contributos que as Avaliações Diagnósticas exercem sobre a aprendizagem dos/as discentes e qual o cerne de se avaliar em caráter diagnóstico.

Palavras-chave: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA; PLANEJAMENTO DE AULA; INTERVENÇÕES.

## **ABSTRACT**

The main objective of this research is to analyze the contributions that the Diagnostic Assessments of the Municipal Education Network of Fortaleza exert on the learning of students in the 5th year of Elementary School from the perspective of the teachers of that grade. At each beginning of the school year, we have the application of Diagnostic Assessments called: initial, intermediate and final. Understanding the importance of external and large-scale assessments as intrinsic to the teaching practice becomes a challenge for all actors involved in the teaching and learning process, especially basic education teachers. To contribute to the theoretical structure of this project that deals with Diagnostic Assessments, we used studies by authors such as Luckesi, Vianna, Gatti, Hoffmann, among others. Bibliographic and documental in nature, this study analyzed, through semi-structured interviews with 5th grade teachers, what the contributions of Diagnostic Assessments on the learning of their students in the subjects of Portuguese Language and Mathematics are. This study was carried out in a school in the Municipal Public Network of Fortaleza. The investigation was qualitative, and aimed to identify how the results of these assessments support the work of teachers and how they help in planning their classes with the aim of proposing interventions that allow the consolidation of skills and abilities that the students demonstrated to have greater difficulties in the studied series. According to the results of this study, the Diagnostic Assessments promoted by the Municipal Department of Education of Fortaleza can contribute to the learning of students as long as the results obtained are considered in the preparation of the planning of classes for teachers and that they are new strategies and methodologies were drawn up to overcome the difficulties presented, since after the dissemination of the results of this evaluation, at the end of each application, the teachers, in possession of the results, are instructed to carry out pedagogical intervention activities in the classroom with a view to develop skills and competences not yet consolidated in the subjects of Portuguese Language and Mathematics in the series under study. Another issue addressed concerns making the results obtained through assessments easily accessible to teachers from other grades, in addition to contemplating other members of the school community (students, parents) . Thus, this study presents the contributions that the Diagnostic Assessments exert on the learning of students and what is the core of the diagnostic assessment.

**Keywords: DIAGNOSTIC EVALUATION; CLASS PLANNING; INTERVENTIONS.**

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Levantamento de Monografias, Dissertações e Teses

Tabela 2 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa 5º ano - Ensino Fundamental

Tabela 3 – Matriz de Referência de Matemática - 5º ano- Ensino Fundamental.

Tabela 4 – Número de itens comuns entre as séries avaliadas na disciplina de Matemática

Tabela 5 – Número de itens comuns entre as séries avaliadas na disciplina de Língua Portuguesa

Tabela 6 – Distribuição dos itens nas provas de Língua Portuguesa por Descritor e ano em 2019  
(Eixo 1)

Tabela 7 – Distribuição dos itens nas provas de Língua Portuguesa por Descritor e ano em 2019  
(Eixo 2)

Tabela 8 – Distribuição dos itens na prova de Matemática por Descritor e ano em 2019

Tabela 9 – Resultado do SPAECE 2º ano – Língua Portuguesa 2013

Tabela 10 – Escala de alfabetização (2º ano)

Tabela 11 – Resultado do SPAECE 5º ano – Língua Portuguesa 2013

Tabela 12 – Escala de Proficiência 5º ano – Língua Portuguesa

Tabela 13 – Resultado do SPAECE 5º ano – Matemática 2013

Tabela 14 – Resultado do SPAECE 2º ano – 2019

Tabela 15 – Resultado do SPAECE 5º ano – Língua Portuguesa - 2019

Tabela 16 – Resultado do SPAECE 5º ano – Matemática - 2019

Tabela 17 – Escala de proficiência – 5º ano – Matemática

Tabela 18 – Perfil pessoal, formativo e profissional dos participantes da pesquisa.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Boletim Escolar referente ao 8º ano do Ensino Fundamental no ano de 1986

Figura 2 – Vista da fachada da Escola Municipal João Saraiva Leão

Figura 3 – Localização da Escola Municipal João Saraiva Leão

Figura 4 – Imagem da localização da escola por meio de satélite

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADR's - Avaliações Diagnósticas de Rede.

ANA- Avaliação Nacional de Alfabetização.

APRECE- Associação dos Municípios do Estado do Ceará.

ANEB- Avaliação Nacional da Educação Básica.

ANRESC- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CNEC - Campanha Nacional de Escolas da Comunidade.

EDURURAL - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro.

EF- Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

EM- Ensino Médio

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio.

FAFIDAM- Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IMPARH - Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LP- Língua Portuguesa.

MT - Matemática.

MEC- Ministério da Educação.

PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa.

PAIC+5 - Programa Aprendizagem na Idade Certa.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.

PNAIC- Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

PPP - Projeto Político Pedagógico (PPP).

SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

SAEF - Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental.

SISPAIC- Sistema PAIC

SEDUC – Secretaria da Educação do Ceará

SME- Secretaria Municipal de Educação

SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.

TRI- Teoria de Resposta ao Item

UECE - Universidade Estadual do Ceará.

UFC- Universidade Federal do Ceará.

UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora.

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

UNECIM- Unidade Educacional Coração Imaculado de Maria.

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a infância.

UNIFOR- Universidade de Fortaleza.

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

UVA- Universidade Vale do Acaraú.

URCA- Universidade Regional do Cariri.

WWW - *World Wide Web*.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1. APROXIMAÇÕES INICIAIS JUNTO À TEMÁTICA DA PESQUISA</b> .....	<b>17</b>
<b>1.1. Do pesquisador</b> .....	<b>19</b>
<b>1.2 A primeira mudança de escola</b> .....	<b>21</b>
<b>1.3 A segunda mudança de escola: a entrada na escola particular</b> .....	<b>21</b>
<b>1.4. Curso Preparatório para o vestibular e a faculdade de Letras</b> .....	<b>24</b>
<b>1.5. A aprovação em concursos para a Rede Pública de Ensino</b> .....	<b>26</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>28</b>
<b>3. DOS OBJETIVOS DA PESQUISA</b> .....	<b>35</b>
<b>4. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO</b> .....	<b>37</b>
<b>4.1. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - Breve histórico</b> .....	<b>39</b>
<b>4.2. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)</b> .....	<b>42</b>
<b>5. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL (SAEF): POLÍTICA DE MONITORAMENTO DA QUALIDADE DO ENSINO EM FORTALEZA (CE)</b> .....	<b>44</b>
<b>6. AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS EM REDE</b> .....	<b>48</b>
<b>7. PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC)</b> .....	<b>52</b>
<b>7.1 PAIC MAIS: Ampliação do programa alfabetização na idade certa</b> .....	<b>54</b>
<b>7.2 Protocolo MAIS PAIC 2019</b> .....	<b>56</b>
7.2.1 Conceito e constituição do Protocolo de avaliação MAIS PAIC .....	58
7.2.2 Público avaliado pelo Protocolo de Avaliação MAIS PAIC.....	59
7.2.3 Responsáveis pela aplicação das avaliações .....	59
7.2.4 Matrizes de Referência com seus respectivos eixos.....	60
<b>8. DA HISTÓRIA DA ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA</b> .....	<b>67</b>
<b>8.1. Da Escola alvo da pesquisa</b> .....	<b>69</b>
<b>8.2. Atuação como Gestor Escolar</b> .....	<b>70</b>
<b>9. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>105</b>
<b>9.1. Perfil dos sujeitos da pesquisa - os(as) docentes</b> .....	<b>106</b>
9.1.1. Bloco 1: Trata-se do perfil pessoal, formativo e profissional dos(as) participantes da pesquisa; 106	
9.1.2 Bloco 2: Concepções sobre a temática “Avaliação” na percepção dos docentes do 5º ano de uma Escola Pública Municipal de Fortaleza. ....	108
<b>10. ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	<b>127</b>
<b>11. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>128</b>
<b>12. REFERÊNCIAS</b> .....	<b>132</b>

<b>13. APÊNDICES.....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE C - Entrevista perfil pessoal, formativo e profissional dos professores.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE D – Entrevista .....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE E – Entrevista semiestruturada.....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE F – Produto Técnico/Tecnológico.....</b>	<b>148</b>
<b>14. ANEXOS .....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXO A – Orientações para a impressão e montagem do instrumental de avaliação .....</b>	<b>174</b>

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos têm-se ampliado, consideravelmente, os sistemas que avaliam a qualidade da educação brasileira, através de provas padronizadas, com aplicação em larga escala. Estas avaliações têm o objetivo de aferir os resultados do desempenho dos educandos nas principais áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Natureza. Os resultados de tais avaliações servem de parâmetro para o redesenho das políticas educacionais a serem adotadas com o fito de se buscar maior efetividade no serviço ofertado, o que significa dizer, atingir a excelência no ensino.

Dentro desse contexto e, enquanto, docente da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza e atualmente no cargo de gestor escolar é que trago como temática de investigação o trabalho intitulado: “As contribuições das avaliações diagnósticas da Rede Municipal de Fortaleza: um estudo de caso a partir da visão dos(as) professores(as) do 5º ano do Ensino Fundamental 1”.

As Avaliações Diagnósticas da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza são aplicadas em três momentos: uma avaliação denominada de diagnóstica inicial, outra denominada de intermediária e, por fim, a diagnóstica final. Todas têm em seu escopo a função de levantar informações sobre o desempenho, crescimento e desenvolvimento dos(as) discentes no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Outro propósito de se avaliar para fins de diagnóstico é para que o(a) docente possa compreender que os conteúdos que estão sendo mediados, corroboram com os objetivos traçados pela instituição contribuindo, assim, para o êxito na execução do currículo e das atividades por ele(a) programadas. Desta forma, a escola cumprirá com o dever social de aliar-se à comunidade em que está inserida, informando-a sobre a excelência do que está sendo ministrado em sala de aula e a repercussão no contexto social em que estão inseridos. Desta forma, passa-se a entender a educação não como um processo isolado, mas como uma oportunidade de cooperação entre professores(as), mães/pais e alunos(as).

Importante ressaltar que essa temática de pesquisa dialoga com minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, pois resgata elementos de minha história de vida e tem impulsionado a tornar-me um profissional consciente da responsabilidade que tenho como o professor e gestor na educação pública básica no sentido de contribuir para o sucesso escolar dos(as) estudantes.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que foi realizada por meio de análise documental, bibliográfica e realização de entrevistas semiestruturadas com o objetivo de nos aproximarmos do contexto a ser investigado de modo a conseguir compreender e atingir ao máximo os objetivos desta investigação.

Nesse viés, torna-se premente a necessidade de uma reflexão sobre o contexto em investigação de onde se origina o seu sentido, logo, “atrás das diferentes formas e métodos de abordar a realidade educativa estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados” (GAMBOA, 2007, p. 24).

Corroboramos com o posicionamento de Gatti (2002), que destaca como cerne da vitalidade metodológica a nossa própria prática de estudos especializados na área, porém, nunca unilateral, mas de forma ampliada, e em diferentes direções. Sem dúvida, é “a sobrevivência do espírito crítico que afasta os dogmas e acompanha o desenrolar dos processos sociais” (GATTI, 2002, p. 66).

Dessa forma para a construção desta pesquisa se fez necessário inicialmente a busca pelas memórias do(a) pesquisador(a) sobre a temática da Avaliação, e, para isso, remonta desde a infância à fase adulta, construindo uma trajetória profissional que ajuda a entender o interesse pela temática escolhida.

Em continuidade, foi construído um arcabouço teórico tratando da temática “Avaliação”, utilizando-se para isso o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF)<sup>1</sup> com ênfase nas Avaliações Diagnósticas da Rede Municipal de Fortaleza e, a partir da visão dos(as) professores(as) do 5º ano, e em que aspectos essas avaliações contribuem para a melhoria da aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Outras contribuições que elas podem apresentar dizem respeito à melhoria dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE)<sup>2</sup> e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>3</sup>.

Assim, os objetivos específicos desta pesquisa estão assim delineados: (1) Caracterizar as Avaliações Diagnósticas de Rede da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza; (2)

---

<sup>1</sup>O Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) foi criado em 2009 com o propósito de acompanhar a aprendizagem dos alunos de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental no âmbito da Rede Pública Municipal de Fortaleza. Atualmente, o SAEF apresenta os resultados da aprendizagem dos(as) alunos(as) de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

<sup>2</sup> O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) foi implementado em 1992 pela Secretaria da Educação (SEDUC), com o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os(as) discentes da rede pública do estado.

<sup>3</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb avalia os sistemas educacionais brasileiros, tornando-se subsídio para a formulação e reformulação e monitoramento das políticas públicas educacionais, das diversas esferas, federal, estadual e municipal.

Compreender como os professores se utilizam dos resultados das Avaliações Diagnósticas em seu contexto escolar; (3) Destacar que contribuições essas Avaliações Diagnósticas de Rede trazem para a aprendizagem de seus/suas alunos(as) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e suas repercussões para a instituição escolar.

Sobre essa questão Gatti (2002) nos diz ainda que

Se, por um lado, nosso foco recaiu mais sobre a questão da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, por outro, não podemos deixar de anotar que o terreno da avaliação não pode ser visto sem o conjunto das mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais e epistemológicas- as chamadas mudanças de paradigma que alteram as formas de aprender, viver e produzir socialmente. Sabemos que continuamos ainda com os pés fincados nas linhas teóricas tradicionais, de forte carga psicologizante, quando pensamos em avaliação de ensino e aprendizagem e mesmo no aspecto mais geral. (GATTI, 2002, p. 37).

Como se percebe, a temática “Avaliação” por se tratar de um campo de significativa amplitude, ainda necessita de aprofundamentos teóricos-metodológicos promovendo rupturas, sobretudo, devido ao contexto de mudanças pelas quais a sociedade brasileira vem passando. Essas mudanças advêm, principalmente, ao fácil acesso aos meios de comunicação e transmissão de mensagens. Daí, urge que as instituições de ensino reformulem seus currículos pensando nesses espaços culturais, na reflexão identitária e ética do sujeito e de como estes(as) estão organizados(as) em seus contextos sociais. Desta forma, a avaliação terá caráter permanente, não se restringindo, apenas, ao rendimento escolar, mas sim, tendo um caráter formativo direcionando a escola a formar cidadãos(ãs) críticos(as), participativos(as) e, o mais importante, protagonistas de sua própria história de vida.

Para um melhor entendimento da pesquisa em questão ainda é apresentada a instituição alvo da pesquisa e o seu desempenho quanto à realização das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR's)<sup>4</sup> do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF). Vale ressaltar que a coleta de dados foi realizada através de entrevistas via google meet devido ao momento vivenciado no mundo todo no tocante à pandemia de Covid-19<sup>5</sup>.

Assim, para a realização das entrevistas foram convidados/as cinco professores do 5º ano. As entrevistas foram realizadas via google meet, gravadas e posteriormente transcritas para a sistematização dos dados.

---

<sup>4</sup> As avaliações Diagnósticas de Rede são um projeto piloto da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e são compostas em ADR mensal com avaliação de leitura para as turmas de 1º e 2º anos e ADR periódica (inicial, intermediária e final) para os(as) discentes de 3º ao 5º ano.

<sup>5</sup> O coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2.

Após a sistematização dos dados, optou-se por dividir a pesquisa em eixos compostos pelas falas dos entrevistados e suas concepções sobre o ato de avaliar, relevância da Avaliação Diagnóstica, as contribuições das ADR's sob a visão dos entrevistados, além dos aspectos que possam contribuir com a melhoria das ADR's.

Por fim, a partir dos achados da pesquisa, foi idealizada como produto educacional uma Cartilha contendo considerações sobre o SAEF (Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental) , além dos descritores contidos na Matriz de Referência do SPAECE, e, ainda , um Manual que consta todo o passo a passo para se publicizar os relatórios gerados após as avaliações.

Desta forma, espera-se que este trabalho possa contribuir para uma reflexão e tomada de decisões baseados na necessidade de se compreender os resultados das avaliações em Larga Escala, a fim de que os/as docentes ressignifiquem sua práxis para que a escola exerça a sua verdadeira função social que é formar cidadãos críticos, reflexivos e transformadores de sua realidade.

## **1. APROXIMAÇÕES INICIAIS JUNTO À TEMÁTICA DA PESQUISA**

Esta pesquisa de dissertação de mestrado tem por título “As contribuições das Avaliações Diagnósticas da Rede Municipal de Fortaleza: um estudo de caso a partir da visão dos(as) professores(as) do 5º ano do Ensino Fundamental I”.

Vale ressaltar que o meu interesse pela temática Avaliação da Aprendizagem Escolar está relacionado diretamente com minha história de vida, uma vez que fui estudante, exerci a docência junto à Educação Básica e hoje atuo como Gestor em uma escola da Rede Municipal de Fortaleza (CE). É importante ponderar que o/a pesquisador/a não escolhe o tema de sua pesquisa de forma aleatoriamente, ou seja, estar sempre está relacionada com a sua história de vida (pessoal e acadêmica), portanto, tal escolha tem origem em motivações institucionais, ainda que, por vezes, não se tenha plena consciência dessa questão. Dessa forma é importante destacar que

Ao considerar as motivações institucionais dos/as orientandos/as como relevante para o ato de pesquisa estou partindo do princípio de que o desvelar dessas motivações podem ajudar com que esses/as reconheçam, primeiro, que a escolha de um tema de pesquisa e os procedimentos teórico-metodológicos estão sempre alicerçados em uma concepção de ciência. E segundo, que essa concepção de ciência pode considerar ou não como relevante às questões de ordem objetivas e/ou subjetivas. (SILVA, 2020, p. 8)

Assim, inicio essa pesquisa publicizando um pouco de minhas vivências pessoais e profissionais em torno da temática da Avaliação Escolar. Isso porque o meu interesse pela temática da avaliação não está apenas ligado às experiências desenvolvidas na escola em que atuo como gestor, e que atuei de 2001 a 2013 como professor, mas, tem origem ainda na infância, dentro e fora da escola, dessa forma reverbera-se, como nos diz Ricoeur (1994):

O acontecimento completo não é apenas que alguém tome a palavra e dirija-se a um interlocutor, é também que ambicione levar à linguagem e partilhar com outro uma nova experiência. É essa experiência que, por sua vez, tem o mundo como horizonte. Referência e horizonte são correlativos como o são a forma e o fundo. Qualquer experiência possui, ao mesmo tempo um contorno que a cerca e discerne e ergue-se sobre um horizonte de potencialidades que constituem seu horizonte externo e interno. [...] Essa pressuposição muito geral implica que a linguagem não constitui um mundo ela própria. Ela não é sequer um mundo. Porque estamos no mundo e somos afetados por situações, tentamos nele nos orientar por meio da compreensão e temos algo a dizer, uma experiência a levar à linguagem e a partilhar. (RICOEUR, 1994, p. 119).

O tema da avaliação remonta à minha infância, quando observava atentamente minha genitora a corrigir provas e, por vezes, chegava a ajudá-la nessa tarefa. Isso me despertava grande curiosidade, já que os(as) alunos(as) de minha mãe eram praticamente da minha idade. Depois compreendi que aquele processo implicava uma nota e a depender do resultado os/as estudantes poderiam ou não ser aprovados(a).

A prática avaliativa referente a provas e atividades escolares sempre esteve presente em meu lar, haja vista que sendo minha mãe da área da educação era muito cobrado por ela para a obtenção de bom rendimento junto às avaliações. Recordo-me que ela sempre dizia para estudar, pois não aceitava que tirasse nota baixa, pois sendo filho de uma professora tinha o dever de ser o melhor da turma. Os dias que antecediam às provas escolares eram de extrema preocupação, de modo que eu acordava pelas madrugadas para dar conta das matérias. Meu pai saía cedo para trabalhar e sempre que me via a estudar mandava que fosse dormir, ao contrário da minha mãe, ele já era mais liberal com os estudos dos(as) filhos(as). Com isso, observo que a prática da avaliação perpassa todas as etapas da minha vida, mesmo quando eu nem imaginava ser professor. Nesse aspecto corroboro com Luckesi (2018, p. 22) quando nos diz que: “O ato de avaliar é constitutivo do ser humano, desde que é um dos seus modos de conhecer a realidade, no caso, sob a ótica da qualidade de tudo o que existe, seja ela natural ou cultural, fator que torna universal o ato de avaliar.” Percebe-se, então, que o ato de avaliar rompe com paradigmas adotados pela escola que na concepção de Guba (2011, p. 28): “o principal objetivo da escola era ensinar às crianças o que se reconhecia como certo; para demonstrar que tinham domínio,

as crianças tinham de regurgitar esses ‘fatos’ em exames, que eram em essência testes de memória.” Por sua vez, Souza (2004) enfatiza o quão importante é compreender as implicações do ato de escrever sobre a vivência escolar e o que se desprende das lembranças e memórias da escola para a construção dos sujeitos.

### **1.1. Do pesquisador**

Sou Giovanni, oitavo filho de um total de oito, do casal José Sombra e Ana Rocha. Meu pai e minha mãe eram de Russas (CE). Eles se casaram no ano de 1956 e em 1957 nasceu a minha primeira irmã. Minha mãe residiu em Russas até o seu falecimento em 1993. Já meu pai, após o falecimento de minha mãe veio morar em Fortaleza (CE) e no ano de 2009 faleceu. Nossa casa sempre estava cheia de primos(as), de tios(as), de amigos(as) e de pessoas que ajudavam minha mãe, já que ela trabalhava (2) dois expedientes, e assim, tinha sempre pessoas que contribuía com as tarefas domésticas. Minha rua era bastante animada, pois havia muitas crianças e adorávamos brincar. Em minha casa, éramos (7) sete, além dos(as) primos(as) e dos muitos vizinhos. Com meus irmãos não pude brincar muito, pois sendo o filho caçula a diferença de idade entre nós era muito grande, mas tinha muitos amigos com quem brincava todas as noites até que minha mãe me chamasse para dormir.

Comecei a estudar aos (6) seis anos na Escola de 1º Grau Manuel Matoso Filho, situada na cidade de Russas. Nessa época minha mãe era a vice-diretora da escola. No primeiro dia de aula fui levado pela minha mãe já que ela iria abrir o turno do colegial, de modo que foi muito tranquila a minha adaptação escolar. Minha primeira professora foi a tia Ana (como preferia ser chamada), que me alfabetizou aos (6) seis anos de idade. Lembro que ela trabalhava de uma maneira bem tradicional, a partir da memorização e repetição da *Cartilha do abc*. Essa docente utilizava o método sintético, predominante no ensino desde meados do século XIX. Esse método faz parte da compreensão do sistema de escrita que consistia em sintetizar ou juntar unidades menores, para assim estabelecer uma relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise dos fonemas. A isso nomeamos de decodificação ou decifração (FRADE, 2003). Assim, é possível afirmar que a tia Ana utilizava um modelo tradicional no qual se partia da letra para chegar às sílabas, palavras e sentenças. Já a escrita era tratada como habilidade motora que demandava prática. Vale ressaltar que tal prática aconteceu na década de 1980 e desde as duas décadas anteriores começaram a surgir significativas mudanças com relação à compreensão dos processos de aquisição da língua oral.

Recordo-me, perfeitamente, de que tia Ana, era franzina, alta e muito simpática e me envolvia muito com suas histórias. Um dos fatos que marcaram minha trajetória estudantil ocorreu quando cursava o 1º ano primário (hoje Ensino Fundamental I), pois passei a minha primeira perda na vida estudantil, digo isso pelo fato da ausência de minha mãe da escola em função de sua aposentadoria, situação que desequilibrou o meu emocional. De modo que, quando eu chegava para a fila na escola, o que acontecia todos os dias, chorava sentindo sua falta. Foram dias de sofrimento, já que sempre a tinha por perto no ambiente escolar.

Outro destaque com relação a esse colégio se deve ao espaço físico, pois era relativamente grande, bem arejado, com brinquedos e o recreio era sempre com muitas brincadeiras. Estava situada nas proximidades de onde eu residia. Todos os dias minha irmã mais velha ia me deixar e voltava sozinho. Uma das situações inusitadas que passei nessa escola foi quando a caixa d'água da cidade ameaçou desabar. Esse equipamento era na verdade o maior monumento da cidade. Diziam os mais antigos que a muito tempo servira para o abastecimento de água da população daquela cidade, dando para deduzir, assim, as suas dimensões.

Assim, como prega o ditado popular “Nem tudo são flores”, foi a partir do 2º ano do Ensino Fundamental que comecei a experimentar os dissabores da avaliação, principalmente, na disciplina de Matemática, isso porque minhas notas eram sempre regulares, daí é possível imaginar o quanto eu era cobrado, de modo que eu regularmente ouvia na escola a seguinte frase: “-*Como pode, filho de uma professora tirar uma nota dessas!?*”, diziam alguns amigos. Confesso que essa situação me deixava desapontado de modo que passei a me cobrar muito para obter boas notas. Na minha concepção, não poderia decepcionar minha família, especialmente, minha mãe, por ser da área educacional. Assim, os dias que antecediavam as avaliações eram de sofrimento, o que me levava até mesmo a perder o sono de tão preocupado que eu ficava. Por vezes dividia essa ansiedade com meus familiares, outras vezes não, já que alguns diziam que se estudasse não teria como não obter êxito, enfim, tinha que enfrentar as temidas avaliações, de modo que não tinha outro jeito. Frente a esse contexto, pensava sempre no final do ano letivo, até contava os dias, pois sempre no início de minhas férias escolares era contemplado com uma viagem para Fortaleza, quando na oportunidade, via meus irmãos que já residiam na capital.

## **1.2 A primeira mudança de escola**

Aos onze anos mudei de escola, desta vez, passei a estudar no Colégio Estadual Governador Flávio Marcílio, para cursar a 6ª série. Essa instituição ficava na Avenida Dom Lino, rua principal de Russas. Lá comecei uma nova etapa da minha vida de estudante, pois estava adentrando a uma nova fase de minha vida estudantil, o Ensino Fundamental II. Interessante salientar que, nessa época, não tínhamos nenhuma orientação sobre a nossa nova rotina escolar, dentre elas, o acréscimo de disciplinas, as mudanças de professores(as), os horários das aulas, etc. De modo que, percebi, então, que as cobranças escolares só aumentavam. Outra questão, é que minha letra não era muito legível e um fato que me marcou nesse período foi o fato de minha professora de Português, do 7º ano, a Sra. Francisca Chaves, ter exigido que eu comprasse um caderno de caligrafia e, a partir daquele período, passei a escrever somente em letra cursiva. Essa docente era muito exigente e, até nas avaliações, ela tirava ponto, ou seja, diminuía a nota, caso o(a) aluno(a) não seguisse as suas instruções.

Em relação às atividades esportivas, tínhamos os jogos inter classes, que eram realizados sempre no mês de setembro, na semana da Independência. Essa era a melhor semana para mim, pois tinha a oportunidade de jogar bola, que era, para mim, o melhor esporte. Estudei até o 7º ano nessa escola pública, e posteriormente solicitei aos meus pais que eu fosse transferido para uma escola particular da cidade, a única, para que pudesse concluir o Ensino Fundamental II, e assim ocorreu.

## **1.3 A segunda mudança de escola: a entrada na escola particular**

Aos quatorze anos fui estudar na Unidade Educacional Coração Imaculado de Maria - UNECIM, essa era a única instituição particular que havia na cidade. Essa instituição de ensino pertencia à mesma Congregação fundadora do Colégio Nossa Senhora das Graças, localizado no bairro de Fátima, em Fortaleza. Dessa escola lembro-me de muitas situações que me tiraram o sono. Uma delas eram as avaliações da disciplina de Inglês. Nas primeiras avaliações só tirava conceito insuficiente, sendo que esse conceito era grafado com caneta de tinta vermelha e significava que a aprendizagem do conteúdo tinha sido mínima, o que me fazia ficar desestimulado. Já quanto às demais disciplinas, como por exemplo, Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Desenho Geométrico minhas notas eram regulares, ou seja, os conhecimentos adquiridos eram regulares para a série em curso. Para melhor entendimento

do assunto logo abaixo está exposto o meu boletim do 8º ano do Ensino Fundamental II, cursado no ano de 1986 na Unidade Educacional Coração Imaculado de Maria.

**Figura 1** - Boletim Escolar referente ao 8º ano do Ensino Fundamental no ano de 1986.

ÁREAS	MATÉRIAS	CONCEITOS												ASSINATURA DO PAI OU RESPONSÁVEL	COMUNICAÇÃO ESCOLAR & FAMÍLIA
		BIMESTRES				FALTAS				RECUPERAÇÃO					
		1o.	2o.	3o.	4o.	1o.	2o.	3o.	4o.	1o.	2o.	3o.	4o.		
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	Líng. Portuguesa	R	R	R	B	-	-	-	-	-	-	-	-	1o. Bimestre: <i>João Maria Souza</i>	
	Educ. Artística	S	E	E	B	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Inglês	R				-	-	-	1	-	R	R	S		
	Educ. Física	B	B	B	B	1	1	1	-	-	-	-	-	2o. Bimestre: <i>João Maria Souza</i>	
INTEGRAÇÃO SOCIAL	História	R	R	R	R	-	-	-	1	-	-	-	-	3o. Bimestre: <i>João Maria Souza</i>	
	Geografia	T	R	R	B	-	-	-	-	1	R	-	-		
	O.S.P.R.	S	R	R	R	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Educ. Religiosa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4o. Bimestre: <i>João Maria Souza</i>	
INICIAÇÃO NAS CIÊNCIAS	Ciênc. F. e Bio.	S	S	S	B	-	-	-	3	-	-	-	-	4o. Bimestre: <i>Marta Nazareth da Rocha</i> Diretora - Reg. 5242-MS	
	Matemática	R	R	R	R	2	2	1	3	-	-	-	-		
	Desenho	R	R	R	R	-	2	-	1	-	-	-	-		
PARTE OPERACIONAL	Artes Prática	E	E	E	E	-	-	-	-	-	-	-	-	VISTO: <i>Marta Nazareth da Rocha</i> Diretora - Reg. 5242-MS	
RESULTADO:		<i>Boletim e 1º Grau</i>													

Fonte: Arquivo pessoal

Esta instituição educacional oferecia três modalidades de ensino: infantil, fundamental e médio. Percebe-se pelo referido documento que meu desempenho era regular, o que me fazia perder a tranquilidade, pois não me via repetindo ano escolar.

Dessa maneira, minha mãe, percebendo minha dificuldade, propôs-me pagar umas aulas particulares para que eu conseguisse acompanhar os conteúdos ministrados(as) pelos(as) professores(as). A partir de então, comecei a entender um pouco mais os conteúdos, todavia não o suficiente para obter conceito Bom ou Ótimo. Percebe-se pelo contexto apresentado que essas avaliações a que era submetido condiz com o posicionamento de Hoffmann (1996), trata-se de avaliações puramente tradicionais, uma vez que usam como parâmetro a classificação do(a) aluno(a) ao final de um período em reprovado ou aprovado, tal postura se opõe a um significado de comprometimento do(a) docente em contribuir para o crescimento da aprendizagem dos(as) discentes. Sendo essa ideia ratificada por Esteban (1996) ao explicar que

A avaliação escolar, nessa perspectiva excludente, seleciona as pessoas, suas culturas e seus processos de conhecimento, desvalorizando saberes; fortalece a hierarquia que está posta contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem com ausência de conhecimento. (ESTEBAN, 1996, p. 15)

Eu também era muito cobrado quanto à disciplina de Língua Portuguesa, e lembro-me de que ao fazer a minha primeira prova tirei nota baixa, sendo que o assunto tratado nessa avaliação abordava as classes gramaticais. A docente desse componente conhecia minha mãe, inclusive tinha sido professora dela também, e a partir de então, passei a dedicar-me aos estudos diários dessa disciplina. E, apesar dessa experiência difícil junto à disciplina de Língua Portuguesa, hoje é a que mais me identifico. Concluí o Curso Normal<sup>1</sup> junto à Unidade Educacional Coração Imaculado de Maria, haja vista que o Curso Científico não era ofertado nessa escola e nem em outras instituições particulares, já existentes na cidade. Concomitantemente, concluí junto a uma escola da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade - CNEC, o curso Técnico em Contabilidade, pois achava que o pedagógico não me prepararia para o vestibular.

Após o término do Ensino Médio, prestei vestibular para o curso de Ciências, na Faculdade de Ciências Dom Aureliano Matos - FAFIDAM, em Limoeiro do Norte (CE), no qual obtive aprovação. Por desconhecer o curso e falta de orientação, pensei tratar-se de Ciências Contábeis, mas, na verdade, era matemática. De modo que todos os dias me deslocava até a cidade de Limoeiro do Norte para assistir às aulas. De início, fiquei empolgado, mas no decorrer do semestre percebi que não era o curso que almejava, pois se tratava de Licenciatura em Matemática, e assim, desisti de cursá-lo. Isso se deu em função de que desde a vida escolar manifestei dificuldades quanto aos conteúdos da área de Matemática.

Frente a essas questões, percebe-se que as minhas experiências não bem sucedidas junto à avaliação escolar, principalmente junto à disciplina de Matemática, levaram-me a evitar o curso em questão, por temer, novamente, por meio das avaliações, viver mais uma vez sofrimento e a dor. Portanto, havia compreendido que eu poderia viver junto a esse curso momentos semelhantes àqueles vivenciados na escola, assim: “[...] a avaliação torna-se profundamente aversiva quando o aluno discrimina que as consequências do processo podem ser direcionadas contra ele próprio”. Dessa forma, a avaliação poderia mais uma vez assumir um caráter punitivo e classificatório diferente daquilo que Freire (1996) coloca como tarefa da escola:

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de "amaciá-la" ou "domesticá-la". É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo

e não apenas o de recebedor da que lhe seja transferida pelo professor. (FREIRE, 1996, p.78).

Desta maneira, a escola deixa de ser um ambiente que promove a aprendizagem de todos(as) e passa a ser reprodutora de conteúdos preocupada, apenas, com as notas dos/as seus/suas discentes, deixando a questão da aprendizagem em segundo plano.

A partir das dificuldades apresentadas, conversei com meus pais acerca da possibilidade de fazer um cursinho preparatório para o vestibular em Fortaleza. De início, eles foram relutantes, pois me achavam muito novo para morar em uma capital, mas, depois se convenceram e permitiram que fixasse residência na capital.

#### **1.4. Curso Preparatório para o vestibular e a faculdade de Letras**

No segundo semestre do ano de 1991, vim morar com meus irmãos em Fortaleza. Passei a estudar no Colégio Paulo Freire<sup>6</sup>. Tinha muitas dificuldades com as áreas de exatas, em especial junto às disciplinas de Matemática e Física. De modo que concluí que não enveredaria para as áreas que envolveriam cálculos matemáticos. Novamente tentei o vestibular no ano de 1992 para o curso de Letras/Língua Portuguesa e Literatura na Universidade Estadual do Ceará - UECE. Lembro-me de que me saí muito bem nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Humanas, mas na disciplina de Física só acertei uma questão. Apesar das minhas dificuldades, consegui ser aprovado e o 1º semestre cursei no período da tarde.

No ano de 1993, minha mãe veio a falecer de um infarto fulminante, faltavam apenas dois dias para o Dia das Mães. Fiquei em estado de choque, tinha apenas vinte e um anos de idade, e estava no 5º semestre da faculdade. Pensei em desistir do curso, pois não tinha mais motivação para estudar.

Mesmo diante de uma situação extremamente difícil, tive que retomar minhas atividades. Para isso, contei com o apoio de meus irmãos, pois meu pai continuou a morar no interior, e somente depois é que ele veio embora para Fortaleza. Foram dias difíceis, pois tinha as responsabilidades com a faculdade e ainda fazia um curso de inglês, ao mesmo tempo que vivia o luto pela partida prematura de minha mãe. Mas de uma coisa tinha convicção, não poderia abandonar meus projetos, pois deles dependia para minha própria sobrevivência, bem como para minha realização profissional. Passados (2) dois anos da partida de minha mãe, meu

---

<sup>6</sup> Nome fictício.

pai veio residir em Fortaleza. Poucos anos depois, numa das consultas de rotina foi diagnosticado com o Mal de Alzheimer<sup>7</sup>, todavia ainda viveu por doze anos com essa doença. Foi um período muito difícil para nossa família. De modo que, no ano de 2009, meu genitor veio a falecer.

Após concluir o curso de Letras/Português e Literatura, passei a trabalhar em (3) três colégios de ensino particular. Frente a essa situação, é possível de se imaginar o quanto tive que me desdobrar para dar conta de elaborar os planejamentos dos conteúdos e corrigir provas. Nessa época, a minha concepção de avaliação era tida como uma prática arbitrária, pois a considerava como um instrumento de poder e não de conhecer o(a) aluno(a) e suas reais necessidades. Trabalhava com um único instrumento de avaliação: a prova. Esta considerada uma prática avaliativa tradicional que considerava a nota pela nota, simplesmente. Sobre essa questão Chizzotti (2016, p. 568) nos diz que: “A recompensa da nota, como uma motivação externa ao sujeito-aluno, desqualifica outras motivações intrínsecas, como o desejo, a curiosidade, o interesse em aprender.”. Na verdade, compreendo agora que apenas reproduzia os conceitos de avaliação internalizados desde a época de minha formação nos ensinos básico, médio e universitário, haja vista que, por conta de trabalhar como professor nos (3) três turnos, distanciei-me do meio acadêmico e passei a agir sem grandes reflexões sobre o ato de avaliar e a avaliação. Lembro-me de que não vivenciei formações que promovessem um debate que abordassem questões sobre “*O que significa avaliar? Para quê avaliar? Como avaliar?*”. Conforme Luckesi (2018) há dois papéis desempenhados pelo(a) professor(a) em sala de aula, que são: o de Gestor da avaliação e o de avaliador.

Desta feita, faz-se necessário que o(a) professor(a), mesmo sendo único em sua sala de aula, saiba distinguir esses papéis com nitidez e que, como o gestor da sala de aula propicie condições que contribuam para o sucesso da aprendizagem de seus/suas discentes.

No ano de 2000, contraí matrimônio e trabalhava nessa época em um dos colégios particulares de Fortaleza, e, no período noturno, lecionava em regime de contrato temporário em uma escola pública da rede estadual de ensino da citada cidade. Essa instituição de ensino estava localizada a 20 Km de minha residência em um bairro da zona periférica por nome de

---

<sup>7</sup>O Alzheimer é uma doença neurodegenerativa que também pode ser chamada de mal de Alzheimer. Essa é uma doença com evolução, sendo que o paciente que é diagnosticado com ela vai perdendo, aos poucos, certas funções do cérebro, como aquelas que tratam de sua memória, de suas habilidades linguísticas, de sua habilidade de pensamento abstrato e até mesmo de sua capacidade de cuidar de si mesmo.

Conjunto Ceará. Diariamente fazia ao término do expediente o percurso de 20 Km até chegar à Messejana, bairro onde residia. O que me deixava bastante cansado diariamente.

### **1.5. A aprovação em concursos para a Rede Pública de Ensino**

Em 1997, fui aprovado em concurso para professor da rede pública estadual do Ceará e no ano de 2001 para docente do município de Fortaleza. Interessante salientar que no ano de 2001 concluí um curso de Especialização em Gestão Escolar oferecido pela UECE. Na época não entendi muito por que optar por esse curso, mas hoje vejo que nada na nossa vida acontece por acaso, pois Deus tem sempre um propósito. E assim, no mesmo ano, fui convocado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza e passei a ser lotado para trabalhar na Escola Municipal João Saraiva Leão, situada no bairro Lagoa Redonda, pertencente à área da grande Messejana, instituição que atuo como gestor até a presente data. Já em 2002 fui convocado para atuar junto à rede estadual de ensino, todavia, no momento estou à disposição da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza para exercer o cargo comissionado de Gestor Escolar.

Ao assumir, em 2013, a Gestão da Escola Saraiva Leão reacenderam em mim questões relativas à avaliação, pois, estando no exercício do cargo de Gestor Escolar, os(as) gestores(as) escolares são extremamente cobrados pela aprendizagem dos(as) discentes e pela elevação dos resultados das avaliações em Larga Escala, dentre elas, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, institucionalizado desde 1992 e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, criado em 2007. A SEDUC-CE, explica o SPAECE colocando que:

(...) na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. (...) Por considerar a importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, a SEDUC amplia, a partir de 2007, a abrangência do SPAECE, incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio. Desta forma, o SPAECE passa a ter três focos: Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa (2º ano); Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos); Avaliação do Ensino Médio (3a séries). (SEDUC-CE, SPAECE, 2021) Sendo essa a avaliação que subsidia a formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, e que traça um diagnóstico para professores/as, gestores/as e governos estadual e municipal do Ceará. Este modelo de Avaliação Externa acontece de forma censitária com os/as alunos/as de 2º, 5º e 9º anos no ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio. A partir do 5º ano do ensino fundamental procura-se avaliar os domínios das competências e habilidades nas disciplinas de Português e Matemática. (SEDUC-CE, SPAECE, 2021)

Além do mais os resultados dessas avaliações diagnósticas, quando amplamente discutidos no âmbito escolar, propiciam melhorias substanciais nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, bem como suleiam<sup>8</sup> o trabalho do gestor escolar. Em relação ao termo “sulear”, este foi mencionado pela primeira vez através do físico brasileiro Marcio D’Olne Campos em sua obra “*A Arte de sulear-se*” e “*suleamento*”. Neste trabalho, questionou-se a estigmatização de espaços e tempos, períodos e épocas da História Universal e da Geografia demandados pelos países ditos centrais no planeta. Destaca-se que, em relação à orientação espacial, por exemplo, no que se refere aos pontos cardeais, as regras práticas ensinadas são apenas para os que se referem ao hemisfério norte, e, a partir deste se norteia.

Nessa perspectiva, tudo o que foi elaborado, desde globos terrestres, mapas e materiais didáticos, apresenta-se o hemisfério norte na direção de cima, em posição sobreposta ao sul. Tais evidências apontam para a tendência de se olhar para o norte e para os seus habitantes.

Assim, o termo “sulear” nasce com a tentativa de romper com os paradigmas hegemônicos dos países do norte, e orientar para o sul (‘sulear’) numa perspectiva contra-hegemônica que trate de questões que promovam rupturas com os sistemas capitalista e neoliberal vigentes a fim de se valorizar a identidade nacional e a emancipação do ser humano.

No ano de 2013, ao assumir a função de Gestor Escolar passei a compreender a importância das avaliações externas e suas reais contribuições para a construção de uma educação de qualidade, haja vista que se os resultados dessas avaliações forem trabalhados de forma sistemática contribuirão para ampliar as informações concernentes à realidade escolar.

Dessa forma, percebi que não bastava cobrar dos professores resultados satisfatórios obtidos pelos alunos/as nas avaliações externas, mas que haveria a necessidade de se analisar esses resultados objetivando melhorar não só o processo de aprendizagem dos alunos, como também detectar lacunas nesse processo que inviabilizariam a escola de obter níveis elevados de rendimento.

Frente às questões acima expostas é que trago a seguinte pergunta de pesquisa:

*Quais as contribuições, na visão dos(as) professores(as) do 5º ano, que as Avaliações Diagnósticas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza trazem para a aprendizagem dos/as seus/suas alunos(as) em Língua Portuguesa e Matemática?*

---

<sup>8</sup> O termo sulear problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear, dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

As avaliações externas têm sido instrumentos utilizados para mensurar a qualidade da educação ofertada pelas redes de ensino com um viés de acompanhamento da qualidade educacional. Lück (2013, p.89) adverte que as avaliações que acontecem no interior de uma escola sempre fornecem indicadores que subsidiam os objetivos da instituição, de sua função social e de seu desempenho. Vale salientar, no entanto, que esses não são os únicos meios de se abstrair estes resultados, porém, outros mecanismos chegam para acoplar-se, dentre eles: formação e valorização de professores/as, gestão educacional, infraestrutura ofertada, condições socioeconômicas dos/as alunos/as, clima escolar, dentre outros.

Para traçarmos a metodologia desta pesquisa partimos da compreensão de apreender que Metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1999, p. 16). Desta forma, temos como protagonistas professores/as e alunos/as no tocante à aplicação das Avaliações Diagnósticas, a inserção dos dados no Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) e, após a consolidação dos resultados e sua análise, estabelecer metas para se dirimir as dificuldades apresentadas.

Outro aspecto a ser analisado, relaciona-se às contribuições que essas avaliações exercem na aprendizagem dos(as) alunos(as) do 5º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nessa lógica, Vianna (2014) alerta-nos de que o processo de validação de um teste é constituído de uma lógica própria e que sua validade depende do uso de quem se pretenda debruçar-se a utilizá-lo como instrumento de medida educacional relacionando-o com a interpretação que se pretenda atribuir ao mesmo.

Nesse viés, este trabalho de pesquisa tem como base de sustentação a abordagem qualitativa, pois, de acordo com Minayo & Costa (2018):

os fundamentos das técnicas de investigação qualitativa utilizadas para pesquisa em educação, saúde e outras áreas sociais constituem o delineamento das estratégias de campo e são determinantes como parte operacional da pesquisa e como práticas teóricas que se sustentam, individualmente ou de forma combinada, em função de fundamentos filosóficos, sociológicos e antropológicos. Minayo & Costa (2018, p. 141)

Ludke e André (1986) explicam que nos três métodos de coleta de dados que são comumente utilizados na abordagem qualitativa, são eles: observação, entrevista e análise documental. Na presente pesquisa, devido à suspensão das aulas, não foi possível realizar-se a

observação, técnica esta que permite o pesquisador aproximar-se do ambiente em cujo fenômeno ocorre, pois os(as) professores(as) estavam em trabalho remoto, daí, não sendo possível a aproximação com os sujeitos investigados.

Dessa forma, decidimos por realizar entrevistas semiestruturadas via google meet, que foram gravadas, para posterior transcrição, com o fito de se coletar os dados. Minayo (2015) avalia sobre o uso de entrevistas dizendo

O que torna o trabalho interacional (ou seja, de relação entre pesquisador e pesquisados) um instrumento privilegiado de troca de informações sobre as pessoas é a possibilidade que a fala tem de ser reveladora de condições de vida, de sistemas, de crenças e, ao mesmo tempo, possuir a magia de transmitir por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor. (MINAYO, 2015, p. 63).

Nessa perspectiva, a entrevista semiestruturada, veio acompanhada de um roteiro com questões previamente formuladas, permitindo ao(a) investigador(a) um controle maior sobre o campo a que se pretende investigar e, ao mesmo tempo, propiciando uma reflexão livre e espontânea dos investigados sobre as inquirições aos/às docentes demandadas.

A pesquisa documental, também foi uma técnica utilizada para coleta de dados. Ao discorrerem acerca das vantagens e desvantagens, Lüdke e André (1986) nos apontam que

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Assim, essa técnica pode ser contributiva no sentido de desvelar aspectos inerentes à temática, bem como esclarecer aos sujeitos pesquisados informações complementares que fundamentam a temática alvo da pesquisa.

Como se observa, a pesquisa qualitativa também nos permite compreender que assim poderemos criar e/ou aplicar instrumentais que revelem, questões que promovam a dialética entre objetividade e subjetividade. Nessa premissa, Günther (2006) infere que subjetivas, e assim, por meio desta abordagem conseguimos estabelecer uma maior proximidade ao campo da pesquisa, de modo que

Considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica, coloca-se para o pesquisador e para a sua equipe

a tarefa de encontrar e usar a abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo de tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social. (GÜNTHER, 2006, p. 207)

Vale ressaltar que a pesquisa trata de um estudo de caso, este aplicado em vários campos de pesquisa. O estudo de caso é um método de pesquisa bastante amplo sobre determinado assunto, permitindo aprofundar o conhecimento sobre ele e, assim, oferecer subsídios para novas investigações sobre a mesma temática.

A finalidade desta metodologia de pesquisa é reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais abrangente sobre esse objeto, acabando com as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores (CHIZZOTTI, 2006, p.135).

Para Yin (2016) os estudos de caso revelam estratégias específicas diante de questões relativas a “como” ou “por que” quando o pesquisador exerce pouco controle sobre algum acontecimento em cujo foco pertença a algo contemporâneo dentro de um contexto real.

Desta maneira, faz-se necessário preparação por parte do pesquisador a fim de estabelecer contato com seu objeto e traçar um diálogo. No entanto, torna-se necessário que sejam elaborados questionamentos, conforme a temática proposta e aplicá-los aos protagonistas que formam o cenário em questão.

Neste caso, a entrevista semiestruturada é o procedimento de coleta de dados pois condiciona uma interação direta com as pessoas na sua vida cotidiana, que auxilia a compreender melhor as percepções, práticas, motivações, dando outro significado às práticas pedagógicas (CHIZZOTTI, 2014).

A base legal acima suleia eixos centrais deste projeto, tais como: a formação do(a) docente, as concepções didáticas e pedagógicas, a importância de referendar as orientações curriculares e avaliativas como imprescindíveis no fazer pedagógico para compreender a materialidade dos sujeitos nas políticas educacionais vigentes na perspectiva da construção de uma educação equânime e democrática. Tais eixos serão discutidos à luz dos teóricos indicados na base teórica preliminar deste projeto, conforme se segue: Costa (2003); Freire (2003); Gatti (2002); Hoffmann (1996); Luckesi (2011); Pimenta (2013); Sacristán (2000), Saul (2015); Vianna (2005), dentre outros. Assim, construímos junto aos sujeitos colaboradores(as) de nossa pesquisa, os/as professores(as), uma discussão relativa à aplicabilidade e a eficácia das Avaliações Diagnósticas de Rede da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

evidenciando as discussões relevantes a fim de entendermos e interpretarmos vivências e experiências do objeto em estudo.

É mister que nós, educadores(as) e defensores(as) de uma educação pública de qualidade e acessível a todos, percebamos que o processo de ensino-aprendizagem de nossos(as) discentes, perpassa o empirismo e adentra ao rigor metodológico, em especial, quando falamos em avaliação educacional.

Com o fito de aprofundarmos os estudos em relação a essa temática, buscamos na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dissertações, teses e artigos publicados em revistas que contemplassem a temática pesquisada. A escolha por esse banco de dissertações, teses e artigos deu-se em virtude de ser uma Plataforma Eletrônica oficializada pelo Ministério da Educação com acesso gratuito e integral às publicações referentes ao objeto em estudo. Além dessa plataforma, ampliamos a pesquisa nos repositórios da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

O quadro seguinte mostra a distribuição anual de monografias, dissertações, teses e artigos relativos ao tema a ser pesquisado. Para explicitar a importância desse estudo, optamos por pesquisar trabalhos que se aproximam da temática da pesquisa utilizando como palavras-chave “Avaliação Diagnóstica” e “Avaliações em Larga Escala”. O período utilizado foi o compreendido entre os anos de 2015 a 2020. Segue logo abaixo a tabela em que são apresentadas essas informações.

**Tabela 1-** Levantamento de Monografias, Dissertações e Teses sobre “As contribuições das Avaliações Diagnósticas da Rede Municipal de Fortaleza: um estudo de caso a partir da visão dos(as) professores(as) do 5º ano do Ensino Fundamental I”

Ano	Banco	Tipo	Título	Autora	Estado	Área
2015	RECEI - Revista Ensino Interdisciplinar	Artigo	SPAECE: perspectiva de acompanhamento da aprendizagem dos alunos cearenses através de seus resultados	SANTOS, Francesca Danielle Gurgel dos; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; RODRIGUES, Lídia Azevedo de Menezes; CARVALHO, Débora Aldyane Barbosa.	Rio Grande do Norte	Educação
2016	Revista Exirus	Artigo	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ: a importância do foco	SOARES, Erineuda do Amaral; WERLE, Flávia Obino Corrêa.	Pará	Educação

			na aprendizagem			
2018	UFC / FAGED	Dissertação	Avaliação do efeito dos resultados do SPAECE em língua portuguesa dos alunos 5º e 9º ano na visão de docentes do município de Aracati / CE	COSTA, Artemísia Ribeiro Lima	Ceará	Educação
2020	Revista Práxis Educacional	Artigo	Avaliação em Larga escala no Ceará e as políticas de <i>Accountability</i> - o protagonismo do SPAECE	FILHO, Luciano Nery Ferreira; VIDAL, Eloísa Maia; JÚNIOR, José Airton de Freitas Pontes	Bahia	Educação

**Fontes:** Disponíveis em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?;>  
<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/37544;>  
[http://repositorio.unilab.edu.br/jspui/.](http://repositorio.unilab.edu.br/jspui/)

Diante das pesquisas realizadas nos Sistemas de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações, verificamos que ainda não há trabalhos que tratem sobre o tema acima citado, daí torna-se relevante uma pesquisa que preencha essa lacuna no que concerne às contribuições que as Avaliações Diagnósticas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza exercem na aprendizagem dos alunos das turmas de 5º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Dentro desse contexto ratifico a relevância dessa pesquisa científica, pois tratará do caso específico da Escola Municipal João Saraiva Leão, no contexto das avaliações externas, o que significa 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. (MACHADO, 2012, p. 4).

Costa (2008) diz que a escola deve ser construída nas bases legais e reais de um novo currículo voltado, principalmente, para o/a discente e para a propagação de conhecimentos, que o ajude a entender o verdadeiro sentido do processo de cidadania, pois ela não é um espaço no qual resolveremos todos os problemas sociais de uma sociedade, ela só fornece meios para

construirmos uma educação mais humanizada e de qualidade com cidadãos e um mundo melhor.

Conforme Minayo (1999), as abordagens qualitativas trabalham com o “universo de significados”. São as mais indicadas para explicitar a subjetividade, sejam nas situações de valores, atitudes, crenças, aspirações, motivo, dentre outras questões de cunho mais profundo concernentes às relações sociais e culturais, aos fenômenos e processos mais complexos. A pesquisa se dará a partir da aplicação das avaliações em salas de aula, inserção dos dados no sistema disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação em que são gerados gráficos contendo percentuais de acertos por descritores contidos na Matriz de Referência para Avaliação (PAIC) e, após, sistematizados os dados, tem-se um panorama por aluno/a, turma e turno.

Em seguida, foram discutidos com os(as) professores(as) os resultados obtidos e, de posse deles, traçadas estratégias de trabalho pautadas nas dificuldades apresentadas pelos/as discentes em cada descritor avaliado. Esses dados servirão de indicação para que os/as envolvidos/as com a Gestão Pedagógica elaborem estratégias pedagógicas interventivas que possam suprir as lacunas, dentre elas: acompanhamento pedagógico complementar no contra turno, atividades elaboradas de acordo com os descritores que apresentaram uma maior dificuldade, realização de simulados, dentre outros.

Convém salientar que desde março de 2020 as aulas presenciais foram suspensas em virtude da pandemia de Covid-19 que se alastrou pelo mundo, necessitando, assim, de algumas estratégias para se evitar o aumento de casos, dentre elas: a suspensão das aulas presenciais. Assim, as aulas passaram a acontecer de forma remota, através de grupos de whatsapp. Devido a isso, a coleta de dados que deveria acontecer de forma presencial com rodas de conversas, entrevistas presenciais, tiveram que se adequar à nova realidade, ou seja, aconteceram através do google meet, foram gravadas e, posteriormente, as falas foram convertidas em texto para a sistematização dos resultados.

Como se percebe, o fenômeno da pandemia da Covid-19 nos remonta a situações inusitadas, dentre elas, a necessidade de se confinar em casa, manter distanciamento social, uso de máscaras, higienização das mãos com álcool em gel, dentre outras. Com as atividades escolares suspensas, todas pessoas envolvidas com o processo de ensino e aprendizagem tiveram que se reinventar na tentativa de se minimizar os efeitos que recairiam sobre a aprendizagem dos(as) discentes.

É indiscutível que se todos(as) estivéssemos vivenciando o ensino presencial, teríamos mais suporte para a coleta de dados, mesmo assim, os(as) docentes do 5º ano do Ensino Fundamental 1 se mostraram solícitos em contribuir com a realização da pesquisa e passaram a refletir sobre as contribuições que as Avaliações Diagnósticas exercem sobre a aprendizagem de seus(suas) alunos(as) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Desta forma, ao se aplicar as Avaliações Diagnósticas denominadas de inicial, intermediária e final, e lançar os dados no Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) os(as) professores(as) têm um panorama que lhes permite comparar o desempenho dos(as) discentes por turma e turno, e a partir desses dados agem com propriedade na consolidação das habilidades preconizadas pelas Matrizes de Referência das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática da série em estudo.

Após a coleta, os dados foram categorizados de acordo com os eixos da investigação. Tais categorias foram ampliadas ou alteradas conforme as necessidades do pesquisador mediante a realização da investigação.

Por fim, procedeu-se com a análise detalhada e interpretação dos dados sempre unindo teoria à práxis para que se pudesse desenvolver a conclusão da referida pesquisa.

Em relação à análise de conteúdo, Bardin (2011, p. 15) aponta que “é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Desse modo, a autora considera que o processo de análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, diferentemente, objetiva-se uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo que se abstrai das comunicações, e, dessa forma, realizar a interpretação. Assim, há uma relação intrínseca entre a análise do conteúdo e a linguística, haja vista que ambas se referem à linguagem.

Nesta lógica, Bardin (2011) conceitua a entrevista como sendo um método de investigação específico, classificando-a como diretivas(fechadas) ou não diretivas (abertas). Acresça-se que para a autora, analisar conteúdo em entrevista é algo muito complexo e que, em algumas situações, nem os programas de computadores podem tratá-la.

Em continuidade, temos as etapas de codificação e de categorização do material. Na etapa da codificação ocorre o recorte das unidades de registro e de contexto. Em relação às unidades de registro temos a palavra, o tema, o objeto ou o referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Após essa etapa, procede-se a categorização, que engloba os critérios semânticos, sintáticos, léxico ou expressivo.

Enfim, Bardin (2011) nos diz que é preciso atentar-se para o emissor do produto, o indivíduo (ou grupo) receptor da mensagem, a própria mensagem e o canal por onde a mensagem foi enviada.

Logo, a análise de conteúdo é uma leitura aprofundada, que sofre influência do sistema linguístico e tem por objetivo descobrir as relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores. Nesta perspectiva, essa técnica permite a compreensão, a utilização e a aplicação de um determinado conteúdo.

### **3. DOS OBJETIVOS DA PESQUISA**

As duas últimas décadas no Brasil são marcadas por intensos avanços nos campos científicos e tecnológicos que se estendem a diversos setores da vida humana. Na educação vive-se um clima de questionamentos no que se relaciona ao perfil de cidadão que se deseja formar para atuar efetivamente na sociedade. Desta forma, nesse cenário estão inseridos os/as docentes em cujo contexto escolar exige-se uma adequada formação para que haja um ensino de qualidade, com metodologias atrativas e que instiguem os alunos a buscar o conhecimento, de modo que Pimenta (1999) diz que

Nesse sentido, entendemos que a educação é um processo de humanização que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas áreas, dentre as quais se destaca a escola. A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. (PIMENTA, 1999, p. 23).

Já Freire (1987) reforça que o papel do(a) docente não se restringe à mera reprodução de conteúdo, mas, reverbera-se no ensinar seus alunos(as) a refletir sobre o conteúdo ministrado, e assim possibilitar-lhes a construção de seu conhecimento.

Partindo dessa premissa, construiremos junto aos sujeitos investigados(as), ou seja, professores(as) e aluno(as), uma discussão relativa à aplicabilidade e a eficácia das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR's) evidenciando as discussões relevantes a fim de entendermos e interpretarmos vivências e experiências do objeto em estudo. Para tanto, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) adverte-nos que:

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL, 2018, p.15)

Convém salientar que o(a) docente deve ter acesso a uma formação que possibilite uma discussão sobre o currículo na escola, com ênfase sobre a importância da avaliação da aprendizagem como suporte para que os (as) estudantes se apropriem das habilidades fundamentais das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Portanto, o acesso a esse tipo de formação é algo primordial, mas na condição de gestor escolar, constantemente me indago: “- *Que tipo de metodologias são utilizadas para que essas formações aconteçam de forma a suprir a necessidade dos professores?* Eis um questionamento que bem se ampara no nosso objeto de estudo através da organização do currículo, entendendo-o como um “lugar de circulação de narrativas [...] lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada” (COSTA, 2003, p. 51).

Já Sacristán (2013, p. 02), diz que “O currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda”, portanto, para que se torne relevante deve-se levar em consideração as possibilidades que se apresentam advindas das necessidades dos(as) educandos(as). Diante dessas assertivas nos perguntamos que saberes estão sendo ressignificados e quais práticas são desenvolvidas, no caso do nosso objeto de estudo, como a vivência com os variados tipos de textos e a compreensão dos(as) mesmos(as) está sendo implantadas de forma prazerosa em sala de aula para que possamos alcançar resultados satisfatórios. Corroborando com esse debate, Saul (2015) afirma que é preciso compreender que:

(...) ‘pensar e fazer avaliação’ exigem clareza em relação às finalidades da prática, inserida em uma moldura de educação que tem como horizonte a humanização do ser humano. Só assim a avaliação adquire significado e oferece indicações para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. (SAUL, 2015, p. 133)

Já Luckesi (2002) coloca que:

A avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade. (LUCKESI, 2002, p. 44)

E Vianna (2005) nos diz:

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema. (VIANNA, 2005, p.17)

Diante desses posicionamentos em relação ao eixo “Currículo e Avaliação” a presente pesquisa em questão tem os seguintes objetivos:

- Geral: Analisar que contribuições as Avaliações Diagnósticas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza trazem para a aprendizagem dos/as alunos/as do 5º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática sob a ótica dos(as) professores(as) da referida série.
- Específicos:
  - Caracterizar as Avaliações Diagnósticas de Rede da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza;
  - Compreender como os(as) professores(as) se utilizam dos resultados das Avaliações Diagnósticas em seu contexto escolar;
  - Destacar que contribuições essas Avaliações Diagnósticas de Rede trazem para a aprendizagem de seus alunos e suas repercussões para a instituição escolar.

Desta forma, essa pesquisa científica configura-se como o veículo acionador de respostas a estas questões que se constrói a partir de decisões que nos são apresentadas, tornando-se real à medida que se implantam ações para sua consecução. Ela é, portanto, uma das ferramentas que temos disponível para conduzir a trajetória de aprendizagens de nossos(as) educandos(as).

A seguir trataremos a temática da “Avaliação Educacional no Brasil”, fazendo um breve relato histórico de sua evolução.

#### **4. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO**

A temática da Avaliação Educacional deixou de ser uma área composta de teorias, processos e métodos, em sua maioria específicos, para transformar-se em um leque de subáreas,

dentre elas: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar, de programas, dentre outros. Mas, ao se falar em Avaliação Educacional, vem à tona o rendimento escolar. Tal prerrogativa, corrobora com conceito de centenas de anos atrás quando se avaliava no sentido de se preparar as elites, evidenciando, assim, um caráter seletivo que ditava padrões rigorosos, porém pouco claros para o ente avaliado. Luck (2013) reverbera que:

É importante ter em mente que o fracasso escolar de um aluno não acontece apenas no final do ano e nem por acaso, ou por culpa sua. Ele acontece no dia a dia, desde as primeiras aulas do ano letivo, a partir de pequenas aprendizagens que deixam de acontecer, que ficam desatendidas pelos professores e que vão se acumulando no dia a dia, gerando mais dificuldade, mais insucesso e construindo gradualmente uma atitude discente negativa em relação ao processo de aprender. (LUCK, 2013, p. 39)

Nessa perspectiva, esse modelo seletivo de se avaliar, só passou a ser objeto de estudo a partir da década de 60. Nessa época, ascendia-se ao ensino superior, mas esse era restrito às camadas ditas privilegiadas, ou seja, àquelas que tivessem tido acesso à escola, permanecendo nela e concluído o ensino médio. Ainda nos anos 60 e início dos 70, tínhamos altos índices de reprovação e abandono escolar. No quesito reprovação, repetir o ano era algo natural, haja vista que as avaliações eram extremamente difíceis, e os menos favorecidos eram os mais prejudicados com esse modelo avaliativo.

Essa cultura seletiva de avaliar permanece até os dias de hoje, deixando resquícios traumáticos na vida escolar dos(as) alunos(as) e na concepção que têm de avaliação, assim Gatti (2002, p. 18) nos diz que “o campo da Avaliação Educacional é mais abrangente, e que seu papel deve ser mais construtivo, haja vista que avaliar é muito mais que medir”.

Ao findar dos anos 70 e início dos anos 80, a avaliação foi alvo de inúmeras discussões devido à aplicação dos vestibulares, a forma como se compunham as questões, o caráter hegemônico, que se dissociava do seu verdadeiro cerne que era o de estudos e pesquisas.

Assim, ao fim dos anos 80 e início da década de 90, surgem as primeiras grandes idealizações de sistemas de avaliação educacional preocupados com a melhoria da qualidade dos sistemas de ensino. Segundo Vianna (1995) e Gatti (2002), entre os anos de 1981 a 1986, pela responsabilidade da Fundação Cearense de Pesquisa (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará) e da Fundação Carlos Chagas, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro – EDURURAL foi avaliado a partir da coleta de dados sobre os aspectos institucionais – responsabilidade da primeira fundação – e aspectos do rendimento escolar – responsabilidade da segunda fundação. No entanto, havia um

entreve, ou seja, falta de pessoas especializadas na temática “Avaliação” e que pudessem contribuir para a ampliação desse campo.

Desta feita, as Avaliações em Larga Escala na Educação Básica, surgiram nos anos de 1990, quando o Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

#### **4.1. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - Breve histórico**

Nos anos de 1990, o Governo Federal implantou uma nova avaliação com o objetivo de conhecer a qualidade da educação básica brasileira. A 1ª edição avaliou os(as) alunos(as) da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, de forma amostral, com alunos de escolas públicas. Os itens foram formulados a partir dos Currículos de sistemas estaduais, englobando as seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação.

No ano de 1993, em uma segunda versão, a avaliação seguiu, ainda, com formato piloto, mas, dessa vez, sujeita a aprimoramentos.

Já no ano de 1995, o SAEB surgiu com uma nova metodologia na construção do teste, bem como na análise dos resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Assim, tornou-se possível fazer um comparativo com os resultados das avaliações ocorridas anteriormente. Nesta época, também, aconteceu o levantamento de dados contextuais, a partir de questionários. A avaliação que antes acontecia apenas nas escolas públicas de forma amostral, passou a ser aplicada nas escolas particulares, também, de caráter amostral. Desta vez, foram contemplados os(as) alunos(as) da 4ª e 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio (finais de ciclo). Nesta versão, as disciplinas avaliadas passaram a ser Língua Portuguesa e Matemática.

Em 1997, as escalas de proficiência passaram a ser utilizadas. Nelas poderiam ser analisados o desempenho dos(as) estudantes por meio de níveis. Para isso, foram estabelecidas associações ou relações entre os momentos dos ciclos escolares, ou seja, os desempenhos mínimos ou básicos que correspondiam com os níveis de proficiência da escala.

A quinta versão, no ano de 1999, veio com uma inovação: a aplicação de testes de Geografia. O público-alvo continuou a ser todos(as) estudantes da escola pública, e, em caráter amostral, das escolas particulares. Esses(as) deveriam estar cursando a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, e o 3º ano do Ensino Médio. As disciplinas avaliadas foram: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais (Física, Química, Biologia, História e Geografia).

No ano de 2001, o SAEB passou a aplicar testes apenas de Língua Portuguesa e Matemática, e a elaboração dos itens passou a ser pelas Matrizes de Referência<sup>9</sup> das respectivas disciplinas.

Na sétima edição, no ano de 2003, manteve o mesmo formato da edição anterior.

No ano de 2005, a avaliação foi reestruturada pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. Nesta versão, passou a ser composto por duas modalidades de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil.

A Avaliação Nacional da Educação Básica foi estruturada de forma amostral, mantendo os critérios de, no mínimo, 10 (dez) estudantes por turma das escolas públicas e particulares, tendo como foco a gestão da educação básica, antes contemplada no SAEB. Em contrapartida, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) passou a avaliar, de forma censitária, os(as) estudantes de escolas que tivessem, no mínimo, 30 discentes matriculados(as) na última série dos anos iniciais (5º ano) ou dos anos finais (9º ano) nas escolas públicas, oportunizando, dessa forma, gerar resultados por escola.

No ano de 2007, aproveitando o novo formato lançado na edição anterior, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) decidiu combinar as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no SAEB, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, e, assim, calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No ano de 2009, a avaliação de maior amplitude da educação brasileira completa dez edições.

Em 2011, o SAEB segue o mesmo formato de suas edições anteriores, ou seja, mesmo público-alvo, abrangência, formulação dos itens e áreas do conhecimento.

Já no ano de 2013, a Alfabetização passa a ser foco. Dessa forma, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), instituída pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) passa a fazer parte do SAEB. Tal decisão foi anunciada a partir da publicação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Outra novidade foi a inclusão, em caráter experimental,

---

<sup>9</sup> O termo Matriz de Referência ou Quadro Conceitual (em inglês Framework) é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para definir o construto e os fundamentos teóricos de cada teste ou questionário que compõe a avaliação, indicar as habilidades ou traços latentes a serem medidos e orientar a elaboração de itens. Além disso, também orienta a construção de escalas de proficiência, que especificam os níveis em que os estudantes se encontram e quais habilidades provavelmente são capazes de realizar no contexto da avaliação.

Fonte: (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-exames-educacionais/pisa/matrizes-de-referencia>).

da avaliação de Ciências para os(as) estudantes cursistas do 9º ano do ensino fundamental. Na mesma edição, foi aplicado, em modo experimental, um pré-teste de Ciências Naturais, História e Geografia, mas que não gerou resultados para essa edição.

Uma inovação na edição do ano de 2015, foi a disponibilização da Plataforma Devolutivas Pedagógicas, essa possibilitou a aproximação das avaliações externas em larga escala do contexto escolar dos(as) estudantes, proporcionando que a coleta de dados se tornasse mais um elemento agregador para a aprendizagem dos(as) alunos(as). Desta forma, a partir da divulgação e comentários dos itens por especialistas das questões que compuseram a Prova Brasil, essa plataforma trouxe, além de diversas funcionalidades, a professores e gestores a facilidade de se planejar ações e de se melhorar o aprendizado dos(as) estudantes.

No ano de 2017, a avaliação passou a ser censitária para os(as) discentes da 3ª série do ensino médio e permitiu a adesão das escolas particulares que oferecessem essa última série da etapa escolar. Assim, não só as escolas públicas que ofertassem o ensino fundamental, mas as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados divulgados no SAEB e, por sua vez, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Na iminência de se completar três décadas de realização, o SAEB teve de se reestruturar para que se adequasse à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi homologada em 20 de dezembro de 2017, na época, pelo então Ministro da Educação José Mendonça Filho. Esta tornou-se referência na formulação dos itens do 2º ano, de Língua Portuguesa e Matemática, e do 9º ano do ensino fundamental no caso dos testes de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, ambos aplicados de forma amostral.

Nesse mesmo período, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixaram de existir e todas as avaliações passaram a ser nomeadas de SAEB, compostas por etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos em sua composição. A avaliação da alfabetização passou a ser realizada no 2º ano do ensino fundamental, em um primeiro momento, de forma amostral. Nesse mesmo período, iniciou-se a avaliação da educação infantil, em formato de estudo-piloto, com a aplicação de questionários exclusivamente para professores (as) e gestores(as) escolares, bem como para Secretários(as) municipais e estaduais de educação. Sendo que estes foram respondidos de forma eletrônica. Vale salientar, que o decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018 que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica foi atualizado. Dando seguimento às modalidades de Avaliação em Larga Escala, temos o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE).

## **4.2. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)**

Este sistema foi implementado em 1992 pela Secretaria da Educação (SEDUC), a nível estadual. Em sua primeira versão foram avaliados alunos do 4º e 8º anos do ensino fundamental, o que ocorreu até o ano de 1998. Até esse período, a avaliação acontecia em Fortaleza e alguns municípios do estado do Ceará.

A partir do ano de 2004, foi universalizada a aplicação em todos os municípios cearenses em âmbito estadual e municipal. Em 2007, dada a importância dessa avaliação, a SEDUC (Secretaria de Educação) ampliou a abrangência dessa avaliação contemplando assim a alfabetização e ampliando a mesma para as três séries do Ensino Médio, de forma censitária.

Nessa perspectiva, o SPAECE passou a compreender a avaliação de leitura dos alunos do 2º ano do ensino fundamental (SPAECE-Alfa) e o domínio das competências e das habilidades esperadas para as demais etapas de escolaridade, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática para os alunos do 5º e 9º anos do EF e nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do EM.

Convém salientar que desde o ano de 2008 são aplicados aos alunos, a partir do 5º ano, questionários contextuais, bem como aos professores e gestores. Tais questionários têm o propósito de traçar o perfil educacional, a experiência e a formação profissional, ainda a prática docente e a gestão escolar de todos os atores do contexto educacional, visando associar o desempenho dos alunos, também, às variáveis contextuais.

Em 2010, os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA EF 2º Segmento, EJA EM 1º Período e 2º Período – passaram a ter acompanhamento, por meio de resultados apresentados de modo independente daqueles alcançados pelos alunos do ensino regular (EF e EM) nas avaliações do SPAECE. Esse modelo de divulgação permitiu, assim, melhor acompanhamento dos alunos desta modalidade de ensino, com resultados e intervenções adequadas a esse público.

Já no ano de 2012, as avaliações da 3ª série do ensino médio e 2º período da EJA EM foram estruturadas em quatro áreas em sintonia com a proposta da Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, os testes de Língua Portuguesa e Matemática do SPAECE receberam a denominação de testes de Linguagens e Códigos e Matemática e suas tecnologias, respectivamente.

Nesse mesmo ano, foram aplicados, também, testes para as áreas de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), além de prova de redação. Nesta mesma edição, os alunos das escolas municipais

e estaduais do Ceará foram avaliados no 2º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa (Leitura). Os alunos do 5º e 9º anos e 2º segmento da EJA Ensino Fundamental e da 1ª e 2ª séries e 1º período da EJA Ensino Médio foram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Na edição de 2013, participaram da avaliação os alunos do 2º ano (SPAECE-Alfa) em que foram avaliados os seus níveis de leitura, e no 5º e 9º ano do ensino fundamental as competências e habilidades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, como também nas 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio e na EJA do Ensino Médio Convém salientar que os alunos do 2º e 5º anos do ensino fundamental foram avaliados de forma censitária, bem como os do 1º ano do EM.

No ano de 2014, a avaliação dos alunos da 2ª e 3ª séries do ensino médio continuaram sendo de forma amostral, com representatividade por escola.

Em 2015, o SPAECE avaliou, de modo censitário, o nível de leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (EF) – SPAECE-Alfa, assim como as habilidades em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática dos alunos do 5º e 9º anos do EF e Educação de Jovens e Adultos – EJA (anos finais, presencial da Rede Estadual); da 1ª e 3ª séries do Ensino Médio (ProEMI/Jovem de Futuro) e EJA (1º Período, presencial da Rede Estadual).

Nas demais edições, as avaliações permanecem nos mesmos moldes. Logo, as informações que são coletadas no SPAECE permitem obter um diagnóstico da qualidade da educação pública que está sendo ofertada em todo o estado do Ceará, produzindo resultados por aluno, turma, escola, município. Ao mesmo tempo propiciam a implantação de políticas públicas e de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas públicas estaduais e municipais.

Os resultados dessas avaliações, no entanto, demoram meses para serem divulgados, o que muitas vezes inviabiliza intervenções de caráter imediato, assim, a Prefeitura Municipal de Fortaleza resolveu criar o seu sistema próprio de avaliação, intitulado “Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), o qual será abordado em seguida.

## 5. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL (SAEF): POLÍTICA DE MONITORAMENTO DA QUALIDADE DO ENSINO EM FORTALEZA (CE)

O processo de avaliação em larga escala está relacionado à produção de informações sobre determinada realidade. Para a realização desse trabalho, faz-se necessária a definição exata do que se quer avaliar. Nesse contexto, são usados como instrumentos, testes de proficiências e questionários que permitem avaliar o desempenho escolar e os fatores intra e extra escolares associados a esse desempenho. Sobre esse item Vianna (2000) nos aponta que

A avaliação, qualquer que seja o modelo apresentado visa, sem sombra de dúvida, a uma tomada de decisão que envolve professores, administradores, pais e os próprios alunos, que assim, precisam de elementos de informação relativos à eficiência dos sistemas, especialmente no que se relaciona com a aprendizagem. (VIANNA, 2000, p. 51)

Nessa perspectiva, esses testes seguem padrões e são elaborados a partir de Matrizes de Referências<sup>10</sup> em que nelas estão contidas a área do conhecimento e a etapa de escolaridade. Vale ressaltar que, embora sejam compostas por habilidades possíveis de aferição, elas não esgotam o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Agrega-se a isso, o seu cunho amostral ou censitário<sup>11</sup> como forma de se obter dados diagnósticos. Assim, para que alcancemos o objetivo almejado, além de externa a avaliação precisa ser censitária e de larga escala, haja vista que sendo censitária alcança todos os(as) discentes matriculados(as) na série avaliada, desvelando informações importantes sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, e de larga escala propicia um controle e monitoramento daquilo que se está investigando. Sobre o tema da Avaliação, Demo (1999, p. 11) nos diz: “Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos. Daí os critérios de avaliação que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra.”

Nesse sentido, por ser uma atividade investigativa da qualidade da realidade, esta oferece suporte necessários para que as decisões sejam tomadas, sejam estas para permanecer

---

<sup>10</sup> Uma Matriz de Referência é composta por um conjunto de descritores que explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas.

<sup>11</sup> A avaliação censitária procura abranger toda ou a maior parte dos alunos do período escolar a que se destina. Enquanto que a avaliação amostral permite diferentes análises de caráter global, mas não o tratamento de resultados individualizados.

nas políticas de investimentos atuais, seja para se melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Em alinhamento com esse pensamento, Méndez (2002, p. 74), ratifica que avaliar “oferece uma boa oportunidade para melhorar tanto o processo de aprendizagem [...] quanto às ações futuras de ensino mediante a reflexão, autocrítica e auto-correção a partir da prática escolar”. Já Loch (2000, p. 31), afirma que avaliar:

[...] não é dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos. Avaliar, numa nova ética, é sim avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da auto-crítica, autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos.

Portanto, essa atividade de avaliar que fica sob a égide do(a) professor(a) exige que este tenha um posicionamento proativo diante das dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as) e que estas sirvam de reflexão para sua prática docente.

Desta feita, o SAEF, através das Avaliações Diagnósticas, consolida-se nessa perspectiva diagnóstica e interventiva.

Logo a seguir, temos um exemplo das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental utilizadas como parâmetro na elaboração das Avaliações Diagnósticas promovidas pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Importante frisar que as Matrizes de Referência do SAEB estão sendo alinhadas à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e, conseqüentemente as demais também sofrerão ajustes.

**Tabela 2:** Matriz de Referência de Língua Portuguesa 5º ano- Ensino Fundamental.

<b>MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – SPAECE 2016</b>	
<b>5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>	
D13	Localizar informação explícita em texto.
D14	Inferir informação em texto verbal.
D15	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D16	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
D18	Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido.
D19	Distinguir fato de opinião relativa a este fato.
<b>II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>	

D21	Reconhecer o gênero discursivo.
D22	Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.
D23	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
<b>III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>	
D24	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema
<b>IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>	
D25	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.
D26	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcados por conjunções, advérbios etc.
<b>V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>	
D27	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da população e de outras notações
D28	Reconhecer efeito de humor e de ironia
<b>VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b>	
D29	Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor

Fonte: SPAECE/Caed (2021). Acesso em 14 abr. 2021.

**Tabela 3:** Matriz de Referência de Matemática - 5º ano- Ensino Fundamental.

<b>MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA – SPAECE 2016</b>	
<b>5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>TEMA 1. INTERAGINDO COM NÚMEROS E FUNÇÕES</b>	
D1	Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal
D2	Utilizar procedimentos de cálculo para obtenção de resultados na resolução de adição e/ou subtração envolvendo números naturais.
D3	Utilizar procedimentos de cálculo para obtenção de resultados na resolução de multiplicação e/ou divisão envolvendo números naturais.
D4	Resolver situação problema que envolva a operação de adição ou subtração com os números naturais.
D5	Resolver situação problema que envolva a operação de multiplicação ou divisão com os números naturais.
D6	Resolver situação problema que envolva mais de uma operação com os números naturais.
D9	Resolver situação problema que envolva cálculos simples de porcentagem (25%, 50% e 100%).
D13	Reconhecer diferentes representações de um mesmo número racional, em situação-problema.

D14	Comparar números racionais na forma fracionária ou decimal.
D15	Resolver problema utilizando a adição ou subtração com números racionais representados na forma fracionárias (mesmo denominador ou denominadores diferentes) ou na forma decimal.
<b>TEMA II. CONVIVENDO COM A GEOMETRIA</b>	
D45	Identificar a localização/movimentação de objetos em mapas, croquis e outras representações gráficas.
D46	Identificar o número de faces, arestas e vértices de figuras geométricas tridimensionais representadas por desenhos.
D47	Identificar e classificar figuras planas, quadrado, retângulo e triângulo destacando algumas de suas características (número de lados e tipo de ângulos).
D52	Identificar planificações de alguns poliedros e/ou corpos redondos.
<b>TEMA III. VIVENCIANDO AS MEDIDAS</b>	
D59	Resolver problema utilizando unidades de medidas padronizadas como: km/m/cm/mm, kg/g/mg, L/mL
D60	Resolver problema que envolva o cálculo do perímetro de polígonos, usando malha quadriculada ou não.
D61	Identificar as horas em diálogos digitais ou de polímeros, em situação-problema.
D62	Estabelecer relações entre: dia e semana, hora e dia, dia e mês, mês e ano, hora e minuto, minuto e segundo, em situação-problema.
D63	Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.
D66	Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas ou não.
<b>TEMA IV. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</b>	
D73	Ler informações apresentadas em tabela.
D74	Ler informações apresentadas em gráficos de barras ou colunas.

Fonte: SPAECE/Caed (2021). Acesso em 14 abr. 2021.

Partindo dessa premissa, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza pensou em padronizar um modelo de avaliação que fosse capaz de diagnosticar e perceber o desempenho dos/as alunos/as com a finalidade de (re)orientar as políticas públicas direcionadas à educação.

Assim, com o surgimento do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), especificamente da Avaliação Diagnóstica Externa, instrumental que compunha os sistemas diagnósticos municipais no estado cearense, o grupo técnico da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) percebeu a necessidade premente de se criar um sistema que permitisse informatizar os dados obtidos por essas avaliações tendo em vista subsidiar e monitorar os resultados advindos das avaliações externas realizadas pelos municípios. Desta maneira, todo o corpo que compunha a escola (diretores(as), supervisores(as) e professores(as)

se engajaria na melhoria da qualidade da educação nas séries iniciais do ensino fundamental, utilizando, para isso, o Sistema PAIC (SISPAIC).

Neste íterim, foi celebrado entre o Governo do Estado do Ceará e os gestores do município de Fortaleza, agregado a esses um grupo de técnicos/as da SME, um trabalho com o SISPAIC, que tinha como foco garantir o direito de aprender de nossos/as alunos/as, mas com foco na alfabetização das crianças na idade certa. Porém, por se tratar de um sistema a nível estadual, os resultados, por muitas vezes, demoravam a ser divulgados, dificultando, assim, as intervenções a serem realizadas

Dessa forma, no ano de 2010, foi criado pelos(as) técnicos(as) da SME um sistema on-line, também intitulado de SAEF. Esse sistema pertence à Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e objetiva consolidar dados a partir das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR'S) que são aplicadas, no caso do 5º ano, e que ocorrem três vezes ao ano. Essas avaliações têm o objetivo de construir junto aos sujeitos investigados/as um panorama de como se apresenta a realidade educacional e suas complexidades. De posse desses dados, constata-se a aplicabilidade e a eficácia das ADR's possibilitando, assim, redefinir princípios e métodos de desenvolvimento do trabalho pedagógico, com o fito de se dirimir as dificuldades ora apresentadas.

Por conseguinte, o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) objetiva aferir o desempenho dos/as alunos/as utilizando como ferramenta provas compostas por itens que são respondidos pelos/as discentes. Portanto, desde o ano de 2013, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza elabora instrumentos que visam consolidar competências e habilidades de leitura, escrita, desenvolvimento do raciocínio lógico matemático e resolução de problemas tidos como essenciais ao desempenho dos/as discentes ao longo de sua etapa escolar.

Dentre as estratégias, as Avaliações Diagnósticas de Rede, disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Fortaleza, contemplam os dois componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017) são eles: Língua Portuguesa e Matemática. A aplicação dessas avaliações ocorre de acordo com diretrizes elaboradas pela SME, ou seja, é a secretaria quem define o cronograma e o público a ser avaliado.

O capítulo a seguir, versa sobre as Avaliações Diagnósticas em Rede.

## **6. AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS EM REDE**

As Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR's) são aplicadas nas turmas de 5º ano, três vezes durante o ano, recebendo as nomenclaturas de Avaliação Diagnóstica Inicial (ocorre no início do ano letivo), Avaliação Diagnóstica Intermediária (aplicada antes do término do primeiro semestre letivo) e Avaliação Diagnóstica Final (aplicada no final do ano letivo) respectivamente. Nessas avaliações são utilizadas questões que envolvem as Matrizes de Referências de Língua Portuguesa e Matemática do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no Ceará - SPAECE, alinhadas às do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2019, e não à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Convém enfatizar que essas avaliações também contemplam os descritores, habilidades e competências que os/as discentes têm de adquirir na série em evidência.

Avalia-se que é necessário conhecer os caminhos percorridos, saber como vêm ocorrendo as intervenções realizadas pelos(as) docentes após os resultados dos testes, bem como a partir de análises dos gráficos dispostos após as inserções dos dados no sistema disponibilizados pela rede municipal de ensino, de modo que gestão e docentes, se apropriem das dificuldades apresentados pelos(as) discentes e dos conteúdos que já foram consolidados na série em evidência. Dessa forma, teremos subsídios para identificar os descritores que eles(as) tiveram mais dificuldades para compreender, além de servirem como rota e/ou indicativo para que a equipe gestora da escola e docentes tomem decisões e, a partir daí, tracem novas estratégias que minorem as dificuldades apresentadas e supram as lacunas de aprendizagens evidenciadas por essas avaliações.

Assim, é possível pensar que “só relativizando os modelos de avaliação adotados é que podemos pensar em possíveis cruzamentos e articulações que favoreçam a construção de olhares sob diversos aspectos e resultados encontrados” (FERREIRA; VIEIRA, 2010, p. 248). Nessa mesma linha de pensamento, LUCKESI (2005, p. 29), afirma que “o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para melhoria dos resultados, caso seja necessária.”

Compreendo que este processo interventivo é composto de diversas possibilidades construídas pelos gestores(as), coordenadores(as) e professores(as) com base em estudos realizados pela rede de ensino, dentre elas: o acompanhamento pedagógico no contraturno, por meio do Programa Mais Educação<sup>12</sup>, aulas interativas com a utilização dos recursos audiovisuais (data-show, lousa digital, dentre outros), aplicação e resolução de simulados com questões que

---

<sup>12</sup>O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas.

contemplem os descritores com maiores dificuldades, o uso da biblioteca como espaço de contato com livros que trabalhem os diferentes gêneros textuais, dentre outros. Avalio que todas essas estratégias corroboram com o que nos disse Freire (2003, p. 47): “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.”.

Atualmente, a Escola Municipal João Saraiva Leão tem conseguido atingir os níveis de proficiência desejável em Português e Matemática, no 5<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental I, no entanto, permanecem a seguintes indagações: *Quais contribuições, na visão dos(as) professores(as), as avaliações diagnósticas da Rede Municipal de Fortaleza exercem no processo de ensino-aprendizagem de seus(as) discentes do 5º ano?* Vale salientar, que essa problemática surgiu em virtude de questionamentos emergidos de nosso próprio corpo docente.

Diante do exposto, justificamos a pertinência da realização desta pesquisa por entendê-la como um meio viável e canalizador de reflexões que poderão identificar elementos significativos que evidenciem a importância das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR'S) para a consolidação das habilidades exigidas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas turmas de quintos anos dessa instituição de ensino. Habilidades essas que estão diretamente relacionadas com a prática docente de nossos(as) professores(as).

Assim, a realização desta pesquisa científica pretende contribuir para o debate acerca das implicações, na visão dos/as professores/as do 5º ano, que as Avaliações Diagnósticas da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza exercem na aprendizagem dos/as seus/ os alunos/as, no sentido de compreender a validade das ações didáticas desenvolvidas junto ao corpo discente como parâmetro para a consecução dos nossos objetivos.

Nesse sentido, Machado (2012) nos diz que:

[...] 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 processo ensino-aprendizagem. (MACHADO, 2012, p. 73)

E por sua vez, Castro (2009) reitera que [...] o principal desafio é definir estratégias de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores, de modo a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento. (CASTRO, 2009, p. 8).

Como se percebe, esses sistemas que padronizam as avaliações em larga escala têm como objetivo monitorar a qualidade da educação ofertada, o que se dá através da sistematização das informações coletadas sobre o desempenho dos(as) estudantes, subsidiando, assim, as tomadas de decisões referentes às políticas públicas voltadas para a melhoria da educação ofertada. Vale salientar que as avaliações que envolvem os sistemas educacionais divergem e/ou se diferenciam daquelas realizadas pelos(as) professores(as) em sala de aula, no entanto, não deixam de contribuir e de agregar na construção do conhecimento. O que para Vianna (1995) significa dizer:

A evolução da avaliação educacional no Brasil com o objetivo de verificar a eficiência de professores, currículos, programas e sistemas, além de possibilitar a identificação de diferentes tendências, sobretudo quanto ao desempenho educacional, entre outros aspectos, como seria desejável, ainda está para ser pesquisada. (VIANNA, 1995, p. 17)

Logo, a finalidade maior de se consolidar os dados obtidos através dessas avaliações é a de compreender a realidade educacional, identificando, assim, a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades que compõem o processo de ensino e aprendizagem de nossos(as) discentes. De posse desses resultados, poder-se-á fazer uma análise do que foi coletado e, a partir desses, redefinir-se princípios e métodos no desenvolvimento e acompanhamento do trabalho pedagógico, a fim de se dirimir e superar dificuldades que porventura tenham sido detectadas. Nessa perspectiva, Esteban (2001) nos convida a buscar uma ideia de avaliação como ponto de partida para se construir o conhecimento, assim, para a autora:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas potencialidades de avanço e suas necessidades para que a superação, do não saber, possa ocorrer (ESTEBAN, 2001, p. 53)

Portanto, o SAEF, em sua essência, acontece nos moldes de uma avaliação formativa a partir da diversidade de sujeitos avaliados com o fito de promover a compreensão dos processos pedagógicos a que estão submetidos. Além do mais, oportuniza que esses mesmos sujeitos potencializem suas experiências e ressignifiquem suas ações e percursos. Em relação ao protocolo de avaliação utilizado para a elaboração das ADR'S, a Secretaria Municipal de

Educação de Fortaleza adota o do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Em seguida, abordaremos a origem, objetivos e abrangências relativos a esse protocolo.

## **7. PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC)**

A origem do PAIC remonta ao trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Esse comitê era constituído pela Assembleia Legislativa, UNICEF, APRECE, UNDIME/CE, INEP/MEC, e Universidades Cearenses como UECE, UFC, UVA, URCA e UNIFOR.

O referido comitê tinha como objetivo tornar notória a problemática do analfabetismo escolar. Para a consecução desse objetivo, foram realizadas pesquisas e os resultados eram divulgados através de relatórios. Para um maior aprofundamento da temática, o comitê realizou ainda, 7 (sete) audiências públicas e 2 (dois) seminários internacionais sobre alfabetização. Nessa época, o estudo mostrou as seguintes conclusões:

- Somente 15% de uma amostra de cerca de 8.000 alunos(as) leram e compreenderam um pequeno texto de maneira adequada;
- 42% das crianças produziram um pequeno texto que, em muitos casos, eram compostos por apenas duas linhas. Nenhum texto foi considerado ortográfico pelos(as) avaliadores(as);
- A maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o(a) professor(a) alfabetizador(a);
- Grande parte dos(as) professores(as) não possuía metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa e usava muito mal o tempo de aula que era bastante reduzido: as aulas começavam tarde, terminavam cedo e tinham intervalos longos.

Findado o trabalho do comitê, e utilizando-se da mobilização social em torno do combate ao analfabetismo escolar, a APRECE e a UNDIME/CE, com a parceria técnica e financeira do UNICEF, criaram o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, com o objetivo de apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, contando com a adesão de 60 municípios, através de um pacto de cooperação.

O referido pacto de cooperação tem a finalidade de comprometer os municípios com as seguintes metas:

- Priorizar a alfabetização de crianças, redimensionando recursos financeiros para os programas da área;
- Estimular o compromisso dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e profissionalização docente;
- Rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho;
- Definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores escolares, priorizando o mérito;
- Implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente;
- Ampliar o acesso à educação infantil, universalizar progressivamente o atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola;
- Adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita.

No ano de 2007, o Governo do Estado do Ceará, por meio da SEDUC, assumiu a execução do PAIC, tornando o programa uma política pública. Em parceria com a UNDIME/CE, UFC e UNICEF.

Já no dia 24 de maio de 2007, realizou-se uma grande solenidade de lançamento do Programa. Na ocasião, os(as) prefeitos(as) assinaram o novo pacto de cooperação, na qual assumiram publicamente o compromisso com a execução das propostas do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

Alfabetizar todos(as) os(as) alunos(as) das redes municipais até o segundo ano do ensino fundamental foi o objetivo geral proposto para o PAIC. No entanto, ter a alfabetização como prioridade exige planejamento e execução de ações sistêmicas e articuladas, daí, pensou-se organizar o programa em cinco eixos: gestão da educação municipal, avaliação externa, alfabetização, educação infantil, literatura infantil e formação do leitor

Desta forma, através do PAIC, o governo do Estado vem se comprometendo com os municípios, oferecendo, dentre outras ações, apoio à gestão municipal, formação continuada para os(as) professores(as) da educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental, livros de literatura infantil para as salas de aula, e materiais didáticos para docentes e alunos(as).

O comprometimento dos municípios cearenses junto ao PAIC, envolvem ações voltadas à valorização e profissionalização de docentes, redimensionamento de recursos financeiros, revisão de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, definição de critérios técnicos para a seleção de diretores(as) escolares, implantação de sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças, ampliação do acesso à educação infantil, e adoção de políticas locais para incentivar a leitura e a escrita.

Nessa perspectiva, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado desde 2007. Fato este que tornou o Estado do Ceará pioneiro nas ações do PAIC com foco em cinco eixos:

- Oferecer cooperação técnico-pedagógica aos municípios para a implantação e implementação de propostas didáticas de alfabetização;
- Produzir materiais didáticos estruturados para docentes e alunos(as) do 1º e 2º anos e material de apoio pedagógico para professores(as) e alunos(as) do 3º aos 5º anos do ensino fundamental dos 184 municípios;
- Viabilizar a formação docente continuada e em serviço nos municípios, através de formadores do MAIS PAIC/PNAIC das SME;
- Suscitar que nenhum estudante ainda não alfabetizado, independente da turma em que esteja matriculado, fique sem ler e escrever nos anos iniciais do ensino fundamental até o 5º ano;
- Realizar acompanhamentos pedagógicos nos municípios. (SEDUC, 2012).

No dia 25 de maio do ano de 2011, o Governo do Estado lançou o PAIC MAIS, visando estender as ações que eram destinadas às turmas de Educação Infantil, 1º e 2º ano do ensino fundamental até o 5º ano nas escolas públicas dos 184 municípios cearenses.

O item a seguir trata da ampliação do Programa Alfabetização na Idade Certa.

### **7.1 PAIC MAIS: Ampliação do programa alfabetização na idade certa**

O PAIC MAIS é mais uma cooperação por parte do Governo do Estado do Ceará com os municípios cearenses em prol da aprendizagem dos(as) alunos(as) da Rede Pública, desta vez estendendo-se até o 5º ano de escolaridade. Este programa consiste na ampliação do Programa Alfabetização na Idade Certa e propõe mais ações para melhorar os resultados de aprendizagem dos(as) estudantes da rede pública até o 5º ano de escolaridade, haja vista que os municípios precisam continuar avançando no sentido de melhorar os resultados da referida série

que, na época, ainda eram muito baixos. Para se ter uma noção da gravidade do problema, em 2009, somente 10% dos(as) estudantes estavam no nível adequado em Língua Portuguesa. Em Matemática o desafio ainda era maior. Apenas 6,9% dos(as) alunos(as) estavam no nível adequado. Portanto, foi o momento de o Ceará dar mais um passo, fazendo com que todos os municípios do Estado tivessem a possibilidade de atingir o nível adequado de aprendizagem para o ensino fundamental I.

Nesse sentido, percebeu-se que todas essas ações convergiam para a continuidade da aprendizagem dos(as) discentes nas demais séries, até chegarem ao 5º ano do Ensino Fundamental. Diante desse cenário, foram estabelecidas com os municípios as seguintes propostas:

- Apoio à gestão municipal;
- Apoio à formação dos professores de 3ª, 4ª e 5ª séries em Língua Portuguesa e Matemática;
- Mais Literatura;
- Mais participação das famílias;
- Mais reforço para alunos(as) com dificuldades de aprendizagem em alfabetização;
- Compromisso dos municípios.

Desta feita, todos os municípios foram convidados a aderir ao PAIC MAIS com o intuito de fortalecer a sua responsabilidade com a melhoria da escola pública. Para isso, precisavam garantir que as ações anteriormente estabelecidas pelo Governo do Estado seriam efetivadas. Dentre elas:

- Continuar cumprindo os compromissos com a alfabetização de crianças no PAIC elencados no compromisso anterior;
- Definir políticas de valorização do(a) professor(a) do ensino fundamental I;
- Garantir o transporte, as diárias e a disponibilidade de tempo para os(as) professores(as) multiplicadores participarem das formações e realizá-las no município;
- Oferecer logística para todos os encontros formativos no município;
- Propiciar tempo para os(as) docentes do ensino fundamental I participarem das formações, sem comprometer o ano letivo;
- Reproduzir todo o material didático necessário para apoiar professores(as) e alunos(as) no processo formativo.

A seguir, apresentaremos o Protocolo MAIS PAIC 2019, utilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

## **7.2 Protocolo MAIS PAIC 2019**

A Avaliação do MAIS PAIC apresenta-se numa perspectiva diagnóstica e é realizada no início do ano letivo, diferente do SPAECE, que é externa ao município, e ocorre ao final de um período ou ciclo de estudo. É importante destacar que a diferença entre as duas avaliações consiste na forma como os municípios irão se apropriar dos resultados para que sejam traçadas suas políticas educacionais.

Convém esclarecer que o Protocolo de Avaliação MAIS PAIC no Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, é considerado como uma avaliação externa à escola, em larga escala, e tem o propósito de ser censitária e universal, ou seja, contempla todos os(as) alunos(as) matriculados(as) nas turmas de 2º ao 9º anos do ensino fundamental das escolas públicas (municipais e estaduais) do Estado do Ceará. Assim, consolida-se como um instrumento pedagógico com fins de se obter um diagnóstico para que a partir deste sejam realizadas intervenções imediatas no processo formativo dos(as) discentes (SEDUC, 2021, p. 4)

O objetivo geral desta avaliação consiste em fornecer aos(as) docentes e gestores(as) informações sobre as aprendizagens já consolidadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como as dificuldades e lacunas de aprendizagens desveladas pelo instrumental.

Ainda em relação ao Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), Marques; Ribeiro; Ciasca (2008, p. 440) nos dizem que um dos maiores desafios ao se pensar em um Protocolo de Avaliação é o de se “[...] construir um ambiente de cooperação que propicie a efetiva participação das equipes das secretarias municipais em todas as etapas do processo”. Daí a necessidade de se criar um protocolo para que as metas e estratégias traçadas neste documento sejam exequíveis e possam ser utilizadas em todos os municípios cearenses.

Convém salientar que a Avaliação de Matemática constitui parte do protocolo de Avaliação MAIS PAIC do 2º ano. Assim, foram elaborados para os anos iniciais 4 (quatro) instrumentos de Língua Portuguesa (2º, 3º, 4º e 5º anos) e 4 (quatro) de Matemática (2º, 3º, 4º e 5º anos). Já para o Ensino Fundamental II, 3 (três) instrumentais de Língua Portuguesa (6º, 7º e 9º anos) e 3 (três) de Matemática (6º, 7º e 9º anos).

Vale destacar que o Ministério da Educação, através do INEP, vem realizando desde 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) também na Matemática, abrangendo todos os municípios do país. Salienta-se que todas essas avaliações visam acompanhar sistematicamente os processos de ensino e de aprendizagem em suas redes. Nessa lógica, Vianna (2005, p. 16) afirma que: “A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente para o processo de transformação dos educandos”.

Assim, esses resultados quando sistematizados, devem ser socializados com todos os atores constituintes do ambiente escolar para que se possa assegurar a qualidade do ensino ofertado.

Em continuidade ao Protocolo de Avaliação, a partir do ano de 2014, foi estendida para o 3º, 4 e 5º a produção textual, em consonância com o eixo de escrita da Matriz de Referência na ANA.

Com vistas a uma melhor padronização do Protocolo de Avaliação MAIS PAIC do Ensino Fundamental, optou-se por utilizar os 4 (quatro) critérios gerais que são constituídos por: “utilidade, viabilidade, exatidão e ética”. Já que o objetivo maior é o de se uniformizar os procedimentos, para isso, o Eixo de Avaliação Externa organizou um conjunto de documentos que compõem o Protocolo de avaliação 2019, estes serão listados a seguir:

- Orientações Gerais / Orientações para Reprodução dos Cadernos;
- Orientações para a Aplicação (modelo único);
- Caderno do Aplicador (2º ano LP);
- Caderno do Aluno Anos iniciais (oito modelos, 2º, 3º, 4º e 5º ano LP e MT);
- Caderno do Aluno Anos finais (seis modelos, 6º, 7º, e 9º ano LP e MT);
- Ficha de Controle da Turma;
- Ficha de Registro do Gabarito.

Vale ressaltar que todos esses documentos estão disponíveis de forma on-line e podem ser acessados através site do Programa ([www.paic.seduc.ce.gov.br](http://www.paic.seduc.ce.gov.br)), clicando nos menus FIQUE POR DENTRO – DOWNLOADS – EIXO DE AVALIAÇÃO EXTERNA. Dessa forma, todos os municípios podem acessá-los mediante uma senha, informada aos Gerentes Regionais e aos Gerentes Municipais. De posse dessa senha, estes poderão baixar os arquivos e reproduzi-los de acordo com suas respectivas demandas.

### 7.2.1 Conceito e constituição do Protocolo de avaliação MAIS PAIC

Esses protocolos são constituídos de avaliações compostas por 22 itens de múltipla escolha com 4 (quatro) alternativas de resposta (A, B, C e D) em Língua Portuguesa, e compõem as questões tanto dos anos iniciais (3º ao 5º ano) quanto dos anos finais (6º, 7º, e 9º ano). Já nos testes de Matemática, temos a seguinte composição: o 2º ano com 18 itens; 3º ano com 20 itens; 4º ano com 22 itens, 5º com 24 itens e as avaliações de 6º, 7º e 9º ano com 22 itens. Todos esses de múltipla escolha, no mesmo formato de 4 (quatro) alternativas de respostas, contendo uma única alternativa correta (gabarito), sendo, as demais, distratores<sup>13</sup> plausíveis. Acresça-se ainda, a cada um dos Protocolos de Avaliação de Língua Portuguesa dos anos iniciais, um item de Produção Textual, nos quais serão avaliadas a Norma Padrão, Tema, Coerência e Coesão.

O Protocolo de Língua Portuguesa do 2º ano é composto por 20 itens de múltipla escolha e 01(um) de Produção Textual, avaliando assim, a situação da Produção escrita, Representação gráfica, Situação de produção, Pontuação e uso de Letras maiúsculas. No ano de 2019, o Protocolo do 2º ano de Língua Portuguesa teve 03 (três) itens com os comandos lidos pelo(a) aplicador(a). A escolha das questões para montagem do Protocolo de avaliação MAIS PAIC do Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais está pautada, em sua grande maioria na busca por contemplar a grande maioria dos descritores contidos nas Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática do Estado do Ceará, estas formuladas a partir das propostas curriculares<sup>14</sup>.

As provas foram estruturadas com itens comuns entre o 2º e 3º ano, 3º e 4º ano, 3º e 5º ano, 4º e 5º ano, 5º e 6º ano, 6º e 7º ano, e 7º e 9º ano na Matemática. Em Língua Portuguesa temos itens comuns entre a prova do 5º ano com as do 6º, 7º e 9º ano. Assim, torna-se possível realizar comparação do funcionamento diferencial dos itens nos grupos de alunos/as examinados/as, conforme tabela abaixo:

**Tabela 4:** Número de itens comuns entre as séries avaliadas na disciplina de Matemática.

DISCIPLINA	2º e 3º ano	3º e 4º ano	4º e 5º ano	5º e 6º ano	6º e 7º ano	7º e 9º ano
Matemática	3	9	7	12	2	2

Fonte: Seduc - CE, 2019.

<sup>13</sup> Resposta aparentemente correta, mas que está errada, normalmente apresentada como uma das alternativas em testes de múltipla escolha.

<sup>14</sup> Na prática, trata-se de um documento que define a linha orientadora de todas as ações da escola, desde sua estrutura **curricular** até suas práticas de gestão

**Tabela 5:** Número de itens comuns entre as séries avaliadas na disciplina de Língua Portuguesa.

DISCIPLINA	5º e 6º ano	5º e 7º ano	6º e 7º ano	5º e 9º ano
Língua Portuguesa	2	2	1	2

Fonte: Seduc - CE, 2019.

Convém ressaltar que cada item avalia uma única habilidade e os resultados, apesar de serem quantitativos, tornam-se qualitativos à medida que são trabalhados pedagogicamente pelos(as) docentes em sala de aula com seus/as alunos/as.

### 7.2.2 Público avaliado pelo Protocolo de Avaliação MAIS PAIC

O público a ser avaliado pelo Protocolo de Avaliação MAIS PAIC constitui-se dos(as) alunos(as) matriculados(as) no 2º ao 5º ano e no 6º, 7º e 9º ano do ensino fundamental, de todas as unidades públicas de ensino, dos 184 municípios do Estado do Ceará. Assim, alcançam-se todos os(as) discentes que estão matriculados(as) nas escolas, independente do seu regime de organização (ano, ciclo, multietapa, multisseriada, etc.) com o objetivo de dar continuidade ao processo de avaliação diagnóstica dos(as) estudantes que tenham sido avaliados(as) nos anos anteriores. Ressalta-se que os(as) alunos(as) com deficiências também poderão ser submetidos às provas, para isso há um campo específico na capa da prova a ser preenchido pelo(a) aplicador(a), que deverá registrar o tipo de deficiência.

### 7.2.3 Responsáveis pela aplicação das avaliações

O município de Fortaleza reproduz os instrumentais denominados de Avaliações Diagnósticas de Rede<sup>15</sup>, de acordo com a quantidade de alunos(as) a serem avaliados(as), assim como, também, planeja e coordena todo o processo de aplicação das provas, bem como a digitação dos gabaritos. No caso do município de Fortaleza, o sistema a ser utilizado para a digitação dos gabaritos é o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF). Já a nível estadual, a digitação é feita no Sistema de Avaliação do MAIS PAIC (SISPAIC). A aplicação das avaliações diagnósticas inicial, intermediária e final é realizada em sala de aula por outro(a) professor(a) que não seja o da turma, seguindo orientações da Secretaria Municipal de Educação. No caso do Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica (SPAECE) a

---

<sup>15</sup>As orientações para a impressão e montagem do instrumental de avaliação encontram-se nos anexos desta pesquisa.

aplicação é feita por aplicadores(as) externos(as) à escola, devidamente treinados pela Secretaria Municipal de Educação do Estado para esse fim.

#### 7.2.4 Matrizes de Referência com seus respectivos eixos

Em Língua Portuguesa, a Matriz de Referência do 2º ao 5º ano apresenta eixos estruturantes com seus respectivos descritores:

- a) O primeiro trata de avaliar o processo de apropriação do sistema de escrita, ou seja, as competências relacionadas à identificação e ao reconhecimento de aspectos pertinentes à tecnologia da escrita.

As tabelas a seguir apresentam, para cada eixo, os descritores utilizados nos itens que compõem o Protocolo MAIS PAIC 2º, 3º, 4º e 5º anos em 2019.

**Tabela 6 - Distribuição dos itens nas provas de Língua Portuguesa por Descritor e ano em 2019.**

TÓPICO	DESCRITOR	QUESTÃO DA PROVA			
		2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica.	D6 - Identificar rimas.	3ª			
	D7 - Identificar o número de sílabas de uma palavra.				
	D8 - Identificar sílabas canônicas em uma palavra.				
	D9 - Identificar sílabas não canônicas em uma palavra.				

Fonte: SEDUC-CE, 2019

O Eixo 2 contempla o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura, bem como descreve as competências relacionadas à decodificação e à compreensão de palavras, de frases e de texto.

**Tabela 7 – Distribuição dos itens nas provas de Língua Portuguesa por Descritor e ano em 2019.**

		QUESTÃO DA PROVA		
--	--	------------------	--	--

TÓPICO	DESCRIPTOR	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO
1-Quanto à leitura de palavras.	D10 - Ler palavras com sílabas no padrão canônico.						
	D11 - Ler palavras com sílabas nos padrões não canônicos.	1ª					
2-Quanto à leitura de frases.	D12 - Ler frases.	4ª, 12ª, 17ª					
3-Quanto à leitura de textos.	D13- Localizar informação explícita em texto verbal.	5ª, 13ª, 16ª	2ª, 15ª, 21ª	2ª, 20ª	11ª		
	D14 - Inferir informação em texto verbal.	7ª, 9ª, 19ª	4ª, 12ª, 18ª	5ª, 8ª, 11ª	14ª		
	D15 - Inferir o sentido de palavra ou expressão.			6ª, 18ª	4ª, 15ª		
	D16 - Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.	6ª, 10ª, 15ª	5ª, 13ª	21ª			
	D17 - Identificar o tema ou assunto de um texto (ouvido).	2ª questão					
	D18 - Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido pela criança.	11ª, 20ª	6ª, 16ª	3ª	21ª		
	D19 - Distinguir fato de opinião relativa ao fato.				3ª, 13ª		
	D20 - Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.						
	D21 - Reconhecer o gênero discursivo.		3ª, 19ª	15ª			
	D22-Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.	8ª, 14ª, 18ª	1ª, 8ª, 10ª	12ª	20ª		
	D23 - Reconhecer os elementos presentes numa narrativa.		9ª, 14ª, 22ª	10ª, 13ª	17ª		
	D24 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos sobre um mesmo tema.			9ª, 16ª	1ª, 12ª		
	D25 - Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.		11ª, 17ª	19ª, 22ª	2ª, 10ª, 22ª		
	D26 - Reconhecer o sentido das relações lógico discursivas marcados por conjunções, advérbios etc.		7ª, 20ª	4ª, 17ª	18ª		
	D27 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.				9ª		
	D28 - Reconhecer efeitos de humor e ironia.			1ª, 14ª	19ª		
D29 - Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.			7ª	16ª			

Vale salientar que optamos por não apresentar o quadro de distribuição dos itens nas provas de Língua Portuguesa e Matemática por descritor no ano de 2019 do 9º ano do ensino fundamental II, haja vista que a série alvo desta pesquisa está inserida no ensino fundamental I.

Dando continuidade, será apresentado o quadro de distribuição dos itens na prova de Matemática por descritor, em 2019. Para a realização deste diagnóstico, a Matriz de Referência foi estruturada em quatro grandes temáticas dispostas a seguir:

- Números e Operações;
- Espaço e forma;
- Grandezas e medidas;
- Tratamento da Informação.

**Tabela 8** - Distribuição dos itens na prova de Matemática por descritor, em 2019

Tema	Descritor	QUESTÃO DA PROVA						
		2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	9º ano
I- Interagindo com os números e funções ( Números e operações)	D1 - Associar uma quantidade de objetos de uma coleção a um número natural. (CAEd/PAIC <sup>161</sup> : D 32) (Provinha Brasil: D1.1)	1ª e 7ª						
	D3 - Comparar e/ou ordenar números naturais. (=Provinha Brasil: D1.4)	8ª	6ª	4ª				
	D4 – Completar sequência numérica ou inserir número natural em uma sequência numérica ordenada. (CAEd/PAIC: D14 e D31)	12ª	2ª					
	D5 - Associar um número a sua grafia por		10ª					

<sup>16</sup> Matriz de Matemática do 3º ano cedida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd / UFJF).

	extenso. (CAEd/PAIC: D3 5)							
	D6 - Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal. (=SPAECE <sup>17</sup> 2 :D1)	17 <sup>a</sup>	15 <sup>a</sup> e 20 <sup>a</sup>	21 <sup>a</sup>	24 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup> , 15 <sup>a</sup>	
	D7 - Decompor números naturais. (CAEd/PAIC: D1 5)	6 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	17 <sup>a</sup>	19 <sup>a</sup>			
	D8 - Calcular o resultado de adição ou subtração envolvendo números naturais. (=SPAECE: D2)		3 <sup>a</sup> , 8 <sup>a</sup> e 16 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup> , 9 <sup>a</sup> e 14 <sup>a</sup>	23 <sup>a</sup>			
	D9 - Calcular o resultado de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais. (=SPAECE: D3)			22 <sup>a</sup>	18 <sup>a</sup>			
	D10 - Resolver problema que envolva a operação de adição ou subtração com números naturais. (=SPAECE: D4)	3 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	20 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>			
	D11 - Resolver problema que envolva a operação de multiplicação ou divisão de números naturais. (=SPAECE: D5)		17 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	16 <sup>a</sup>			
	D12 - Resolver problema que envolva mais de uma operação com números naturais. (=SPAECE: D6)			16 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup> , 10 <sup>a</sup>			

<sup>17</sup> Matriz de Referência de Matemática do SPAECE do 5º ano.

	D13 - Resolver problema que envolva cálculo simples de porcentagem (25%, 50% e 100%). (=SPAECE: D9)				15 <sup>a</sup>			
	D14 - Reconhecer diferentes representações de um número racional. (SPAECE: D13)			8 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup> , 11 <sup>a</sup> e 13 <sup>a</sup>			
	D15 - Comparar números racionais na representação fracionária ou decimal. (SPAECE: D14)				21 <sup>a</sup>			18 <sup>a</sup>
	D16 - Resolver problema utilizando adição ou subtração com números racionais representados na forma fracionária ou na forma decimal. (SPAECE: D15)				5 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup>			
II- Convivendo com a Geometria (Espaço e Forma)	D17 - Identificar a localização/ movimentação de objetos em mapas, croquis e outras representações gráficas. (SPAECE: D45)	15 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup> e 18 <sup>a</sup>	17 <sup>a</sup>	14 <sup>a</sup>		
	D18 - Identificar e classificar figuras geométricas tridimensionais representadas por desenho, destacando algumas de suas características (número de faces, arestas e vértices). (SPAECE: D46)	14 <sup>a</sup>		1 <sup>a</sup> e 15 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>			1 <sup>a</sup>
	D19 - Identificar e classificar	4 <sup>a</sup> , 10 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>		12 <sup>a</sup>	21 <sup>a</sup>	19 <sup>a</sup>	

	<p>figuras geométricas planas destacando algumas de suas características (número de lados e tipos de ângulos). (SPAECE: D47)</p>							
	<p>D20 - Identificar planificações de poliedros ou corpos redondos. (SPAECE: D52)</p>		4 <sup>a</sup> ,	20 <sup>a</sup>	22 <sup>a</sup>			
III- Vivenciando as medidas (Grandezas e medidas)	<p>D21 - Estabelecer relações de ordem temporal. (Novo)</p>	9 <sup>a</sup>						
	<p>D22 - Identificar as horas em relógios digitais ou de ponteiros. (SPAECE: D61)</p>	18 <sup>a</sup>	19 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	
	<p>D23 - Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo em problema. (SPAECE: D62)</p>		13 <sup>a</sup>	19 <sup>a</sup>	14 <sup>a</sup>			
	<p>D24 - Comparar os resultados de medições realizadas com o uso de unidades de medida não padronizadas. (CAEd/PAIC: D6 - em parte)</p>	5 <sup>a</sup> ,13 <sup>a</sup> e 16 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup> e 18 <sup>a</sup>					
	<p>D25 - Resolver problemas utilizando unidades de medidas padronizadas como: km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml. (SPAECE: D59)</p>			6 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>
	<p>D26 - Resolver problema que envolva o cálculo do perímetro de polígonos, usando malha quadriculada ou</p>				20 <sup>a</sup>			19 <sup>a</sup>

	não. (SPAECE: D60)							
	D27 - Resolver problemas envolvendo o cálculo de área de superfície de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas ou não. (SPAECE: D66)				1 <sup>a</sup>			
	D28 - Identificar e/ou relacionar as cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro. (CAEd/PAIC: D1 0)	2 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>				
	D29 - Resolver problemas utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro. (SPAECE: D63)		14 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>			
IV- Tratamento da Informação	D30 - Ler e localizar informações apresentadas em tabelas. (SPAECE: D73)			3 <sup>a</sup>				
	D31 - Ler e localizar informações apresentadas em gráficos de barras ou colunas. (SPAECE: D74)	11 <sup>a</sup>						

Fonte: Seduc - CE, 2019

Sendo um dos principais fatores do desenvolvimento humano, a educação de qualidade pressupõe que escolas em territórios mais vulneráveis devem contribuir para reverter – no médio e longo prazo – as profundas desigualdades educacionais que no Brasil se manifestam entre ricos e pobres, entre a população rural e urbana, e também entre regiões do país. Aliás, esse é um dos objetivos da coordenação federativa em matéria de educação: reduzir desigualdades diante dos preceitos constitucionais de equalização das oportunidades

educacionais e garantia de padrão mínimo de qualidade. O que deve ser conduzido por meio da cooperação e colaboração entre os entes federativos.

Nesse viés, cabe à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) coordenar a política que visa reduzir as desigualdades sociais e ampliar o acesso da população à educação, além de cooperar técnica e financeiramente com os municípios para que sejam efetivadas o acesso à educação através de programas e assistência técnica (Segatto, 2015).

Frente às questões acima expostas ratificamos nossa questão de pesquisa, e assim, investigar sobre: *Quais as contribuições das Avaliações Diagnósticas da Rede Municipal de Fortaleza: um estudo de caso a partir da visão dos(as) professores(as) do 5º ano do ensino fundamental I.*

Portanto, nessa perspectiva, faremos, a seguir, um breve histórico da escola alvo da pesquisa.

## **8. DA HISTÓRIA DA ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA**

Uma vez que esta pesquisa de dissertação de mestrado foi realizada junto à Escola Municipal João Saraiva Leão, fez-se necessário apresentar um pouco da sua história.

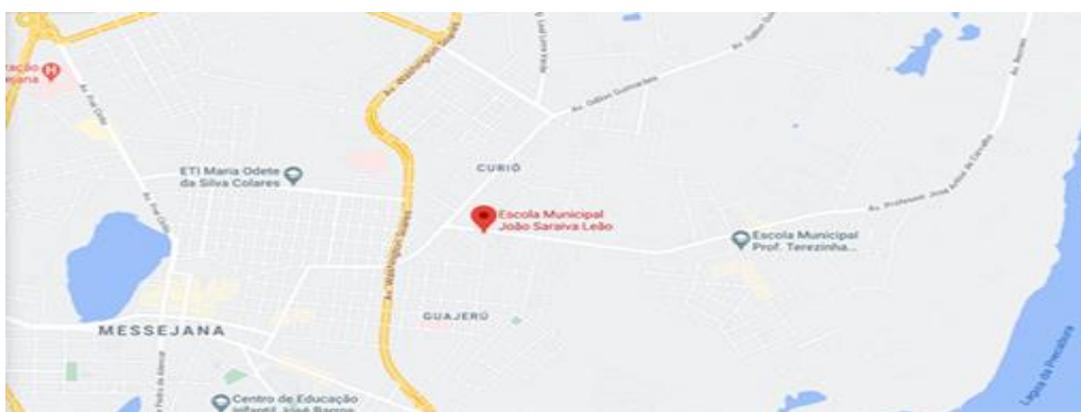
Essa instituição recebeu o ato administrativo em 2000, sob nº 0064/2000, na gestão do Prefeito Juraci Magalhães. A escola funciona nos três turnos, atendendo às seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Situada na periferia da cidade de Fortaleza, atende às comunidades do Parque São Miguel, Guajeru, Mangueira e Curió. Seguem, abaixo, algumas imagens da Escola Municipal João Saraiva Leão.

**Figura 2** - Vista da fachada da Escola Municipal João Saraiva Leão.



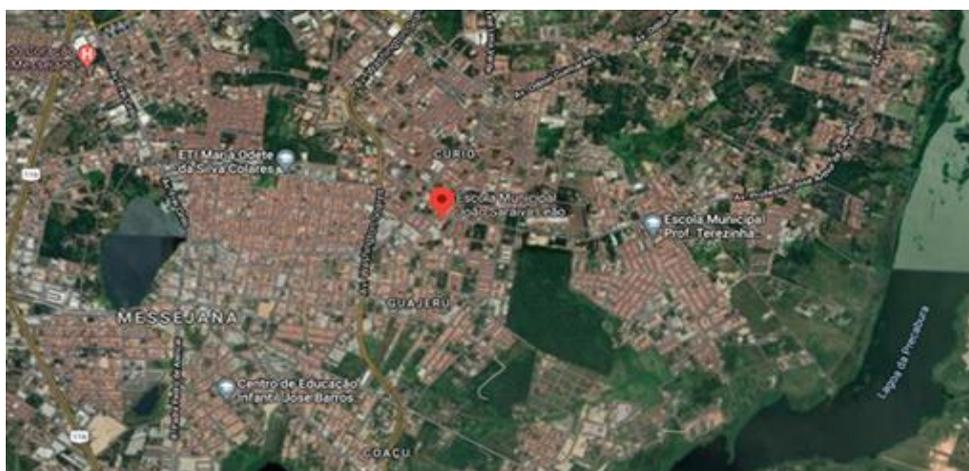
Fonte: Google Maps (2021).

**Figura 3** - Localização da Escola Municipal João Saraiva Leão.



Fonte: Google Maps (2021)

**Figura 4** - Imagem da localização da escola por meio de satélite



Fonte: Google Maps (2021)

A Escola Municipal João Saraiva Leão, ainda, possui um Centro de Educação Infantil onde funcionam as turmas dos infantis IV e V, e uma creche conveniada que atende as turmas dos infantis I, II e III, ambos em endereços distintos. Em relação à escolha do nome do Prof. Dr. João Batista Saraiva Leão deu-se com a finalidade de homenageá-lo por seus méritos e sua contribuição na formação de saberes ao longo de sua vida.

O Dr. João Batista Saraiva Leão nasceu em 25 de dezembro de 1895 em Quixeramobim (CE). Foi funcionário do antigo Departamento dos Correios e Telégrafos, e posteriormente, formou-se em Medicina, em 1932, pela Faculdade da Bahia e no desempenho da profissão fez da mesma um sacerdócio.

Catedrático das antigas Faculdades de Farmácia e Medicina exerceu honrosamente a função de médico e aposentou-se compulsoriamente, recebendo da Universidade Federal do Ceará (UFC) o título de Professor Emérito em sessão solene, na qual esteve presente o Governador Virgílio Távora.

Intelectual, possuía uma vasta biblioteca de autores portugueses e brasileiros. Foi membro efetivo do Instituto do Ceará e colaborava com a imprensa cearense com crônicas sobre temas variados. Casou-se com Fausta Bezerra, sua prima, em 3 de maio de 1923. E veio a falecer em Fortaleza em 30 de dezembro de 1977.

### **8.1. Da Escola alvo da pesquisa**

Como dito anteriormente iniciei minha trajetória como servidor público municipal no ano de 2001. Ao ser convocado para assumir o cargo de professor efetivo, fui lotado na Escola Municipal João Saraiva Leão para lecionar a disciplina de Língua Portuguesa no 6º ano do Ensino Fundamental nos turnos: vespertino e noturno. Confesso que fiquei um pouco desapontado com a realidade da escola, pois as condições de trabalho eram precárias, salas de aula com pouca ventilação, pintura danificada, ainda o uso de giz pelos/as docentes, já no âmbito pedagógico não tínhamos um planejamento com acompanhamento do Coordenador Pedagógico, além do mais os planejamentos eram realizados aos sábados, quando nós (gestão e docentes) já estávamos exaustos da jornada de trabalho semanal.

Em relação à infraestrutura das escolas, o Resumo Técnico do Censo Escolar de 2011 afirma que:

A infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental no processo de aprendizagem. É recomendável que uma escola mantenha padrões

de infraestrutura necessários para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, sendo, dessa forma, mais um estímulo para sua permanência na escola. (BRASIL, 2011, p. 33)

No tocante ao acompanhamento pedagógico, ao referir-se ao papel da coordenação pedagógica, Lima e Santos (2007, p. 87) nos apontam que “muito mais do que a nomenclatura do cargo, deve-se primar pelo significado que tal cargo deve exercer em nível de liderança e condução dos trabalhos pedagógicos de uma unidade educacional.”.

Como se percebe a infraestrutura disponível nas escolas e acompanhamento pedagógico exercem uma importante contribuição no processo de ensino-aprendizagem de nossos discentes.

## **8.2. Atuação como Gestor Escolar**

A partir do ano de 2013, começa uma nova gestão municipal em Fortaleza. Essa, por sua vez, promoveu várias mudanças no âmbito educacional. Vale salientar, que nos anos anteriores o município havia passado por movimentos grevistas, e um dos percalços a se resolver era em relação ao ano letivo e ano escolar, pois havia uma defasagem de (3) três meses em relação aos demais municípios e às escolas particulares.

Após a reorganização do calendário letivo e planejada a correção de fluxo, a Secretaria Municipal de Educação tinha mais um desafio que era o de realizar seleção para gestores(as) escolares, pois até então, o processo se dava por indicação do poder executivo da capital. Ocorreu, assim, a adesão ao Edital Nº 001/2013, que regulamentou o processo seletivo, e este aconteceu em (3) três fases. Após o cumprimento dessas fases, os(as) diretores(as) selecionados(as) tinham que fazer adesão à Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e optar por 3 (três) escolas, para tanto, apresentando justificativa para a sua escolha.

Como já havia feito a seleção e tinha sido aprovado, fiz a minha primeira opção pela Escola Municipal João Saraiva Leão, haja vista já ter ciência dos problemas que teria de enfrentar, por conhecer o grupo de professores(as) e funcionários(as) com os quais iria trabalhar, por já ter estabelecido uma relação de parceria com a comunidade atendida pela escola. Para mim, seria um grande desafio poder ressignificar o nome dessa escola, e junto com todos(as) que a compõem, e assim, torná-la um espaço de culturas e saberes, promovendo, assim, uma educação pública de qualidade.

A partir daí, iniciava uma importante etapa na minha carreira profissional, pois não era mais somente o responsável pela minha sala de aula, mas iria conduzir uma escola focada em uma Gestão Democrática e Participativa, conforme a Lei Complementar nº 169, DE 12 DE SETEMBRO DE 2014 que nos diz em seu art. 1º

#### **DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA**

Art. 1º - A gestão democrática da escola pública de Fortaleza, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:

- I. participação da comunidade na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados;
- II. respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza;(…). (FORTALEZA, 2014, p. 04)

Importante destacar que esse documento também trata das atribuições colocadas para os Gestores Escolares, no tocante ao processo de acompanhamento e avaliação dos resultados e impactos da gestão, sendo elas:

- II. Elaborar o plano de trabalho da direção em conjunto com a equipe gestora, indicando metas, formas de acompanhamento e avaliação dos resultados e impactos da gestão; [...] VIII. Acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e de quaisquer instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos frente aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político pedagógico, plano de ensino e do plano de trabalho da direção da escola, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa; (Idem, p. 04)

Convém afirmar que, a partir do ano de 2013, comecei a direcionar a minha atenção para as práticas didáticas, o fazer pedagógico e o trabalho docente. Nesse sentido, me alinhei ao pensamento de Pimenta (1999) ao dizer que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permaneçam significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.” (PIMENTA, 1999, p. 19)

A partir de então, comecei a construir e/ou ressignificar minha identidade como profissional da educação, desta vez assumindo o papel de gerir pessoas, entendendo suas particularidades e rompendo com paradigmas. Luck (2000, p.21) aponta que o/a gestor/a é um fator imprescindível para “o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino.”.

Assim, assumi como premissa, o compromisso de traçar estratégias para melhorarmos a aprendizagem dos(as) alunos(as) junto às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pois na época, a escola apresentava um rendimento abaixo em relação aos níveis de aprendizagem das séries avaliadas pelo SPAECE, tanto no 2º ano do ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa, quanto no 5º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A seguir, temos os resultados obtidos pelos(as) discentes do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal João Saraiva Leão, na disciplina de Língua Portuguesa no ano de 2013, e os resultados obtidos pelos(as) alunos(as) do 5º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, do mesmo ano, bem como o comparativo com os resultados do Estado do Ceará e do Município de Fortaleza.

**Tabela 9** - Resultado do SPAECE 2º ano- Língua Portuguesa 2013.

<p style="text-align: center;"><b>SPAECE ALFA 2013</b>  REDE MUNICIPAL  <i>Os resultados da escola</i></p>		
<p><b>Escola:</b> EMEIF JOÃO SARAIVA LEÃO  <b>Município:</b> FORTALEZA  <b>CREDE:</b> FORTALEZA  2º Ano do Ensino Fundamental</p>		
LÍNGUA PORTUGUESA - Ceará		
1.Proficiência Média	165,2	
2.Participação (número de alunos)	Previsto	98431
	Efetivo	98909
	Percentual	100,5
<b>Edição</b>	<b>Proficiência</b>	3. Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho
2011	177.1	
2012	162.1	
2013	165.2	

		<p><b>% por Padrão de Desempenho</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Não Alfabetizado</th> <th>Alfabetização Incompleta</th> <th>Intermediário</th> <th>Suficiente</th> <th>Desejável</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2011</td> <td>3,0</td> <td>5,7</td> <td>9,7</td> <td>15,4</td> <td>66,1</td> </tr> <tr> <td>2012</td> <td>2,1</td> <td>6,6</td> <td>14,6</td> <td>16,9</td> <td>57,8</td> </tr> <tr> <td>2013</td> <td>1,3</td> <td>4,8</td> <td>12,3</td> <td>20,3</td> <td>61,2</td> </tr> </tbody> </table>		Ano	Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável	2011	3,0	5,7	9,7	15,4	66,1	2012	2,1	6,6	14,6	16,9	57,8	2013	1,3	4,8	12,3	20,3	61,2
Ano	Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável																						
2011	3,0	5,7	9,7	15,4	66,1																						
2012	2,1	6,6	14,6	16,9	57,8																						
2013	1,3	4,8	12,3	20,3	61,2																						
		<p><b>LÍNGUA PORTUGUESA - Município</b></p>																									
1.Proficiência Média		136,3																									
2.Participação (número de alunos)		Previsto	14886																								
		Efetivo	14654																								
		Percentual	98,4																								
<b>Edição</b>	<b>Proficiência</b>	3. Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho																									
2011	140.3	<p><b>% por Padrão de Desempenho</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Não Alfabetizado</th> <th>Alfabetização Incompleta</th> <th>Intermediário</th> <th>Suficiente</th> <th>Desejável</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2011</td> <td>6,2</td> <td>11,7</td> <td>18,0</td> <td>24,5</td> <td>39,6</td> </tr> <tr> <td>2012</td> <td>4,8</td> <td>15,1</td> <td>26,4</td> <td>23,6</td> <td>30,2</td> </tr> <tr> <td>2013</td> <td>2,9</td> <td>10,6</td> <td>24,5</td> <td>28,5</td> <td>33,4</td> </tr> </tbody> </table>		Ano	Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável	2011	6,2	11,7	18,0	24,5	39,6	2012	4,8	15,1	26,4	23,6	30,2	2013	2,9	10,6	24,5	28,5	33,4
Ano	Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável																						
2011	6,2	11,7	18,0	24,5	39,6																						
2012	4,8	15,1	26,4	23,6	30,2																						
2013	2,9	10,6	24,5	28,5	33,4																						
2012	131.4																										
2013	136.3																										
		<p><b>Não Alfabetizado</b>   <b>Alfabetização Incompleta</b>   <b>Intermediário</b>   <b>Suficiente</b>   <b>Desejável</b></p>																									
<b>LÍNGUA PORTUGUESA - Escola</b>																											
1.Proficiência Média	129,9	IDE: 4,1																									

2.Participação (número de alunos)	Previsto	118
	Efetivo	115
	Percentual	97,5

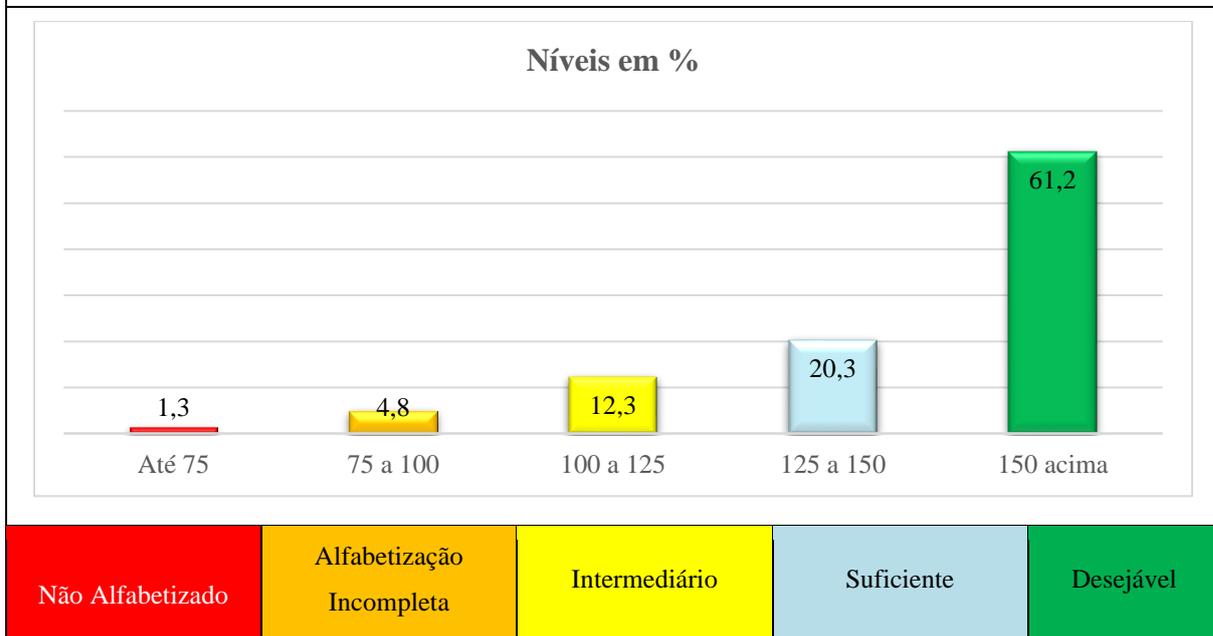
Edição	Proficiência	3. Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho																								
2011	129.3	<p><b>% por Padrão de Desempenho</b></p> <table border="1"> <caption>Data for % por Padrão de Desempenho</caption> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Não Alfabetizado</th> <th>Alfabetização Incompleta</th> <th>Intermediário</th> <th>Suficiente</th> <th>Desejável</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2011</td> <td>5,0</td> <td>22,0</td> <td>23,0</td> <td>24,0</td> <td>26,0</td> </tr> <tr> <td>2012</td> <td>8,0</td> <td>20,8</td> <td>24,0</td> <td>20,0</td> <td>27,2</td> </tr> <tr> <td>2013</td> <td>6,1</td> <td>13,9</td> <td>27,0</td> <td>21,7</td> <td>31,3</td> </tr> </tbody> </table>	Ano	Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável	2011	5,0	22,0	23,0	24,0	26,0	2012	8,0	20,8	24,0	20,0	27,2	2013	6,1	13,9	27,0	21,7	31,3
Ano	Não Alfabetizado		Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável																				
2011	5,0		22,0	23,0	24,0	26,0																				
2012	8,0	20,8	24,0	20,0	27,2																					
2013	6,1	13,9	27,0	21,7	31,3																					
2012	125.2																									
2013	129.9																									
		<table border="1"> <tr> <td>Não Alfabetizado</td> <td>Alfabetização Incompleta</td> <td>Intermediário</td> <td>Suficiente</td> <td>Desejável</td> </tr> </table>	Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável																			
Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável																						

4. Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

Ceará

Proficiência Média Estado: 165,2

Rede: MUNICIPAL

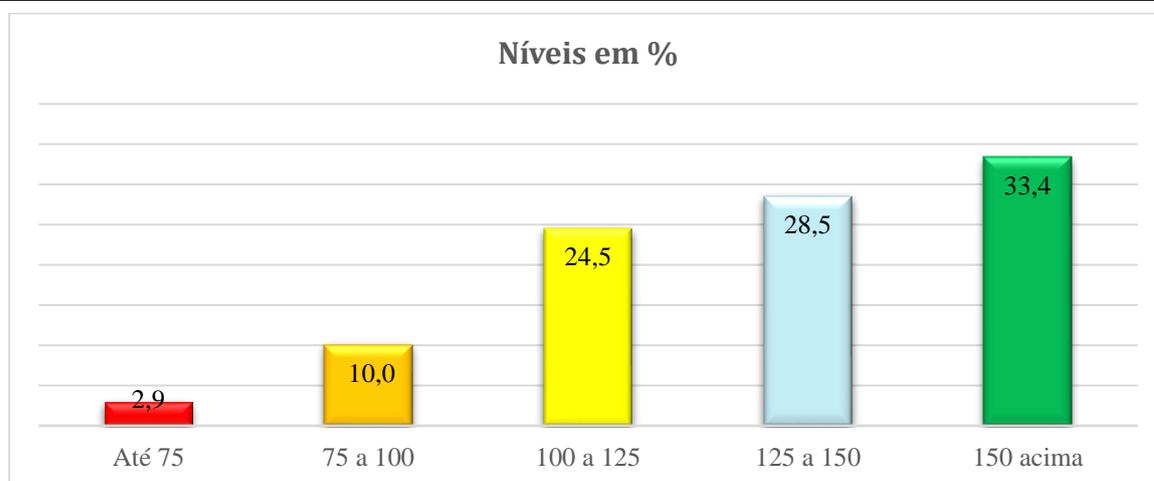


4. Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

**FORTALEZA**

Proficiência Média Município: 136,3

Rede: MUNICIPAL



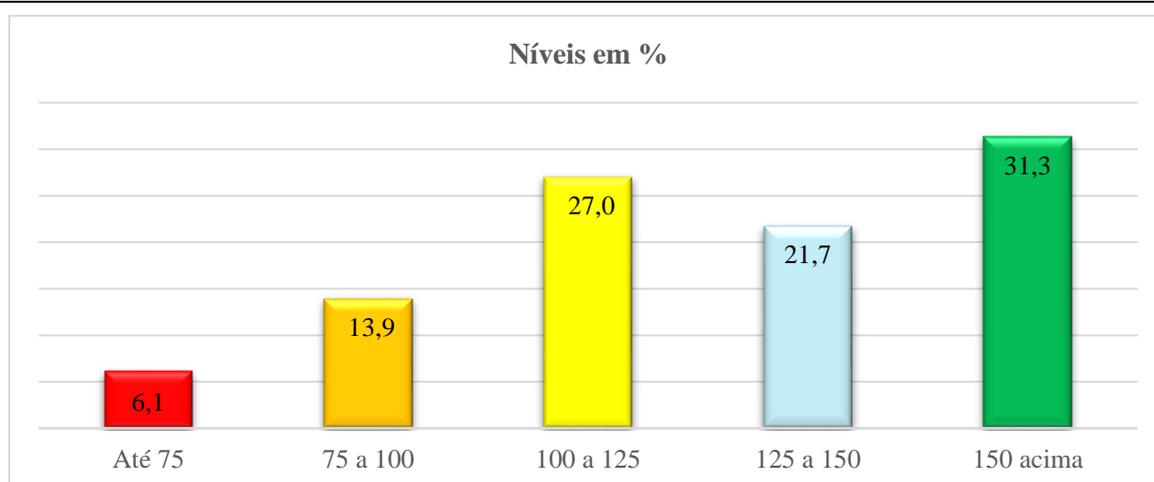
Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
------------------	--------------------------	---------------	------------	-----------

4. Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

**EMEIF JOÃO SARAIVA LEÃO**

Proficiência Média Escola: 129,9

Rede: MUNICIPAL



Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
------------------	--------------------------	---------------	------------	-----------

Fonte: <<http://www.spaece.caedufjf.net/>> Acesso em 10 abr. 2021

Como se observa, a proficiência média da escola na referida série estava abaixo da média atingida pelo Estado e pelo município. Havia um percentual de 6,1% de alunos(as) não alfabetizados(as), 13,9 % com alfabetização incompleta, 27% no nível intermediário de aprendizagem, 21,7 % no nível suficiente, e apenas 31,3% no nível desejável. Outro dado que merece destaque é que nesse ano o total de estudantes a ser avaliados era de 118 (cento e dezoito), mas só participaram da avaliação 115 (cento e quinze) discentes, perfazendo um total de 97,5 de alunos(as) avaliados(as).

A partir desses resultados, corrobora-se com Vianna (2000) em relação ao processo de avaliação educacional:

A avaliação educacional [...] não constitui uma teoria geral, mas um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamentos valorativos. Além do mais, a avaliação nunca é um todo acabado, autossuficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomadas de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos explicados criticamente. (VIANNA, 2000, p. 28)

Desse modo, de posse dos resultados, tínhamos elementos suficientes para analisar de maneira objetiva a prática educativa empreendida até aquele momento e, redefinirmos princípios e métodos de desenvolvimento do fazer pedagógico para que assim, em conjunto (gestor e docentes) pudessemos superar as dificuldades detectadas.

Outro dado de extrema importância diz respeito à escala utilizada para que se chegue aos níveis acima apresentados. Vejamos a figura abaixo:

**Tabela 10** - Escala de alfabetização (2º ano)

Níveis e Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa					
Etapa de Escolarização	Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
2º ano Ensino Fundamental	Até 75	75 a 100	100 a 125	125 a 150	Acima de 150

Fonte: <<https://www.google.com/search>> Acesso em 14 abr. 2021

Segundo o Boletim do Sistema de Avaliação disponibilizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF- 2015) os(as) alunos(as) que se encontram no Padrão de Desempenho como não alfabetizados(as) apresentam desenvolvimento ainda inicial das principais habilidades associadas à sua etapa de escolaridade, de acordo com a Matriz de Referência. Ao realizarem os testes de proficiência, tendem a acertar apenas aqueles itens que avaliam as habilidades consideradas iniciais e que obtêm respostas corretas pela maioria dos/as estudantes. Discentes inseridos(as) nesse padrão apresentam carência de aprendizagem em relação ao que é previsto pela Matriz de Referência e sinaliza, à equipe pedagógica, a necessidade de se pensar um processo de recuperação com esses/as alunos(as), com o objetivo de se desenvolverem condições para que se possa avançar aos níveis seguintes.

Os(as) discentes inseridos(as) no nível de alfabetização incompleta encontram-se no limite da Escala de Proficiência em relação ao padrão anterior, portanto realizam atividades similares ao Padrão de Desempenho Não Alfabetizado. Neste nível, o(a) leitor(a), mesmo que iniciante, já consegue buscar sentidos para leitura, ou seja, utiliza diferentes estratégias leitoras que permitem ao(a) professor(a) que trabalha nessa série suscitar hipóteses e apresentar relações de leitura que serão importantes para que a escola ensine outras estratégias ao(a) leitor(a). A apropriação do sistema alfabético é crucial para os/as alunos/as inseridos nesse nível.

No nível Intermediário, apesar dos(as) discentes não demonstrarem o desenvolvimento considerado apropriado das habilidades básicas para ampliar seus conhecimentos.

No último nível, o Desejável, o(a) aluno(a) já demonstra, nos testes de proficiência, conhecimentos além do que é considerado básico para a sua etapa escolar. Nesta categoria, devem-se proporcionar atividades desafiadoras que permitam estimular e manter nos(as) estudantes o interesse pela escola. Os(as) discentes conseguem responder a um maior quantitativo de questões complexas. Atrelado a isso, temos um desenvolvimento cognitivo contínuo com aprendizagens constantes, portanto precisa ser constantemente estimulado.

Vale ressaltar que, ao optar por colocar os dados do 2º ano do ensino fundamental, assim o fizemos por entender que é uma série em que se consolida o processo de alfabetização, portanto, o processo de consolidação de Leitura e Escrita servirá de base para as séries seguintes, dessa forma me alinho ao que Santana (2015, p. 4) diz: “Alfabetizar uma criança significa proporcionar-lhe um contato com o mundo da leitura e da escrita, ou seja, alfabetizar é um processo cujo objetivo relaciona-se à construção do conhecimento”.

Dando continuidade à leitura dos dados, trataremos a seguir o objeto desta pesquisa. Esboçaremos os resultados obtidos pelos(as) alunos(as) do 5º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática no ano de 2013.

**Tabela 11** - Resultado do SPAECE 5º ano - Língua Portuguesa 2013

<b>SPAECE 2013</b> <b>REDE MUNICIPAL</b> <i>Os resultados da escola</i>																							
<b>Escola:</b> EMEIF JOÃO SARAIVA LEÃO <b>Município:</b> FORTALEZA <b>CREDE:</b> FORTALEZA 5º Ano do Ensino Fundamental																							
LÍNGUA PORTUGUESA - Ceará																							
1.Proficiência Média		200,9																					
2.Participação (número de alunos)		Previsto	122222																				
		Efetivo	121322																				
		Percentual	99,3																				
<b>Edição</b>	<b>Proficiência</b>	3. Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho																					
2011	189.5	<div style="text-align: center;"> <b>% por Padrão de Desempenho</b> </div> <table border="1" style="margin-top: 10px;"> <caption>Dados do Gráfico de Desempenho</caption> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Muito Crítico</th> <th>Crítico</th> <th>Intermediário</th> <th>Adequado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2011</td> <td>6,4</td> <td>35,4</td> <td>35,8</td> <td>22,4</td> </tr> <tr> <td>2012</td> <td>3,1</td> <td>28,8</td> <td>39,1</td> <td>29</td> </tr> <tr> <td>2013</td> <td>6,4</td> <td>26,9</td> <td>37,2</td> <td>31,1</td> </tr> </tbody> </table>		Ano	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	2011	6,4	35,4	35,8	22,4	2012	3,1	28,8	39,1	29	2013	6,4	26,9	37,2	31,1
Ano	Muito Crítico			Crítico	Intermediário	Adequado																	
2011	6,4			35,4	35,8	22,4																	
2012	3,1			28,8	39,1	29																	
2013	6,4	26,9	37,2	31,1																			
2012	200.4																						
2013	200.9																						
		<div style="display: flex; justify-content: space-around; font-weight: bold; color: white;"> <span style="background-color: red; padding: 2px 5px;">Muito Crítico</span> <span style="background-color: yellow; padding: 2px 5px;">Crítico</span> <span style="background-color: lightblue; padding: 2px 5px;">Intermediário</span> <span style="background-color: green; padding: 2px 5px;">Adequado</span> </div>																					
LÍNGUA PORTUGUESA - Município																							
1.Proficiência Média		195,7																					
2.Participação		Previsto	20124																				

(número de alunos)		Efetivo	19519																					
		Percentual	97,0																					
<b>Edição</b>	<b>Proficiência</b>	3. Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho																						
2011	190.0	<p><b>% por Padrão de Desempenho</b></p> <table border="1"> <caption>Dados do Gráfico: % por Padrão de Desempenho</caption> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Muito Crítico</th> <th>Crítico</th> <th>Intermediário</th> <th>Adequado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2011</td> <td>4,8</td> <td>34,2</td> <td>40,6</td> <td>20,5</td> </tr> <tr> <td>2012</td> <td>1,9</td> <td>27,6</td> <td>45,1</td> <td>25,4</td> </tr> <tr> <td>2013</td> <td>4,1</td> <td>28,7</td> <td>42,8</td> <td>24,4</td> </tr> </tbody> </table>			Ano	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	2011	4,8	34,2	40,6	20,5	2012	1,9	27,6	45,1	25,4	2013	4,1	28,7	42,8	24,4
Ano	Muito Crítico				Crítico	Intermediário	Adequado																	
2011	4,8				34,2	40,6	20,5																	
2012	1,9				27,6	45,1	25,4																	
2013	4,1	28,7	42,8	24,4																				
2012	199.4																							
2013	195.7																							
		Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado																			

**LÍNGUA PORTUGUESA - Escola**

1.Proficiência Média	193,5	IDE: 3,6
2.Participação (número de alunos)	Previsto	163
	Efetivo	160
	Percentual	98,2

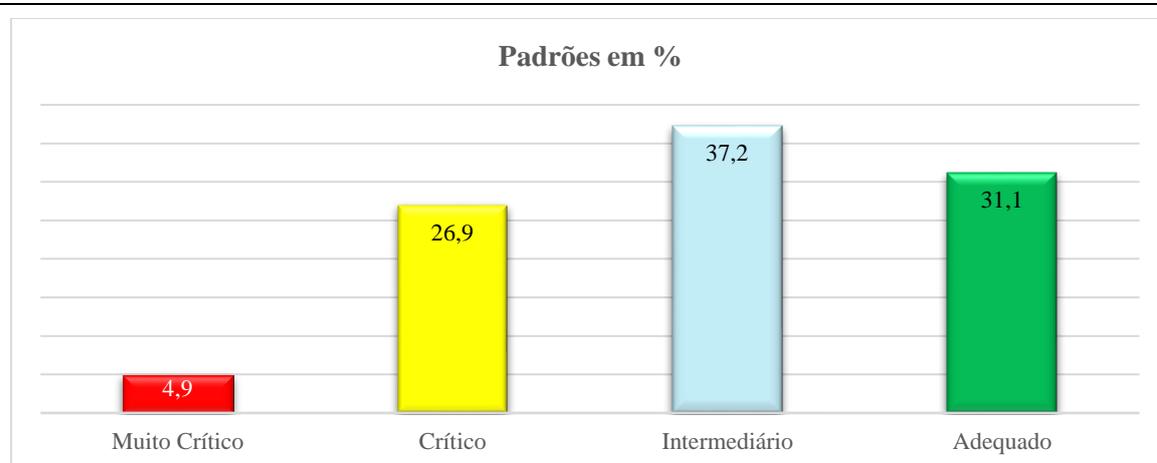
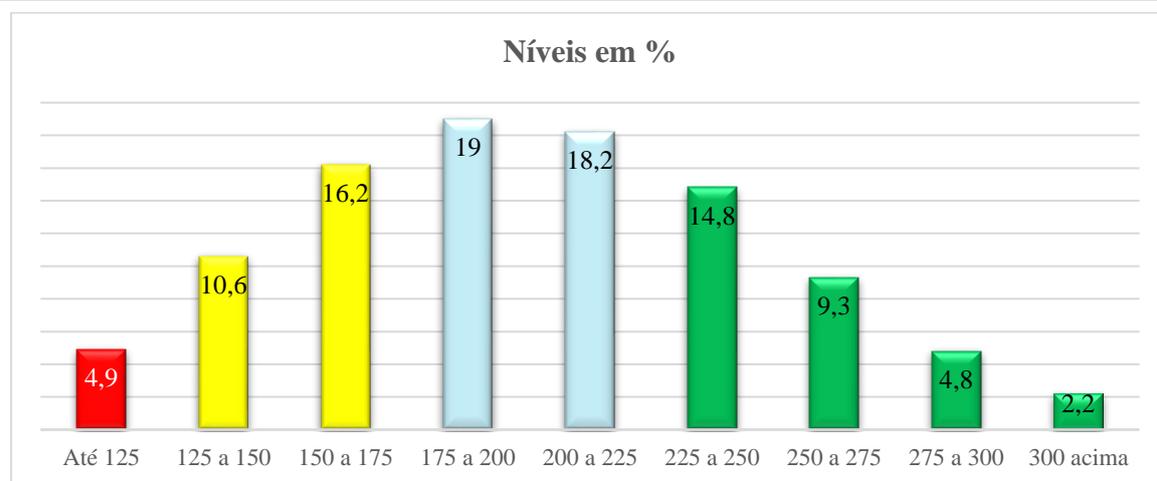
<b>Edição</b>	<b>Proficiência</b>	3. Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho																						
2011	189.0	<p><b>% por Padrão de Desempenho</b></p> <table border="1"> <caption>Dados do Gráfico: % por Padrão de Desempenho</caption> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Muito Crítico</th> <th>Crítico</th> <th>Intermediário</th> <th>Adequado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2011</td> <td>3</td> <td>42,4</td> <td>31,8</td> <td>22,7</td> </tr> <tr> <td>2012</td> <td>2,3</td> <td>26</td> <td>48,0</td> <td>23,7</td> </tr> <tr> <td>2013</td> <td>2,5</td> <td>32,5</td> <td>45,6</td> <td>19,4</td> </tr> </tbody> </table>			Ano	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	2011	3	42,4	31,8	22,7	2012	2,3	26	48,0	23,7	2013	2,5	32,5	45,6	19,4
Ano	Muito Crítico				Crítico	Intermediário	Adequado																	
2011	3				42,4	31,8	22,7																	
2012	2,3				26	48,0	23,7																	
2013	2,5	32,5	45,6	19,4																				
2012	198.2																							
2013	193.5																							
		Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado																			

4. Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

**Ceará**

Média Projeto: 200,9

Rede: MUNICIPAL

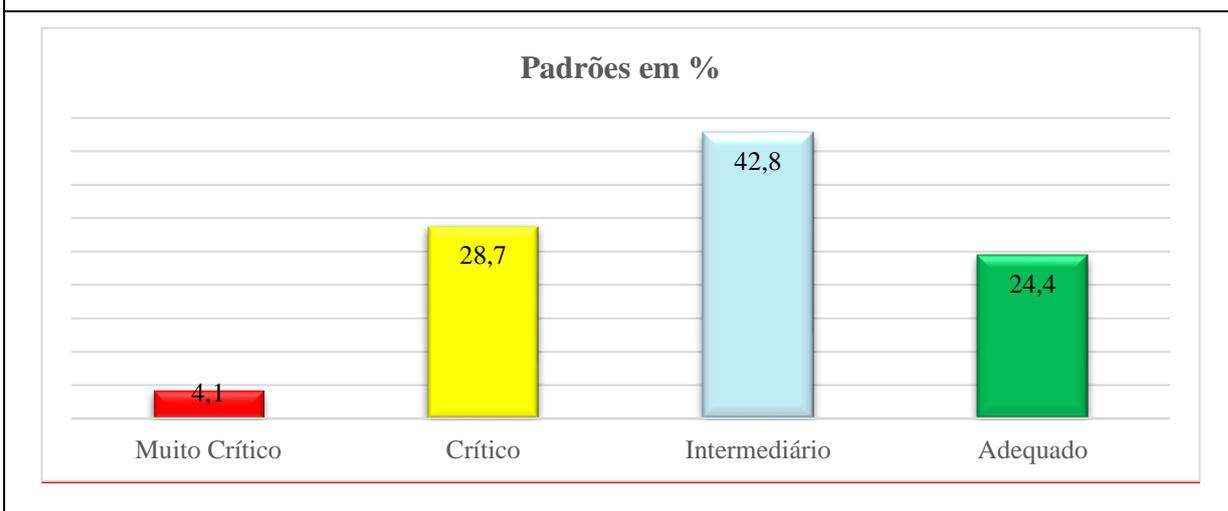
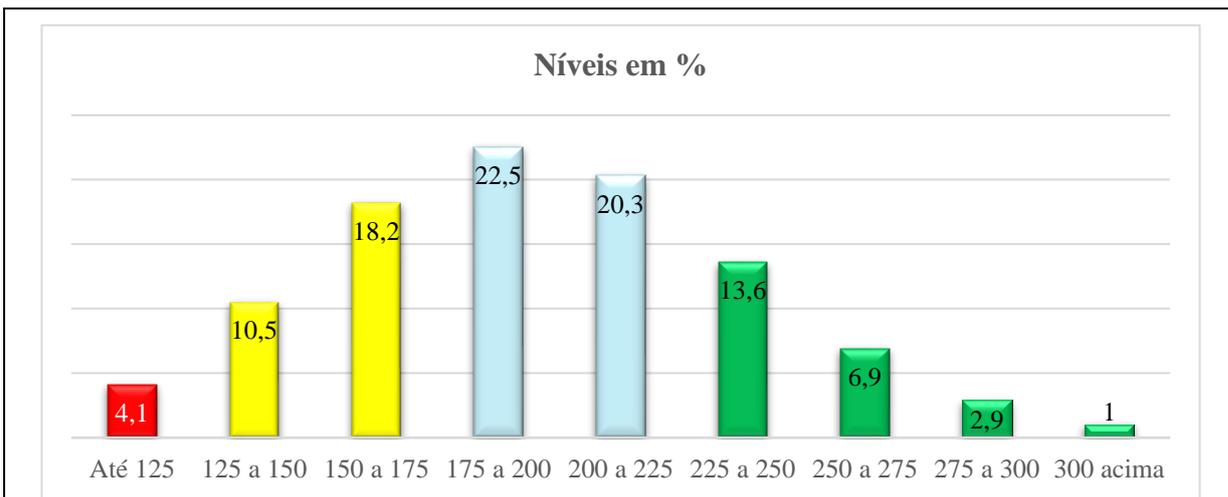


4. Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

**Município:** FORTALEZA

Média Município: 195,7

Rede: MUNICIPAL

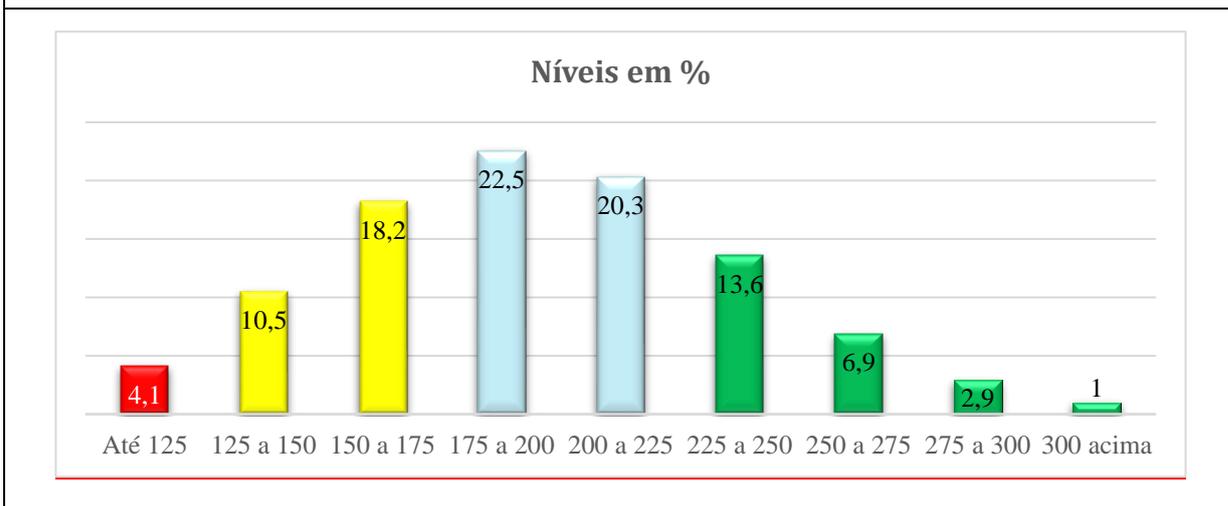


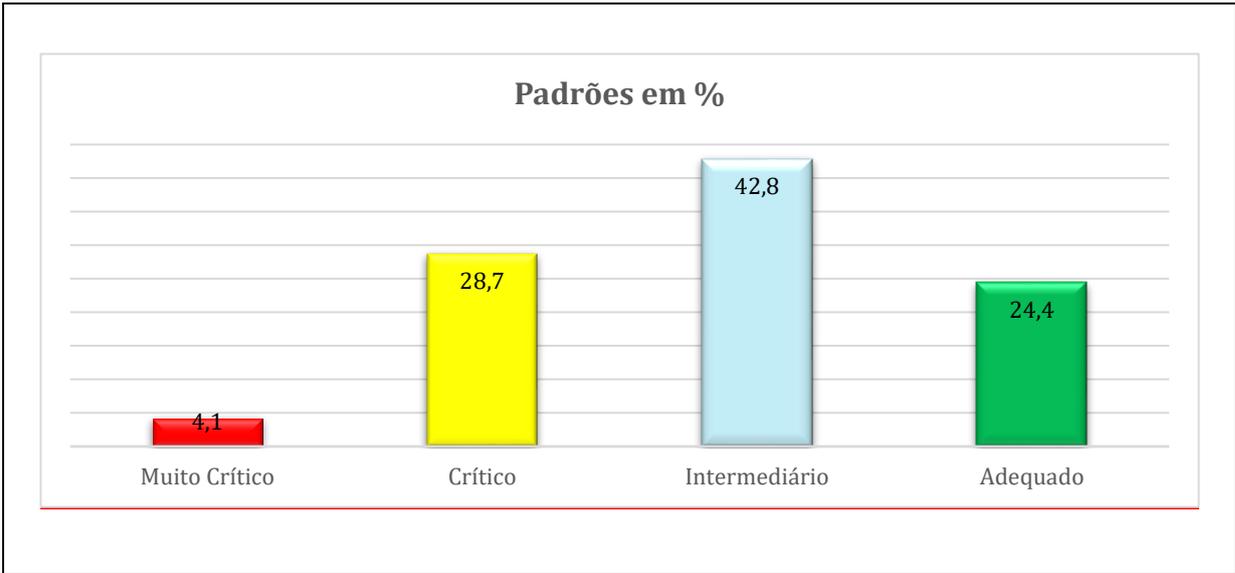
4. Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

**Município:** FORTALEZA

Média Escola: 195,7

Rede: MUNICIPAL



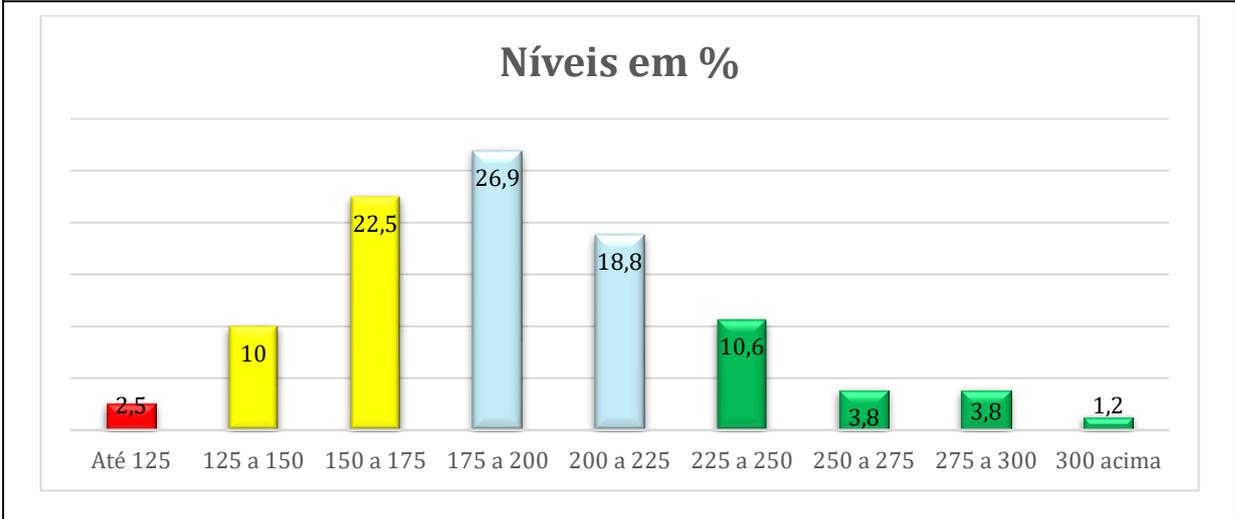


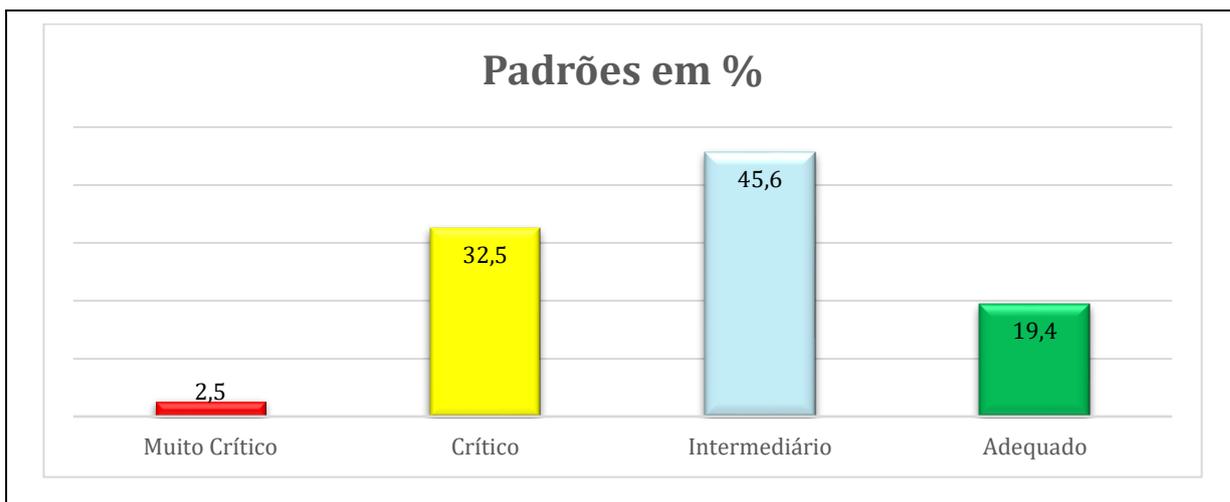
4. Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

**Município:** EMEIF JOÃO SARAIVA LEÃO

Média Projetada: 193,5

Rede: MUNICIPAL





Fonte: <<http://www.spaece.caedufjf.net/>> Acesso em 14 abr. 2021

Em relação aos resultados da disciplina de Língua Portuguesa no ano de 2013, estavam previstos para serem avaliados/as 163 (cento e sessenta e três) alunos(as), desse total, 160 (cento e sessenta) realizaram a prova. Conforme leitura dos dados, a proficiência atingida pela escola na disciplina de Língua Portuguesa pelos(as) discentes do 5º ano foi de 193,5, que se enquadrou no nível Intermediário, logo, ficou abaixo das médias de proficiência do estado e do município. Em percentuais, tivemos 2,5 % dos(as) estudantes no nível muito crítico, 32,5 % dos(as) alunos(as) no nível crítico de aprendizagem, 45,6% no nível intermediário e apenas 19,4 % no nível adequado, ou seja, apenas 31 discentes alcançaram o nível adequado de aprendizagem. Abaixo, segue a escala de proficiência utilizada nas avaliações.

**Tabela 12 - Escala de Proficiência 5º ano- Língua Portuguesa**

MUITO CRÍTICO	CRÍTICO	INTERMEDIÁRIO	ADEQUADO
Até 125	De 125 a 175	De 175 a 225	De 225 a 300 ou acima

Fonte: <<https://www.google.com/search>> Acesso em 14 abr.

**Tabela 13 - Resultado do SPAECE 5º ano - Matemática- 2013.**

**SPAECE 2013**  
**REDE MUNICIPAL**  
*Os resultados da escola*

**Escola:** EMEIF JOÃO SARAIVA LEÃO

**Município:** FORTALEZA

**CREDE:** FORTALEZA

5º Ano do Ensino Fundamental

**MATEMÁTICA – Ceará**

1.Proficiência Média		210,6																					
2.Participação (número de alunos)		Previsto	122222																				
		Efetivo	121290																				
		Percentual	99,2																				
<b>Edição</b>	<b>Proficiência</b>	3. Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho																					
2011	206.9	<p style="text-align: center;"><b>% por Padrão de Desempenho</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Muito Crítico</th> <th>Crítico</th> <th>Intermediário</th> <th>Adequado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2011</td> <td>11,4</td> <td>36,1</td> <td>33,8</td> <td>20,5</td> </tr> <tr> <td>2012</td> <td>11,6</td> <td>32,1</td> <td>36,0</td> <td>20,5</td> </tr> <tr> <td>2013</td> <td>9,8</td> <td>33,8</td> <td>35,9</td> <td>20,5</td> </tr> </tbody> </table>		Ano	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	2011	11,4	36,1	33,8	20,5	2012	11,6	32,1	36,0	20,5	2013	9,8	33,8	35,9	20,5
Ano	Muito Crítico			Crítico	Intermediário	Adequado																	
2011	11,4			36,1	33,8	20,5																	
2012	11,6			32,1	36,0	20,5																	
2013	9,8	33,8	35,9	20,5																			
2012	209.6																						
2013	210.6																						
		Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado																		

**MATEMÁTICA – Município**

1.Proficiência Média		202,3	
2.Participação (número de alunos)		Previsto	20124
		Efetivo	19516
		Percentual	97,0
<b>Edição</b>	<b>Proficiência</b>	3. Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho	

2011	203.9	<p><b>% por Padrão de Desempenho</b></p> <table border="1"> <caption>Data for % por Padrão de Desempenho</caption> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Muito Crítico</th> <th>Crítico</th> <th>Intermediário</th> <th>Adequado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2011</td> <td>7,9</td> <td>39,8</td> <td>39,5</td> <td>12,8</td> </tr> <tr> <td>2012</td> <td>8,7</td> <td>36,7</td> <td>42,8</td> <td>11,8</td> </tr> <tr> <td>2013</td> <td>8,2</td> <td>39,8</td> <td>41,4</td> <td>10,6</td> </tr> </tbody> </table>	Ano	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	2011	7,9	39,8	39,5	12,8	2012	8,7	36,7	42,8	11,8	2013	8,2	39,8	41,4	10,6
Ano	Muito Crítico		Crítico	Intermediário	Adequado																	
2011	7,9		39,8	39,5	12,8																	
2012	8,7		36,7	42,8	11,8																	
2013	8,2	39,8	41,4	10,6																		
2012	204.2																					
2013	202.3																					
		<p>Muito Crítico      Crítico      Intermediário      Adequado</p>																				

**MATEMÁTICA - Escola**

1.Proficiência Média	202,5	IDE: 3,6
2.Participação (número de alunos)	Previsto	163
	Efetivo	160
	Percentual	98,2

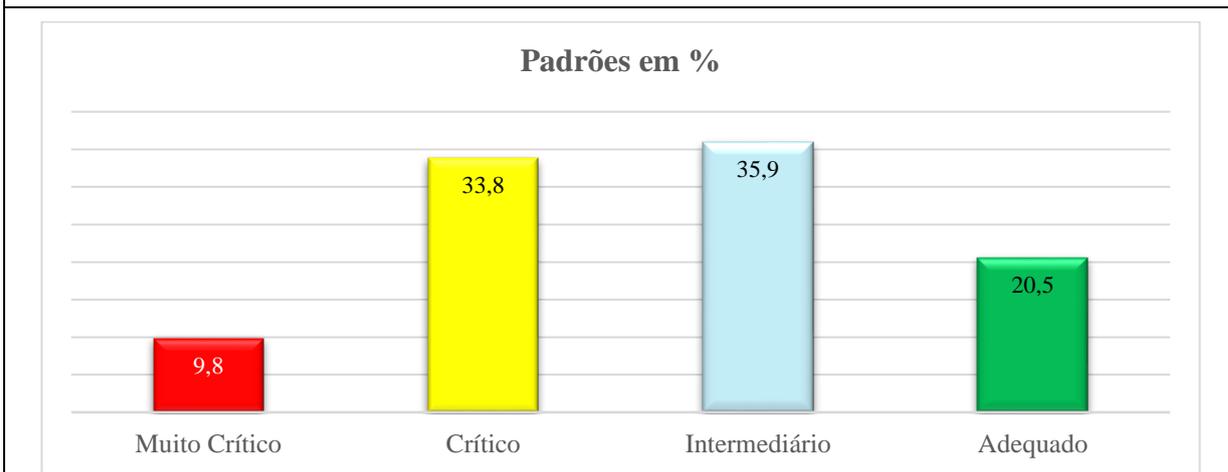
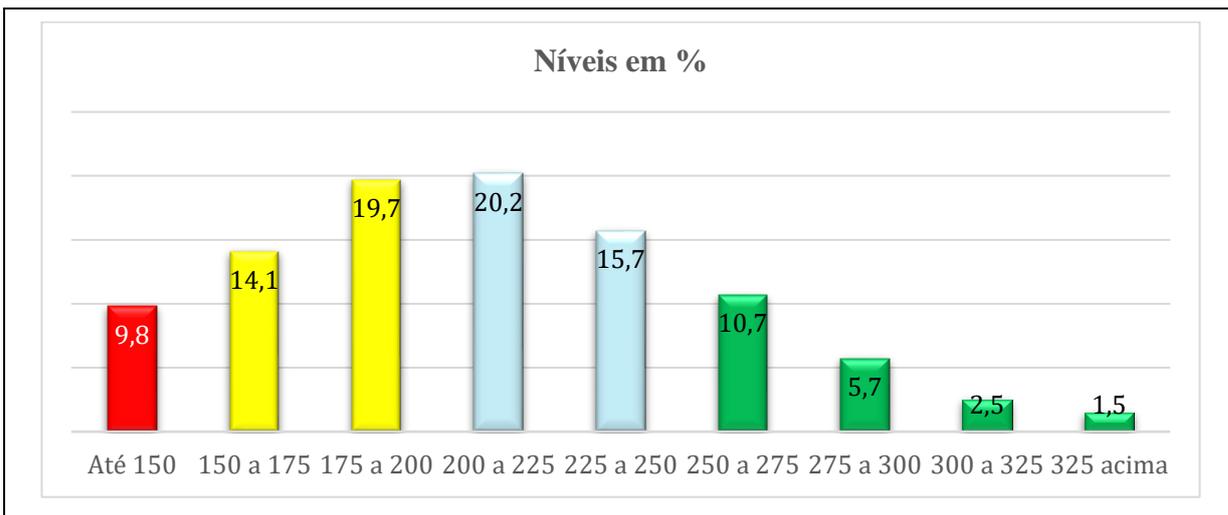
<b>Edição</b>	<b>Proficiência</b>	3. Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho																				
2011	205.7	<p><b>% por Padrão de Desempenho</b></p> <table border="1"> <caption>Data for % por Padrão de Desempenho</caption> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Muito Crítico</th> <th>Crítico</th> <th>Intermediário</th> <th>Adequado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2011</td> <td>13,6</td> <td>30,3</td> <td>40,9</td> <td>15,2</td> </tr> <tr> <td>2012</td> <td>8,7</td> <td>33,5</td> <td>45,7</td> <td>12,1</td> </tr> <tr> <td>2013</td> <td>5,6</td> <td>45,6</td> <td>38,1</td> <td>10,6</td> </tr> </tbody> </table>	Ano	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	2011	13,6	30,3	40,9	15,2	2012	8,7	33,5	45,7	12,1	2013	5,6	45,6	38,1	10,6
Ano	Muito Crítico		Crítico	Intermediário	Adequado																	
2011	13,6		30,3	40,9	15,2																	
2012	8,7		33,5	45,7	12,1																	
2013	5,6	45,6	38,1	10,6																		
2012	207.2																					
2013	202.5																					
		<p>Muito Crítico      Crítico      Intermediário      Adequado</p>																				

**4. Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho**

**Ceará**

Média Projeto: 210,6

Rede: MUNICIPAL

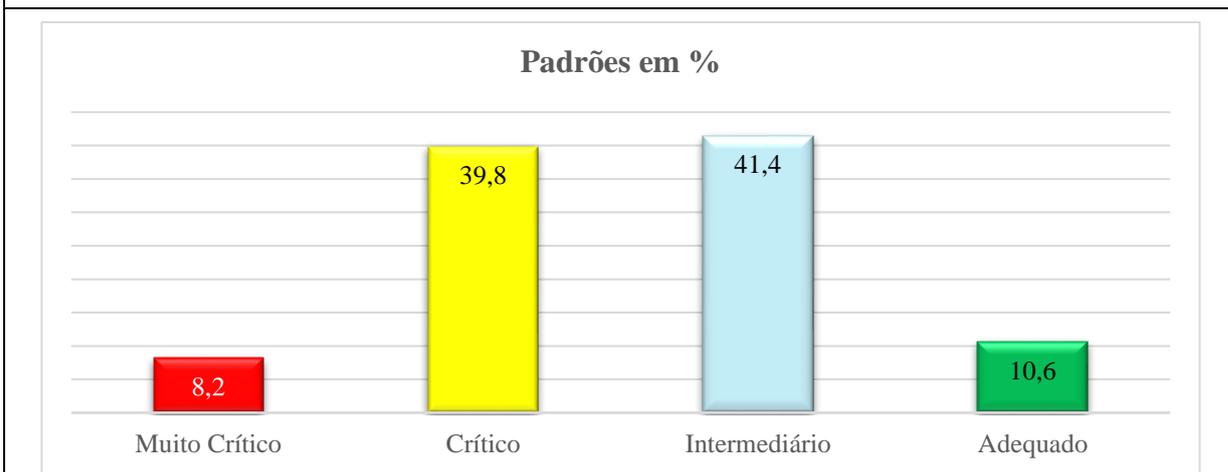
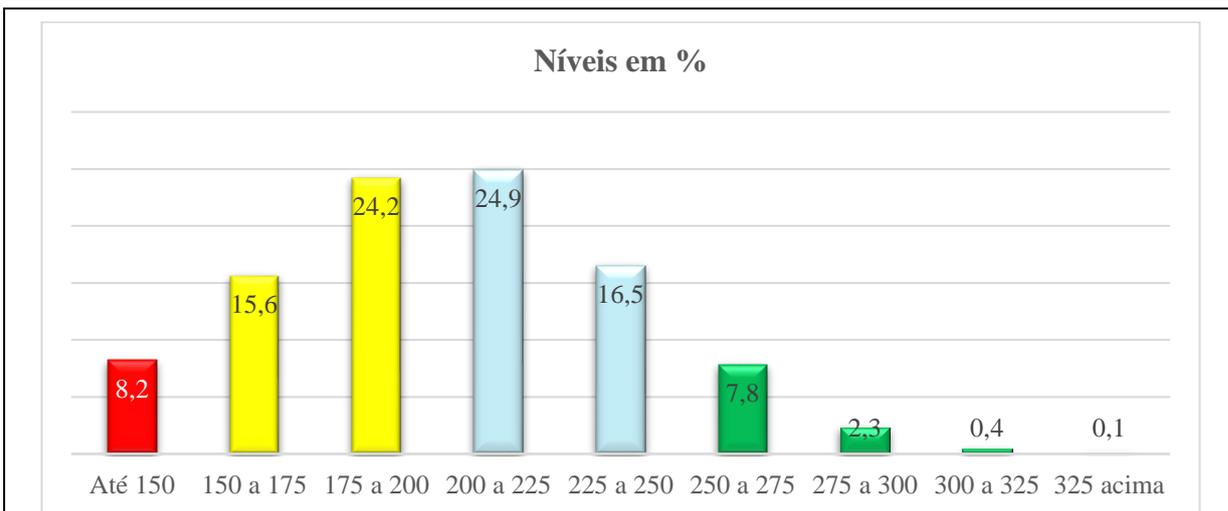


4. Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

**Município: FORTALEZA**

Média Município: 202,3

Rede: MUNICIPAL

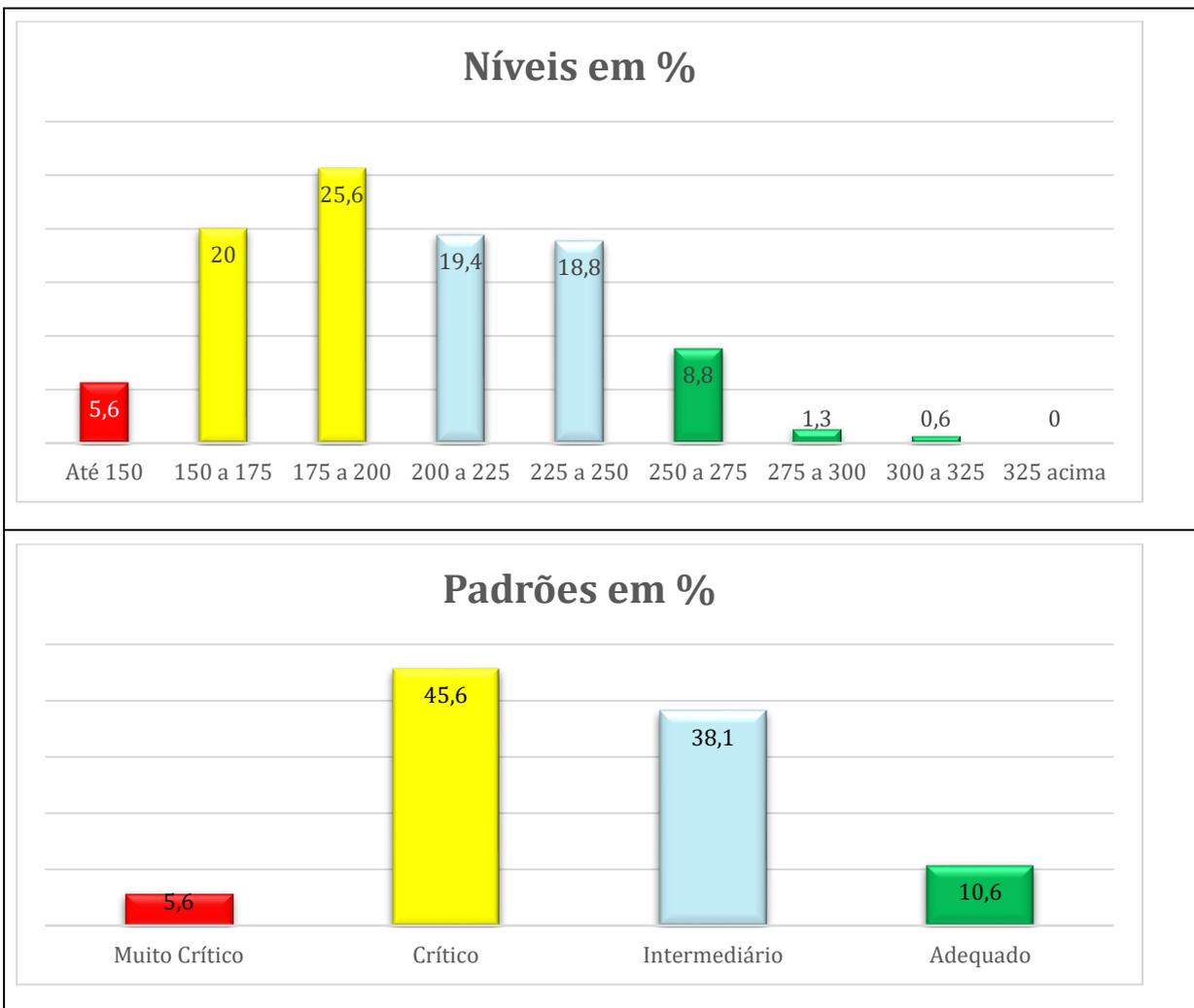


4. Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

**Município: EMEIF JOÃO SARAIVA LEÃO**

Média Escola: 202,5

Rede: MUNICIPAL



Fonte: <<http://www.space.caedufjf.net/>>. Acesso em 14 abr. 2021

Em continuidade às análises dos resultados obtidos pelos(as) discentes do 5º ano, teremos agora a leitura dos resultados na disciplina de Matemática. Como se observa, estavam previstos para serem avaliados 163 (cento e sessenta e três) estudantes, no entanto, participaram do teste 160 (cento e sessenta). Desses/as, 5,6% encontravam-se no nível muito crítico de aprendizagem, o que, segundo (CAEd/UFJF- 2015) as habilidades matemáticas que se apresentam nesse padrão são consideradas elementares para a série que cursam. Já 45,6 % encontravam-se no nível crítico, ou seja, neste padrão, as habilidades matemáticas evidenciadas são as relacionadas aos significados dados aos números naturais, em um contexto social ou escolar. 38,1 % encontravam-se no nível intermediário, o que mostra uma maior amplitude no que se refere ao conjunto de habilidades referentes à resolução e complexidade de problemas matemáticos pelos(as) estudantes na série em curso. Enfim, apenas 10,6 % dos(as) alunos(as) encontravam-se no nível adequado de aprendizagem. Nesse nível, é exigido um raciocínio

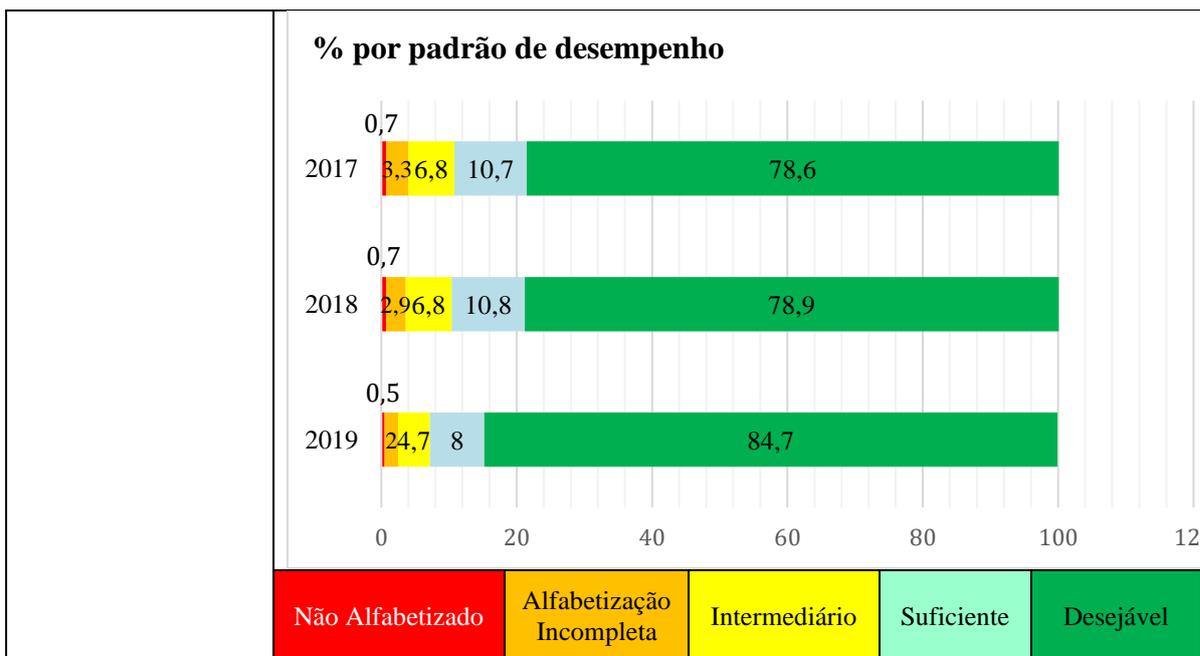
numérico e geométrico mais avançado para a resolução de problemas. Abaixo, segue a escala de proficiência<sup>18</sup> de Matemática do 5º ano disponibilizada pelo (CAEd/UFJF).

É de suma importância estabelecermos um comparativo de dados obtidos em um intervalo de seis anos, ou seja, os resultados que serão apresentados referem-se ao ano de 2019. Apresentaremos a seguir as proficiências alcançadas pelos(as) discentes em Língua Portuguesa no 2º ano, e em Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano.

**Tabela 14** - Resultado do SPAECE 2º ano – Língua Portuguesa – 2019

<b>SPAECE 2019</b> Rede Municipal <i>Os resultados da escola</i>			
<b>Escola:</b> EMEIF JOÃO SARAIVA LEÃO <b>Município:</b> FORTALEZA <b>CREDE:</b> FORTALEZA 2º ano do Ensino Fundamental			
LÍNGUA PORTUGUESA – Ceará			
1. Proficiência Média		210,5	
2. Participação (número de alunos)		Previsto	85128
		Efetivo	87020
		Percentual	102,2
<b>Edição</b>	<b>Proficiência</b>	3. Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho	
2017	195.0		
2018	195.1		
2019	210.5		

<sup>18</sup> Escala de proficiência é um conjunto de números ordenados, obtido pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) que mede a proficiência (habilidade) em uma determinada área de conhecimento. A probabilidade de se acertar um item aumenta à medida que a proficiência (habilidade) aumenta. Disponível em: <<https://www.google.com/search?>>. Acesso em 14 abr. 2021



LÍNGUA PORTUGUESA – Município

1. Proficiência Média		202,0																									
2. Participação (número de alunos)		Previsto	14732																								
		Efetivo	15120																								
		Percentual	102,6																								
<b>Edição</b>	<b>Proficiência</b>	3. Evolução do Percentual de Alunos por padrão de desempenho																									
2017	188.9	<p><b>% por padrão de desempenho</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Não Alfabetizado</th> <th>Alfabetização Incompleta</th> <th>Intermediário</th> <th>Suficiente</th> <th>Desejável</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2017</td> <td>0,3</td> <td>2,1</td> <td>5,8</td> <td>11,9</td> <td>79,9</td> </tr> <tr> <td>2018</td> <td>0,4</td> <td>1,7</td> <td>5,5</td> <td>11,1</td> <td>81,3</td> </tr> <tr> <td>2019</td> <td>0,3</td> <td>1,2</td> <td>4,9</td> <td>9,6</td> <td>84,9</td> </tr> </tbody> </table>		Ano	Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável	2017	0,3	2,1	5,8	11,9	79,9	2018	0,4	1,7	5,5	11,1	81,3	2019	0,3	1,2	4,9	9,6	84,9
Ano	Não Alfabetizado			Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável																				
2017	0,3			2,1	5,8	11,9	79,9																				
2018	0,4	1,7	5,5	11,1	81,3																						
2019	0,3	1,2	4,9	9,6	84,9																						
2018	191.9																										
2019	202.0																										

LÍNGUA PORTUGUESA – Escola

1. Proficiência Média		239,2	
2. Participação (número de alunos)		Previsto	98
		Efetivo	98

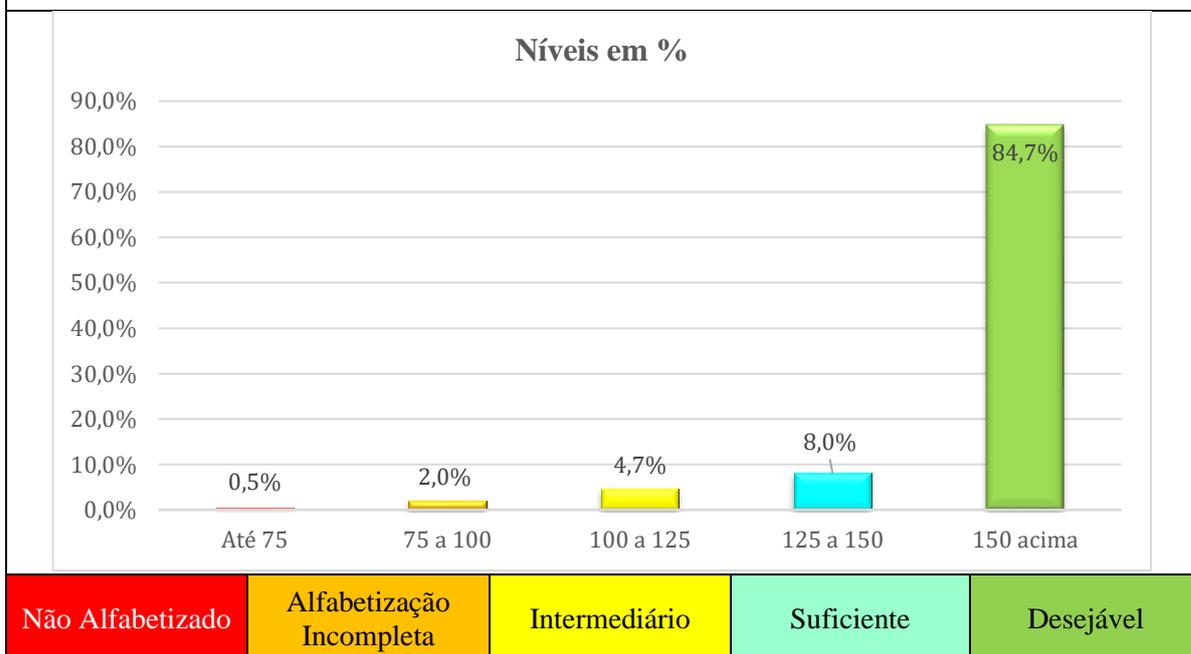
		Percentual	100,0								
<b>Edição</b>	<b>Proficiência</b>	3. Evolução do Percentual de Alunos por padrão de desempenho									
2017	215.4	<p><b>% por padrão de desempenho</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Percentual</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2017</td> <td>100</td> </tr> <tr> <td>2018</td> <td>98,9</td> </tr> <tr> <td>2019</td> <td>96,9</td> </tr> </tbody> </table>		Ano	Percentual	2017	100	2018	98,9	2019	96,9
Ano	Percentual										
2017	100										
2018	98,9										
2019	96,9										
2018	230.0										
2019	239.2										
		<b>Não Alfabetizado</b>	<b>Alfabetização Incompleta</b>								
		<b>Intermediário</b>	<b>Suficiente</b>								
		<b>Desejável</b>									

#### 4. Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

**Ceará**

Média Projeto: 210,5

Rede: MUNICIPAL

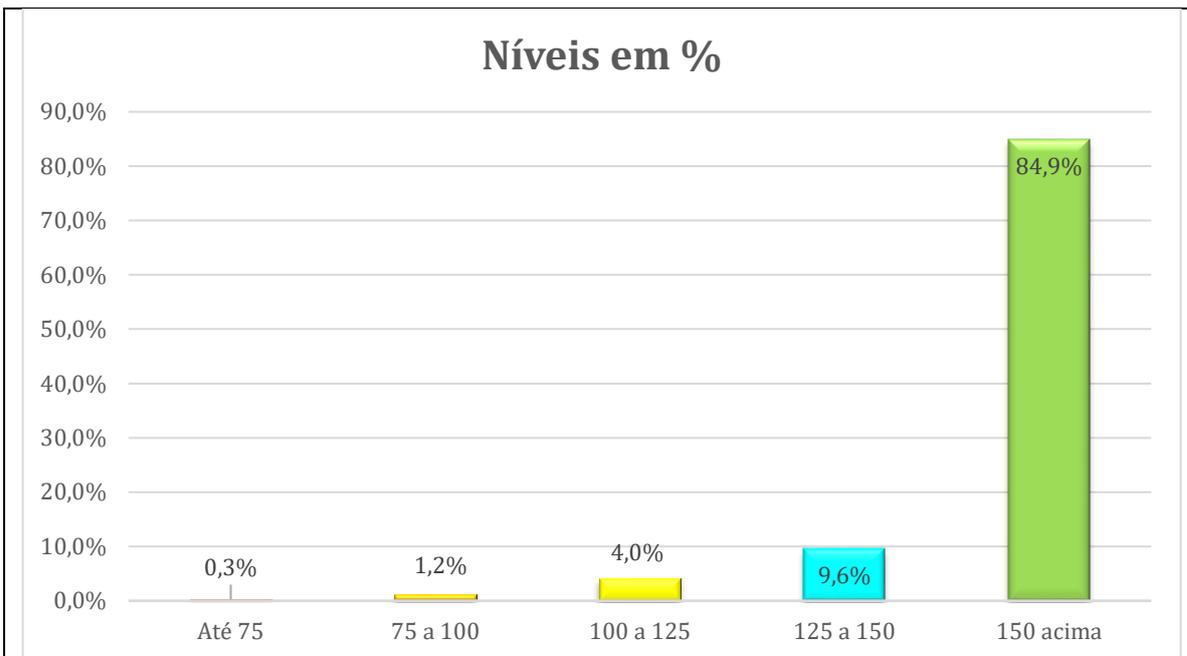


#### 4. Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

**Fortaleza**

Média Município: 202,0

Rede: MUNICIPAL



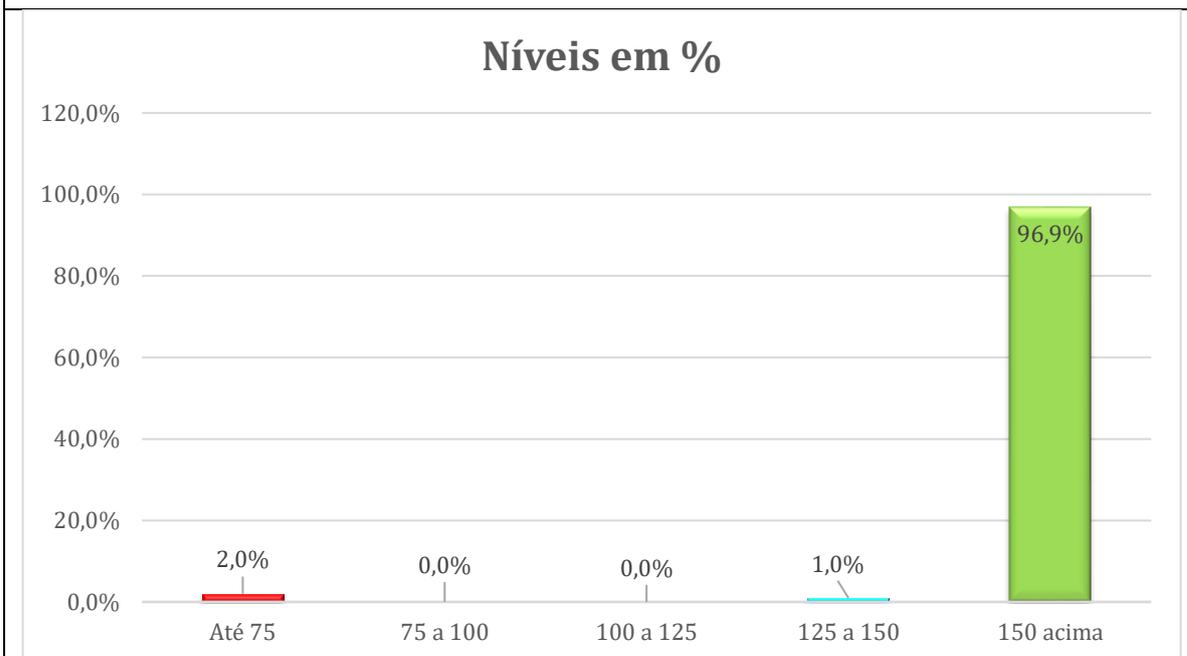
Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
------------------	--------------------------	---------------	------------	-----------

#### 4. Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

**Escola:** ESCOLA MUNICIPAL JOÃO SARAIVA LEÃO

Média Escola: 239,2

Rede: MUNICIPAL



Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
------------------	--------------------------	---------------	------------	-----------

Fonte: <http://www.space.caedufjf.net/>. Acesso em 14 abr. 2021

É perceptível a evolução nos níveis de proficiência obtidos no ano de 2019 , em relação ao ano de 2013. Naquele ano tínhamos uma proficiência no 2º ano de 129,9, índice que era considerado abaixo do nível desejável e agora, mais recente, no ano de 2019, a escola atingiu a marca de 239,2 com 96,9 % dos alunos em nível desejável. Dessa forma, vimos contemplado um dos eixos do PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa) que prevê em uma de suas metas alfabetizar 100% das crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Faz-se premente destacar que tal sucesso foi fruto de uma cooperação técnico-pedagógica entre os municípios, através de investimentos em materiais didáticos estruturados para professores(as), alunos(as), realização de formação docente continuada e em serviço, rotinas estabelecidas em sala de aula, atividades diversificadas de leitura e escrita, dentre outros.

Vianna (2005, p. 16) ratifica que

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino-aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

Nesse viés, os processos avaliativos em larga escala devem estar imbricados de um propósito de reflexão conjunto entre a realidade vivenciada no contexto escolar e o direcionamento de ações e alternativas para se minimizar as dificuldades apresentadas.

Em continuidade à apresentação dos resultados, apresentaremos as proficiências atingidas pelos(as) alunos(as) do 5º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

**Tabela 15** - Resultado do SPAECE 5º ano – Língua Portuguesa – 2019

<b>SPAECE 2019</b> Rede Municipal <i>Os resultados da escola</i>	
<b>Escola:</b> EMEIF JOÃO SARAIVA LEÃO <b>Município:</b> FORTALEZA <b>CREDE:</b> FORTALEZA 5º ano do Ensino Fundamental	
LÍNGUA PORTUGUESA – Ceará	
1. Proficiência Média	235,0

2. Participação (número de alunos)		Previsto	98477																						
		Efetivo	100104																						
		Percentual	101,7																						
<b>Edição</b>	<b>Proficiência</b>	3. Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho																							
2017	225.3	<p><b>% por padrão de desempenho</b></p> <table border="1"> <caption>Dados do Gráfico de Desempenho - Município</caption> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Não Alfabetizado</th> <th>Alfabetização Incompleta</th> <th>Suficiente</th> <th>Desejável</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2017</td> <td>2,2</td> <td>16,2</td> <td>31,1</td> <td>50,4</td> </tr> <tr> <td>2018</td> <td>1,6</td> <td>14,7</td> <td>29,9</td> <td>53,8</td> </tr> <tr> <td>2019</td> <td>1,8</td> <td>13,5</td> <td>26,8</td> <td>57,9</td> </tr> </tbody> </table>				Ano	Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Suficiente	Desejável	2017	2,2	16,2	31,1	50,4	2018	1,6	14,7	29,9	53,8	2019	1,8	13,5	26,8	57,9
Ano	Não Alfabetizado					Alfabetização Incompleta	Suficiente	Desejável																	
2017	2,2					16,2	31,1	50,4																	
2018	1,6	14,7	29,9	53,8																					
2019	1,8	13,5	26,8	57,9																					
2018	229.4																								
2019	235.0																								
		<p><b>Não Alfabetizado</b>      <b>Alfabetização Incompleta</b>      <b>Suficiente</b>      <b>Desejável</b></p>																							
LÍNGUA PORTUGUESA – Município																									
1. Proficiência Média		227,9																							
2. Participação (número de alunos)		Previsto	18672																						
		Efetivo	19054																						
		Percentual	102,0																						
<b>Edição</b>	<b>Proficiência</b>	3. Evolução do Percentual de Alunos por padrão de desempenho																							
2017	219.1	<p><b>% por padrão de desempenho</b></p> <table border="1"> <caption>Dados do Gráfico de Desempenho - Município</caption> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Não Alfabetizado</th> <th>Alfabetização Incompleta</th> <th>Suficiente</th> <th>Desejável</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2017</td> <td>1,9</td> <td>16,3</td> <td>36,3</td> <td>45,5</td> </tr> <tr> <td>2018</td> <td>1,3</td> <td>14,9</td> <td>34,2</td> <td>49,6</td> </tr> <tr> <td>2019</td> <td>1,6</td> <td>14,1</td> <td>30,6</td> <td>45,5</td> </tr> </tbody> </table>				Ano	Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Suficiente	Desejável	2017	1,9	16,3	36,3	45,5	2018	1,3	14,9	34,2	49,6	2019	1,6	14,1	30,6	45,5
Ano	Não Alfabetizado					Alfabetização Incompleta	Suficiente	Desejável																	
2017	1,9					16,3	36,3	45,5																	
2018	1,3	14,9	34,2	49,6																					
2019	1,6	14,1	30,6	45,5																					
2018	223.8																								
2019	227.9																								

Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Suficiente	Desejável
------------------	--------------------------	------------	-----------

LÍNGUA PORTUGUESA – Escola

1. Proficiência Média	249,4		
2. Participação (número de alunos)	Previsto	142	
	Efetivo	147	
	Percentual	103,5	

Edição	Proficiência	<b>% POR PADRÃO DE DESEMPENHO</b> 
2017	231.1	
2018	234.2	
2019	249.4	

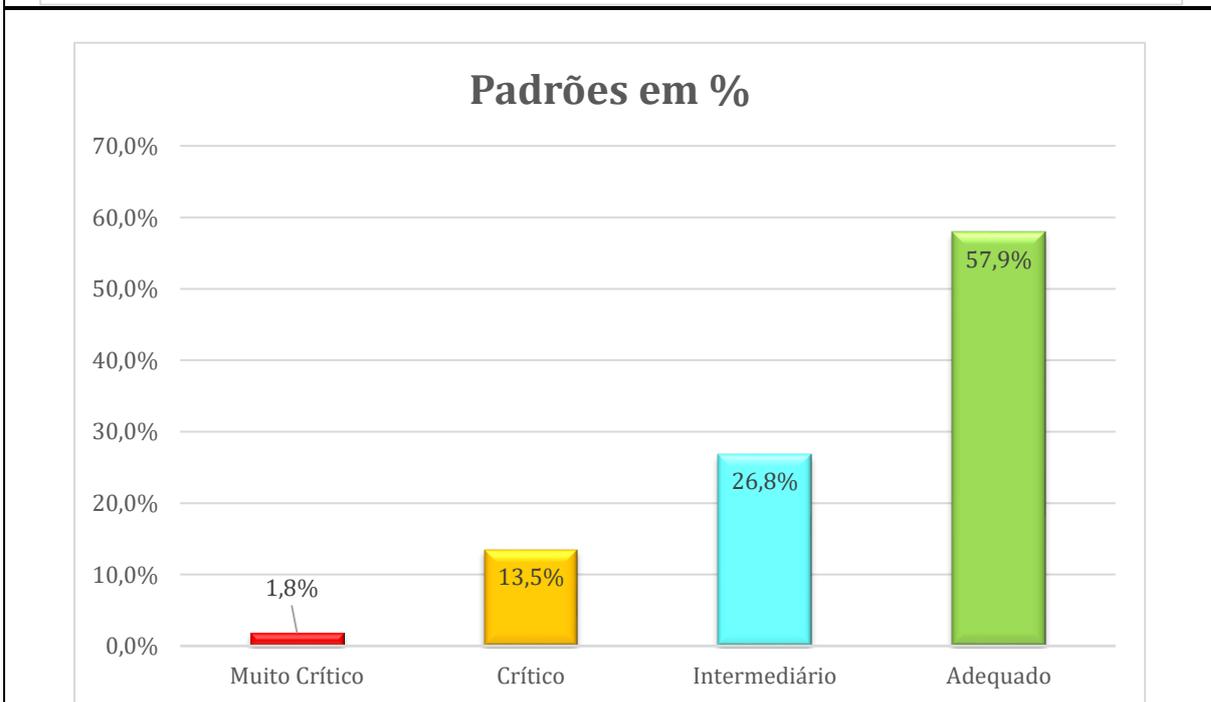
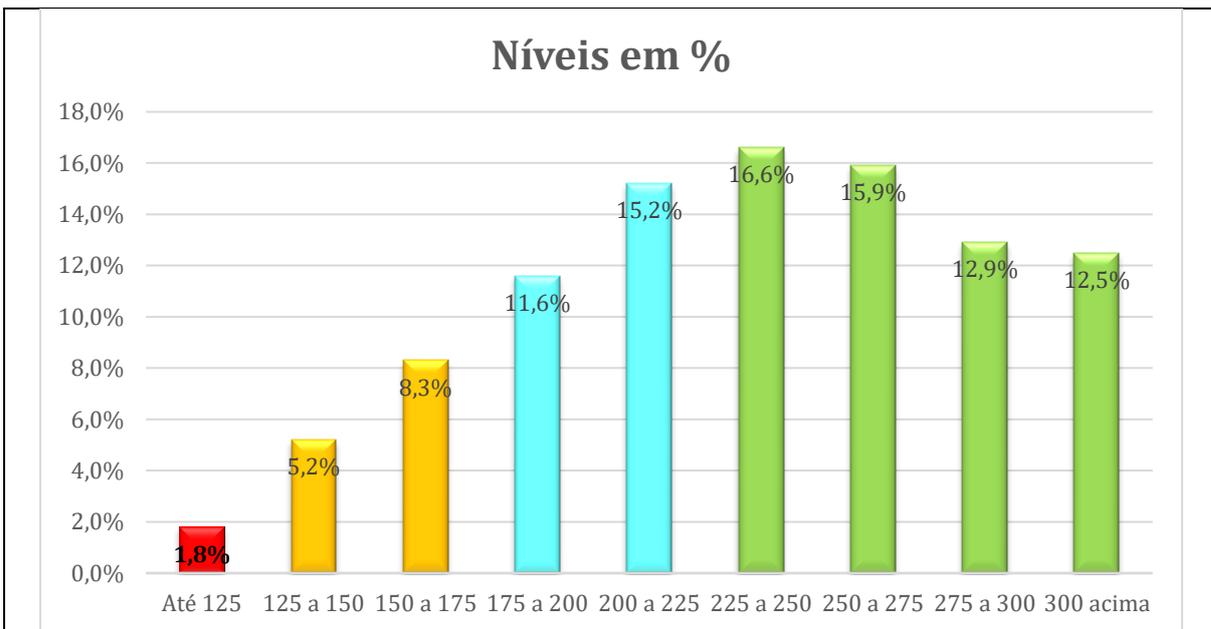
Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Suficiente	Desejável
------------------	--------------------------	------------	-----------

4. Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

Ceará

Média Projeto: 235,0

Rede: MUNICIPAL

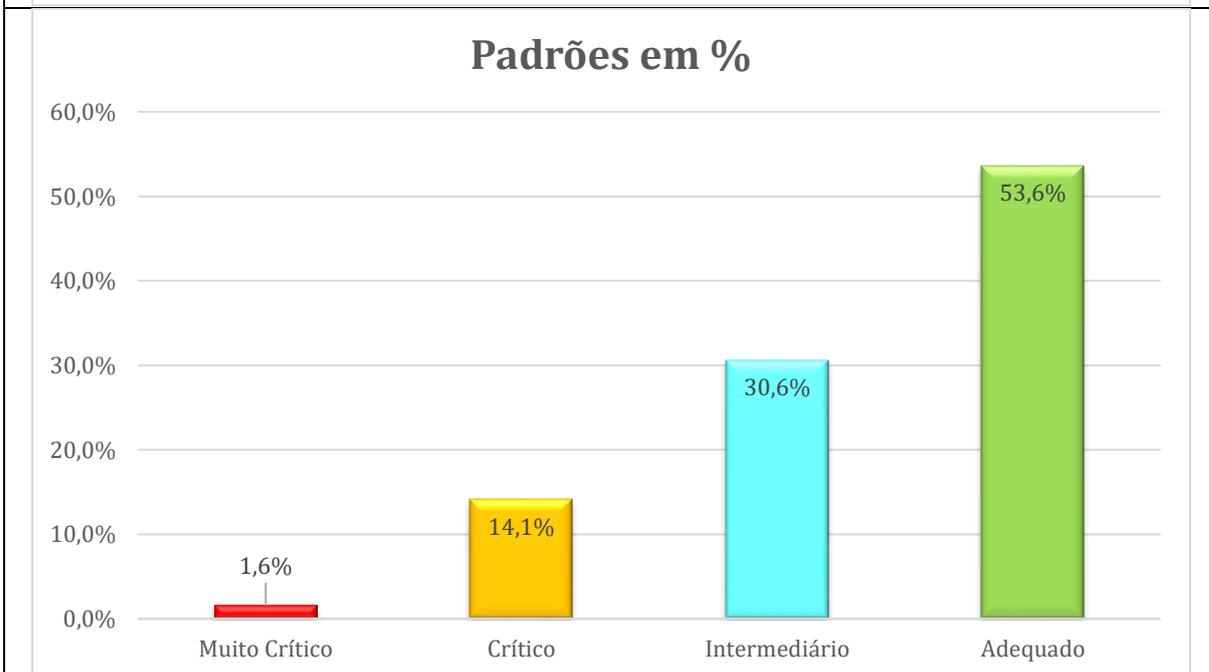
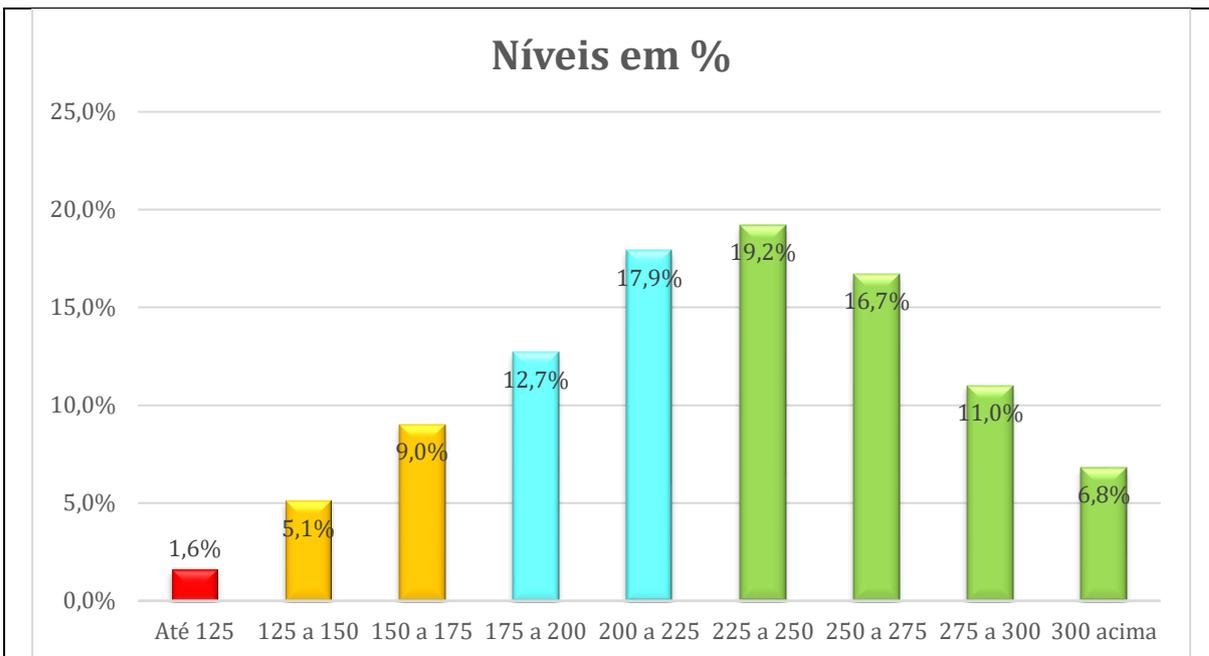


4. Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

**Fortaleza**

Média do Município: 227,9

Rede: MUNICIPAL

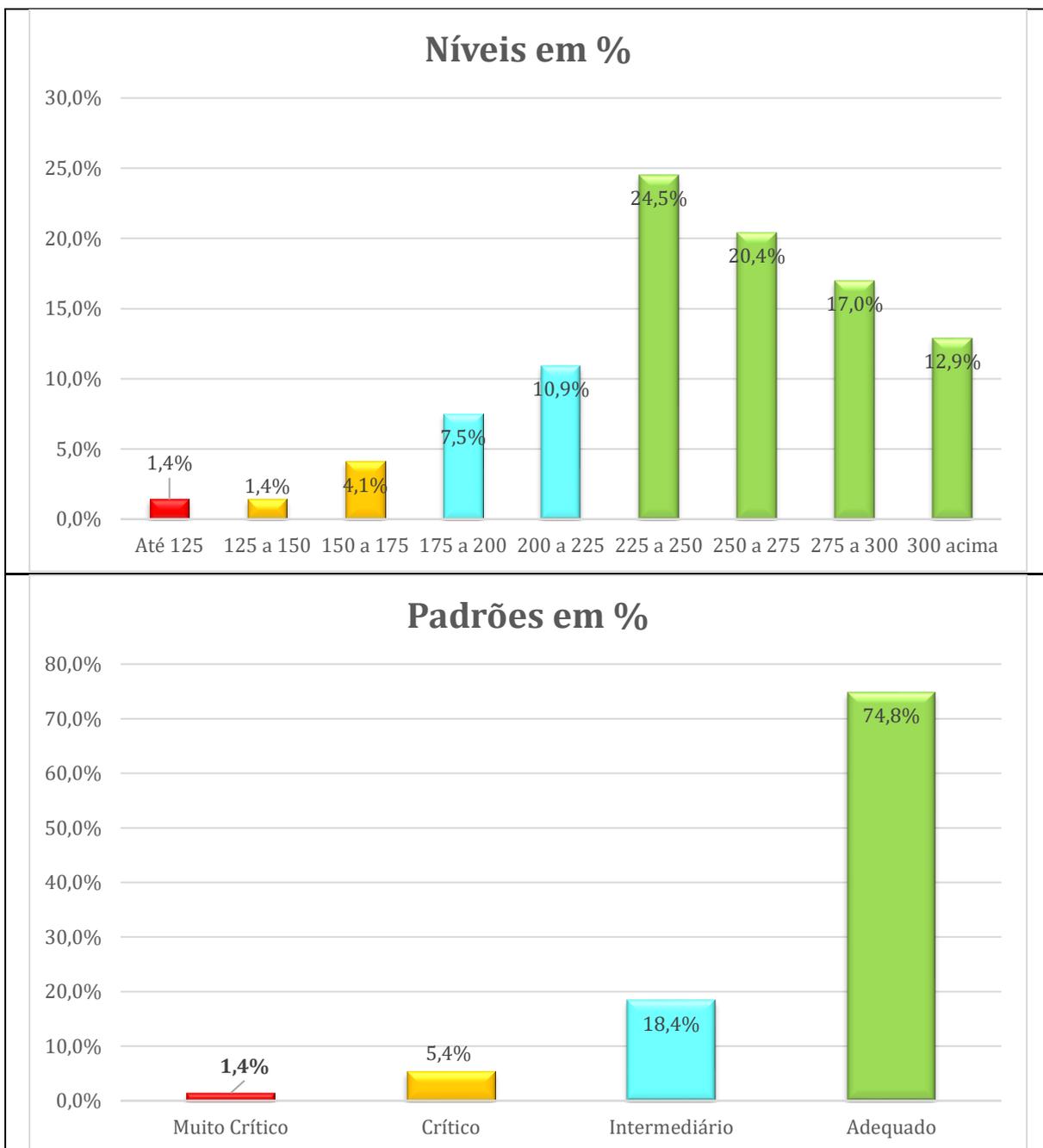


4. Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

**Escola Municipal João Saraiva Leão**

Média da Escola: 249,4

Rede: MUNICIPAL



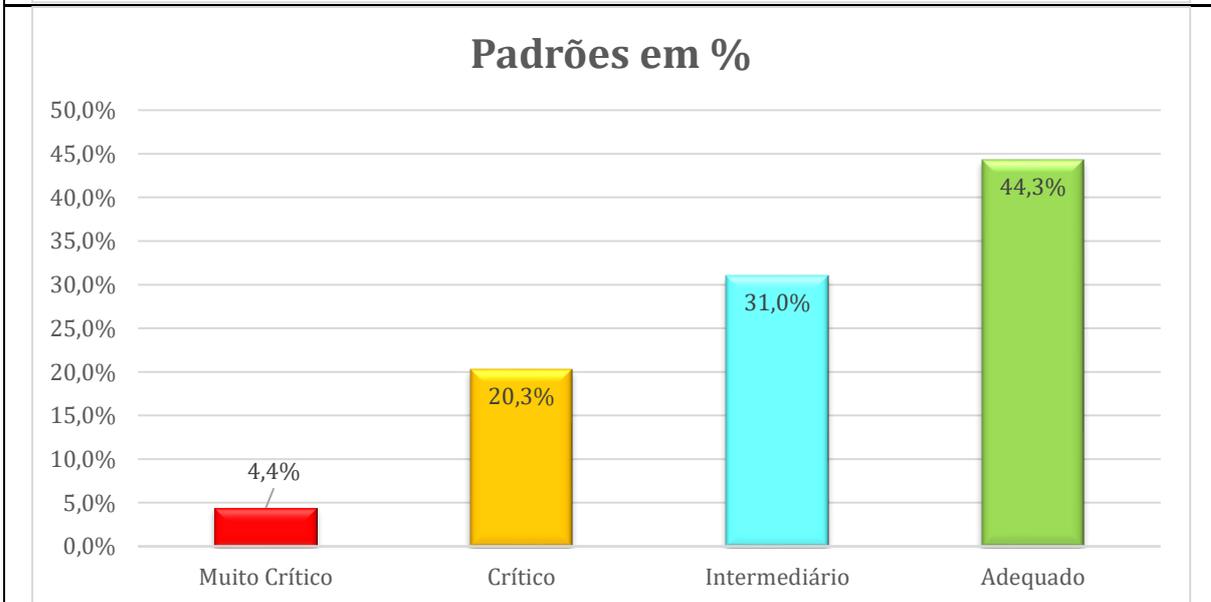
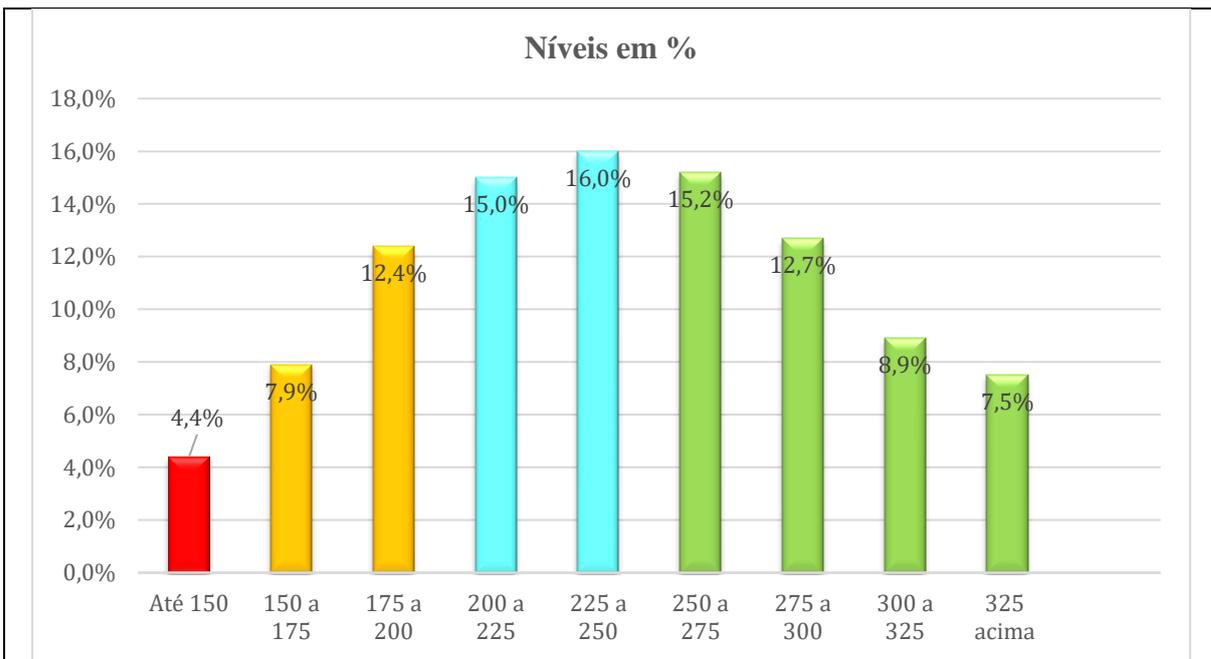
Fonte: <http://www.spaece.caedufjf.net/>. Acesso em 17 de jan. 2022

Em relação aos resultados obtidos pelos alunos(as) do 5º ano na disciplina de Língua Portuguesa, o crescimento nos níveis de proficiência também se mostrou ascendente. No ano de 2013, a escola apresentava uma proficiência em Língua Portuguesa de 193,5 com índices muito altos de alunos(as) nos níveis crítico (32,5) e intermediário (45,6). Ao compararmos com os índices obtidos no ano de 2019, temos uma notável evolução, já que, nesse ano, a proficiência em Língua Portuguesa atingiu a marca de 249,4, ou seja, em um universo de 147 alunos(as) avaliados(as), 74,8% desses(as) estavam no nível adequado de aprendizagem para essa série.

**Tabela 16 – Resultado do SPAECE 5º ano – Matemática – 2019**

<b>SPAECE 2019</b> Rede Municipal <i>Os resultados da escola</i>																							
<b>Escola:</b> EMEIF JOÃO SARAIVA LEÃO <b>Município:</b> FORTALEZA <b>CREDE:</b> FORTALEZA 5º ano do Ensino Fundamental																							
MATEMÁTICA – Ceará																							
1. Proficiência Média		241,7																					
2. Participação (número de alunos)		Previsto	98477																				
		Efetivo	100103																				
		Percentual	101,7																				
<b>Edição</b>	<b>Proficiência</b>	3. Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho																					
2017	230.9	<table border="1" style="margin-top: 10px;"> <caption>% por padrão de desempenho</caption> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Não Alfabetizado</th> <th>Alfabetização Incompleta</th> <th>Suficiente</th> <th>Desejável</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2017</td> <td>6,9</td> <td>23,5</td> <td>32,9</td> <td>36,8</td> </tr> <tr> <td>2018</td> <td>5,6</td> <td>22,1</td> <td>31,0</td> <td>41,3</td> </tr> <tr> <td>2019</td> <td>4,4</td> <td>20,3</td> <td>31,0</td> <td>44,3</td> </tr> </tbody> </table>		Ano	Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Suficiente	Desejável	2017	6,9	23,5	32,9	36,8	2018	5,6	22,1	31,0	41,3	2019	4,4	20,3	31,0	44,3
Ano	Não Alfabetizado			Alfabetização Incompleta	Suficiente	Desejável																	
2017	6,9			23,5	32,9	36,8																	
2018	5,6			22,1	31,0	41,3																	
2019	4,4	20,3	31,0	44,3																			
2018	237.0																						
2019	241.7																						
		Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Suficiente	Desejável																		
MATEMÁTICA – Município																							
1. Proficiência Média		225,9																					
2. Participação (número de alunos)		Previsto	18672																				
		Efetivo	19053																				
		Percentual	102,0																				
<b>Edição</b>	<b>Proficiência</b>	3. Evolução do Percentual de Alunos por padrão de desempenho																					

2017	222.4	<p><b>% por padrão de desempenho</b></p> <table border="1"> <caption>Dados do Gráfico 1: % por padrão de desempenho</caption> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Não Alfabetizado</th> <th>Alfabetização Incompleta</th> <th>Suficiente</th> <th>Desejável</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2017</td> <td>6,0</td> <td>26,0</td> <td>39,8</td> <td>28,2</td> </tr> <tr> <td>2018</td> <td>5,1</td> <td>24,4</td> <td>37,4</td> <td>33,1</td> </tr> <tr> <td>2019</td> <td>4,6</td> <td>25,3</td> <td>39,4</td> <td>30,7</td> </tr> </tbody> </table>	Ano	Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Suficiente	Desejável	2017	6,0	26,0	39,8	28,2	2018	5,1	24,4	37,4	33,1	2019	4,6	25,3	39,4	30,7
Ano	Não Alfabetizado		Alfabetização Incompleta	Suficiente	Desejável																	
2017	6,0		26,0	39,8	28,2																	
2018	5,1		24,4	37,4	33,1																	
2019	4,6	25,3	39,4	30,7																		
2018	227.5																					
2019	225.9																					
		<p><b>Não Alfabetizado</b>      <b>Alfabetização Incompleta</b>      <b>Suficiente</b>      <b>Desejável</b></p>																				
MATEMÁTICA – Escola																						
1. Proficiência Média	260,2																					
2. Participação (número de alunos)	Previsto	142																				
	Efetivo	147																				
	Percentual	103,5																				
<b>Edição</b>	<b>Proficiência</b>	3. Evolução do Percentual de Alunos por padrão de desempenho																				
2017	239.3	<p><b>% por padrão de desempenho</b></p> <table border="1"> <caption>Dados do Gráfico 2: Evolução do Percentual de Alunos por padrão de desempenho</caption> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Não Alfabetizado</th> <th>Alfabetização Incompleta</th> <th>Suficiente</th> <th>Desejável</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2017</td> <td>2,5</td> <td>15,3</td> <td>41,4</td> <td>40,8</td> </tr> <tr> <td>2018</td> <td>0,8</td> <td>11,8</td> <td>31,5</td> <td>55,9</td> </tr> <tr> <td>2019</td> <td>0,7</td> <td>9,5</td> <td>27,9</td> <td>61,9</td> </tr> </tbody> </table>	Ano	Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Suficiente	Desejável	2017	2,5	15,3	41,4	40,8	2018	0,8	11,8	31,5	55,9	2019	0,7	9,5	27,9	61,9
Ano	Não Alfabetizado		Alfabetização Incompleta	Suficiente	Desejável																	
2017	2,5		15,3	41,4	40,8																	
2018	0,8		11,8	31,5	55,9																	
2019	0,7	9,5	27,9	61,9																		
2018	255.9																					
2019	260.2																					
		<p><b>Não Alfabetizado</b>      <b>Alfabetização Incompleta</b>      <b>Suficiente</b>      <b>Desejável</b></p>																				
4. Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho																						
<b>Ceará</b>																						
Média do Projeto: 241,7																						
Rede: MUNICIPAL																						

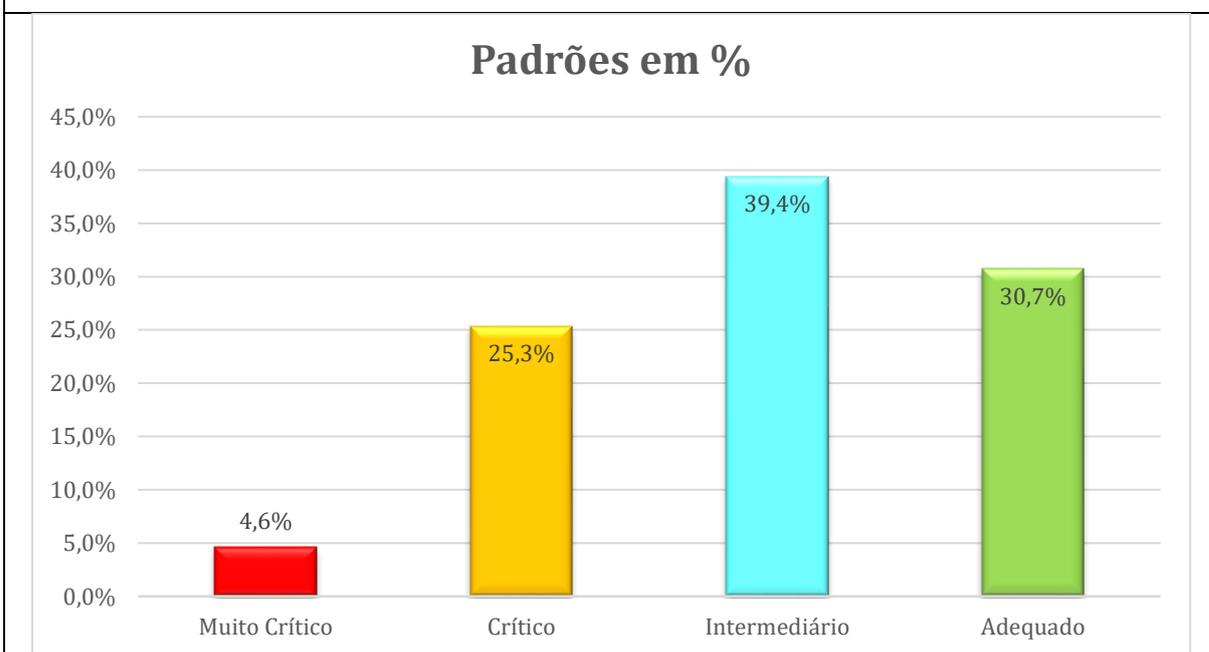
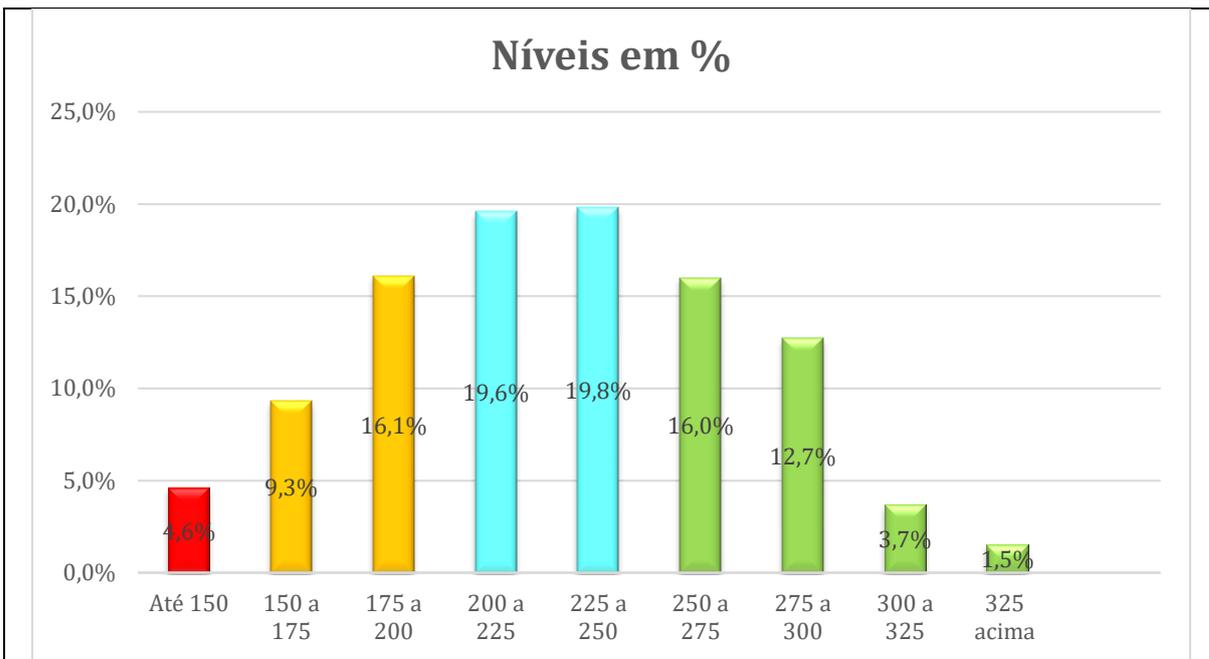


#### 4. Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

##### Fortaleza

Média do Município: 225,9

Rede: MUNICIPAL

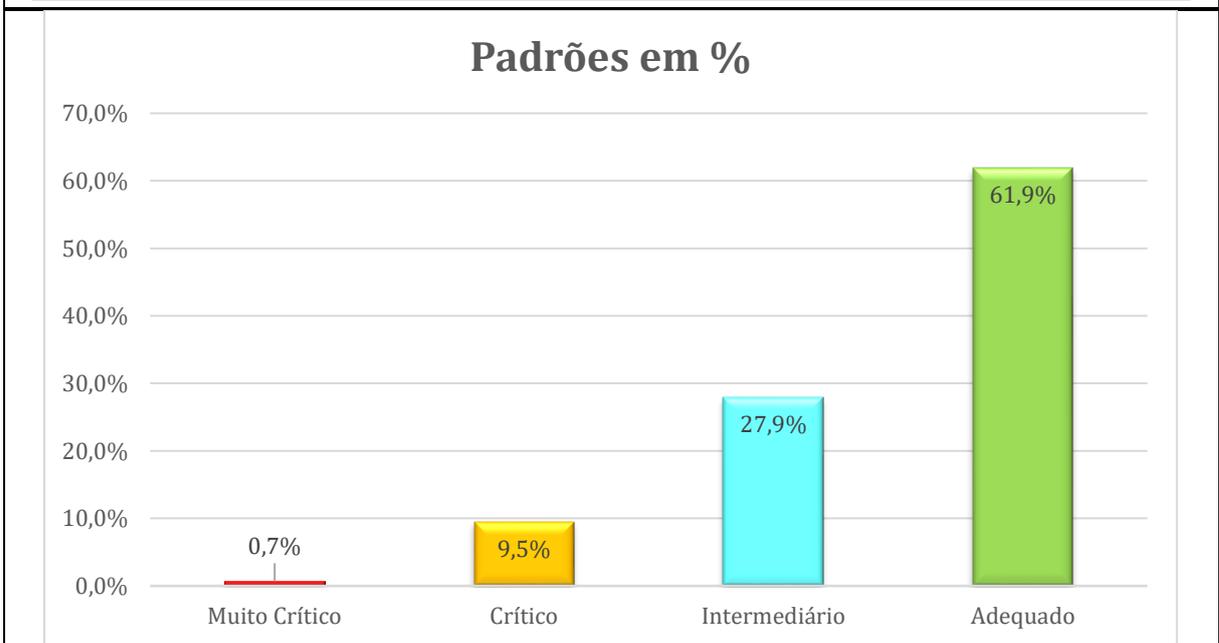
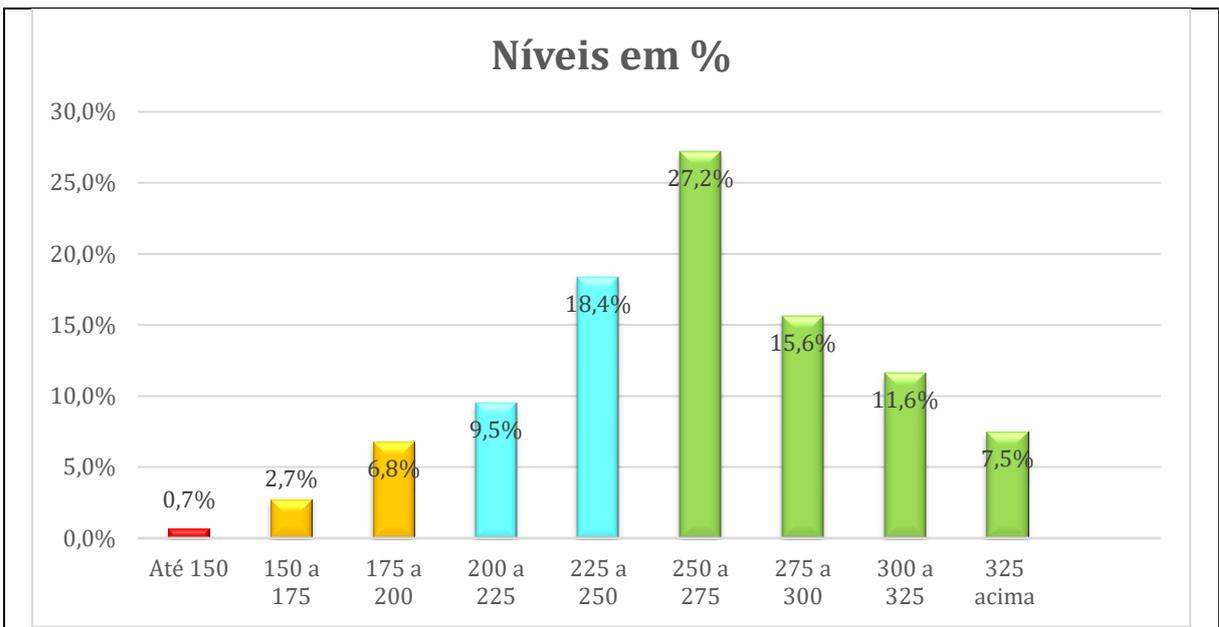


4. Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho

**Escola Municipal João Saraiva Leão**

Média da Escola: 260,2

Rede: MUNICIPAL



Fonte: <http://www.spaece.caeduffj.net/>. Acesso em 17 de jan. 2022.

Vale salientar que a evolução nos níveis de proficiência dos(as)alunos(as) do 2º ano em Língua Portuguesa e dos(as) alunos(as) do 5º ano em Língua Portuguesa, também se repetiram na disciplina de Matemática. No ano de 2013, a escola apresentava uma proficiência de 202,5%, com 45,6 % dos alunos em nível crítico de aprendizagem. Nesse mesmo ano, de um total de 160 alunos avaliados, apenas 10,6% estavam no nível adequado de aprendizagem.

Assim, no ano de 2019, a escola passou a ter uma proficiência de 260,2 com 61,9 % dos alunos no nível adequado de aprendizagem. Observa-se, assim, que durante esses seis anos de Avaliação em Larga Escala (SPAECE, ADR'S, SAEB) vivenciadas no contexto escolar

serviram de parâmetro para se pensarem estratégias de ensino plausíveis que considerem os conhecimentos de mundo do público a ser avaliado.

Enfim, a educação pública cearense vem em constante crescente, no entanto, percebe-se, ainda, as desigualdades entre escolas, o que acende um alerta para as especificidades de cada instituição e as variáveis que contribuem para esses desníveis.

**Tabela 17 - Escala de Proficiência - 5º ano- Matemática**

<b>Categorias de Desempenho</b>	<b>Nível de Proficiência</b>
Muito Crítico	Até 150
Crítico	150 a 200
Intermediário	200 a 250
Adequado	Acima de 250

Fonte: <http://www.spaece.caedufjf.net/>. Acesso em 14 abr. 2021

Como se observa, para que essa realidade fosse transformada seria necessário adentrar no que Hoffmann (1994) nos fala, que nessa situação a maioria dos(as) professores(as) não têm consciência de que reproduzem um modelo de avaliação em que não se questiona, nem se permite uma reflexão a respeito do que se concebe sobre avaliação na escola.

Para Luckesi (2018) o papel do/a educador/a deve ser o de garantir o sucesso da aprendizagem de seus/suas discentes. Nesse viés, Flores (2004, p. 115) nos adverte de que:

[...] o processo de mudança das atitudes e práticas dos professores é complexo e depende da interação de factores idiossincráticos e contextuais. A confrontação com a (inesperada) complexidade do ensino e com as dinâmicas da escola e da sala de aula levou os professores a revisitarem, a questionarem e a (re)enquadrarem suas crenças (iniciais) e suas imagens sobre o ensino e sobre o que significa ser professor e, conseqüentemente, a uma (re)definição da sua identidade profissional. (FLORES, 2004, p. 115).

Tendo como referência o papel do(a) educador(a), acima apresentado por Luckesi (2018) que é o de garantir o sucesso da aprendizagem de seus/suas discentes, é que ratifico as indagações primeiras dessa pesquisa, que são: *Quais as contribuições das Avaliações*

*Diagnósticas da Rede Municipal de Fortaleza: um estudo de caso a partir da visão dos(as) professores(as) do 5º ano do ensino fundamental I.*

Uma vez que as respostas a essas indagações darão informações à equipe gestora e docentes da Escola Municipal João Saraiva Leão que permitam garantir o sucesso da aprendizagem aos(às) seus/suas discentes

Assim, a realização desta pesquisa científica pretende contribuir para o debate acerca das contribuições das Avaliações Diagnósticas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza na aprendizagem dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal João Saraiva Leão, sob o olhar dos/as docentes da referida série no sentido de compreender a validade das ações didáticas desenvolvidas junto ao corpo discente como parâmetro para a consecução dos nossos objetivos.

Convém salientar que os/as alunos/as que cursam essa série têm na faixa de 11 anos de idade e, em sua maioria, residem nas comunidades próximas à escola.

Por fim, neste capítulo apresentamos um pouco da nossa atuação como Gestor Escolar e o panorama da escola no ano de 2013 no Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica (SPAECE) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Urge enfatizar que foi no ano de 2013 que assumimos a gestão da escola alvo da pesquisa.

Finalizado esse capítulo, apresentaremos e discutiremos os resultados da investigação.

## **9. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, são apresentados os dados da pesquisa numa dimensão descritiva e interpretativa. Para isso, dividimos em 2 (dois) blocos: o primeiro trata da apresentação do perfil dos sujeitos da pesquisa, que incluem dados sobre sua formação acadêmica, percurso profissional que estes(as) têm, ou seja, o tempo de experiência na educação básica, vínculo com a Rede Municipal de Educação de Fortaleza, se são professores(as) efetivos(as) ou substitutos(as), bem como o tempo de docência exercido na escola alvo da pesquisa. O bloco 2, trata das concepções sobre a temática “Avaliação” na percepção dos/as docentes do 5º ano do Ensino Fundamental 1. Para a realização das entrevistas semiestruturadas foram convidados/as cinco professores(as) da referida série. Por questões de anonimato, previstos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) os investigados são nomeados de professores(as) e suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a sua identificação.

## 9.1. Perfil dos sujeitos da pesquisa - os(as) docentes

9.1.1. Bloco 1: Trata-se do perfil pessoal, formativo e profissional dos(as) participantes da pesquisa;

A seguir teremos um quadro que apresenta o perfil pessoal, formativo e profissional dos participantes da pesquisa.

**Tabela 18** - Perfil pessoal, formativo e profissional dos participantes da pesquisa

Professores(as)	Formação	Instituição	Tempo de Experiência na Ed. Básica	Vínculo com o Município	Tempo de Docência na escola
P1	PEDAGOGIA	UVA	13 ANOS	EFETIVO	10 ANOS
P2	PEDAGOGIA	UECE	4 ANOS	SUBSTITUTO	3 ANOS
P3	PEDAGOGIA	UVA	13 ANOS	EFETIVO	11 ANOS
P4	PEDAGOGIA	UVA	13 ANOS	EFETIVO	5 ANOS
P5	PEDAGOGIA	UVA	14 ANOS	SUBSTITUTO	5 ANOS

Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

A partir da análise dos dados obtidos, observa-se que todos os 5 (cinco) participantes da pesquisa são graduados em Pedagogia. Destes, 4 (quatro) pela Universidade Vale do Acaraú<sup>19</sup>, e um pela Universidade Estadual do Ceará<sup>20</sup>. Em relação ao tempo de docência um sujeito tem 14 anos de experiência na educação básica, três têm 13 anos e apenas um tem 4 anos de

<sup>19</sup> A história da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) remonta de 1968, quando foi criada, em Sobral, na região norte do Ceará. A partir de 2002, na gestão do então Reitor Professor Teodoro Soares (1990 a 2006), novas histórias começaram a ser escritas. Ao invés do estudante se deslocar de sua cidade, o caminho inverso começou a ser trilhado. A Universidade rompeu os muros de seu campus em Sobral e adentrou às regiões mais longínquas de nosso Estado, democratizando o Ensino Superior e levando o saber científico às áreas onde antes era impossível. Fonte: <:https://idj.com.br/noticias/261-universidade-estadual-vale-do-acarau> Acesso em: 26 set.2021

<sup>20</sup> A Universidade Estadual do Ceará (UECE) é uma universidade pública brasileira, com atuação em ensino, pesquisa e extensão, mantida pela Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE). A instituição é uma das três universidades mantidas pelo governo do estado do Ceará, ao lado da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e da Universidade Regional do Cariri (URCA). Fonte: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade\_Estadual\_do\_Ceara> Acesso em: 26 set. 2021

experiência. Quanto ao vínculo com a Rede Municipal de Educação de Fortaleza, três professores são efetivos<sup>21</sup> e dois professores são substitutos<sup>22</sup>.

Em relação ao tempo de docência na escola um sujeito possui 11 anos, outro dez anos, dois 5 anos e apenas um possui 3 anos.

Convém destacar que uma formação não se restringe ao processo de cursar uma faculdade e, por conseguinte, uma pós-graduação. Nóvoa 1995, p.25) aponta que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”

Percebe-se, assim, que a formação continuada e, sobretudo, a formação em serviço faz que o professor construa uma concepção de ensino como condição não apenas de informação, mas de formação do sujeito o mais integral possível.

Portanto, dos cinco sujeitos investigados nenhum tem a titulação de mestre e, apenas dois concluíram Especialização. Ao se referir ao processo formativo docente Campos (2014) diz:

A formação do professor ainda é um grande desafio para a educação brasileira. O termo “formação” traz em seu significado a possibilidade de, verdadeiramente, educarmos o ser humano para a vida. Formação não se limita a treinamento ou capacitação; é um processo constante de transformação a que nos submetemos para, como seres humanos, darmos conta de outros seres humanos. Educar o educador para educar seres humanos, formando-os para a vida. (CAMPOS, 2014, P. 140-141)

Logo, o(a) professor(a) não se restringe a meramente transmitir informações, mas torna-se artífice de saberes que são imprescindíveis para a formação humana. Nesse viés, Campos (2014, p. 142) ratifica que “para essa missão temos que formar docentes reflexivos, críticos, investigadores, despertando, assim, a permanente curiosidade do novo na perspectiva do futuro”.

Reitera-se, assim, a necessidade do(a) professor(a) em dar continuidade aos seus estudos, pois os dados mostram que dos cinco investigados, quatro já possuem mais de dez anos de experiência na educação básica, mesmo assim, não deram continuidade a sua formação

---

<sup>21</sup> O cargo de **professor efetivo** é exercido por **professores** que são aprovados em concurso público, seja ele, na esfera municipal, estadual ou federal, adquirindo desta forma a estabilidade no emprego. Fonte: <https://www.google.com/search?> Acesso em : 26 set. 2021

<sup>22</sup> É o **professor** contratado para suprir a falta de professor efetivo em razão de: vacância do cargo; afastamento ou licença, dentre outras. Fonte: <https://www.google.com/search?> Acesso em: 26 set. 2021

acadêmica. No entanto, não é possível saber as questões que impediram a não continuidade nos estudos, haja vista que, neste primeiro momento, não se inquiriu sobre tal temática.

Finalizando esse primeiro bloco, passaremos a expor as concepções de avaliação obtidas pelos cinco sujeitos investigados.

### 9.1.2 Bloco 2: Concepções sobre a temática “Avaliação” na percepção dos docentes do 5º ano de uma Escola Pública Municipal de Fortaleza.

A avaliação não se define apenas como um mecanismo para se medir o nível de aprendizagem dos(as) alunos(as), mas tem seu pilar também na análise da prática de ensino do docente de modo a fazer que este construa novos saberes, ou mesmo oriente o/a professor/a a elaborar novos percursos metodológicos. Vale salientar que a relação existente entre avaliação e aprendizagem precisa estar embutida no fazer pedagógico do professor. Nos dias hodiernos, não se concebe mais um(a) professor(a) que apenas cumpre com o tempo de sua aula e executa diversos instrumentos avaliativos de forma aleatória, sem se basear no que vem a ser a prática avaliativa.

Nesse viés, o(a) professor(a) precisa ter clareza para si mesmo e deixar evidente para o(a) seu/sua aluno(a) que o ato de avaliar é, antes de tudo, subsidiar sua aprendizagem. Desta feita, Luckesi (2018, p. 206) aponta que:

(...) para atuar em sala de aula, importa que o educador assuma algumas posturas. Necessita ir para a sala de aula e relacionar-se com seus estudantes, despido de todo e qualquer preconceito, com o objetivo claro de que vai ensinar e todos os estudantes, sob seus cuidados pedagógicos, irão aprender.

Assim, o presente bloco foi constituído de uma entrevista semiestruturada via google meet, realizada com cinco docentes das turmas de 5º ano do ensino Fundamental da Escola Municipal João Saraiva Leão. Ainda sobre a entrevista semi estruturada, Minayo & Costa (2018) nos diz que:

Essa modalidade difere do tipo aberta, por obedecer a um guia que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador na interlocução. Por ter um apoio claro na sequência ordenada de um roteiro, a abordagem dos entrevistados é assegurada, sobretudo, aos investigadores menos experientes, para que tenham suas hipóteses ou pressupostos contemplados numa espécie de conversa com finalidade. (MINAYO & COSTA, 2018, p. 143).

Desta forma, a entrevista semiestruturada realizada via google meet está composta de dez perguntas que versam sobre a temática “Avaliação”. A seguir dar-se-á início à análise dos resultados obtidos:

1. *Professor(a), qual a sua concepção sobre o ato de avaliar?*

*P.1. “Acredito que avaliar é investigar a qualidade da realidade. Constantemente estamos avaliando. Quando compramos uma roupa, preparamos uma comida, escolhemos o time de futebol, dentre outras. Todas essas ações têm como ponto de partida a investigação da qualidade que a realidade nos apresenta, posta em perspectivas com padrões que a classificam como adequada ou inadequada. No âmbito escolar o ato de avaliar não é diferente. é necessário compreender o desenrolar da realidade, descrever os diversos cenários que a compõem, investigar e conhecer os padrões que a qualificam e por fim dar um norte para a tomada de decisões. Acredito que o ato de avaliar deve ser contínuo e sistemático, buscando ações que valorizem o conhecer do aluno, almejando sempre o caráter formativo em detrimento à punição e à rotulação. Os instrumentais de avaliação de aprendizagem devem ser diversificados e adequados ao contexto e objetos de conhecimentos trabalhados. Lembro-me de que certa feita, estava trabalhando a temática de planificação e pedi que meus/minhas alunos/as trouxessem objetos como: palitos de picolé, caixa de fósforo, etc. Foi uma aula espetacular”. (Professor(a) 1)*

*P.2 “Avaliar é primordialmente verificar se todo processo de ensino está conseguindo evoluir na expectativa que foi pensada, se a mediação na construção do conhecimento está sendo positiva. Vejo o avaliar como uma ação de autocrítica da metodologia, da práxis do educador, do processo de ensino em si”. (Professor(a) 2)*

*P.3 “Avaliar é uma ferramenta utilizada para revelar o desempenho dos alunos. Mas, elas revelam para mim, como professora, informações sobre como os alunos estão aprendendo e me orientam nos planejamentos de aula. Outra coisa: é preciso que o ato de avaliar seja contínuo”. (Professor(a) 3)*

*P.4 “É um processo contínuo, é uma prática constante a qualquer momento, é um momento de identificar falhas/erros que servirão como aprendizado para a construção e para o conhecimento adquirido pelo aluno. É o momento também de o aluno mostrar o conhecimento do que se aprendeu e do que se não aprendeu. E o professor pode orientar esses alunos para que superem suas dificuldades. (Professor(a) 4)*

*P.5 “Avaliação é a mediação que o professor faz entre o que foi ensinado e as aprendizagens do aluno. A comunicação entre as formas de ensinar e as formas de aprender. (Professor(a) 5)*

Como se percebe na fala do(a) Professor(a) 1, para se avaliar existe a necessidade de se compreender a realidade como ela se apresenta, deve ser um ato contínuo, corroborando com o(a) Professor(a) 4, que vislumbra a avaliação como uma prática constante, a qualquer momento. O(A) Professor(a) 3, trouxe uma reflexão muito importante a respeito do subsídio que as avaliações realizam nos planejamentos de aula. O(A) Professor(a) 2 atenta para o sentido da avaliação como uma ação de autocrítica da metodologia, da práxis do educador, do processo de ensino em si. Já o(a) Professor(a) 5, considera que o ato de avaliar é mediar, serve de elo entre as formas de se ensinar e as formas de aprender.

Diante das respostas relativas à pergunta 1, observa-se que a fala dos/as professores/as dialoga com o que nos apresenta Lück (2013):

Construir uma cultura de sucesso escolar em que é promovida a aprendizagem por todos os alunos demanda atenção contínua aos menores atos, arranjos, gestos e competências, na relação com os alunos, de forma que cotidianamente sejam orientados a aprender, e que aprendam o que compete à escola lhes ensinar, estabelecendo uma trilha cumulativa de sucesso educacional. Portanto, esse processo envolve de forma interativa a expressão, de comunicações, intervenções, atividades e gestos, tanto de alunos como de professores, com seus métodos de intervenção educacional, a fim de que se verifique o que contribui e o que deixa de contribuir para o processo de aprendizagem, o que é necessário reforçar e o que é preciso mudar. (LÜCK, 2013, p.40)

Sant'Anna (1995) afirma que

A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo. (Sant'Anna, 1995, p. 7).

Portanto, a qualidade da ação pedagógica deve se pautar numa reflexão constante dos/as educadores/as em relação à sua atuação em sala de aula, pois, só assim, podem diagnosticar os déficits de aprendizagens dos alunos, realizando as intervenções e objetivando a melhoria dos resultados.

2. *Professor(a), você percebe alguma semelhança da sua concepção de avaliação na sua época de estudante, com a visão atual de professor(a)? Em quais aspectos?*

*P.1. “Vejo pouca semelhança no seguinte sentido: no período de estudante sempre fui avaliado compreendendo que de acordo com os resultados alcançados seria enquadrado no grupo que tirava notas baixas ou junto àqueles de aproveitamento satisfatório. Ao longo do ano letivo, essa “posição social” se posso considerar assim, dentro da sala, poderia mudar, dependendo do meu esforço. Contudo, o que sempre percebi foi que quem tirava notas baixas se mantinha assim até o fim do ano letivo. Já os de resultados satisfatórios oscilavam, ora estavam bem ora tinham perda de rendimento. Porém, algo nunca mudava. Não tínhamos uma devolutiva de onde precisávamos melhorar e mesmo que tivéssemos éramos imaturos demais para superar sozinhos as dificuldades de aprendizagem constatadas nas avaliações escolares. Nesse sentido, o ideal seria que a coordenação pedagógica tivesse feito um trabalho paralelo de recuperação de aprendizagem. Lembro-me também de que as reuniões de pais e mestres para entrega de boletins sempre se resumiam nas seguintes orientações, trazidas pela minha mãe: estude mais e melhore o comportamento. Atualmente, vejo em alguns grupos escolares uma preocupação em avaliar a fim de*

*diagnosticar os conhecimentos que os alunos trazem para sala de aula a partir de instrumentais que buscam investigar a qualidade da realidade que deve estar refletida numa aprendizagem significativa para que se possa descrever, qualificar e tomar decisões que possam corroborar com os objetivos de aprendizagem traçados para determinada etapa de ensino. Nessa análise, cheguei a conclusão de que a avaliação ganhou mais significado para o professor e para o aluno. O processo torna-se mais claro e concorre para uma maior assertividade nas tomadas que visem a um aprimoramento do ensino-aprendizagem". (Professor(a) 1)*

*P.2. "Com certeza que sim, como se o tempo não tivesse passado para a escola. O ato de avaliar na escola ainda é concebido como termômetro do saber, por isso continua como sendo excludente, pois aquele que não consegue se sair bem nas avaliações que ignora as diversidades, são tachados de incapazes, enquanto os que conseguem são enaltecidos por todos na escola, são os inteligentes. Dessa forma, são vários aspectos que caracterizam essa semelhança do avaliar de ontem com o de hoje, que perpassam desde a valorização do erro como incompetência e não como possibilidade de construção, até a finalidade do ato de avaliar direcionado ao simples fato de atribuir uma nota, como se pudéssemos medir a capacidade ou o desenvolvimento de um aluno por meio de um valor numérico". (Professor(a) 2)*

*P.3. "Não percebo nenhuma semelhança. Na minha época estudantil, os melhores alunos sempre tinham notas boas e eram considerados os melhores. Mas será mesmo que o modo como se estudava na época teve alguma funcionalidade para alguns desses alunos? Será que eles realmente aprenderam?" (Professor(a) 3)*

*P.4. "Na minha época, como estudante, os conteúdos eram avaliados de uma forma mais decorativa, por exemplo: os conteúdos de história e geografia a gente decorava as respostas e eram exatamente assim que colocávamos essas respostas nas provas, e no dia seguinte, não sabíamos mais nada sobre aquele conteúdo. E as provas de matemática por exemplo: os cálculos eram feitos de acordo com o que o professor ensinava, ou seja, hoje para o resultado final de um problema, pode haver muitas maneiras diferentes de encontrar o mesmo resultado, antes isso não podia, tinha que ser do mesmo cálculo que o professor tinha ensinado. Ou seja, hoje a avaliação coloca o aluno para pensar e criar a sua própria resposta, fazendo desse aluno um cidadão pensante e crítico". (Professor(a) 4)*

*P.5. "Não. No período escolar as avaliações eram punitivas e classificatórias, para testar a incompetência do discente. Não como processo de avaliar o ensino para consolidar aprendizagem". (Professor(a) 5)*

Em relação ao questionamento sobre as semelhanças de concepções dos/as docentes na época em que eram estudantes com a visão atual de docentes, observou-se que apenas o(a) Professor(a) 2, considera que não houve nenhum avanço em relação a sua época de estudante com a de professor atualmente. Nesse viés, Vianna (1990) reitera que falar de avaliação educacional não se restringe a verificar o rendimento escolar, mas necessita-se levantar

informações relativas ao tipo de ensino que os/as docentes recebem, aos procedimentos metodológicos utilizados em sala, se estão adequados ao conteúdo trabalhado, e acrescenta, ainda, as questões que envolvem o ambiente familiar como determinantes para o comportamento dos/as discentes. Assim, ao se avaliar a qualidade da educação precisa-se levar em consideração o contexto nacional e os fatores que interferem indiretamente a escola.

Os (As) Professores(as) 1, 3, 4 e 5 percebem que a avaliação já tem avançado bastante no que diz respeito à preocupação de se avaliar com o caráter diagnóstico, objetivando descrever, qualificar e tomar decisões que possam corroborar com os objetivos de aprendizagens a serem alcançados. Consideram que a avaliação avançou no sentido de se formar um cidadão reflexivo e crítico. Hodiernamente, ela é vista como um processo que leva à consolidação da aprendizagem.

Gatti (2003) nos alerta de que

Há questões de base que devem estar presentes quando se pensa, se planeja e se faz avaliação de alunos em seu processo de aprendizagem. Estas questões dizem respeito à construção e vivência de uma filosofia que fundamente o trabalho educacional que sustente uma concepção de currículo; portanto, que haja a superação da concepção fragmentada de ensino que prevalece hoje em nossas escolas: em geral, não há uma filosofia de trabalho de formação que seja o eixo articulador de todas as atividades didáticas na escola e que dê sentido e defina o papel que cada atividade tem na trajetória a ser percorrida por professores e alunos nas salas de aula ou na escola. Havendo um eixo norteador consensuado e conhecido, partilhado, assumido e renovado, com compromisso, por todos os envolvidos na formação das crianças e jovens, as articulações das aprendizagens serão amplamente favorecidas e a avaliação tomará sentido a partir desse eixo. Ou seja, um bom ensino só se processa em um ambiente em que a integração curricular é vivenciada coletivamente e um processo de avaliação de alunos adquire seu pleno sentido no âmbito desta totalidade e na especificidade do papel que cada atividade ou disciplina tem no concerto do conjunto a que pertence. (GATTI, 2003, p. 109 e 110)

É indiscutível que avaliar requer planejamento e que este esteja sempre em consonância com a proposta curricular para que dessa forma seja descartada a segregação que, nos dias atuais, ainda permeia nossas instituições de ensino. Nessa perspectiva, a avaliação funciona como uma estratégia que agrega todas as aprendizagens evidenciando, assim, a relevância, eficácia e impacto do que se é avaliado servirão de ponto de partida para a tomada de decisões e as devidas intervenções.

3. *Professor(a) você considera relevante a avaliação de caráter diagnóstico? Por quê?*

*P.1. “A Avaliação diagnóstica é imprescindível para garantir a aprendizagem progressiva de uma turma. Sem uma análise dos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos pode incorrer em dois erros muito comuns. O primeiro é o menosprezo das habilidades e potencialidades que os alunos acumularam nas séries anteriores, no convívio comunitário e familiar. O segundo erro é o de se traçar um planejamento que não reflita as necessidades de recuperação e mediação de novas aprendizagens. A situação descrita causaria uma perda de tempo precioso que poderia ser bem utilizado caso fossem seguidas as etapas de uma boa avaliação: diagnóstico, classificação, tomada de decisão e reavaliação. (Professor(a) 1)*

*P.2. “Evidente que sim, mas a avaliação diagnóstica com lisura e não apenas como cumprimento de um fazer pedagógico mecanizado. A importância da avaliação diagnóstica está na essência do educar, pois, para educar é preciso planejar e como posso fazer um planejamento sem saber o que o sujeito que pretendo educar já sabe? (Professor(a) 2)*

*P.3. “A avaliação diagnóstica é muito importante pois ela norteia o trabalho do professor”. (Professor(a) 3)*

*P.4. “Sim, porque avaliação diagnóstica consiste em identificar os conteúdos e o conhecimento dos estudantes para o professor trabalhar em cima dos descritores em dificuldade e melhorar o ensino-aprendizagem. Nesse cenário, “a avaliação da aprendizagem serve como subsídio para planejar o ensino”. (Professor(a) 4)*

*P.5. “Sim. Porque permite identificar o que o educando consolidou e auxilia o planejamento para intervenções futuras. Delimitando um ponto de partida ou retomada do ensino”. (Professor(a) 5)*

Em relação à relevância da avaliação da aprendizagem em caráter diagnóstico, os(as) professores(as), em sua totalidade, destacam a sua relevância para garantir a aprendizagem dos/as discentes enfatizando que esta permite ao docente identificar os conhecimentos consolidados, além de auxiliá-los/as no planejamento das aulas.

Assim, as informações colhidas através das avaliações diagnósticas permitem que o(a) docente, coordenação pedagógica, gestão escolar e famílias dos atores envolvidos percebam a realidade da escola, além de pontuar as necessidades identificadas e viabilizar ações estratégicas para superar as dificuldades apresentadas. Machado (2012), pontua que

[...]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. (MACHADO, 2012, p.73).

Portanto, ao se trabalhar os resultados das avaliações externas torna-se compreensível que estas influenciam no cotidiano escolar, contribuindo para a melhoria na qualidade do ensino ofertado, ou seja, estes resultados permitem traçar estratégias que resultem na melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Luckesi (2018) acrescenta que:

O uso diagnóstico dos resultados da avaliação exige do educador uma postura acolhedora à medida que o ato pedagógico de ensinar exige o acolhimento do estudante no estado em que se encontra, com suas qualidades positivas, assim como com suas dificuldades e impedimentos, o que implica subseqüente investimento em ações construtivas, tendo em vista seu crescimento, até o padrão de qualidade necessário e desejado. (LUCKESI, 2018, p. 91)

Sousa (1997) destaca que os resultados das políticas de avaliação só implicam melhoria da qualidade do ensino ofertado se conseguirem provocar uma mudança de postura do/a docente na forma como ministram os conteúdos em sala de aula.

4. *Professor(a), você já acompanhou a aplicação das Avaliações Diagnósticas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza? Se sim, qual a sua percepção?*

*P.1. “Durante o ano letivo a Secretaria Municipal de Educação (SME) aplica pelo menos três vezes ao ano as Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) de Língua Portuguesa, envolvendo compreensão e produção textual, e matemática. Lecionando nas turmas de 5º ano, acompanhei em várias ocasiões a aplicação das ADR. Nos dias que antecedem a prova os alunos levam comunicado para os pais a fim de obter boa frequência na semana da Avaliação. No dia da aplicação os alunos são orientados a chegarem um pouco mais cedo para que se possa ter uma prévia da frequência e ainda contatar os familiares dos alunos a fim de que estes possam chegar a tempo de realizar a prova”. (Professor(a) 1)*

*P.2. “Sim. A priori considero como positiva a intenção, a ação em si, contudo, rejeito a forma como a mesma ocorre, pois não podemos desconsiderar a diversidade que há em um simples par de aluno, imagine a que existe no universo de todos os alunos da rede de ensino da SME. Então, como podemos usar somente um instrumento avaliativo para uma diversidade enorme de possibilidades de diagnósticos que podemos extrair dessa realidade, logo pecamos na generalização e quando fazemos isso, exercemos a exclusão no ato mais importante do processo de ensino, que é saber o que os nossos alunos já têm de conhecimento. Com certeza com apenas um instrumento de avaliar não tem como avaliar com qualidade o João e a Maria”. (Professor(a) 2)*

*P.3. “Sim. Já acompanhei e apliquei as avaliações diagnósticas. É importante iniciar o ano letivo percebendo através dessa avaliação como os alunos estão e quais suas dificuldades”. (Professor(a) 3)*

*P.4. “Sim, o que eu posso dizer a respeito disso, é que essa avaliação ela vem no começo do processo, ela traz conteúdos estudados no 4º ano. De certa forma são conteúdos que o aluno já deveria chegar no 5º ano sabendo, mas, para isso mesmo é que existe essa avaliação diagnóstica para sabermos a real situação de cada aluno”. (Professor(a) 4)*

*P.5. “Sim. A avaliação é organizada para identificar se os alunos consolidaram determinadas habilidades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, dentro da sua série. Permitindo um mapeamento das turmas” (Professor(a) 5)*

Percebe-se na fala dos sujeitos que a avaliação é um instrumental que serve para aferir o rendimento dos/as discentes frente ao que fora ensinado. Portanto, ao submeter o aluno a uma avaliação, os/as docentes devem ter ciência de que esta servirá de suporte para que se tracem metas e estratégias direcionadas a se superarem as dificuldades a eles/as apresentadas. No entanto, o sujeito 2 nos leva a refletir que as “Avaliações diagnósticas” promovidas pela Rede Municipal de Fortaleza são de extrema importância, mas que estas não podem ser consideradas como um fim do processo pedagógico, e sim, como uma das possibilidades de se diagnosticar a evolução e o rendimento dos alunos.

Esteban (2008) enfatiza que

(...) a avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante para professores e professoras comprometidos com uma escola democrática. Compromisso esse que os coloca frequentemente diante de dilemas e exige que se tornem cada dia mais capazes de investigar sua própria prática para formular respostas possíveis aos problemas urgentes, entendendo que sempre podem ser aperfeiçoadas”. (ESTEBAN, 2008, p. 25)

Nessa perspectiva, a avaliação se mostra como um termômetro que permite o/a docente reavaliar se sua prática pedagógica está condizente com as perspectivas de aprendizagem dos/as alunos/as, ou seja, se estas estão colaborando, como nos afirma Sant'Anna (2014, p. 24) para que o “professor avalie a si, o aluno e, ainda o processo ensino-aprendizagem”. A autora continua nos chamando a atenção de que “a avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos melhores objetivos”. (SANT'ANNA, 2014, p. 27).

Luckesi (2011, p. 176), ao se referir à avaliação nos esclarece que a mesma “é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte para que aja da forma mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando.” Hoffman (2008, p.17), acrescenta que “[...] avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo”.

5. *Professor(a) em relação às Avaliações Diagnósticas promovidas pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, como têm sido trabalhados os resultados dessas avaliações em sala de aula?*

*P.1. “Os resultados das ADR apontam caminhos para o trabalho em sala de aula. Os relatórios gerados pelas avaliações mostram o percentual de acertos e erros com base em determinado descritor de aprendizagem. De posse dos dados mostrados pela prova podemos intervir de maneira pontual ou focada, dependendo do grau de comprometimento do resultado observado. Um exemplo prático gerado pelo resultado dessas avaliações foi a observação do baixo desempenho dos alunos em realizar operações fundamentais da matemática e identificar e classificar os elementos que compõem os planos e sólidos geométricos. Os dados recolhidos pela ADR resultaram na elaboração e realização de uma feira de matemática que explorou o trabalho concreto com as quatro operações fundamentais da matemática, em especial multiplicação, e as figuras geométricas planas e sólidas. A ação mostrou resultados positivos refletidos na melhoria dos resultados que envolviam questões voltadas para números e geometria”. (Professor(a) 1)*

*P.2. “A avaliação, não somente a diagnóstica, mas a avaliação seja qual for no ambiente escolar, torna-se produtiva no propósito de diagnosticar para planejar, porém têm de se considerar as diversidades de conhecimentos trazidos pelos/as discentes”. (Professor(a) 2)*

*P.3. “Na escola onde leciono, a coordenação nos informa como está a situação das turmas. No planejamento nos reunimos e discutimos o resultado delas. Em seguida, nós professores, desenvolvemos nosso planejamento a partir dos resultados. Algumas ações são desenvolvidas para obtermos os resultados positivos, tais como: alunos com rendimento baixo são direcionados para reforço escolar na própria instituição de ensino; no contraturno, são aplicados simulados e depois são corrigidos em sala com questões comentadas. Importante salientar que na escola, todos os professores, se empenham para o rendimento desses alunos, revelando assim, a interdisciplinaridade dos professores de menor carga horária”. (Professor(a) 3)*

*P.4. “Nós aplicamos essa avaliação sem nenhuma ajuda aos alunos, sem ler sem explicar nenhuma questão, justamente para não alterarmos o resultado final, que é saber a real situação de cada estudante. Ao passar o gabarito para o sistema da prefeitura, nós temos gráficos e tabelas que vão nos auxiliares nesta análise dos dados, quantidade de questões certas e erradas por cada aluno e só com esses dados em mãos, nós começamos a identificar os descritores com maior percentual de erros, e aí começamos a traçar os planos de aula para trabalhar esses conteúdos, começando pela correção da avaliação diagnóstica”. (Professor(a) 4)*

P.5. “Realizamos um estudo dos resultados, identificando as habilidades que não foram alcançadas, fazendo um delineamento de pontos de partida para o ensino”. (Professor(a) 5)

Conforme relatado nas falas dos/as professores/as, as Avaliações diagnósticas promovidas pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza têm servido de suporte para a elaboração de instrumentais que possam auxiliar na elaboração de suas aulas, sob a perspectiva de se superar as lacunas de aprendizagem evidenciadas após as aplicações e sistematização dos resultados apresentados.

Nesse viés, Bloom<sup>23</sup> (1983) acrescenta sobre a avaliação diagnóstica, e propõe a ideia de que se aplicada logo no início do ano letivo, esta poderá “oferecer a situação de cada um dos alunos, para um trabalho posterior” (p. 67 apud RAPHAEL, 1998, p.29), realizado pelo aluno e fundamentalmente, pelo professor. Sendo assim, esse instrumento pode detectar logo de início, as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, assim, toda a informação emergida desse instrumental, evidencia o rendimento dos alunos. Nesse aspecto, Luckesi (2003, p. 82) nos alerta que a avaliação diagnóstica precisa ser entendida sob uma proposta pedagógica histórico-crítica<sup>24</sup>, uma vez que nesta concepção o/a discente deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. Assim, a avaliação diagnóstica surge numa abordagem que visa a contribuir na mensuração da qualidade do conhecimento que se é assimilado e permite que o docente perceba em que estágio de aprendizagem estão os /as discentes avaliados.

Rabelo (2009, p.72) ratifica que a avaliação diagnóstica esclarece a realidade dos alunos realizando uma espécie de prognóstico relativo aos conhecimentos individuais destes, e, assim, pode permitir ao professor conceber estratégias de ação que direcionem o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, os dados obtidos através das ADR´s subsidiam ações como nos apresentam os sujeitos 4 e 5, respectivamente, em suas falas: “ao passar o gabarito para o

---

<sup>23</sup> Benjamin Samuel **Bloom** (Lansford, 21 de fevereiro de 1913 – Chicago, 13 de setembro de 1999) foi um psicólogo e pedagogo americano que fez importantes contribuições no campo da aprendizagem para o domínio e na taxonomia dos objetivos da educação. Fonte: < <https://www.google.com/search?> > . Acesso em: 03 out. 2021

<sup>24</sup> Na Pedagogia **Histórico-Crítica** a educação escolar é valorizada, tendo o papel de garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma **crítica**, superando a visão de senso comum. A ideia é socializar o saber sistematizado historicamente e construído pelo homem. Fonte: <<https://www.google.com/search?> . Acesso em: 03 out. 2021

*sistema da prefeitura (SAEF), nós temos gráficos e tabelas que vão nos auxiliarem nesta análise dos dados, quantidade de questões certas e erradas por cada aluno e, só com esses dados em mãos...começamos a traçar os planos de aula”. “Realizamos um estudo dos resultados, identificando as habilidades que não foram alcançadas, fazendo um delineamento de pontos de partida para o ensino”. Pelo exposto, percebemos que não basta, apenas, constatar as deficiências, mas o/a professora deverá utilizá-los para compreender e refletir que aspectos precisam ser ressignificados para que se alcancem os objetivos de aprendizagem propostos para os seus/as discentes.*

De acordo com Gatti (2012)

[...] as avaliações de desempenho escolar precisam estar apoiadas em uma proposta educacional clara, uma base curricular real e dependem de boas perguntas sobre situações concretas dentro de uma perspectiva educacional explicitada. A avaliação não prescinde de uma visão política, de uma projeção de sentido, mesmo a diagnóstica: os porquês e os para quê e para quem. Isto é exigência básica de uma postura democrática e de uma perspectiva humanitária em que a avaliação educacional tem como perspectiva essencial alavancar aprendizagens e desenvolver pessoas e instituições. Então, é preciso considerar que os processos de avaliação educacional devem ser concebidos e executados, não como instrumentos de exposição punitiva, de depreciação, mas, sim, como meios auxiliares para melhorar processos de gestão, processos de ensino e garantir aprendizagens significativas, para orientar ações didáticas, corrigir problemas e solucionar impasses. Sua utilização verdadeiramente democrática pressupõe uma nova ética social”. (GATTI, 2012, p. 35)

Neste viés, não se avalia sem antes estabelecer os procedimentos que sustentarão a devida verificação daquilo que fora ministrado pelos/as docentes, para que assim estes possam tomar decisões que busquem a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

6. *Professor(a) você utiliza os resultados dessas Avaliações Diagnósticas para planejar suas aulas?*

*P. 1: “Os resultados obtidos pela avaliação diagnóstica de desempenho são impressos e divulgados pela coordenação da escola para que analisemos os dados obtidos e a partir de então recalcularmos a rota de progressão de aprendizagem por meio do planejamento. Nessa ação o foco se volta para os descritores de aprendizagem que tiveram menor número de acerto. Nesse sentido, o plano de curso inicial não sofre grandes alterações, apenas adaptações que atendam a recuperação de aprendizagem observada na ADR. Para tanto, são elaborados projetos voltados para dificuldade diagnosticada”.*  
*(Professor(a) 1)*

*P. 2: “Considero que essas avaliações não são as únicas ferramentas que me levam a planejar minhas aulas, existem outras que me ajudam bastante. Não planejo utilizando apenas uma proposta, mas percebo a realidade do meu aluno que é cheia de perspectivas de aprendizagens”. (Professor(a) 2)*

*P. 3: “Todos os planejamentos são desenvolvidos a partir dos resultados das Avaliações Diagnósticas”. (Professor(a) 3)*

*P. 4: “Sim, como disse anteriormente, traçamos o nosso plano de ação em cima dos dados retirados da avaliação diagnóstica”. (Professor(a) 4)*

*P. 5: “Sim. Elas norteiam o meu fazer pedagógico”. (Professor(a) 5)*

Ao analisarmos as falas do sujeito percebemos o quão é plural a forma de se planejar uma aula e como são diversificados os olhares nesse campo. Como se percebe na fala do sujeito 2: *“Não planejo utilizando apenas uma proposta, mas percebo a realidade do meu aluno que é cheia de perspectivas de aprendizagens”*. Esta fala nos alerta para o sentido real da avaliação que é o de considerar o processo formativo do educando. Nesse sentido, Perrenoud (1998) acrescenta que

Uma avaliação é formativa se, ao menos na mente do professor, supostamente contribuir para a regulação das aprendizagens em curso no sentido dos domínios visados. Essa linguagem abstrata permite definir a regulação por meio de suas intenções, sem se fechar de saída em uma concepção particular dos objetivos, da aprendizagem ou da intervenção didática. Isso é particularmente importante quando se tenta descrever a parcela de avaliação formativa em toda prática pedagógica, independentemente de qualquer referência ao vocabulário especializado e aos modelos prescritivos. Entretanto, ter-se-á o cuidado de não esquecer que é preciso um “aprendiz” para aprender, um professor para organizar e gerir as situações didáticas. (PERRENOUD, 1998, p. 3)

Portanto, faz-se necessário que o/a docente direcione o/a aluno/a a compreender que estes/as são também os responsáveis pela sua aprendizagem, mas para isso, o/a professor/a deve dispor de instrumentos diferenciados de avaliação para que possam extrair as mais diversificadas informações sobre a aprendizagem de seus/as discente

Luckesi (2011) ratifica que

Para diagnosticar e tomar decisões em vista da melhoria da aprendizagem do educando, decerto não basta coletar dados sobre seu desempenho em uma

aprendizagem específica. Para explicar e compreender o que ocorre com a aprendizagem, importa ter presente as variáveis intervenientes, que atuam nos resultados. (LUCKESI, 2011, p. 285)

Desta forma, como mencionou o professor 1: “O plano de curso inicial não sofre grandes alterações, apenas adaptações que atendam a recuperação de aprendizagem observada na ADR”. Assim, menciona a elaboração de projetos que visem a minimizar a dificuldade diagnosticada. Já os demais sujeitos consideram que essas avaliações servem de suporte para o planejamento de suas aulas e são também oportunidades de se contemplar nos planejamentos conteúdos que se mostraram não consolidados.

7. *Professor(a) as questões que são abordadas nas Avaliações Diagnósticas da Rede Municipal de Fortaleza dialogam com os conteúdos trabalhados em sala de aula? Se sim, em qual momento?*

*P. 1: “As ADR’s dialogam com os conteúdos trabalhados em sala de aula por ter como referência a Matriz Curricular utilizada do Sistema Permanente de Avaliação da Educacional Básica do Ceará (SPAECE) que por sua vez está alinhado com a matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essas matrizes curriculares levam em consideração as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas em cada etapa do ano letivo. Assim, posso concluir que o fio condutor da Avaliação Diagnóstica da Rede Municipal de Fortaleza parte da esfera federal, que organiza a Base Nacional Curricular, comum a todos os estudantes do país, passando pela Secretaria Estadual que por sua vez se faz conexão com a Secretaria de Educação Municipal. Dessa forma, o alinhamento do currículo estudantil permite o diálogo, por meio das matrizes de referências, com ADR e conseqüentemente com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Após a aplicação das Avaliações Diagnósticas de Rede pode-se perceber facilmente intrínseca relação com os conteúdos trabalhados em sala de aula havendo pouca divergência nos objetos de conhecimento trabalhados naquela etapa de ensino”. (Professor(a) 1)*

*P. 2: “Sim, porém não temos que nos preocuparmos apenas se as questões elaboradas para a Avaliação Diagnóstica dialogam com os conteúdos da sala de aula e previstas no currículo, pois acredito que a atenção deve estar voltada para as particularidades inerentes a cada estudante avaliado”. (Professor(a) 2)*

*P. 3: “Geralmente sim. Em algumas questões das Avaliações, alguns conteúdos não foram vistos pelos alunos mesmo estando na grade curricular”. (Professor(a) 3)*

*P. 4: “Sim, no momento após a avaliação diagnóstica, que é quando o professor começa a trabalhar os descritores com MENOR índice de erros, (deixando claro, que esses com menor acertos são trabalhados com maior ênfase, mas sem esquecer os outros descritores”. (Professor(a) 4)*

*P. 5: “Sim. No decorrer das etapas. A cada etapa são trabalhadas habilidades e competências que os educandos precisam consolidar. O processo é contínuo”. (Professor(a) 5)*

Nesse quesito temos duas questões interessantíssimas abordadas pelos entrevistados(às): currículo (professores 1, 2 e 3) e avaliação contínua (professor 5). É premente a necessidade de o(a) professor(a), enquanto agente mediador do processo de aprendizagem, possibilitar ao aluno o direito de aprender, ou seja, precisa aproximar-se de seus /as discentes. Nesse sentido, embora tenhamos uma Matriz Curricular com suas habilidades e competências pré-definidas, não podemos deixar de considerar o Currículo como um instrumento que busque valorizar as experiências que os /as alunos/as trazem de suas histórias de vida para que estes alcancem as aprendizagens inerentes à série em estudo.

Sacristán (2000) afirma que o currículo é “uma realidade difícil de aprisionar em conceitos simples, esquemáticos e esclarecedores por sua complexidade e pelo fato de que tenha sido um campo de pensamento de abordagem recente dentro das disciplinas pedagógicas [...]”, como bem fala esse autor o currículo é um “fenômeno escolar e que reflete determinações mais amplas da sociedade” (SACRISTÁN, 1998, p. 22).

Ainda sobre a temática, Pereira (2017) conceitua currículo numa perspectiva de formação humana, portanto controlá-lo significa tolher a formação humana do indivíduo. Dessa forma, como mencionado pelo sujeito 1, “o alinhamento do currículo estudantil permite o diálogo entre as Matrizes de Referências, ADR’s e com os conteúdos em sala de aula”. Percebe-se assim, a relação intrínseca entre esses três elementos que viabilizam o processo ensino-aprendizagem.

Em relação à avaliação e formação contínua, Masetto (2003, p.146), aponta que “devemos modificar as aulas, utilizando novas tecnologias, selecionando conteúdos significativos, desenvolvendo um relacionamento adulto com a turma colocando em prática a

mediação pedagógica”. Nesse sentido, ao abordar essa temática o sujeito 5 nos diz que esse processo de avaliar é contínuo, bem como a formação tanto de docentes quanto de discentes se dá desse mesmo modo. Já o sujeito 4, enfatiza a importância de trabalhar os descritores que apresentaram uma maior dificuldade pelos alunos, no entanto, frisa que não se pode esquecer dos outros que tiveram um maior percentual de acertos.

Percebe-se, pelas falas, que a avaliação precisa ser vista pelos/as docentes como uma forte aliada no processo de decisões a serem tomadas em função da aprendizagem dos alunos. Assim, esse instrumental passará a assumir o sentido real que é o de levar os/as discentes a aprender os conteúdos que ainda não foram consolidados no decorrer do processo de ensino, passando, assim, a serem significativos para os protagonistas do processo.

8. *Professor(a) você considera que as Avaliações Diagnósticas promovidas pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza propiciam a tomada de decisões no sentido de se melhorar a aprendizagem dos alunos? Se sim, em quais aspectos?*

*P. 1: “É importante lembrar que as ADR se configuram apenas como instrumento de coletas de dados que tentaram fazer uma leitura qualitativa da realidade observada. Nesse sentido, os resultados devem ser criteriosamente descritos para que a partir do diagnóstico obtido se classifique o desempenho da turma e só então passa-se a tomada de decisões que busquem corrigir eventuais defasagens de aprendizagens observadas nos relatórios gerados pela avaliação”. (Professor(a) 1)*

*P. 2: “Posso concordar que no propósito sim, mas na prática não”. (Professor(a) 2)*

*P. 3: “Sim. As Avaliações Diagnósticas são ponto de partida para o trabalho que irá ser desenvolvido durante o ano letivo” (Professor(a) 3)*

*P. 4: “Sim. Porque é a partir da análise dos dados da avaliação diagnóstica é que nós sabemos a real situação do estudante ao ingressar na nova série, e a partir daí planejamos as ações que possibilitem a aprendizagem de descritores que apresentam algum déficit”. (Professor(a) 4)*

*P. 5: “Sim. Na identificação das habilidades que as crianças apresentam consolidadas, nas que estão em desenvolvimento e no mapeamento entre as mesmas turmas na escola e até na Rede de Fortaleza. Permitindo uma intervenção para que os alunos dentro de cada série consigam as habilidades e competências necessárias”. (Professor(a) 5)*

Em relação a essa inquirição, os/as docentes foram quase unânimes em concordar que as ADR'S propiciam a tomada de decisões diante dos resultados apresentados. Apenas o sujeito 2, citou que no propósito sim, mas na prática não. Questionado se gostaria de citar a razão de tal posicionamento, o mesmo citou que essas avaliações são importantes, mas dependem da forma como os resultados apresentados serão analisados, ou seja, a postura assumida pelo/a docente diante dos dados apresentados. Os demais sujeitos mantiveram a opinião de que elas sinalizam as intervenções que precisam ser realizadas para se superarem as dificuldades apresentadas.

Nesse sentido, Carvalho (2014) aponta que

A avaliação denominada diagnóstica inicia-se em um contexto pedagógico diferente do tradicional, no qual a figura do professor e do aluno resguarda uma relação de horizontalidade, de diálogo e ajuda mútua. A prática avaliativa deverá ser diferente da de examinar, cumprindo com o destaque a autonomia do educando, sem recorrer ao autoritarismo e controle por meio do medo da nota ou da reprovação. (CARVALHO, 2014, p. 48)

Portanto, o que vai determinar a efetividade do uso dos resultados na aprendizagem dos alunos estará ancorada na forma como esses resultados serão tratados e, na visão de avaliação adotada pelos/as docentes, ou seja, se estas serão vistas sob a ótica punitiva ou se esses dados servirão de suporte para a formação contínua dos/as educandos/as.

9. *Professor(a), você consegue perceber se os resultados obtidos pelos seus alunos nas Avaliações Diagnósticas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza dialogam com os resultados das avaliações em Larga Escala, no caso, SAEB e SPAECE? Você poderia comentar em quais aspectos?*

*P. 1: “O fato dos resultados das ADR se aproximarem estreitamente com os resultados do SAEB e SPAECE é algo que já observo há alguns anos. A diferença de desempenho de uma avaliação para outra é mínima oscilando na casa dos cinco por cento (5%) para mais ou menos. Creio que o fato se dá pelo trabalho feito com as matrizes de referência do SAEB e SPAECE que dialogam estreitamente com a BNCC que normatiza a parte comum dos currículos nas esferas federal, estadual e municipal”. (Professor(a) 1)*

*P.2: “Mais ou menos. Percebo que alguns alunos com dificuldades em Português e Matemática apresentam rendimento inferior no SAEB e SPAECE”. (Professor(a) 2)*

*P. 3: “Com certeza. Ao fazer a leitura dos resultados, consigo visualizar meus/minhas alunos/as no dia a dia em sala de aula. Acho*

*interessante que os/as alunos/as que demonstram dificuldades em Português e Matemática são os mesmos que tiram notas baixas nas avaliações em Larga Escala”. (Professor(a) 3)*

*P. 4: “Não, porque é a partir desta avaliação que os planos são realizados para justamente quando chegar as avaliações SAEB e SPAECE nossos alunos tenham superado as dificuldades dos descritores que estavam em déficit”. (Professor(a) 4)*

*P. 5: “Sim. Ambas avaliam as habilidades em Língua Portuguesa com o foco na leitura/ interpretação e Matemática com foco na resolução de problemas. Permitindo-nos identificar as habilidades e competências que precisam ser mais trabalhadas”. (Professor(a) 5)*

Os/as professores/as 1, 3 e 5 acreditam que os resultados das ADR's dialogam com os do SAEB e SPAECE. O entrevistado 1 cita em sua fala que esse fato acontece pelo trabalho que é feito com as Matrizes de Referência do SPAECE e SAEB, pois estas dialogam com a BNCC<sup>25</sup>. O docente 3, menciona que percebe o diálogo dessas avaliações com o desempenho de seus discentes no dia a dia em sala de aula. Já o 5, acredita que por ambas avaliarem as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, torna-se mais fácil identificar aquelas que ainda precisam ser melhor trabalhadas.

O/a professor/a 2 evidencia em sua fala que não percebe esse diálogo, haja vista que apenas alguns alunos apresentam essa semelhança nos resultados. Já o sujeito 4, considera que as ADR's por antecederem às avaliações em Larga Escala possibilitam que seus alunos estejam melhor preparados para a realização do SAEB e do SPAECE.

Oliveira (2008, p. 230) ao tratar da temática avaliação, nos aponta que “A avaliação consiste em um processo mais amplo que pode tornar a medida como uma de suas dimensões, mas se associa à elaboração de juízo de valor sobre a medida e a proposição de ações a partir dela”. Nesta perspectiva, a medida é uma dimensão da avaliação e continua acrescentando que o cerne desse processo consiste em se pensar o que fazer com o resultado dessas medidas. Este é um ponto importante, pois, muitas vezes, a avaliação é concebida e praticada na escola como uma ação final do processo, ou seja, o professor planeja, coloca em ação o que planejou e depois

---

<sup>25</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil. Fonte: <https://www.google.com/search?>

faz uma prova para “avaliar” se o aluno aprendeu ou não o conteúdo proposto. Nessa lógica, é como se o professor a concebesse como uma ação em si, sem relação com a outra.

Esteban (2003, p.22-23) nos ajuda a refletir sobre o que fazer com os resultados da avaliação ao afirmar que: avaliar é interrogar-se. Precisamos indagar: por que não? A pergunta “por que não” nega que o saber e não saber estão intrínsecos. Esse posicionamento nos evoca a ultrapassar os limites do já conhecido, do que foi observado no contexto de produção e socialização do saber, sugerindo a existência de possibilidades até então desconhecidas. Nesse ponto é que entendemos que a avaliação não possui um fim em si mesma, mas é um processo que envolve aluno, professor, numa espécie de feedback entre o que foi ensinado e o que foi aprendido.

Para Hoffmann (2008, p.78), as avaliações mostram ações entre professor e aluno, levando este último a considerar as suas experiências vividas, a formular e a reformular hipóteses, dando, dessa forma, sentido ao saber que se é transmitido. A autora menciona que a relação entre professor e aluno, permeada pela avaliação, produz um momento de comunicação para os dois atores envolvidos, em que cada um deles estará interpretando [...] e refletindo sobre o conteúdo, [...] a efetivação da aprendizagem”.

Nesse viés, percebe-se pela fala dos sujeitos que o aluno está sempre em processo de construção e este é o ponto de partida para que os /as docentes realizem um planejamento voltado à aprendizagem de seus /as discentes. Assim, concluímos que quando o diagnóstico é concebido na perspectiva de se superarem as dificuldades evidenciadas, há uma efetivação da aprendizagem e, por conseguinte, a apropriação do conhecimento.

*10. Professor(a) você pontuaria alguns aspectos que pudessem contribuir para o aprimoramento das Avaliações Diagnósticas promovidas pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza?*

*P. 1: “Creio que uma boa contribuição para o aprimoramento do ensino da rede municipal seria adaptar o atual instrumento de avaliação contemplando o gestor escolar, o coordenador e o professor para que pudessem visualizar com mais clareza e precisão as dificuldades de aprendizagem constatadas nas avaliações. Uma segunda contribuição seria um instrumental ou formação voltados para professores com intuito de que estes ampliassem seus conhecimentos sobre as avaliações de rede e avaliações externas. Vejo no meio docente um preconceito a cerca dessas provas. É importante a popularização e compreensão dos resultados das avaliações de rede e*

*externas para que a melhoria dos indicadores de aprendizagem se dê da macro ao micro sistema educacional”. (Professor(a) 1)*

*P. 2: “Eu sei que o foco dessa pesquisa é avaliação diagnóstica, mas acredito que antes de pensarmos na avaliação diagnóstica, deveríamos pensar no currículo. O que verdadeiramente é importante quanto as habilidades e competências que um aluno deve ter ao concluir o ensino fundamental”. (Professor(a) 2)*

*P. 3: “As Avaliações Diagnósticas, para mim, atendem a todos os descritores que os alunos precisam para a sua evolução estudantil. São bem elaboradas, o tempo de realização é suficiente, número de questões satisfatório”. (Professor(a) 3)*

*P. 4: “Não. No formato em que se encontra contempla todas as minhas expectativas”. (Professor(a) 4)*

*P. 5: “Não. Percebo que desse modelo que vem sendo pensada e aplicada atende as necessidades dos meus alunos”. (Professor(a) 5)*

Em relação à contribuição dos/as docentes sobre como se aprimorar as ADR's propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Percebemos que os/as docentes 3, 4 e 5 estão plenamente contemplados com o modelo atual de avaliação. No entanto, o sujeito 1, apontou em sua fala duas contribuições para a melhoria desse instrumental. A primeira seria aprimorar o atual instrumento de avaliação contemplando os três atores do processo de ensino-aprendizagem: gestor escolar, coordenador e professor. Não citou, porém, como seria esse instrumental. A segunda contribuição seria a de criar um mecanismo que fosse capaz de ampliar a visão dos/as docentes sobre as avaliações de rede e as avaliações externas, além de popularizar a compreensão dos resultados tanto das avaliações de rede quanto das avaliações externas por todos os agentes envolvidos no processo.

Já o sujeito 2, enfatiza a importância de se revisitar o Currículo como forma de adaptá-lo, também, às necessidades dos/as discentes. O capítulo seguinte versará sobre a análise dos resultados, após a sistematização dos mesmos.

## 10. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir da sistematização das falas do sujeito, finalizamos, assim, as entrevistas e daremos início, então, à análise dos resultados. Para essa atividade, decidimos dividir a entrevista em eixos os quais serão compostos pelas falas dos entrevistados e suas concepções:

Eixo 1: Concepções do ato de avaliar

- Avaliar é investigar a qualidade da realidade;
- É uma ação de autocrítica da metodologia, da práxis do educador, do processo de ensino entre si;
- Avaliar é uma ferramenta utilizada para revelar o desempenho dos alunos;
- É um processo contínuo, é uma prática constante, a qualquer momento;
- É a mediação que o professor faz entre o que foi ensinado e as aprendizagens do aluno;

Eixo 2: Relevância da Avaliação Diagnóstica

- É imprescindível para garantir a aprendizagem progressiva de uma turma;
- É um referencial para se elaborar o planejamento das aulas;
- Ela norteia o trabalho do professor;
- Ela identifica os conteúdos com maior grau de dificuldade e permite traçar estratégias para minorá-los;
- Auxilia o planejamento para intervenções futuras.

Eixo 3: As contribuições das Avaliações Diagnósticas da Rede sob a visão dos entrevistados:

- Os resultados das ADR's apontam caminhos para o trabalho em sala de aula;
- A avaliação, não somente a diagnóstica, mas a avaliação seja qual for no ambiente escolar, torna-se produtiva no propósito de diagnosticar para planejar, considerando as diversidades de conhecimentos trazidos pelos/as discentes;
- Traçar um panorama da situação das turmas ;
- Identificar os descritores com maior percentual de erros e planejar as aulas na tentativa de se minimizar o problema;
- Identificar as habilidades que não foram alcançadas, fazendo um delineamento de pontos de partida para o ensino;

Eixo 4: Aspectos que possam contribuir com a melhoria das Avaliações Diagnósticas de Rede

- Ampliar o atual instrumento de avaliação, facilitando a visualização dos resultados pelo gestor, coordenador e professor;
- Oferecer uma formação voltada para os professores com as temáticas de avaliações de rede e avaliações externas;
- Revisitar o currículo e adequá-lo à realidade dos alunos;
- Tornar acessível à comunidade escolar (alunos, pais) o verdadeiro propósito de se avaliar em caráter diagnóstico;

Portanto, após a sistematização e análise dos dados, buscamos elaborar um produto educacional tecnológico que servirá de suporte para o trabalho de toda comunidade escolar. Este produto constará nos anexos desta pesquisa.

## **11. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No âmbito educacional, muitos são os questionamentos que envolvem o quesito Avaliação. Sua abrangência se sobrepõe e contempla vários níveis, sujeitos, aspectos e elementos, dentre eles: alunos, professores, currículos, estabelecimentos, instituições de ensino, programas e políticas educacionais. Ao abordar as avaliações em Larga Escala, temo-la como um instrumento investigativo do sistema de ensino nacional, nelas estão inclusos desde o resultado do desempenho dos professores em sala de aula à tomada de decisões no tocante a investimentos em políticas e programas educacionais. Vale salientar que para se contemplar todas essas dimensões utilizam-se como instrumentais, as provas padronizadas.

Em contrapartida, tais avaliações estimulam na comunidade acadêmica e educacional um debate acerca da sua empregabilidade, haja vista que, para alguns teóricos, elas podem assumir o papel de indicador uno e essencial à qualidade do ensino ofertado. Assim, nos tempos hodiernos, esse tipo de avaliação assumiu mais um papel que é o de diagnosticar e de intervir para agregar valor ao que se está sendo trabalhado pelos/as docentes em sala de aula.

Neste viés, a pesquisa intitulada “As contribuições das Avaliações Diagnósticas da Rede Municipal de Fortaleza: um estudo de caso a partir da visão dos/as docentes do 5º ano do Ensino Fundamental 1” emergiu de questionamentos advindos do próprio docente sobre as contribuições que essas avaliações traziam para a aprendizagem de seus/suas discentes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Vale salientar que o pesquisador, na condição de Gestor Escolar da instituição alvo da pesquisa, sentiu a necessidade premente de se entender o papel das Avaliações Diagnósticas promovidas pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza como instrumentais que subsidiam a prática docente e a aprendizagem de seus/as alunos/as.

O estudo teve como objetivo geral o de analisar que contribuições as Avaliações Diagnósticas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza trazem para a aprendizagem dos/as alunos/as do 5º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática sob a égide dos professores da referida série. Como se não bastasse o rigor científico inerente à toda pesquisa, foi realizada entrevistas semiestruturadas via google meet para a recolha dos dados, análise documental e , nessa perspectiva, contemplar os objetivos específicos a seguir: (1) caracterizar as avaliações Diagnósticas de Rede da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza ; (2) Compreender como os(as) professores(as) se utilizam dos resultados dessas Avaliações Diagnósticas em seu contexto escolar ; (3) Destacar que contribuições essas Avaliações Diagnósticas de Rede trazem para a aprendizagem de seus alunos e suas repercussões para a instituição escolar.

Em relação ao primeiro objetivo os /as docentes veem as Avaliações Diagnósticas como imprescindíveis para se garantir a aprendizagem progressiva de uma turma, além de *sulearem*<sup>26</sup> o seu trabalho docente, pois permitem a identificar habilidades e competências ainda não consolidadas pelos seus(as) discentes. Assim, de posse desses resultados, torna-se mais fácil a tomada de estratégias de ensino para se superarem as lacunas evidenciadas.

Concernente ao segundo e ao terceiro objetivos, os/as docentes percebem que os resultados das ADR's apontam caminhos para o trabalho em sala de aula, à medida que esse diagnóstico seja utilizado na perspectiva de planejar aulas considerando as diversidades de conhecimentos trazidos pelos/as discentes, ou seja, o currículo. Outro ponto muito importante citado foi o de identificar os descritores com maior percentual de erros e a tentativa de se mover esforços para minimizá-los.

Importante frisar que um dos professores entrevistados diz em sua fala que a avaliação, seja qual for no ambiente escolar, só será produtiva no propósito de diagnosticar para planejar, mas sem desconsiderar os conhecimentos prévios de seus(as) discentes.

Portanto, tal fala promove uma reflexão sobre o próprio trabalho docente realizado em sala, e que esta relação existente entre avaliação e aprendizagem, é intrínseca, e precisa estar

---

<sup>26</sup> Nomenclatura que reinventa e apresenta o Sul (países do Hemisfério Sul) como referencial geográfico e epistemológico (Garcia, XXX). Fonte: <https://revistas.unilab.edu.br/aeces/article/view/706/628>

inserida no fazer pedagógico do professor. Além do mais, aplicar um instrumento avaliativo não é garantia que o processo se efetivou, mas a descrição e análise dos dados é que irão supear a prática avaliativa e garantir sua efetividade.

Vale acrescentar que as ADR's não somente evidenciam dados da série avaliada, mas oferecem um panorama de competências e habilidades de séries anteriores que ainda não foram consolidadas ou não trabalhadas. Neste ínterim, a avaliação diagnóstica permite não somente aos professores um olhar mais apurado à situação de aprendizagem de seus/as discentes em um dado momento, mas lhes permite refletir sobre o encadeamento que há de uma série para outra, pois quando se trata de uma Matriz de Referência existe integração dos conteúdos de forma a possibilitar aos educandos o avanço no seu desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, a consolidação das competências e habilidades primordiais ao sucesso escolar e pessoal.

Faz-se mister destacar que a gestão escolar (diretor e coordenadores) também é co-participante dessa engrenagem que compõe o processo de ensino-aprendizagem, pois no atual modelo de gestão democrática e participativa, o gestor escolar, principalmente, deve assumir-se, também, como gestor pedagógico. Daí a importância dessa relação intrínseca entre todos os atores que comungam no ambiente escolar.

A temática investigada desvelou que, embora as ADR's sejam instrumentais de grande valia para o processo de ensino e aprendizagem, os resultados obtidos através delas precisam ser melhor trabalhados no ambiente escolar, ou seja, a publicização deve ser ampliada a toda comunidade escolar. Outro ponto importante, diz respeito à oferta de formações voltadas aos professores tendo como temática as avaliações de rede e avaliações externas. Por fim, os resultados das ADR's devem ser acessíveis à comunidade escolar (alunos, pais) para que, de posse dos resultados, possam contribuir com o trabalho que se inicia em sala de aula, mas é contínuo e se estende ao ambiente familiar.

Neste propósito, foi proposta, como produto educacional tecnológico, uma cartilha que trata da temática Avaliação. Nela estará contida a Matriz de Referência utilizada nas ADR's com seus respectivos descritores, para que todos os professores, mesmo aqueles que não lecionam nas séries submetidas às avaliações em Larga Escala, possam se apropriar dela, e, assim, promoverem um trabalho coerente e coeso, com um mesmo fim. Além do mais, a cartilha apresenta o manual do SAEF (Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental) para auxiliar a todos que se interessarem a acessar os relatórios obtidos por essas avaliações.

Enfim, a pesquisa permitiu adentrar em um universo de vasta amplitude que é o da avaliação, pois ele permite compreender o processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as

e serve para direcionar o olhar para um novo fazer pedagógico. Toda trajetória percorrida neste estudo científico reverbera no olhar atento que todos os agentes que constituem o ambiente escolar devem ter na busca de se compreender e fortalecer os vínculos família e escola, todos em prol de um único objetivo: a aprendizagem dos/as educandos/as.

Ressalta-se, por fim, que a temática investigada está longe de ser desvelada, portanto serve de motivação para outros pesquisadores adentrarem nesse campo e esclarecerem outros aspectos ainda não elucidados.

## 12. REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, D.M.T. *O debate sobre o uso das técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa*. In: MARTINELLI, M.L. (Org). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras, 1999, p. 30-39
- Boletim do Sistema de Avaliação. Padrões de desempenho estudantil. Disponível em: <http://www.spaae.caedufjf.net> .Acesso em 14 abr. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> .Acesso em: 14 abr. 2021
- BRASIL. Presidência da República. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar da educação básica 2010*. Brasília, Inep. 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico> . Acesso em: 05 set. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliações e exames educacionais- Saeb*. Brasília, Inep. 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- Censo escolar da educação básica 2010*. Brasília, Inep. 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- CAED, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.spaae.caedufjf.net/o-sistema/matriz-curricular/> .Acesso em 03 abr. 2021
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Gestão Escolar e docência*. 4 ed. São Paulo: Paulinas, 2014
- CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira. *A avaliação diagnóstica como subsídio às práticas docentes no ensino da matemática: uma análise dos resultados das avaliações dos alunos do 2º ano do ensino fundamental do estado da Bahia* / Alanna Oliveira Pereira Carvalho – 2014.
- CASTRO, M.H.G. *Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios*. São Paulo em Perspectiva, São paulo, Fundação Seade, v. 23, n.1, p. 5-18, jan./ jun. 2009.

Disponível em: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01\\_01.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01_01.pdf) .Acesso em : 30 abr. 2019

CEARÁ, Secretária da Educação do Estado. Edital N° 001/2013 -

CEARÁ (ESTADO). Secretaria da Educação. Eixos Ensino Fundamental 1: Programa Alfabetização na Idade Certa ( Paic) no Ceará. Fortaleza: Seduc,2012.

Coordenadoria de Concursos – CCV, da Universidade Federal do Ceará – UFC. Ceará: Governo Estadual, 2013. Acesso em 10 abr. 2021

COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?* Marisa Vorraber Costa (org.) – Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Políticas públicas: direito de aprender e avaliação formativa* Práxis Educativa (Brasil), vol. 11, núm. 3, septiembre-diciembre, 2016, pp. 561-576 Universidade Estadual de Ponta Grossa Ponta Grossa, Brasil Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89446960002> .Acesso em 04 abr. 2021

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 6ª ed. Campinas: Autores associados, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Uma avaliação de outra qualidade*. Presença Pedagógica, vol. 2, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. *A avaliação no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

\_\_\_\_\_. *Diferenças na sala de aula: desafios e possibilidades para a aprendizagem*. In: GARCIA, R.R.; ZACCUR, E. (Orgs). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, R. A.; VIEIRA, M. *Contribuições do Ideb para a avaliação da educação no município de Teodoro Sampaio*. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 243-262.

FLORES, Maria Assunção. “Os professores em início de carreira e o seu processo de mudança: influências e percursos”. Revista de Educação, 2004, v. 2, pp. 107-17.

FORTALEZA. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza. Flávia Regina de Gois Teixeira, Ana Maria Iório Dias (Org.). Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal Lei complementar nº 169, de 12 de setembro de 2014. Diário Oficial do Município, Fortaleza, 18 dez. 2014. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/>. Acesso: 10 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GATTI, B. A. *Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações*. In: Eccos Revista Científica, nº 1, ano 4, p. 17-41, junho, 2002. Disponível em: Acesso em: 25 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. *O professor e a avaliação em sala de aula*. In: Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, jan-jun/2003. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ae/article/view/2179/2136>. Acesso em: 26 set.2021

\_\_\_\_\_. *Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional*. Série- Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012.

GUBA, Egon G. *Avaliação de quarta geração* / Egon G. Guba, Yvonna S. Lincoln / tradução Beth Honorato. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

GUNTHER, Hartmut. *Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?* Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf> . Acesso: 20 fev. 2020.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LOCH, J. M. de P. *Avaliação: uma perspectiva emancipatória*. In: Química na Escola, nº12, novembro, 2000.

LÜCK, Heloísa. *Avaliação e monitoramento do trabalho organizacional*/ Heloísa Lück. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. - (Série Cadernos de Gestão; 7)

LUCK, H. (Org.). *Gestão escolar e formação de gestores*. In: Em aberto, v. 17, Brasília, jun. 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas* / Cipriano Carlos Luckesi. São Paulo: Cortez, 2018.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da Aprendizagem... mais uma vez*. Revista ABC Educatio, São Paulo, n. 46, p. 28-29, jun. 2005. Disponível em: <<http://bit.ly/2yRehVY>>. Acesso em: 15 abr. 2021

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C. *Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados*. Revista @mbienteeducação, v. 5, n. 1, p. 70 - 82, jan./jun. 2012.

MARQUES, C de A.; RIBEIRO, A. P. de M.; CIASCA, I. F. L. *PAIC: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia*. In: Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. v. 19, n 41, p.433-448 set./ dez. 2008. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/2069>. Acesso em: 29 ago. 2021

MEC/INEP. Nota técnica nº 039/2014. Indicador de Esforço Docente. Brasília, 2014.

Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/docente\\_esforco/nota\\_tecnica\\_indicador\\_docente\\_esforco.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf). Acesso em 28 mar. 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. *Verbetes Saeb (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico)*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/saeb-sistema-nacional-de-avaliacao-do-ensino-basico/>>. Acesso em 28 ago 2021.

MENEZES, Lucia Kelly Souza. *Os resultados do SPAECE do ensino fundamental como subsídios para a gestão pedagógica numa escola de ensino médio*. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61906>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; COSTA, António Pedro. *Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa*. Revista Lusófona de Educação, n. 40 (2018) p. 139-153.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1955.

ORTH, Gláucia Mayara Niedermeyer Orth; GRAF, Paloma Machado (Orgs.) *Sulear a justiça restaurativa: as contribuições latino-americanas para a construção do movimento restaurativo/ [livro eletrônico]/ Gláucia Mayara Niedermeyer Orth; Paloma Machado Graf (Orgs.)*. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. (Coleção Singularis, v.8)

OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola?* In: Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, p. 230-237, 2008.

PEREIRA, Antonio. *Avaliação e reformulação de currículo: relações que se (des)encontram na prática*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.2, p. 293 – 324 abr./jun.2017. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 25 set. 2021

PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PIMENTA, S. G; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais*. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 (p.143 a 162) jan.-mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf> .Acesso em 20 abr. 2021.

RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RAPHAEL, Hélia Sonia. *Avaliação escolar: em busca de sua compreensão*. São Paulo: Brasiliense, 1998, p. 172.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa (Tomo I)*. São Paulo: Papyrus, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *Sentido da Pedagogia e Papel do Pedagogo*. In: Revista da ANDE, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed. 2000.

\_\_\_\_\_. José Gimeno. *Saberes: o que significa currículo?* In SACRISTÁN, J.Gimeno. (Org). *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. José Gimeno. *Saberes e Incertezas do Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Maricélia de Aquino. *O contexto do programa de alfabetização na idade certa: o desafio, a concepção e perspectivas dos professores*. Revista Fundamentos, V.2, n.1, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAUL, Ana Maria. *Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória*. Revista Educ. Pesquis., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf>. Acesso: 14 abr. 2021.

SEDUC- CE. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica - SPAECE. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/> .Acesso: 11 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. História do Mais PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa). Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia> .Acesso: 12 abr. 2021

SEGATTO, C I. *O papel dos governos estaduais nas políticas municipais de educação: uma análise dos modelos de cooperação intergovernamental*, 2015. Tese (Doutorado)- Fundação Getúlio Vargas, Sao Paulo, 2015.

SILVA, Geranilde Costa e. et al. *Percursos Epistemológicos para a construção da noção de sujeito da pesquisa junto aos Trabalhos de Conclusão de Curso na Pedagogia (CE) da UNILAB*. In: **Pesquisa e desenvolvimento: desafios e oportunidades em ciência, tecnologia e engenharia [recurso eletrônico] / Geranilde Costa e Silva, Maria do Socorro Moura Rufino, Joaquim Torres Filho et al. (orgs).** – Fortaleza: Imprece, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino. *Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental*. In: **Revista da Faced, UFBA, Nº 08, 2004, p.209-225.**

VEIGA, Ilma Passos. *Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível/ Ilma P. A. Veiga (org.)*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação educacional: uma perspectiva histórica*. In: Estudos em Avaliação Educacional, n. 12, p.7-27, 1995. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. Acesso em: 25 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. *Avaliação educacional e o avaliador / Heraldo Marelim Vianna*. São Paulo: IBRASA, 2000. 192 p. Educação.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos*. In: VIANNA, H.M. Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000, P. 21-47.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. *Medida da Qualidade em Educação- apresentação de um modelo*. In: Estudos em Avaliação Educacional, N.2, p. 99-104. Jul./dez. 1990. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1126/1126.pdf>. Acesso em 25 ago.2021

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre (RS): Penso, 2016. 313p

## 13. APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a):

Você está sendo convidado para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **“AS CONTRIBUIÇÕES DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA VISÃO DOS PROFESSORES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1”**.

Esta pesquisa é de responsabilidade do pesquisador Prof. **Giovanni José Rocha Sombra**, E-mail para o contato [giovanni\\_rs@hotmail.com](mailto:giovanni_rs@hotmail.com), endereço profissional: E.M João Saraiva Leão, Av. Professor José Arthur de Carvalho, 50 - Lagoa Redonda, Fortaleza - CE, 60831-374 e da orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Geranilde Costa e Silva, E-mail para contato [geranildecosta@unilab.edu.br](mailto:geranildecosta@unilab.edu.br), endereço profissional: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira ( UNILAB), Rodovia CE-060, Km 51, s/n, 62785-000, Acarape - CE, 60714-903 e cujo objetivo é compreender os impactos que as ADR'S ( Avaliações Diagnósticas de Rede) da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza exercem sobre os resultados do SPAECE( Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará ) nas turmas de quintos anos da Escola Municipal João Saraiva Leão, situada na periferia de Fortaleza- CE. No caso de aceitar participar, você responderá uma entrevista semiestruturada e organizada a partir de uma ordem estabelecida, que combinará questionamentos diretos sobre **seu perfil pessoal, formativo e profissional, assim como suas concepções sobre as Avaliações Diagnósticas da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza e suas contribuições na aprendizagem dos alunos das turmas de quintos anos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.**

A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que trabalha. Há riscos quanto a sua participação sendo esses, desconforto no momento do questionário e entrevista e constrangimento com a divulgação dos dados coletados. Contudo, tudo foi planejado para minimizar os riscos da sua participação, porém se sentir desconforto emocional, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador. Asseguramos que todas as informações coletadas serão utilizadas para fins acadêmicos, garantido sigilo das suas

informações contidas nessa pesquisa. O senhor(a) poderá solicitar ao pesquisador os dados que foram coletados.

Você não receberá remuneração pela participação. Em estudos parecidos com esse, sabe-se que os benefícios trazidos por esse estudo serão superiores, uma vez que a sua participação poderá contribuir para a melhoria das *suas concepções sobre a Avaliação de Aprendizagem bem como as suas contribuições em inovar* as suas práticas em sala de aula. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você estará recebendo uma cópia deste termo onde consta o E-mail do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, situado na Sala 303, 3º Andar, Bloco D, Campus das Auroras – Rua José Franco de Oliveira, s/n, CEP: 62.790-970, Redenção – Ceará – Brasil, com Tel: 3332.6190 e E-mail: cep@unilab.edu.br; ou acesse a Plataforma Brasil no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>

Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

## **APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) \_\_\_\_\_, portador (a) da cédula de identidade \_\_\_\_\_ declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, de 2021

---

Assinatura do participante

## APÊNDICE C - Entrevista perfil pessoal, formativo e profissional dos professores

### UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO- BRASILEIRA INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE - PPGEF

ENTREVISTA PERFIL PESSOAL, FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

*Obs.1 Estes dados não serão divulgados, servirão apenas para localização futura, caso seja necessário. Sua contribuição é de extrema relevância para a boa condução do estudo citado. Obrigado por sua participação.*

#### 1. IDENTIFICAÇÃO:

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Gênero:
- d) Telefone:
- e) E-mail:

#### 2. DADOS DA FORMAÇÃO:

- a) Formação Inicial:
- b) Maior titulação:

#### 3. DADOS PROFISSIONAIS:

- a) Situação Funcional:
- b) Nome da escola em que você trabalha:
- c) Tempo de experiência na docência:
- d) Faixa etária que você trabalha:
- e) Carga horária mensal:

4. Para critério anonimato solicitamos que você carinhosamente escolha um pseudônimo para preservar sua identidade na realização.

## APÊNDICE D – Entrevista

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA MESTRADO  
PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE – PPGEF**

*Obs.1 Estes dados não serão divulgados, servirão apenas para localização futura, caso seja necessário. Sua contribuição é de extrema relevância para a boa condução do estudo citado. Obrigado por sua participação.*

1. Professor(a), qual a sua concepção sobre o ato de avaliar?
2. Professor(a), você percebe alguma semelhança da sua concepção de avaliação na sua época de estudante, com a visão atual de professor(a)? Em quais aspectos?
3. Professor(a), você considera relevante a avaliação de caráter diagnóstico?
4. Professor(a), você já acompanhou a aplicação das Avaliações Diagnósticas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza? Se, sim, qual a sua percepção?
5. Professor(a), em relação às Avaliações Diagnósticas promovidas pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, como têm sido trabalhados os resultados dessas avaliações em sala de aula? 131
6. Professor(a), você utiliza os resultados dessas Avaliações Diagnósticas para planejar suas aulas?
7. Professor(a), as questões que são abordadas nas Avaliações Diagnósticas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza dialogam com os conteúdos trabalhados em sala de aula? Se, sim, em qual momento?
8. Professor(a), você considera que as ADR's (Avaliações Diagnósticas de Rede) promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza propiciam a tomada de decisões no sentido de se melhorar a aprendizagem dos alunos? Se, sim, em quais aspectos?
9. Professor(a), você consegue perceber se os resultados obtidos pelos alunos nas Avaliações Diagnósticas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza dialogam com os resultados das Avaliações em Larga Escala, no caso, SAEB e SPAECE?

10. Professor(a), você pontuaria alguns aspectos que pudessem contribuir para o aprimoramento das Avaliações Diagnósticas promovidas pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza?

## APÊNDICE E – Entrevista semiestruturada

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-  
BRASILEIRA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO  
DOCENTE  
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### BLOCO 1: perfil pessoal, formativo e profissional dos participantes da pesquisa

1. **IDENTIFICAÇÃO:**

- a) Nome:
- b) Telefone:
- c) E-mail:

2. **DADOS DA FORMAÇÃO:**

- a) Formação Inicial:  
Ano de Conclusão:  
Instituição:

- b) Especialização:  
Ano de Conclusão:  
Instituição:

- c) Mestrado:  
Ano de Conclusão:  
Instituição:

- d) Doutorado:  
Ano de Conclusão:  
Instituição:

3. **DADOS PROFISSIONAIS:**

- a) Tempo de experiência na educação básica:
- b) É professor substituto ou efetivo?
- c) Qual seu tempo de docência na escola?

4. **PSEUDÔNIMO**

Por critério de anonimato, solicitamos que você, escolha dois pseudônimos a fim de preservar sua identidade.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_

## **Bloco 2: Concepções sobre a temática avaliação**

1. Professor(a), qual a sua concepção sobre o ato de avaliar?
2. Professor(a), você percebe alguma semelhança da sua concepção de avaliação na sua época de estudante, com a visão atual de professor(a)? Em quais aspectos?
3. Professor(a)você considera relevante a avaliação de caráter diagnóstico? Por quê?
4. Professor(a)você já acompanhou a aplicação das Avaliações Diagnósticas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza? Se sim, qual a sua percepção?
5. Professor(a)em relação às Avaliações Diagnósticas promovidas pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, como têm sido trabalhados os resultados dessas avaliações em sala de aula?
6. Professor(a)você utiliza os resultados dessas Avaliações Diagnósticas para planejar suas aulas?
7. Professor(a)as questões que são abordadas nas Avaliações Diagnósticas da Rede Municipal de Fortaleza dialogam com os conteúdos trabalhados em sala de aula? Se, sim, em qual momento?
8. Professor(a)você considera que as Avaliações Diagnósticas promovidas pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza propiciam a tomada de decisões no sentido de se melhorar a aprendizagem dos alunos? Se, sim, em quais aspectos?
9. Professor(a)você consegue perceber se os resultados obtidos pelos seus alunos nas Avaliações Diagnósticas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza dialogam com os resultados das Avaliações em Larga Escala, no caso, SAEB e SPAECE? Você poderia comentar em quais aspectos?
10. Professor(a) você pontuaria alguns aspectos que pudessem contribuir para o aprimoramento das Avaliações Diagnósticas promovidas pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza?

Produto Técnico/Tecnológico

# CARTILHA PEDAGÓGICA

## Avaliações Diagnósticas da Rede Municipal de Fortaleza

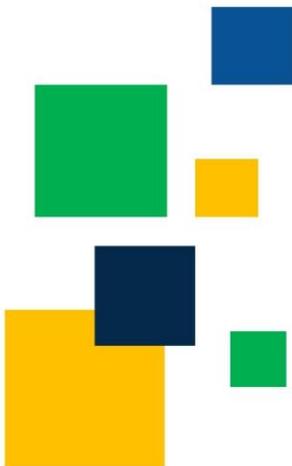


*Giovanni José Rocha Sombra*  
*Geranilde Costa e Silva*



# SUMÁRIO

Apresentação	03
Introdução	04
A concepção de avaliação segundo alguns teóricos	06
A percepção da efetividade das avaliações diagnósticas de rede na aprendizagem dos (as) discentes sob a ótica dos professores do 5º ano	08
Considerações Finais	10
Referências Bibliográficas	11
Anexos	12



## APRESENTAÇÃO

Prezados (as) leitores (as) este Produto Técnico / Tecnológico advindo da pesquisa intitulada "As contribuições das Avaliações Diagnósticas da Rede Municipal de Fortaleza: um estudo de caso a partir da visão dos (as) professores (as) do 5º ano do Ensino Fundamental I apresenta uma visão de avaliação diagnóstica tendo como participantes professores de uma escola pública municipal localizada no município de Fortaleza / CE.

Esta cartilha foi elaborada por Giovanni José Rocha Sombra, professor da rede municipal de Fortaleza / CE e discente do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF - UNILAB / IFCE - Campus Maranguape) sob a orientação da Prof.ª Dra. Geranilde Costa e Silva.

Este Instrumental tem o objetivo de apresentar a todos os docentes a origem do SAEF (Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental) bem como publicizar a todos os professores e professoras, aos discentes e suas famílias, os descritores contidos na Matriz de Referência Curricular utilizados nas avaliações diagnósticas da Rede Municipal de Fortaleza, e apresentar o passo a passo para o acesso aos relatórios gerados após as avaliações.

Logo, para que essa cartilha fosse elaborada, tomamos como base os resultados da dissertação que foram obtidos com a aplicação de entrevista com 05 professores que lecionam no 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal João Saraiva Leão. Assim, baseados nas falas dos/as professores/as buscamos elaborar, através desse Produto Técnico/Tecnológico, orientações baseadas nas percepções dos professores em relação às Avaliações Diagnósticas de Rede.

Em relação à fundamentação teórica, utilizamos as concepções de Luckesi (2002), Vianna (1995), Gatti (2002), Hoffmann (2008) dentre outros. Além desses autores, utilizamos como arcabouço teórico, a Matriz de Referência Curricular do PAIC (2016) e o Protocolo Mais PAIC (2019).



# INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, têm - se ampliado consideravelmente, os sistemas que avaliam a qualidade da educação brasileira, através de provas padronizadas com aplicação em larga escala. Estas avaliações têm o objetivo de aferir os resultados do desempenho dos educandos nas principais áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza. Os resultados de tais avaliações servem de parâmetro para o redesenho das políticas educacionais a serem adotadas com o objetivo de se buscar maior efetividade no serviço ofertado, o que significa dizer, atingir a excelência no ensino.

Dentro desse contexto, e enquanto docente da Rede Municipal de Educação de Fortaleza, atualmente no cargo de gestor escolar, é que trago como temática de investigação o trabalho intitulado: “As contribuições das avaliações diagnósticas da Rede Municipal de Fortaleza: um estudo de caso a partir da visão dos (as) professores (as) do 5º ano do Ensino Fundamental 1”.

As Avaliações Diagnósticas da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza são aplicadas em três momentos: uma avaliação denominada de diagnóstica inicial, outra denominada de intermediária e, por fim, a diagnóstica final. Todas têm em seu escopo a função de levantar informações sobre o desempenho, crescimento e desenvolvimento dos (as) discentes no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa emergiu da inquietação dos (as) docentes em relação à efetividade das Avaliações Diagnósticas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, ou seja, se estas contribuem para a aprendizagem dos (as) alunos (as). A partir desse questionamento é que a dissertação e o Produto Técnico/ Tecnológico a ela associado ganhou estrutura e se efetivou.



Desta feita, as entrevistas e os momentos com os professores se mostraram relevantes para a construção deste material. Além desta introdução, a cartilha pedagógica traz a concepção de avaliação segundo alguns teóricos, a percepção da efetividade das avaliações diagnósticas de rede na aprendizagem dos (as) discentes em Língua Portuguesa e Matemática sob a ótica dos professores do 5º ano, as considerações finais e as referências bibliográficas.

Em anexo, estão dispostos o Manual do SAEF digitalizado e o link para acesso a quem interessar, além da Matriz de Referência para a elaboração das ADR's com os respectivos descritores de Língua Portuguesa e Matemática do 1º ao 5º ano, o mesmo documento disponível digitalizado e com o link de acesso. Em relação à socialização do Manual do SAEF consiste em se publicizar os dados obtidos pelos (as) discentes a toda comunidade escolar (professores (as), pais) e ao público em geral que se interessar pela temática. Já a tabela com os descritores permite que todos os/as professores/as da Rede Municipal de Ensino que lecionem do 1º ao 5º ano, e aos demais mestres e mestras, se apropriarem das competências e habilidades necessárias aos seus (as) alunos (as) nas respectivas séries em que estejam matriculados.

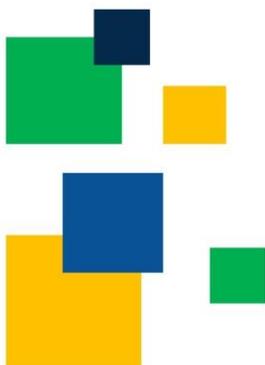


## A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO SEGUNDO ALGUNS TEÓRICOS

A avaliação é concebida como um instrumental de múltiplos fatores que devem subsidiar as tomadas de decisões por parte dos (as) professores (as) com o fito de se atingir a melhoria da qualidade do ensino- aprendizagem. Assim, essa compreensão deve partir do princípio de que não se avalia sem que antes se estabeleçam os procedimentos que servirão de parâmetros para se verificar aquilo que fora ministrado

Nessa perspectiva, o ato de avaliar deve ser compreendido como um canal que conduz à concretude do real propósito da escola que é formar o indivíduo em sua totalidade. Fernandes (2014, p. 120) ratifica que “ avaliar é necessário e torna-se condição para a mudança da prática de aquisição do conhecimento”. Urge , então, que o(a) professor (a) rompa com a visão unidimensional que o (a) leva a avaliar seus (as) discentes , mas que considere a importância dos saberes trazidos de outros contextos , contribuindo assim, para o real sentido do ato de avaliar.

Luckesi (2011, p.176), ao tratar dessa temática, enfatiza que “a avaliação é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador, para que aja da forma mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando”. Portanto, não deve ser concebida apenas como critério de classificação, ou seja, mensurar o (a) aluno (a) que sabe mais ou menos, mas deve, sim, promover uma reflexão sobre a práxis do (a) docente, já que não se leciona para o fracasso.



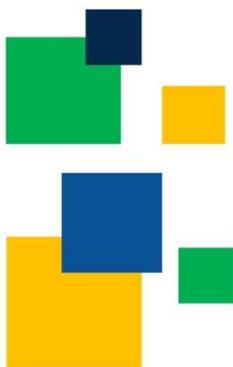
Nessa perspectiva, percebe-se que o cerne de se avaliar, não se restringe a reprovar, Campos (2014, p. 40) pontua que “a reprovação é perversa para o aluno, a escola e o sistema”. Desta feita, avalia-se para constatar se o que foi ministrado foi consolidado, pois é nesse movimento que se verificam as limitações e potencialidades dos (as) discentes.

De acordo com Hoffmann (2014, p.116), “A avaliação como acompanhamento do processo de construção do conhecimento ocorre ao longo do processo educativo, nunca ao final”. Por conseguinte, o (a) professor (a) precisa estar preparado para avaliar, e essa não é uma tarefa fácil, pelo contrário, é complexa, à medida que exige do (a) docente habilidades na escolha, sensibilidade na elaboração dos instrumentais que servirão de coletas de dados.

Segundo Vianna (2000, p. 99)

“A diferença entre avaliação formativa e somativa, teve ( e tem) importante papel na avaliação educacional, especialmente em termos de aprimoramento dos planos educacionais, ainda que se façam necessárias pesquisas sobre o assunto para dirimir controvérsias relacionadas ao seu uso na tomada de decisões e no que se refere a seus aspectos metodológicos”.

Percebe-se, assim, que os estudos em relação à temática “Avaliação” não se esgotaram, ainda se tem muito a investigar. Dessa maneira, a relação existente entre avaliação e aprendizagem é tênue. Faz-se imprescindível, portanto, diagnosticar a evolução e o rendimento dos (as) discentes em sua totalidade, não meramente por uma nota. Nesse sentido, é mister que o (a) professor (a) tenha a avaliação como um instrumental atrelado a suas ações docentes, e que estas sejam em prol da aprendizagem de seus (as) discentes.



## **A PERCEPÇÃO DA EFETIVIDADE DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DE REDE NA APRENDIZAGEM DOS(AS) DISCENTES SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DO 5º ANO**

As Avaliações Diagnósticas de Rede foram pensadas no sentido de se monitorar a qualidade do ensino ofertado pela Secretaria Municipal De Educação de Fortaleza. Nesse viés, elas se dividem em: ADR mensal com avaliação de leitura para as turmas de 1º e 2º anos; ADR periódica (inicial, intermediária e final) para os alunos do 3º ao 5º ano. Após a aplicação dos testes, os resultados são lançados no SAEF (Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental) , permitindo, assim, a criação dos relatórios que apresentam os resultados da aprendizagem dos alunos matriculados no 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Consoante a efetividade das Avaliações Diagnósticas, os (as) docentes foram quase que unânimes em ratificar que elas funcionam como um instrumental que desvela a realidade vivenciada em sala de aula no tocante à aprendizagem dos (as) alunos (as).

Logo, de posse das informações sobre o nível de aprendizagem dos discentes, o (a) professor (a) passa a avaliar, conjuntamente, a sua práxis e a assumir um posicionamento mais direcionado diante dos resultados diagnosticados.

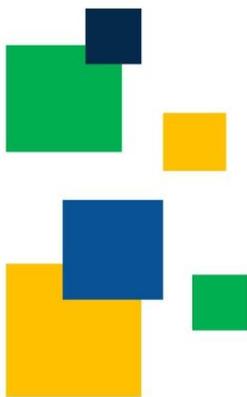
Neste sentido, a escola passa a ser um elemento de impacto na vida do seu (sua) aluno (a). Gatti(2007) nos diz que "as avaliações, bem ou mal, nos levam a pensar sobre a questão da qualidade" , pois segundo a autora, os (as) alunos (as) passam na escola poucas horas do dia, e o tempo pedagógico deve ser aproveitado ao máximo, na tentativa de se minimizar as lacunas de aprendizagens evidenciadas.



Nesse sentido, Carvalho (2014) aponta que:

A avaliação denominada diagnóstica inicia-se em um contexto pedagógico diferente do tradicional, no qual a figura do professor e do aluno resguarda uma relação de horizontalidade, de diálogo e ajuda mútua. A prática avaliativa deverá ser diferente da de examinar, cumprindo com o destaque a autonomia do educando, sem recorrer ao autoritarismo e controle por meio do medo da nota ou da reprovação. ( CARVALHO, 2014, p. 48)

Portanto, o que vai determinar a efetividade do uso dos resultados na aprendizagem dos alunos estará ancorada na forma como esses resultados serão tratados e, na visão de avaliação adotada pelos/as docentes, ou seja, se estas serão vistas sob a ótica punitiva ou se esses dados servirão de suporte para a formação contínua dos/as educandos/as.

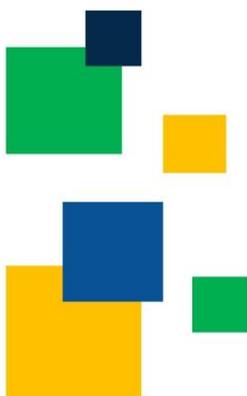


## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Produto Técnico/ Tecnológico resultado de uma atividade de pesquisa realizada com os/as professores/as do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal de Fortaleza -CE foi elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional desse segmento.

Desta feita, ratificamos a relevância desse material como suporte para o trabalho dos/as docentes da Rede Municipal de Fortaleza, haja vista que contém informações relativas à implantação do SAEF( Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental), o Manual do SAEF para acesso dos resultados das avaliações, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa e Matemática do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a concepção de avaliação segundo alguns teóricos, bem como a percepção da efetividade dessas avaliações na aprendizagem dos/as alunos/as sob a ótica dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental.

Assim, acreditamos que este produto fomente os demais profissionais que atuam nas escolas a possibilidade de consultá-lo e de utilizá-lo na elaboração das aulas, e que seja ampliada a sua abrangência aos/as demais docentes das outras séries que não sejam alvo das avaliações em Larga Escala ( SAEB e SPAECE).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão Escolar e inovação: reflexões sobre a avaliação, o currículo e a docência**. Curitiba: Editora Melo, 2010.

CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira. **A avaliação diagnóstica como subsídio às práticas docentes no ensino da matemática: uma análise dos resultados das avaliações dos alunos do 2º ano do ensino fundamental do estado da Bahia/ Alanna Oliveira Pereira Carvalho – 2014**.

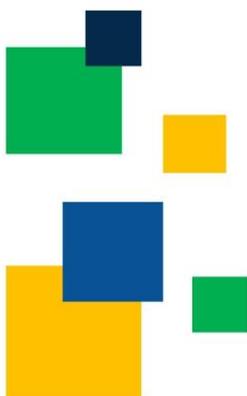
FERNANDES, Claudia de Oliveira. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. (ORG). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014, p.113-124.

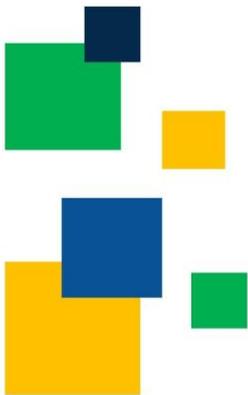
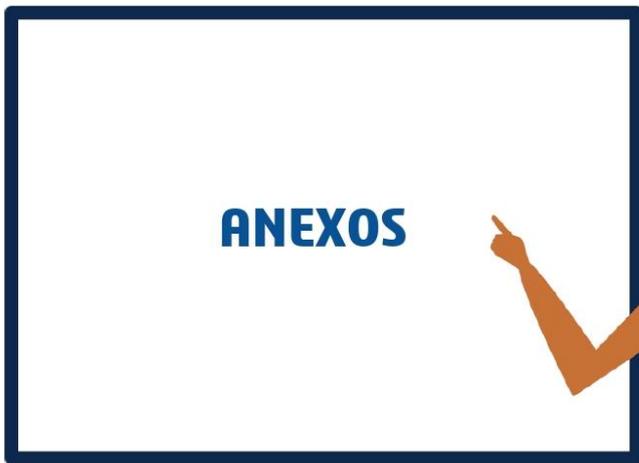
GATTI, Bernardete A. **Debate Avaliação em Educação: o que a escola pode fazer para melhorar seus resultados?** *Cadernos CENPEC*, N.3, São Paulo, 2007, p.31-33; p.36-38

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

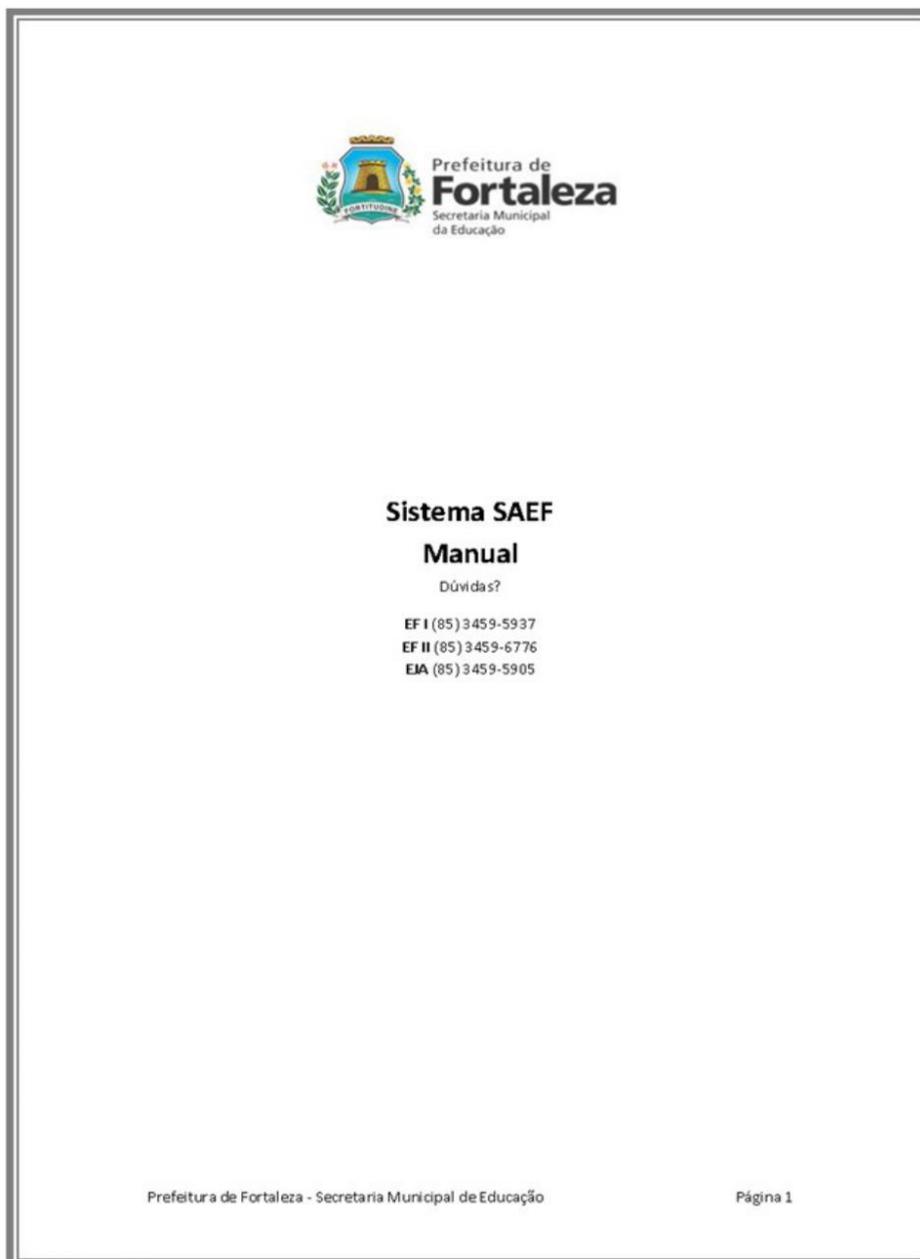
LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim (1927). **Avaliação Educacional e avaliador** / Heraldo Marelim Vianna. São Paulo: IBRASA, 2000. 192 p. Educação

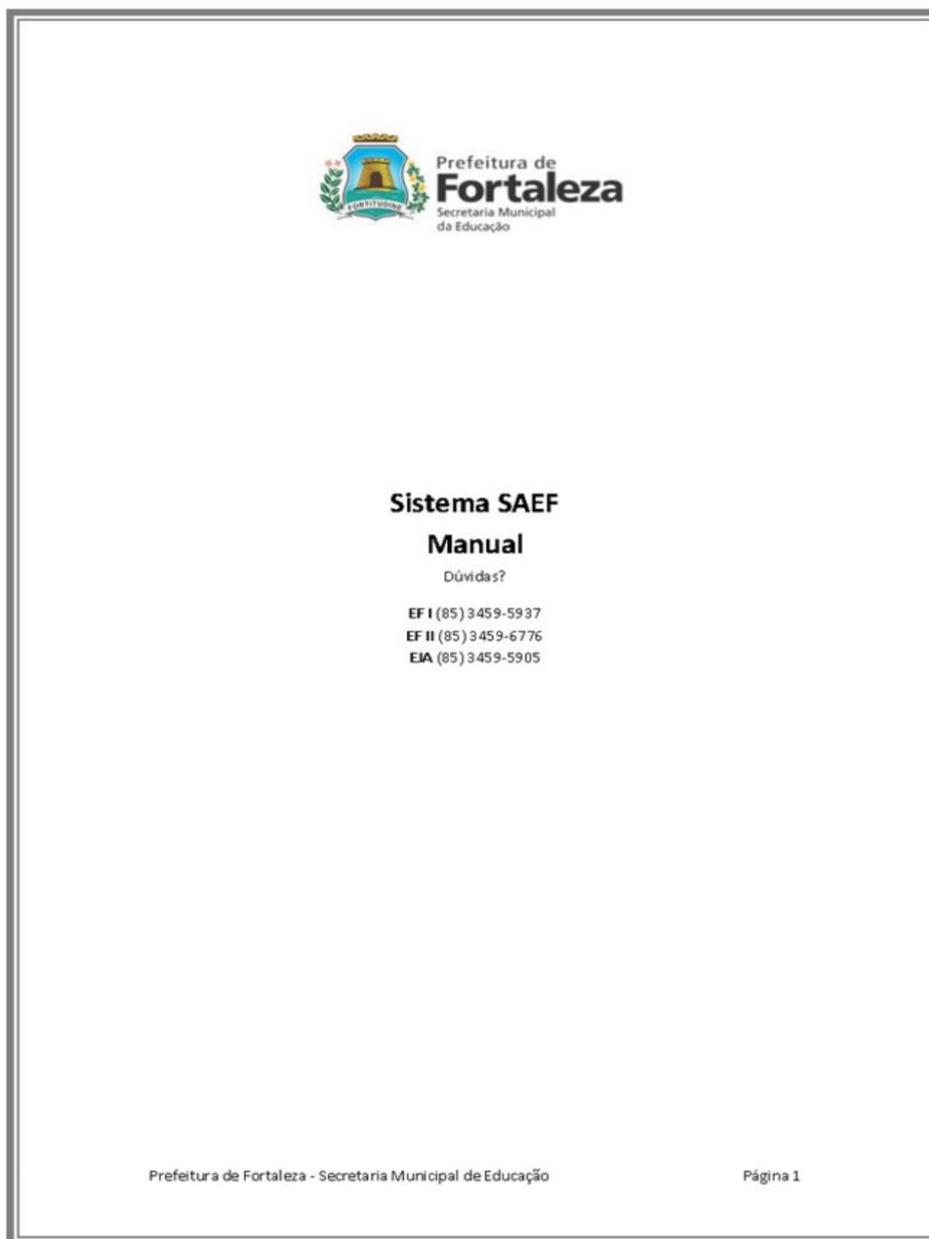




## SISTEMA SAEF MANUAL - CAPA DO MANUAL



## SISTEMA SAEF MANUAL - PASSO 1



## SISTEMA SAEF MANUAL - PASSO 3

### 2.0. Digitação

Esta tela ajuda a inserir os dados de avaliações dos alunos, para acessar esta tela clique em *Digitação* como mostra no Ponto 1 da Figura 3. Escolha os filtros para pesquisar, por exemplo, *Ano letivo*, *Avaliação* e *Turma*, como mostra no Ponto 3 da Figura 3, para listar os alunos da turma desejada e clique em *Digitar* como mostra no Ponto 3 da Figura 3.

**Obs.: É importante que a escola esteja selecionada, caso contrário, ao clicar no Ponto 1 da Figura 3, o sistema não encontrará a turma desejada para a digitação.**

The screenshot shows the SAEF system interface. At the top, there is a header with the logo of the Prefeitura de Fortaleza and the user information: 'Usuário: Usuário', 'Último Acesso: 21/01/2015 - 11:06', and the date '21/01/2015 - Quarta-feira'. Below the header, there is a navigation menu with the following items: 'Início', 'Escolher Escola', 'Cadastro de Avaliações', 'Digitação', 'Gerenciamento de Downloads', 'Relatórios', and 'Sistema'. The 'Digitação' menu item is highlighted with a red box and labeled '1'. Below the navigation menu, there is a section titled 'Avaliação'. Under this section, there is a note: 'Campos com \* (asterisco) são de preenchimento obrigatório.' Below the note, there are three dropdown menus: 'Escola:' with the value '22262298 - DE1 - ESCOLA MUNICIPAL AGOSTINHO MOREIRA E SILVA - ES / EF', 'Ano letivo:' with the value '2014', and 'Avaliação:' with the value 'Avaliação de Rede - 3º ano'. Below these dropdown menus, there is a text input field for 'Turma: \*' with the value '3º ANO - A - MANHÃ'. Below the text input field, there is a red button labeled 'Digitar' with a magnifying glass icon, which is highlighted with a red box and labeled '3'. The 'Digitar' button is also labeled '2'.

Figura 3. Digitação (Ponto 1 Menu a clicar; Ponto 2 Filtros de Pesquisa; Ponto 3 Botão para a digitação)

## SISTEMA SAEF MANUAL - PASSO 4

### 2.1. Inserção de Gabaritos

Após seguir os passos de 2.0. *Digitação*, o sistema listará as alunas lotadas no SGA no período especificado pela avaliação para inserção dos gabaritos, basta preencher todos os campos e clicar no botão *Salvar*, como visto na *Figura 4*.

Obs.: Perceba que ao fazer alterações em um gabarito, aparecerá um "X" vermelho, este indica que o gabarito deste aluno precisa ser salvo, para isso basta seguir o passo descrito acima 2.1. Inserção de Gabaritos.

SAEF

Prefeitura de Fortaleza  
Secretaria Municipal de Educação

Usuário: Usuário  
Último Acesso: 21/01/2015 - 11:06

DE1 - ESCOLA MUNICIPAL AGOSTINHO MOREIRA E SILVA - EI / EF 21/01/2015 - Quarta-feira

Início | Escolher Escola | Cadastro de Avaliações | Digitação | Gerenciamento de Downloads | Relatórios | Sistema

Avaliação

Escola: 23263290 - DE1 - ESCOLA MUNICIPAL AGOSTINHO MOREIRA E SILVA - EI / EF  
Ano letivo: 2014  
Avaliação: Avaliação diagnóstica inicial do 3º ano  
Turma: 3º ANO - A - MANHÃ

Voltar

Lista de Alunos

Avaliação: Avaliação de Rede - 3º ano  
Turma: 3º ANO - A - MANHÃ

1 - NOME DO ALUNO - 9 Anos

Português

Situação: Realizou Atividade NEE: Não

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

Salvar X

2 - NOME DO ALUNO - 9 Anos

Português

Situação: Realizou Atividade NEE: Não

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

Salvar ✓

3 - NOME DO ALUNO - 9 Anos

Português

Figura 4. Inserção de Gabaritos

## SISTEMA SAEF MANUAL - PASSO 5

### 2.2. Edição de Gabaritos

Para editar gabaritos de uma turma que já foi digitada, basta seguir os passos 2.0 Digitação e 2.1 Inserção de Gabaritos.

### 3.0. Relatórios

Há duas formas de acesso aos Relatórios, acesso público e acesso autenticado.

Para gerar os relatórios com acesso público, ou seja, sem autenticação, basta acessar o endereço do sistema e clicar em *Relatórios*, Figura 5.



Figura 5. Entrar em Relatórios com Acesso Público

Para gerar os relatórios com acesso autenticado, basta acessar o endereço do sistema, seguir os passos do tópico 1.1. Tela de Autenticação e clicar em "Relatórios", Figura 6.



Figura 6. Entrar em Relatórios com Acesso Autenticados

# MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

## *Eixo 1 – Apropriação do sistema de escrita*

Tópicos:

- 1 – Quanto ao reconhecimento de letras;
- 2 – Quanto ao domínio das convenções gráficas;
- 3 – Quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica.

## *Eixo 2 – Leitura*

Tópicos:

- 1 – Quanto à leitura de palavras;
- 2 – Quanto à leitura de frases;
- 3 – Quanto à leitura de textos;
- 4 – Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal;
- 5 – Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas;
- 6 – Quanto às relações entre textos;
- 7 – Quanto às relações de coesão e coerência;
- 8 – Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto;
- 9 – Quanto aos aspectos sociais da linguagem.

### ***Eixo 3 – Escrita***

Tópicos:

- 1 – Escrita de palavras (nome);
- 2 – Escrita de palavras com grafias diversas;
- 3 – Escrita de frases;
- 4 – Escrita de textos.

EIXO 1: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA							
Tópico	Descritor / Habilidade	Nível	1º	2º	3º	4º	5º
1 - Quanto ao reconhecimento de letras.	D1 - Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.	N1: Identificar letras quando misturadas a desenhos e/ou outros símbolos gráficos.	x	x			
		N2: Identificar letras quando misturadas a números e/ou a outros símbolos gráficos, utilizados na linguagem escrita.	x	x			
	D2 - Reconhecer as letras do alfabeto.	N1: Reconhecer uma letra em uma determinada palavra.	x				
		N2: Reconhecer as letras isoladamente ou em uma sequência de letras.	x	x			
2 - Quanto ao domínio das convenções gráficas	D3 - Identificar as direções da escrita.	N1: Identificar a letra inicial ou final de palavras.	x				
		N2: Identificar o início e o final de um texto, considerando a capacidade da criança de identificar a direção correta da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo).	x	x			
	D4 - Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita, contando as palavras de uma frase ou reconhecendo o espaçamento entre elas.	x	x			
	D5 - Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.	N1: Reconhecer uma mesma letra grafada de diversos tipos, em maiúscula ou minúscula.		x			
N2: Reconhecer uma mesma palavra grafada de diversos tipos, em maiúscula ou minúscula.			x				
EIXO 1: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA							
Tópico	Descritor / Habilidade	Nível	1º	2º	3º	4º	5º
3 - Quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica.	D6 - Identificar rimas.	N1: Associar o som final de uma palavra ditada com as figuras apresentadas.	x	x			
		N2: Associar o som final de uma palavra ditada com as palavras apresentadas.	x	x	x		
	D7 - Identificar o número de sílabas de uma palavra.	N1: Identificar o número de sílabas de uma palavra formada exclusivamente por sílabas canônicas.	x	x			
		N2: Identificar o número de sílabas de uma palavra formada por sílabas canônicas e não canônicas.	x	x	x		
	D8 - Identificar sílabas canônicas em uma palavra.	N1: Identificar a sílaba inicial ou final de uma palavra dissílaba ou trissílaba.	x	x			
		N2: Identificar a sílaba medial de uma palavra trissílaba ou a sílaba medial ou final de uma palavra polissílaba.			x		
	D9 - Identificar sílabas não canônicas em uma palavra.	N1: Identificar a sílaba inicial ou final de uma palavra dissílaba ou trissílaba.	x	x			
		N2: Identificar a sílaba medial de uma palavra trissílaba ou a sílaba medial ou final de uma palavra polissílaba.			x		

EIXO 2: LEITURA								
Tópico	Descritor /Habilidade	Nível	1º	2º	3º	4º	5º	
1 - Quanto à leitura de palavras.	D10 - Ler palavras com sílabas no padrão canônico.	N1: Ler palavras dissílabas.	x	x				
		N2: Ler palavras trissílabas e polisílabas.			x	x		
	D11 - Ler palavras consílabas no padrão não-canônico.	N1: Ler palavras dissílabas.	x	x				
		N2: Ler palavras trissílabas e polisílabas.			x	x		
2 - Quanto à leitura de frases.	D12 - Ler frases.	N1: Ler frases com estrutura sintática simples (sujeito, verbo e complemento), na ordem direta.	x	x	x			
		N2: Ler frases com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, complementos etc.), na ordem direta.				x	x	
		N3: Ler frases com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.), na ordem indireta.				x	x	
3 - Quanto à leitura de textos: 3.1 - Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal	D13 - Localizar informação explícita.	N1: Localizar informação explícita em texto de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento).	x	x				
		N2: Localizar informação explícita em texto de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.).			x	x	x	
		N3: Localizar informação explícita em texto de extensão mais longa, com vocabulário e sintaxe mais complexos.					x	x
EIXO 2: LEITURA								
Tópico	Descritor /Habilidade	Nível	1º	2º	3º	4º	5º	
3 - Quanto à leitura de textos: 3.1 - Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal	D14 - Inferir informação em texto verbal.	N1: Reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento).			x	x	x	
		N2: Reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento).			x	x	x	
		N3: Reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão curta, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, adjunto, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.).					x	x
		N4: Reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.).					x	x
	D15 - Inferir o sentido de palavra ou expressão.	N1: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, a partir do contexto, em texto de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento).					x	
		N2: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, a partir do contexto, em texto de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, adjunto, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.).						x

EIXO 2: LEITURA								
Tópico	Descritor /Habilidade	Nível	1º	2º	3º	4º	5º	
3 – Quanto à leitura de textos:  3.1 – Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal	D16 - Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.	N1: Interpretar textos não verbais.		x	x			
		N2: Interpretar textos, com vocabulário e sintaxe simples, que articulam elementos verbais e não verbais.		x	x			
		N3: Interpretar textos, com vocabulário e sintaxe mais complexos, que articulam elementos verbais e não verbais.				x	x	
	D17 - Identificar o tema ou assunto de um texto (ouvido).	N1 – Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples.		x	x			
		N2: Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta, com vocabulário e sintaxe mais complexos.			x	x		
	D18 - Identificar o tema ou assunto de um texto (lido).	N1: Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe simples.		x	x			
N2: Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos.						x	x	
D19 - Distinguir fato de opinião relativa ao fato.	Distinguir um fato de uma opinião relativa a este fato, em textos de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos.						x	
D20 - Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.	Formular hipóteses sobre o conteúdo de um texto, a partir de elementos como: manchete, título, formatação do texto etc., em texto verbal, de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe simples ou complexos.						x	
EIXO 2: LEITURA								
Tópico	Descritor / Habilidade	Nível	1º	2º	3º	4º	5º	
3.2 – Quanto aos gêneros associados às seqüências discursivas básicas	D21 - Reconhecer o gênero discursivo.	Reconhecer o gênero discursivo dos textos de circulação social.			x	x	x	
	D22 - Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.	Identificar a finalidade, o “para quê” dos diferentes gêneros de circulação social.		x	x	x	x	
	D23 - Reconhecer os elementos presentes numa narrativa.	Reconhecer os elementos que constituem uma narrativa: apresentação, desenvolvimento, complicação, clímax, desfecho.			x	x	x	
3.3 - Quanto às relações entre textos	D24 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos sobre um mesmo tema.	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos com a mesma temática e com características comuns, como por exemplo, a estrutura, linguagem, entre outras.				x	x	
3.4 - Quanto às relações de coesão e coerência	D25 - Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.	N1: Reconhecer a relação estabelecida por meio de pronomes pessoais do caso reto ou por meio de substituição lexical, com o pronome próximo do referente, em textos de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples.			x	x	x	
		N2: Reconhecer a relação estabelecida por meio de pronomes pessoais do caso reto ou por meio de substituição lexical, com o pronome distante do referente, em textos de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe simples.				x	x	
		N3: Reconhecer a relação estabelecida por meio de outros pronomes e outros tipos de recursos coesivos, em textos de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos.					x	
	D26 – Reconhecer o sentido das relações lógico discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.	Reconhecer a relação lógico discursiva em texto verbal, marcada pelo uso de recursos linguísticos de causa e consequência, comparação, concessão, condição, adição, oposição, lugar, modo e tempo etc.			x	x	x	

EIXO 2: LEITURA							
Tópico	Descritor / Habilidade	Nível	1º	2º	3º	4º	5º
3.5 - Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto	D27 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	N1: Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações em textos de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples.				x	x
		N2: Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações em textos de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos.					x
	D28 - Reconhecer efeitos de humor e ironia.	N1: Reconhecer o efeito de humor em textos que conjuguem linguagem verbal e linguagem não verbal, ou em texto verbal de extensão mediana - com vocabulário e sintaxe simples.				x	x
		N2: Reconhecer o efeito de humor em textos que conjuguem linguagem verbal e linguagem não verbal, ou em texto verbal de extensão mediana - com vocabulário e sintaxe mais complexos.					x
3.6 - Quanto aos aspectos sociais da linguagem	D29 - Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.	Identificar os níveis de linguagem (formal, informal etc.) e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor				x	x
<b>TOTAL</b>			<b>13</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>16</b>

# MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA

## *Tema I – Interagindo com os números e funções (números e operações)*

- 1- Números naturais
- 2- Operações com números naturais
- 3- Números racionais

## *Tema II – Convivendo com a geometria (Espaço e forma)*

- 1- Espaço
- 2- Formas geométricas

## *Tema III – Vivenciando as medidas (Grandeza e Medidas)*

- 1- Medida de tempo
- 2- Medida de comprimento, massa, capacidade e superfície
- 3- Medida de valor

Tema	Descritor / Habilidade	Nível	1º	2º	3º	4º	5º	
I – Interagindo com os números e funções (Números e operações)	NÚMEROS NATURAIS	D1 - Associar uma quantidade de objetos de uma coleção a um número natural. (Caed/Paic: D32) (Provinha Brasil: D1.1)	N1: Associar a quantidade de objetos de uma coleção a um número natural e vice-versa.	x	x			
		D2 - Comparar e/ou ordenar grupos de objetos para identificar igualdade ou desigualdade numérica. (Caed: D33) (Provinha Brasil: D1.3)	N1: Comparar grupos de objetos utilizando diferentes estratégias para quantificá-los (pareamento, contagem). N2: Organizar grupos de objetos em ordem crescente ou decrescente considerando as diferenças numéricas entre eles.	x				
		D3 - Comparar e/ ou o números naturais (=Provinha Brasil: D1.4)	N1: Comparar números de até três algarismos. N2: Ordenar números de dois, três ou quatro algarismos em série crescente ou decrescente.		x	x		
		D4 – Completar sequência numérica ou inserir um número natural em uma sequência ordenada I (Caed/Paic: D14 e D31)(Saeb: D14)	N1: Completar sequência numérica com intervalo igual a 1. N2: Completar sequência numérica de números de dois algarismos, com intervalo de 1 ou de 2. N3: Completar sequência numérica de números de até três algarismos, com intervalo de 1, 2, 5 ou 10. N4: Inserir número em uma sequência numérica, com números de até quatro algarismos.	x	x			
						x		x
Tema	Descritor / Habilidade	Nível	1º	2º	3º	4º	5º	
I – Interagindo com os números e funções (Números e operações)	D5 - Associar um número a sua grafia por extenso. (Caed/Paic: D35) (Provinha Brasil: D1.2)	N1: Associar um número de até três algarismos a sua escrita por extenso.			x			
		N2: Associar um número de até quatro algarismos a sua escrita por extenso.				x		
		N3: Associar um número de até sete algarismos a sua escrita por extenso.					x	
	D6 - Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal. (=Space: D1) (Caed/Paic: D13) (Saeb: D13)	N1: Relacionar dezena a unidades, determinando que 1 dezena é igual 10 unidades. N2: Identificar o valor absoluto ou relativo dos algarismos em números de até três ordens. N3: Identificar o valor absoluto ou relativo dos algarismos em números de até quatro ordens. N4: Identificar o valor absoluto ou relativo dos algarismos em números de até sete ordens.		x		x		
	D7 - Decompor números naturais. (Caed / Paic: D15)(Saeb: D15)	N1: Decompor números naturais de até dois algarismos em suas diversas ordens e na soma indicada dos valores relativos dos seus algarismos. N2: Decompor números naturais de três ou quatro algarismos em suas diversas ordens e na soma indicada dos valores relativos dos seus algarismos. N3: Decompor números naturais em suas diversas ordens e na soma indicada dos valores relativos dos seus algarismos utilizando o princípio multiplicativo.		x		x	x	
							x	

Tema		Descritor / Habilidade	Nível					
			1º	2º	3º	4º	5º	
I – Interagindo com os números e funções (Números e operações)	NÚMEROS NATURAIS	D8 - Calcular o resultado de adição ou subtração envolvendo números naturais. (=Space: D2)(Caed: D17) (Saeb: D17)	N1: Resolver adição sem reserva ou subtração sem reagrupamento com números naturais de até quatro algarismos.			x	x	
			N2: Resolver adição com reserva ou subtração com reagrupamento com números naturais de até quatro algarismos.			x	x	x
		D9 - Calcular o resultado de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais. (=Space: D3) (Caed: D18) (Saeb: D18)	N1: Resolver multiplicação sem reserva ou divisão exata de um número natural de até quatro algarismos por outro de um algarismo.				x	x
			N2: Resolver multiplicação com reserva ou divisão com resto de um número natural de até quatro algarismos por outro de um algarismo.					x
		D10 - Resolver problema que envolva operação de adição ou subtração com números naturais. (=Space: D4) (Caed/Paic: D19) (Provinha Brasil: D2.1e D2.2) (Saeb: D19)	N1: Resolver problemas envolvendo diferentes significados da adição ou subtração com apoio de imagens.	x	x			
			N2: Resolver problemas envolvendo diferentes significados da adição ou subtração sem apoio de imagens.			x	x	x
	D11 - Resolver problema que envolva a operação de multiplicação ou divisão de números naturais. (=Space: D5) (Caed: D20) (Provinha Brasil: D3.1e D3.2) (Saeb: D20)	N1: Resolver problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação ou da divisão com apoio de imagens.			x	x		
		N2: Resolver problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação ou da divisão sem apoio de imagens.				x	x	
	D12 - Resolver problema que envolva mais de uma operação com números naturais.  (=Space: D6)	N1: Resolver problema envolvendo duas ou mais operações.				x	x	

## 14. ANEXOS

### ANEXO A – Orientações para a impressão e montagem do instrumental de avaliação



#### ORIENTAÇÕES PARA A IMPRESSÃO E MONTAGEM DO INSTRUMENTAL DE AVALIAÇÃO

O Protocolo de avaliação MAIS PAIC - anos iniciais: 2º, 3º, 4º e 5º anos e anos finais: 6º, 7º e 9º - 2019 constituem-se em um conjunto de documentos para cada um dos quatro protocolos.

**Protocolo do 2º ano:**

- a) 1 caderno do aluno de Língua Portuguesa do 2º ano, com 22 páginas.
- b) 1 caderno do aplicador de Língua Portuguesa do 2º ano, com 04 páginas.
- c) 1 caderno do aluno de Matemática do 2º ano, com 19 páginas.

**Protocolo do 3º ano:**

- a) 1 caderno do aluno de Língua Portuguesa do 3º ano, com 24 páginas.
- b) 1 caderno do aluno de Matemática do 3º ano, com 21 páginas.

**Protocolo do 4º ano:**

- a) 1 caderno do aluno de Língua Portuguesa do 4º ano, com 23 páginas.
- b) 1 caderno do aluno de Matemática do 4º ano, com 23 páginas.

**Protocolo do 5º ano:**

- a) 1 caderno do aluno de Língua Portuguesa do 5º ano, com 12 páginas.
- b) 1 caderno do aluno de Matemática do 5º ano, com 10 páginas.

**Protocolo do 6º ano:**

- a) 1 caderno do aluno de Língua Portuguesa do 5º ano, com 11 páginas.
- b) 1 caderno do aluno de Matemática do 5º ano, com 10 páginas.

**Protocolo do 7º ano:**

- a) 1 caderno do aluno de Língua Portuguesa do 5º ano, com 11 páginas.

b) 1 caderno do aluno de Matemática do 5º ano, com 09 páginas.

**Protocolo do 9º ano:**

a) 1 caderno do aluno de Língua Portuguesa do 5º ano, com 11 páginas.

b) 1 caderno do aluno de Matemática do 5º ano, com 09 páginas.

2) O instrumental foi planejado para ser impresso e montado, obedecendo aos seguintes procedimentos:

a) A impressão da **matriz** dos cadernos deve ser feita em **impressora laser e em papel A4**.

b) Na impressão da matriz dos cadernos, é fundamental que a numeração das páginas fique correta.

3) Deve-se assegurar que as figuras saiam com uma boa qualidade gráfica, sem manchas, traços ou borrões. Por isso, recomendamos que se observe, cuidadosamente, a qualidade gráfica da matriz para não comprometer as cópias tiradas a partir dela.

4) Ao se certificar de que a matriz apresenta uma boa qualidade gráfica, procede-se ao trabalho de reprodução do instrumental. Nessa fase, é muito importante que alguns cuidados sejam tomados.

São eles:

a) A reprodução deverá ser feita em papel **A4, em frente e verso, e em preto e branco**.

b) Antes de fazer a reprodução em lote, faça um **teste** com uma primeira cópia para ajustar a qualidade gráfica. Observe, principalmente, como estão saindo as **figuras. Elas não poderão sair escuras ou claras demais**. Veja se não há manchas, pingos, traços ou outros elementos na cópia-teste. **O material deve sair sem nenhum problema gráfico, caso contrário, a avaliação poderá ser comprometida**.

c) Reproduza com uma margem de segurança no que se refere às quantidades necessárias. É recomendável que, para cada turma, sejam colocados, a mais, 2 ou 3 cadernos do aluno.

d) As quantidades dos cadernos do aplicador deverão ser planejadas de acordo com o número de turmas em que haverá a aplicação. **Para cada turma, um caderno do aplicador**. Lembramos que os cadernos do aplicador deverão, também, ser reproduzidos com uma margem de segurança para que sejam evitados contratempos.

5) Na montagem dos cadernos, é muito importante que se observe a correta disposição das páginas.

6) As páginas deverão ser grampeadas **lateralmente** (tipo caderno) ou com grampo cavalo (tipo brochura). **Não** grampeie os cadernos no canto superior esquerdo.

**A boa qualidade dos cadernos contribuirá para uma boa aplicação da avaliação, portanto é importante seguir estas recomendações.**