

O SPAECE-ALFA E A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Jaiane Souza da Silva ¹

Antonia Andreza Moreira dos Santos Andrade ²

Adriano Araújo da Silva ³

Pedro Italo Uchôa de Melo ⁴

RESUMO

O presente estudo apresenta uma análise sobre o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Alfabetização (SPAECE – Alfa) e sua ligação com a política de responsabilização (accountability), no qual o resultado desta avaliação externa é apresentado como processo afirmativo que qualifica os alunos do 2º ano dos anos iniciais como alfabetizados ou não. O resultado, porém, de uma avaliação de larga escala não pode ser unânime para a avaliação da aprendizagem, pois há diversos fatores no processo educativo. Os professores que atuam nessas turmas são verdadeiros alvos para um resultado positivo no ranking estadual, estabelecendo assim um ambiente competitivo e de metas a cumprir. A pesquisa é de caráter bibliográfico com referencial sobre avaliação educacional de Vianna (2000) e Luckesi (2011); autores que estudam a política de responsabilização como Brooke (2008) e Cardoso, Melo e Pessoa (2020) e leituras acerca do SPAECE-Alfa. Realizou-se uma entrevista com 3 professores de diferentes municípios do Estado do Ceará para analisar suas percepções acerca do sistema avaliativo e sua participação nos resultados obtidos. Conclui-se que o SPAECE-Alfa é uma política de responsabilização que visa aferir a qualidade do ensino mediante a prova aplicada e, tornou-se atividade principal das propostas pedagógicas dentro das escolas com o intuito de alcançarem metas e premiações.

Palavras-chave: SPAECE-Alfa; Política de Responsabilização; Avaliação Externa; Percepção Docente.

INTRODUÇÃO

Seguindo ideias neoliberais, o Brasil assumiu na década de 1990 o compromisso com a qualidade da educação. Tendo como apoio financeiro organismos internacionais como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) as políticas públicas

¹ Mestranda em Ensino e Formação Docente pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF – UNILAB/IFCE) - CE, jaianesilvapedagoga@gmail.com;

² Mestranda em Ensino e Formação Docente pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF – UNILAB/IFCE) - CE, andreza.moreira44@gmail.com;

³ Graduando do Curso de Pedagogia (PARFOR) da Universidade Estadual Vale do Acaraú – CE, araujoagos@gmail.com;

⁴ Mestrando em Ensino e Formação Docente pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF – UNILAB/IFCE) – CE, pitalo03@icloud.com.

educacionais implementadas a partir de então deveriam responder aos interesses desses investidores tendo como pressuposto o discurso de “Educação para Todos”.

Diante deste cenário Estados e municípios realizaram grandes reformas em seus modelos educacionais e no que tange aos métodos avaliativos para apresentarem resultados dessas políticas implementada. Com isso, as avaliações em larga escala ganharam espaço no sistema educacional com o objetivo de medir a qualidade da educação.

O Ceará em 1992 criou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE para aferir o desempenho dos estudantes mediante os componentes curriculares de português e matemática. O SPAECE que se iniciou como uma política para assegurar o avanço da qualidade do ensino tornou-se objetivo principal de ranqueamento dos municípios.

Com o caráter competitivo que se instalou entre os municípios, a responsabilidade sobre resultados cada vez maiores fez com que a rede de ensino criasse uma estrutura em que todos – gestores, professores, alunos e familiares, fossem responsáveis pelo êxito da avaliação. Isso não seria negativo se este esforço não girasse apenas para uma avaliação específica.

O porquê de investigar esta temática deu-se a partir do avanço da política de responsabilização na educação brasileira e com ela a preponderância de avaliações padronizadas para medir a aprendizagem e a qualidade do ensino. É de suma importância pesquisar como essa política está sendo utilizada no ambiente escolar e a visão dos docentes de como lidar com as avaliações em larga escala para o processo de ensino e aprendizagem.

A inquietação deste estudo se deu por questionamentos sobre a grade curricular da turma do 2º ano dos anos iniciais com o foco no SPAECE e foram abordadas questões como: qual o espaço das outras disciplinas em sala de aula? O aluno está sendo preparado psicologicamente para realizar esta avaliação? O professor é responsável pelo resultado obtido? Qual a reação da gestão quando o resultado não é alcançado?

Como educadores que atuamos em turmas avaliadas por provas externas é inevitável a relação de cobrança e resultado, no qual o trabalho docente durante todo o ano é alcançar a proficiência necessária para a escola ser premiada, sendo ignorado o contexto social e cognitivo que nossos alunos vivenciam.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as percepções docentes sobre o SPAECE-Alfa e a responsabilização que é colocada sobre estes para o alcance de

resultados. Como objetivos específicos iremos a) compreender o que é avaliação para o processo de ensino aprendizagem, b) debater a relação da política de responsabilização com o SPAECE-Alfa.

O caminho metodológico abordado se encontra em uma pesquisa qualitativa, com um estudo bibliográfico sobre o SPAECE e a política de responsabilização (accountability). Para o alcance dos resultados utilizados a coleta de dados por meio de uma entrevista através de um formulário online com três professores que atuam nas turmas avaliadas pelo sistema.

Analizamos que a política de responsabilização adotada para o SPAECE não tem como finalidade o resultado da aprendizagem dos alunos, mas sim ranquear e oferecer títulos de qualidade entre os municípios cearenses. As avaliações em larga escala estão predominantemente no ambiente escolar, no Ceará isto não é diferente.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se qualitativa-descritiva de cunho bibliográfico e documental com base nos estudos sobre o SPAECE-Alfa e a política de responsabilização que é adotada pelo sistema educacional. Fundamentamos nosso estudo nos escritos de Brooke (2008) e Cardoso, Melo e Pessoa (2020) autores que estudam a política de responsabilização e, Vianna (2000) e Luckesi (2013) que tratam da avaliação educacional. Realizou-se uma entrevista estrutura por meio de um formulário on-line com três professores que atuam no 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental que corroboram com a discussão dos estudos analisados. As professoras entrevistadas foram escolhidas mediante o interesse pela temática durante uma formação para o ciclo de alfabetização nos municípios em que atuam. Seus nomes e municípios foram preservados para ética da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Avaliar no sistema educacional não pode ser restringido apenas uma prova escrita para medir a aprendizagem do educando. Aos falarmos de avaliação da aprendizagem, devemos pensar em fatores cognitivos, sociais, emocionais que fazem parte deste processo, o que nos recorda Luckesi (2013 p. 48) ao dizer que

[...] avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

O processo de aprendizagem para Luckesi vai além da verificação de resultados obtidos, pois o resultado não é o fim do processo, mas apenas um dos mecanismos que utilizamos para avaliar. A avaliação nos auxilia na ação pedagógica que devemos executar em todo caminho da aprendizagem e não se algo engessado que não pode sofrer modificações.

A avaliação educacional deve ser apresentada como um todo, porém Luckesi nos chama atenção para a “pedagogia do exame” no qual o aluno é envolto de exercícios, provas a serem resolvidas para sua aprovação ou reprovação e promoções a partir do resultado.

O processo avaliativo deixou de ser algo vivenciado durante todo o ano, observando avanços e retrocessos na aprendizagem, para se tornar uma prova classificatória. “Dessa forma, o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela, mas sim como meio para julgar a prática e torná-la estratificada visível em sua função classificatória” (Costa, *et al.* 2018, p. 05).

Para as crianças que se encontram em processo de alfabetização e letramento, a avaliação tem um olhar mais específico, pois o educando está descobrindo as palavras e seus significados e, por isso, qualquer avaliação pode desencadear resultados para o restante de sua vida estudantil.

O que devemos analisar nesta etapa da formação dos educandos é que toda avaliação realizada é processo de construção na alfabetização, portanto o ato de avaliar é processual e formativo. Avaliação educacional, para Vianna (2000, p. 18)

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, auto-suficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados criticamente.

Esta afirmativa de Vianna nos faz compreender que uma avaliação, por si, não pode apresentar um resultado acabado, mas oferece mecanismos para a obtenção de um aproveitamento muito mais significativo para a construção do educando.

Neste viés de avaliação, o sistema educacional brasileiro apresenta uma proposta de mensurar a educação por meio das provas em larga escala. Holanda, Lima e Dieb (2024, p. 103-104) questionam como essa avaliação em larga escala é implementada com foco apenas no aluno.

Ao nos referirmos à função das provas em larga escala, compreendemos que elas são instrumentos que norteiam as políticas públicas para o desenvolvimento de estratégias educacionais em prol de uma educação de qualidade, destacando o fato de que essas avaliações não deveriam estar focadas somente no estudante, mas também no trabalho do professor, na atuação dos gestores e no contexto social em que todos esses atores estão inseridos.

Não podemos caracterizar uma avaliação aplicada uma vez por ano ao aluno como medidora da avaliação educacional. Como os autores afirmam é necessária uma ação que englobe o trabalho docente, a gestão e o contexto social com o processo de aprendizagem do aluno. São medidas contínuas para a qualidade da educação.

Com o foco em alcançar as metas destas avaliações externas a política de responsabilização colocou nos docentes a responsabilidade pelo resultado da prova para que sua escola seja premiada e esteja em evidência para o Estado.

No Estado do Ceará, o SPAECE é a figura plena da política *accountability*, através de premiações e ranking. As instituições passam o ano inteiro desenvolvendo ações para o bom resultado na prova e assim serem premiadas. Podemos definir a política de responsabilização como

uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de conseqüências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais (Brooke, 2008, p. 94).

Esse tipo de estratégia coloca na escola, professores e alunos uma responsabilidade centrada no resultado desta avaliação, o professor pode ser bonificado e a escola ganhar recursos se a nota da turma estiver entre as melhores do Estado. A rede é pressionada a se destacar não apenas pelo processo de aprendizagem do aluno, mas para levar o título de “Escola Nota 10” e ganhar a bonificação.

É um mix de atividades que se voltam para atender as demandas da produtividade. Cardoso, Melo e Pessoa (2020, p. 312) nos recorda que a política de responsabilização é própria da sociedade capitalista:

Assim, é possível depreender que ao estar imersa em um Estado de vigência capitalista, as políticas educacionais implementadas serão submetidas aos vieses que o conduz, considerando o projeto de nação pretendido. Nessa perspectiva, o Brasil vem adotando como uma de suas políticas educacionais a política de responsabilização educacional que, em seu âmago, traz a política de bonificação.

As autoras reforçam o caráter bonificador da abordagem e enfatizam que na sociedade capitalista a educação segue ideais que esta sociedade lhe impõe. Mais uma vez nos questionamos sobre o verdadeiro papel da avaliação dentro deste cenário reprodutivo.

Quem está dentro do ambiente escolar com foco nas avaliações em larga escala sente a todo momento a pressão e a responsabilização em sua proposta pedagógica, tendo muitas vezes que renunciar à grade curricular para suprir as demandas das matrizes dessas avaliações externas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do que foi explanado sobre avaliação educacional e a política de responsabilização, realizamos um questionário com três professoras de municípios distintos que atuam no 2º ano do ensino fundamental. Durante todo o ano, elas preparam seus alunos para a realização da prova do SPAECE-Alfa.

Uma das entrevistadas atua na turma do 2º ano há oito anos; as demais, entre um e três anos. A primeira pergunta foi se elas se sentiam responsáveis pelo resultado do SPAECE, e todas afirmaram que sim, pois consideram sua turma como fruto do seu trabalho e, portanto, de sua responsabilidade.

Perguntamos se as formações continuadas oferecem o apoio necessário para o trabalho pedagógico nesta avaliação, as respostas foram as seguintes:

“Sim. Elas nos dão todo o suporte necessário.” (P1).

“Sim. A consultoria que o município contrata, atua com foco nas avaliações externas.” (P2).

“Não. Pois não apresentam materiais lúdicos para serem trabalhados” (P3).

Observamos que ao falar de apoio pedagógico, é essencial recursos para serem desenvolvidos com os alunos, materiais do próprio município ou de consultorias. Os professores que se encontram nessas turmas sentem a necessidade de materiais de apoio, apostilas, mídias etc.

Os materiais mais utilizados pelas professoras para preparar seus alunos são apostilas de questões padronizadas e fluência leitora, as provas mensais e atividades extras oferecidas pelo município ou que elas mesmo adquirem por meio de colegas ou compra de arquivos.

Essa política coloca no professor a obrigação de criar as mais diversas formas de ensinios para que seu aluno chegue no nível desejado de proficiência da avaliação, já que o “SPAECE Alfa se propõe a avaliar os níveis de leitura de cada estudante e busca identificar como andam suas práticas de escrita, ou seja, seus letramentos” (Holanda, Lima e Dieb, 2024, p. 105).

Uma das perguntas realizadas foi em relação as matrizes de referências do 2º ano. Indagamos que estratégias utilizam para relacionar as habilidades da BNCC com a matriz de referência do SPAECE. As respostas nos apresentam a prioridade do SPAECE:

“Tentando intercalar e adaptar à realidade da sala, buscando passar por todos os descritores do SPAECE.” (P1).

“Priorizamos a matriz do SPAECE” (P2).

“Utilizo as duas matrizes, organizo as habilidades da BNCC que vêm no livro didático com os descritores que os alunos possuem mais dificuldade.” (P3).

Uma avaliação que seria pontual para a aprendizagem tornou-se o foco de todo ano letivo, movimentando as instituições desde a porta de entrada à todas as atividades realizadas. O ambiente escolar “respira” o SPAECE para atingir a meta estipulada.

Segundo Alves e Silva (2020, p. 178) o SPAECE revela-se “como sendo a ‘atividade-fim’ da escola, e isso pode ser entendido como a alteração da finalidade da avaliação, pois ela deixa de ser uma das etapas do processo escolar e passa a ser a atividade principal, isto é, o objetivo da escola.”

Além da responsabilidade imposta nas turmas avaliativas, nos deparamos com a desvalorização das demais turmas que não são o foco das avaliações externas, com a restrição do currículo e das atividades culturais e sociais. Segundo Mesquita e Pordeus (2022, p. 9178) uma “crítica contundente se refere ao estreitamento do currículo para

atender às matrizes de referências dos testes padronizados, a perda da autonomia da escola em relação aos conteúdos [...]”. A escola se tornou refém de um sistema de avaliação e recompensa sem analisar os processos cognitivos, sociais e culturais de seus educandos.

Para finalizar perguntamos se o resultado do SPAECE condiz com o aprendizado do aluno. A P1 respondeu “nem tanto, depende muito da preparação e do estado mental do aluno.” Isso nos faz perceber a importância de ser trabalhado questões emocionais e as relações dos alunos para a realização de uma prova que lhes são cobrados tanto.

A P2 afirma que sim pela “idoneidade da aplicação do instrumento. Pelo menos na minha escola.” Esta professora associou a aprendizagem no instrumento aplicado e, sua fala de que pelo menos na sua escola expressa a responsabilização que a escola assume para atingir o resultado. A P3 apenas respondeu que sim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem é assunto muito importante que perpassa toda a vida acadêmica e, no entanto, o que encontramos são processos avaliativos separados, fragmentados que não oferecem ao educando elementos necessários para se caracterizar como uma avaliação significativa.

O SPAECE-Alfa é uma avaliação de larga escala que foi desenvolvida para aferir o desempenho dos estudantes mediante sua competência leitora, nesta avaliação não é levado em consideração o contexto social, histórico e cultural que os alunos estão inseridos, mas sim se são capazes de ter uma boa proficiência e atingirem a meta. A política de responsabilização vem com o SPAECE para implementar essa sensação de que se o aluno alcançar uma boa nota na prova, toda a comunidade escolar será beneficiada, tornando esta avaliação o objetivo fim das instituições escolares.

O processo avaliativo acontece durante todo o ano e em diversas práticas pedagógicas, são ações formativas que tem foco em mediar e não medir. Portanto, não podemos afirmar que uma avaliação externa seja verdadeiramente uma avaliação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida da. A Responsabilização Docente e sua Relação com as Avaliações Externas no Ceará: Percepções de Professores

de Língua Portuguesa e Matemática. In: MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria Socorro Lucena (orgs). **A Pesquisa como princípio formativo na pós-graduação: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento** – Fortaleza: Imprece, p. 174–188. 2020.

BROOKE, Nigel. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008.

CARDOSO, P. F; MELO, L. F; PESSOA, V.I.F. A Política de Responsabilização e bonificação na educação: elementos iniciais. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.7.7 - p. 311 - 327. 2020.

COSTA, Maria Rosilane Da; et al. **As avaliações externas no estado do Ceará, o SPAECE-alfa: embates e dilemas**. Anais V CONEDU... Campina Grande Realize Editora, 2018. Disponível em:<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46415>>. Acesso em: 28/05/2024

HOLANDA, Maria de Lourdes; LIMA, Maria Gezilane Gomes de; DIEB, Messias Holanda. A Perspectiva Dos Estudantes Dos Segundos Anos Acerca Da Avaliação Do Spaece-Alfa: O Caminhar Metodológico. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 5, n. 7, p. 99–116, 2024. DOI: 10.56579/rei.v5i7.653. Disponível em: <https://revistas.cceinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/653>. Acesso em: 18 maio. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2013.

MESQUITA, S. M. S; PORDEUS, M. P. O sistema de avaliação da educação básica do estado do Ceará - SPAECE-Alfa e sua interferência na rotina das turmas do 2º ano das escolas da rede municipal de Fortaleza. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, [S. l.] , v. 2, pág. 9171–9187, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n2-051. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/43697> . Acesso em: 28 mai. 2024.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação Educacional e o Avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000.