

A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DOS SEGUNDOS ANOS ACERCA DA AVALIAÇÃO DO SPAECE-ALFA: O CAMINHAR METODOLÓGICO

THE PERSPECTIVE OF SECOND YEAR STUDENTS ON THE EVALUATION OF SPAECE-ALFA: THE METHODOLOGICAL PATH

Recebido em: 26/05/2023

Reenviado em: 12/12/23

Aceito em: 00/00/00

Maria de Lourdes Holanda¹ 
Universidade Federal do Ceará

Maria Gezilane Gomes de Lima² 
Universidade Federal do Ceará

Messias Holanda Dieb³ 
Universidade Federal do Ceará- UFC

Resumo: Neste artigo, analisamos as práticas avaliativas externas no Ciclo de Alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender as relações entre essas avaliações e a perspectiva das crianças envolvidas no processo, tendo como objetivos específicos: compreender como as crianças concebem essa avaliação; perceber o que elas sabem e pensam sobre o SPAECE-Alfa e analisar os sentimentos que desenvolvem em relação ao aplicador da prova do SPAECE-Alfa. Focamos no conceito de avaliação externa a partir da definição de avaliação em larga escala, sob a perspectiva dos estudiosos Sant'Anna (1995), Luckesi (2008 e 2013), Libânio (2017) e Firme (2017), associando essa discussão à definição de alfabetização fornecida por Soares (2014). A pesquisa, de natureza qualitativa, foi feita, por meio de entrevistas, com seis crianças do segundo ano do ensino fundamental de duas escolas públicas do município de Pindoretama, estado do Ceará, localizado na região metropolitana de Fortaleza. A análise dos dados revela que a Avaliação do SPAECE-Alfa afere apenas superficialmente as habilidades que as crianças precisam desenvolver em seu processo de alfabetização e não considera as expectativas dessas crianças, provocando-lhes sentimentos como medo, ansiedade e os diversos outros sentimentos expressos em suas falas.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; ensino fundamental; alfabetização; SPAECE-Alfa.

Abstract: In this article, we analyze external assessment practices in the Literacy Cycle of the Early Years of Elementary School, seeking to understand the relationships between these assessments and the perspective of the children involved in the process, with the following specific objectives: understanding how children conceive this assessment; understand what they know and think about SPAECE-Alfa and analyze the feelings they develop in relation to the SPAECE-Alfa test administrator. We focus on the concept of external evaluation based on the definition of large-scale evaluation, from the perspective of scholars Sant'Anna (1995), Luckesi (2008 and 2013), Libânio (2017) and Firme (2017), associating this discussion with the definition literacy provided by Soares (2014). The research, of a qualitative nature, was carried out through interviews with six children in the second year of elementary school from two public schools in the municipality of Pindoretama, state of Ceará, located in

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Ceará- UFC. E-mail: madeluh@gmail.com

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Ceará- UFC. E-mail: gezilnegomes@gmail.com

³ Professor Pós doutor do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: mhdieb@gmail.com

the metropolitan region of Fortaleza. Data analysis reveals that the SPAECE-Alfa Assessment only superficially assesses the skills that children need to develop in their literacy process and does not consider the expectations of these children, causing them feelings such as fear, anxiety and the various other feelings expressed in your lines.

Keywords: Large-scale evaluation; Elementary education; Literacy; SPAECE-alpha.

INTRODUÇÃO

Na história da educação brasileira, o processo de avaliação teve início com os padres Jesuítas quando esses elaboraram um documento chamado *Ratio, atque institutio studiorum Societatis Iesu*. Este documento foi publicado em 1599 e representou uma espécie de ordenamento e institucionalização dos estudos na Sociedade de Jesus, ficando conhecido popularmente como *Ratio Studiorum*. (LUCKESI, 2013). Nele, ficava determinado o modo como deveriam ser as práticas pedagógicas das escolas jesuítas e, ainda, como os estudantes deveriam ser avaliados ao final do ano letivo, dentre muitas outras instruções. As práticas prescritas neste material tão antigo permanecem na escola hodierna, como afirmado por Luckesi (2013), uma vez que ainda é comum, durante os exames, os aplicadores seguirem instruções como: o aluno não pode abrir a bolsa para pegar algum objeto durante a aplicação da prova, assim como não pode se sentar em cadeiras conjugadas, sendo o tempo da prova previamente estabelecido e administrado sob alta vigilância. Partindo dessas primeiras práticas avaliativas, observa-se o crescente número de estudos que tratam sobre os diversos tipos de avaliação, os quais visam discutir objetivos e finalidades que busquem, além de “medir” conhecimentos, englobar a definição de políticas públicas para uma melhoria da qualidade da Educação (CEARÁ, 2017).

No Brasil, os modelos de avaliação em larga escala surgiram, entre os anos de 1980 e 1990 (MIRANDA, 2016), na perspectiva de aferir resultados entre os programas educacionais que contam com o investimento público, especialmente em termos de financiamento das ações, apesar de serem vistas como necessárias, a área educacional passou recentemente a se preocupar com as consequências da aplicação dessas avaliações para os estudantes e as diferentes possibilidades de uso dos resultados para a garantia de sua aprendizagem de qualidade. Logo, as avaliações passaram a perseguir funções diagnósticas e formativas (MIRANDA, 2016), possibilitando o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, a flexibilidade da didática e do planejamento pedagógico do professor com o intuito de priorizar o desenvolvimento do estudante, focando, principalmente, na dificuldade apresentada por cada indivíduo. Seguindo o exemplo do país e objetivando avaliar suas redes de ensino e o desenvolvimento de seus

estudantes, “foi durante os anos mil novecentos e noventa que diversas avaliações de sistemas escolares vão tomar corpo também em várias regiões do país, além do âmbito Nacional”. Assim preconiza Gatti (2009, p. 13), em seus estudos realizados acerca das avaliações de sistemas educacionais no Brasil.

Em relação ao Estado do Ceará, o governo instituiu, em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Estado do Ceará (SPAECE), realizado por meio de sua Secretaria de Educação (SEDUC-CE) e tendo como responsável por esse processo o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED). Sob o direcionamento dessa estrutura, a avaliação tem buscado aferir o rendimento daqueles estudantes que finalizam cada um dos ciclos de aprendizagem na educação básica (CEARÁ 2013). Inicialmente, os ciclos avaliados seguiam os mesmos que eram visados pelo Sistema Nacional de Avaliação, porém, após diversas análises dos resultados obtidos, e percebendo as deficiências em habilidades básicas para as referidas turmas, passou-se a avaliar os resultados concernentes ao final de cada ciclo, incluindo o Ciclo de Alfabetização, especificamente o 2º ano do ensino fundamental. Essas mudanças foram, portanto, inseridas no sistema de avaliações externas, a partir de 2007, passando a ser denominado de SPAECE-Alfa logo após o lançamento do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que foi criado para enfrentar os resultados insatisfatórios da alfabetização no Ceará.

Como se pode perceber, ao falarmos de avaliação, surge, como pressuposta, a necessidade de se refletir acerca dos significados atribuídos a ela, bem como a sua relação com as concepções de ensino. Em acréscimo, é necessário igualmente que entrem nessa reflexão os materiais, as técnicas e os instrumentos avaliativos, haja visto serem fundamentais quanto à percepção das necessidades educacionais e ao traçado das estratégias imprescindíveis para uma educação de qualidade, que seja, especialmente, proporcionadora de equidade, como afirma o texto da Base Nacional Comum Curricular, Brasil (2007), recentemente aprovada, em 2017, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No entanto, parece-nos que pouco se sabe sobre o que pensam as crianças avaliadas, ou seja, sobre os significados que elas atribuem a esses processos avaliativos, especialmente, às avaliações externas promovidas pelo SPAECE e a sua relação com o processo de aprendizagem desenvolvido na escola. Neste artigo, portanto, pretendemos analisar as práticas avaliativas externas no Ciclo de Alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender as relações entre essas avaliações e a perspectiva das crianças envolvidas no processo.

Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa com a finalidade de compreender o que as crianças pensam e sabem sobre a avaliação do SPAECE-Alfa, quais os sentimentos que são despertados ao participarem do processo avaliativo e se elas sabem as finalidades dessa avaliação. Nossa suposição é a de que existem aspectos que a avaliação em larga escala não é capaz de “medir” ou perceber. Assim, começamos o presente artigo com uma discussão sobre diferentes perspectivas que alcançam o conceito de avaliação, seguida pelas relações que podem ser estabelecidas entre esse conceito e a prática de alfabetização para, enfim, adentrarmos a análise dos dados que a pesquisa proporcionou construir e as considerações finais sobre eles a partir da análise empreendida

DIFERENTES PERSPECTIVAS PARA O CONCEITO DE AVALIAÇÃO

A avaliação pode ocorrer de maneira interna e externa à escola. Na avaliação interna, temos um processo elaborado e conduzido pela escola na perspectiva de verificar individualmente como está a aprendizagem dos estudantes mediante os conteúdos escolares específicos para cada ano de ensino; já na avaliação externa, a escola não participa de sua elaboração e condução, sendo todo esse processo realizado por instituições externas à escola, com o intuito de avaliar a qualidade da educação. Para este estudo, focamos na avaliação externa a partir da definição de avaliação em larga escala, sob a perspectiva dos estudiosos Sant’Anna (1995), Luckesi (2008 e 2013), Libâneo (2017) e Firme (2017). Nesse sentido, optamos por delimitar a discussão em quatro abordagens para que o texto não se torne exaustivo e principalmente para que possamos construir uma discussão mais ampla sobre a avaliação, focalizando o processo de alfabetização nas escolas.

De modo mais restrito e circunscrito ao espaço escolar, a avaliação representa um instrumento que tem por finalidade averiguar o desenvolvimento intelectual de um indivíduo, o qual permite que o professor avalie os conhecimentos e as habilidades que um estudante adquiriu ao decorrer de um processo. Ou seja, este mecanismo tem a função primordial de auxiliar o trabalho docente na busca constante pela construção de conhecimento. Mas, para além de um instrumento apenas, Sant’Ana (1995, p. 29-30) afirma que se trata de um “processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do estudante, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”.

Sendo assim, segundo Elliot (2011, p. 942) é por meio das avaliações que:

Busca-se saber, por exemplo, se os objetivos traçados foram atingidos de forma adequada e eficaz, se o processo de desenvolvimento de projetos e programas revelou seu mérito ou qualidade intrínseca, se as ações realizadas e os serviços prestados podem ser associados a algum tipo de impacto para os beneficiados ou interessados.

Ao analisar a fala desses dois teóricos, é relevante destacar que a avaliação não está focada somente no indivíduo, já que, além de acompanhar o desenvolvimento de cada estudante, ela também avalia o contexto educacional como um todo. Sob a ótica de Luckesi (2008, p.174), “a avaliação da aprendizagem tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo ensino aprendizagem, e responder a sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado”. Nesse contexto, a avaliação, em ambos os sentidos apresentados por Luckesi, deve destacar uma visão voltada para os processos pedagógicos com o objetivo de mensurar seus resultados, sempre focado na busca de fornecer métodos eficazes de ensino à escola para alcançar a construção de uma aprendizagem satisfatória e, dessa forma, obter índices adequados para a caracterização de uma educação de qualidade. Assim sendo, é possível entender que a avaliação vai além de um mero instrumento que deve nortear o trabalho do professor. A avaliação precisa estar focada em perceber se o estudante conseguiu aprender ou não as habilidades necessárias para a sua progressão ao longo dos anos escolares, mas também permitir que se possa analisar os esforços despendidos nessa direção. Por esta razão, para Libâneo (2017, p. 195), a

Avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas fornece dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Dessa forma, tanto os gestores quanto os docentes podem refletir sobre a qualidade do ensino, tanto no desenvolvimento do discente quanto do docente. Nessa perspectiva, a avaliação tende a se tornar um elemento de transformação da aprendizagem, pois é possível compreender que ela também vai além do simples processo formativo de atribuir notas, objetivando a promoção do aluno para o nível seguinte.

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. Isso se justifica na medida em que as avaliações externas, que são feitas em larga escala, devem disponibilizar dados que permitam aos gestores e professores identificarem os principais problemas que interferem no processo de ensino-aprendizagem. A partir dessas informações, eles devem traçar estratégias para sanar esses problemas e, por conseguinte, melhorar a qualidade da educação.

No entanto, para Firme (2017, p.01) a avaliação tem dois lados, visto que, dependendo de como os resultados são utilizados, “avaliar pode ser um empreendimento de sucesso mas também de fracasso; pode conduzir a resultados significativos ou a respostas sem sentido; pode defender ou ameaçar”. Ou seja, para essa autora a eficácia da avaliação está diretamente ligada a formação do professor, dessa forma o diálogo entre o avaliador e o avaliado terá significados relevantes para a educação. Com base nesse último pensamento é que voltamos nosso olhar para o ponto de vista dos estudantes que participam da avaliação do SPAECE Alfa, buscando compreender como ela funciona, quais os seus principais objetivos e, principalmente, como pode auxiliar o trabalho de gestores e docentes em prol do pleno desenvolvimento do educando.

AS RELAÇÕES ENTRE AVALIAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO TOMANDO POR BASE O SPAECE ALFA

As avaliações externas no Brasil ganharam destaque na década de 1990, através da criação de sistemas de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENC). No Ceará, em particular, foi criado o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que surgiu, em 1992, a partir da necessidade do estado de compreender e analisar os processos educacionais aplicados nas escolas. Sua finalidade maior era a de transformar os métodos que não obtiveram bons êxitos e, assim, construir processos de aprendizagens nas escolas através da avaliação. Nesse sentido, é relevante destacar que o SPAECE está focado em avaliar os estudantes no final de cada etapa escolar (2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), buscando perceber se os métodos utilizados nas escolas estão sendo eficazes ou não e, dessa forma, experimentar novas estratégias para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Tudo isso se deu na busca por estratégias que auxiliassem a construção de políticas públicas para o desenvolvimento educacional qualitativo dos educandos e do sistema educacional, assim, a avaliação em larga escala foi se mostrando como um instrumento valioso

Página 104

DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v5i7.653>

para se alcançar esses objetivos. Através dessas avaliações, os governos viram a possibilidade de mapear as escolas com baixo rendimento e identificar, por escola, os conteúdos em relação aos quais os estudantes apresentam mais dificuldades. No caso do SPAECE, por exemplo, através dessa coleta de dados, o estado disponibiliza um relatório contendo os resultados de cada instituição e, assim, é possível fornecer meios para que os gestores e professores possam aprimorar o trabalho dentro dos centros educacionais. Para este estudo, portanto, nosso foco está no início do processo educacional: a alfabetização. Por esse motivo, é de extrema importância que entendamos o significado de alfabetização, conforme apresentado por Magda Soares (2014), afirmando que não se pode negar que o processo de alfabetização se constitui:

- de um desenvolvimento psicogenético;
- que ocorre simultaneamente ao desenvolvimento da consciência fonológica, que apoia e suscita o desenvolvimento psicogenético;
- ambos realizando-se concomitantemente ao desenvolvimento linguístico-textual e discursivo, inerente à entrada no mundo da escrita;
- tudo isso sujeito a características sociolinguísticas, e a contextos socioculturais e sociohistóricos específicos [...]. (SOARES, 2014, p. 32).

É perceptível que a definição de alfabetização está interligada ao conceito de letramento, o que nos leva a identificar a importância da leitura e da escrita nas práticas sociais e para as relações de interação em sociedade. É nessa perspectiva 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. Nessa perspectiva é importante destacar que o “Eixo 1” da “Matriz de Referência” dessa avaliação, intitulado de “apropriação do sistema de escrita”, apresenta três tópicos baseados em avaliar se o estudante identifica ou reconhece elementos pertinentes ao processo de escrita. No entanto, não existe, dentro do processo de desenvolvimento dessa avaliação, questões que exigem do estudante uma produção escrita. Essa situação pode ser considerada falha, pois o ato de reconhecer o processo de escrita não garante que a criança saiba escrever. Então, para sanar esse problema, a própria matriz ressalta a importância de o professor atuar na utilização dos dados fornecidos pela prova para a construção de processos de leitura e de escrita em sua prática docente no decorrer do ano letivo.

Nessa perspectiva, o estado do Ceará objetiva munir-se de dados suficientes para conhecer e analisar as necessidades de aprendizagem de cada escola e de cada estudante. Com esses dados em mãos, tanto a Secretaria de Educação (SEDUC) quanto a escola seriam capazes de acompanhar os resultados e, com eles, desenvolver estratégias para a melhoria do ensino

público em busca de um pleno desenvolvimento do educando. Tendo por base o pensamento de Soares (2014) sobre as múltiplas facetas da alfabetização, observamos a necessidade de existirem diversos métodos para atender a diversidade dos estudantes. Essa ideia fortalece o objetivo do SPAECE Alfa, visto que os dados disponibilizados por essa avaliação apresentam o objetivo de auxiliar o professor na escolha ou na criação de métodos para aprimorar a leitura e a escrita dentro do processo de alfabetização.

A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO SEGUNDO ANO ACERCA DA AVALIAÇÃO DO SPAECE ALFA

Através das práticas avaliativas externas, que vem ganhando grande espaço no Brasil nos últimos anos e em seus estados, inclusive no Ceará, percebemos que essas avaliações estão cada vez mais amplas e exigentes. Elas, além de serem usadas para o desenvolvimento de políticas públicas que buscam a melhoria da educação, determinam uma premiação para as escolas que atingirem os melhores resultados, interferindo, inclusive, na distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) para os municípios cearenses. Portanto, o governo do estado, os governos municipais e as escolas estão cada vez mais intensificando ações que visem a melhoria desses resultados.

No entanto, essas avaliações, em muitas situações, sobrecarregam as escolas, professores e estudantes na corrida pelo prêmio, conhecido como “Prêmio Escola Nota Dez”. Por meio dele, são premiadas as 150 melhores escolas de cada etapa e a disciplina avaliada. Nessa corrida por melhores resultados, não podemos esquecer um dos elementos principais do processo, as crianças, que, no caso específico, estão no ciclo de alfabetização e darão o resultado para a escola, para o município e, conseqüentemente, para o estado. Nessa perspectiva, resolvemos realizar uma pesquisa qualitativa com crianças de escolas públicas do município de Pindoretama-Ceará, localizado na região metropolitana de Fortaleza.

Os objetivos deste estudo são: perceber como as crianças concebem essa avaliação, averiguar o que as crianças sabem sobre o SPAECE-Alfa, identificar o que as crianças pensam sobre essa avaliação, compreender os sentimentos que as crianças desenvolvem em relação ao aplicador e à prova do SPAECE Alfa.

Para a realização desta pesquisa, foram escolhidas duas escolas com base nos seguintes critérios: possuir turmas de 2º ano do Ensino Fundamental avaliadas pelo SPAECE-Alfa e ter o maior número de turmas no referido município. Respeitando os critérios citados, chegamos a duas escolas que possuem três turmas de 2º ano em cada uma delas, sendo uma localizada na

sede do município e outra em um dos distritos do município. Feita a escolha, as escolas foram contatadas. Nas visitas às escolas, explicamos quais eram os nossos objetivos e como funcionaria a dinâmica de nosso trabalho durante a realização da pesquisa na escola.

O próximo passo foi a seleção das crianças, para a qual determinamos que participariam da pesquisa um total de 6 (seis) crianças, sendo três de cada escola e uma de cada turma. Foi, então, acordado com a gestão escolar que os professores de cada turma fariam a seleção das crianças que participariam deste estudo, tendo como critério o desejo dos alunos em participarem da pesquisa e a efetiva matrícula em cada turma. Assim, os participantes da pesquisa ficaram delimitados em 5 meninas e 1 menino. Essa dinâmica foi necessária para que nossas interferências nos resultados fossem mínimas ou nulas.

Após essa escolha, foi marcado um encontro presencial com os pais desses estudantes para explicação detalhada de todo o processo da pesquisa, apresentando um termo de consentimento para as famílias, o qual foi lido pelos pesquisadores e, após explicações e sanadas todas as dúvidas, os documentos foram devidamente assinados pelos responsáveis das crianças.

Agora, com o *locus* da pesquisa definido, as crianças escolhidas e com as devidas autorizações assinadas, deu-se início ao processo de pesquisa. Esta etapa foi realizada nas escolas selecionadas, em horário combinado com a gestão. Esses acordos foram necessários para que não houvessem prejuízos para as crianças, nem para a instituição. Esses momentos foram conduzidos pelos pesquisadores, através de entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente com cada participante, tendo sido gravada para melhor aproveitamento dos dados obtidos.

As perguntas formuladas para a entrevista foram divididas em duas categorias, ambas embasadas em elementos relevantes para as informações coletadas e posterior análise. Nessa perspectiva, as perguntas seguiram a seguinte subdivisão: 1. Conhecimento sobre a prova do SPAECE- Alfa e 2. Sentimentos relacionados à prova.

A divisão por categorias buscou organizar a coleta das informações baseadas nos objetivos da pesquisa, assim determinando em grau de importância o diálogo com as crianças participantes, construindo uma base eficaz para se justificar como elas compreendem a prova do SPAECE-Alfa em suas vivências dentro da escola e conseqüentemente quais os impactos socioemocionais que elas sofrem participando das metodologias utilizadas pelos professores

durante a preparação para essa prova. Para melhor entendimento sobre essas categorias seguem as perguntas que compunham o questionário aplicado durante as entrevistas semiestruturadas:

Tabela 1 - Lista de perguntas adicionadas na entrevista aplicada aos alunos participantes

CATEGORIAS	PERGUNTAS
1. Conhecimento sobre a prova do SPAECE-Alfa	1. Você já ouviu falar do SPAECE? Quem falou para você?
	2. Você sabe o que é o SPAECE?
	3. Para que serve o SPAECE?
	4. O que o SPAECE AVALIA?
2. Sentimentos relacionados à aplicação da prova do SPAECE-Alfa	5. O que você sente, sabendo que irá participar do SPAECE?
	6. A prova do SPAECE será aplicada por outra pessoa que os alunos não conhecem. O que você sente ao saber disso?
	7. A prova tem uma duração de 2 horas. O que você pensa sobre esse tempo?
	8. Você se sente preparado(a) para fazer a prova do SPAECE?

A nossa presença nas escolas durou aproximadamente um período de três semanas para que pudéssemos, primeiramente, realizar os acordos iniciais com as gestões, professores e responsáveis; em seguida observar a dinâmica das turmas de 2º anos, as quais os participantes estavam matriculados e por fim o contato e entrevistas com as crianças selecionadas. Essas três nuances foram necessárias para que pudéssemos ter uma visão ampla de como as escolas desenvolvem seus trabalhos em busca de preparar os alunos para a avaliação do SPAECE, assim como os impactos socioemocionais nesses indivíduos

Durante o período de observação, nós utilizamos um caderno de campo no qual anotávamos todas as informações relevantes para a pesquisa; já no momento das entrevistas, preferimos realizar gravações para que não perdêssemos nem um detalhe das informações que seriam apresentadas pelos informantes.

Após essa etapa em campo, nós dedicamos um período de três semanas para transcrição das entrevistas e análise das informações coletadas. Para análise dos dados, buscamos compreender as falas dos entrevistados com base nos objetivos deste trabalho, assim, seguimos as categorias prescritas anteriormente para melhor compreensão e avaliação dos dados.

A seguir, iremos apresentar a análise das entrevistas que serão apresentados nas duas categorias que foram delimitadas antes das entrevistas: o pensamento das crianças sobre o que

é e para que serve o SPAECE Alfa e os sentimentos desenvolvidos pelas crianças em relação ao SPAECE Alfa. Para resguardar as identidades dos entrevistados e não comprometer a participação deles em nenhuma parte da observação, e posterior avaliação, foi necessário identificá-los por meio de nomes fictícios de personagens da Disney.

O PENSAMENTO DAS CRIANÇAS SOBRE O QUE É E PARA SERVE O SPAECE ALFA

A finalidade do SPAECE Alfa é avaliar a escola, o município e o estado quanto à qualidade da educação, selecionando, para tanto, habilidades consideradas mínimas para cada etapa avaliada, sendo aplicadas nas turmas que encerram cada ciclo. De acordo com o Boletim de gestão Escolar, “no Brasil, a avaliação em larga escala tem se tornado um instrumento fundamental para a melhoria da qualidade da educação, compromisso assumido pelo estado, em parceria com a sociedade” (CEARÁ, 2013, p. 09). No entanto, embora as crianças que participaram da entrevista tenham expressado, em suas falas, que os testes aplicados nessa avaliação servem para avaliar, elas apresentam algumas dúvidas em relação aos objetivos da avaliação legitimamente anunciados. Nesse sentido, as crianças acabaram relacionando a avaliação à mera ideia de “aprovação e reprovação”. Observemos o que relatam as estudantes Branca de Neve e Rapunzel:

O SPAECE é uma coisa que as pessoas têm que perceber que ele é muito difícil, mas algumas pessoas não ligam para essas coisas. Quando ela não liga, às vezes, ela pode repetir de ano. Muito difícil, porque tem gente que eu conheço que repetiu de ano 5 vezes ou mais porque as pessoas têm muita dificuldade. (BRANCA DE NEVE).
É uma coisa ótima para todas as crianças, vai testar nosso conhecimento e também vai ajudar muito, que vai dar nota, vai ver quem ficou no verde escuro e quem não ficou e também vai... a gente vai aumentar mais a nossa leitura. (RAPUNZEL).

É possível compreender que as alunas atribuem à avaliação externa o mesmo significado que a avaliação interna, pois a todo momento elas destacam a ideia de promoção. Nesse sentido, para as crianças, a avaliação do SPAECE Alfa está relacionada à testagem de seus conhecimentos, ajudando os estudantes em seu processo de aprendizagem e no recebimento de uma nota. Portanto, observamos a ideia de uma avaliação com foco no ato de medir o conhecimento e no atribuir uma nota, aspecto bastante comentado por Alves, Sousa e Passos (2008). É perceptível ainda a relação que elas fazem com as estratégias utilizadas pela escola para preparar os estudantes para a prova. Isso fica bastante marcado, por exemplo, quando Rapunzel diz que “vai aumentar mais a leitura”. No entanto, como sabemos, não é o teste do

Página 109

DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v5i7.653>

SPAECE que vai proporcionar isso e sim as estratégias utilizadas para a preparação dos estudantes para a avaliação externa.

Outro aspecto a se destacar é o conhecimento que Rapunzel apresenta acerca dos padrões de desempenho que são utilizados pelo SPAECE, uma vez que menciona que “vai ver quem ficou no verde escuro e quem não ficou”. Ao ser questionada sobre o que é o “verde escuro”, ela explica:

Ficar no verde escuro significa que a gente já sabe ler, escrever e também já sabe interpretar o texto. É uma atividade boa para a criança que fica no verde escuro da prova (RAPUNZEL).

Para essa criança, a avaliação do SPAECE é um modo de atestar os conhecimentos e habilidades que ela já alcançou como necessários para leitura, escrita e interpretação dos textos. Pensar nas avaliações externas dessa maneira implica trazer, junto a essa compreensão, suas experiências de sala de aula, as quais avaliam igualmente o seu comportamento e o de seus colegas. Como vimos, anteriormente, Branca de Neve relata acerca da relação entre “ter dificuldade nas provas”. Portanto, como discutido por Sant’Ana (1995), existe nesse contexto uma lógica avaliativa que tanto analisa as modificações do comportamento como do rendimento dos estudantes.

Para outra criança da mesma escola, a definição de SPAECE está relacionada a uma avaliação que ela considera, um “pouco difícil” e um “pouco fácil”. Assim explícita Cinderela, quando faz referência à prova do SPAECE-Alfa:

Eu acho que é um pouco difícil, mas é um pouco fácil também, ao mesmo tempo. E também eu acho que o texto é grande. E algumas coisas vão ser fáceis e outras difíceis. Acho que ainda não sei muito bem. Eu acho que só quando eu ver, porque eu nunca fiz SPAECE, assim eu não sei como ele é. Se vai ter várias questões ou poucas, porque eu nunca vi mesmo, só vi as provas de 10 ou 11 questões ou de 20, mas eu acho que o SPAECE vai ser de bastante questões, não de pouca. Pensei umas 50 ou 90 questões, assim (CINDERELA).

Essa criança faz suposições acerca do tamanho dos textos que ela considera que serão grandes, uma vez que a prova apresenta um número alto de questões e uma quantidade bem elevada de itens sobre os textos. Por isso, ela acrescenta:

O meu colégio vai parar porque assim, na hora do SPAECE, você não vai poder falar nada. A minha professora explicou que quando você chegar lá, você tem que ir logo

ao banheiro e beber água. Aí, quando você chegar, se tiver fome, tem que comer. Ela disse que se ela não fizer assim, ela vai prejudicar o colégio e vai ter que adiar a prova. E que a prova vai vim no papel, as provas vêm dentro lacrada. A mulher vai entregar. Quando todo mundo terminar, até o último aluno entregar a prova, não pode se levantar, não pode fazer nada. Aí vai ter que assinar um tal documento e depois se sentar (CINDERELA).

Nessa fala, a criança demonstra que recebeu várias informações em relação ao dia de realização do teste, mencionando as orientações e informações dadas pela professora. Trata-se de informações relacionadas a vários momentos da aplicação das provas, desde a sua chegada à escola até o término do teste. A criança, de tão impressionada ou pressionada por todas as regras que lhe foram expostas, nem menciona para que serve a prova do SPAECE. Porém, quando perguntada para que serve o SPAECE, ela diz:

O SPAECE, eu acho que é, assim, mais ou menos difícil, a pessoa quando chega perde o lápis, fica logo no nervoso. Eu perdi meu lápis e fiquei nervoso, então, se a pessoa perdeu o lápis fica nervoso pra fazer. Tem muitas pessoas que pensam em fazer com caneta, mas não pode. O SPAECE serve para ajudar a gente e pra ver como é que a gente está, se está bom ou ruim (CINDERELA).

Com essa fala, é possível constatar o quanto as avaliações externas podem provocar medo nas crianças. Se não houver uma abordagem adequada para a situação, o processo de aplicação das provas tende a inviabilizar um resultado satisfatório e principalmente um resultado que corresponda ao que as crianças realmente já sabem acerca dos conteúdos. Embora essa criança ressalte o medo, é possível perceber que ela compreende, de certa forma, a finalidade da avaliação. Nesse sentido, o que queremos dizer é que os resultados dessas avaliações tendem a revelar muito pouco sobre o legítimo desempenho dos alunos, uma vez que é visada, como decorrência das provas, a representação sobre “ser um bom estudante” está baseada apenas em números.

OS SENTIMENTOS DESENVOLVIDOS PELAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO AO SPAECE ALFA

Quando questionadas sobre o que sentem em relação ao SPAECE, as crianças apresentam muitos sentimentos como medo, inquietude, ansiedade, nervosismo e preocupação em errar:

Eu sinto um pouco de medo, mas eu acho que já tou... eu acho que eu consigo fazer, consigo fazer e eu vou conseguir fechar essa prova do SPAECE que está vindo. Porque eu estou me preparando muito, muito mesmo. (RAPUNZEL).
Eu sinto, né? que eu tenho que ler para eu acertar. Eu leio até três, quatro vezes pra mim acertar. Às vezes, eu fico nervoso, e eu fico confuso, com uma e outra. Eu fico ansioso. (PINÓQUIO).

As falas das crianças remetem a situações nas quais a relação delas com o saber só é considerada satisfatória se estiver de acordo com o “olhar” que vem da lógica da cultura escolar tradicional. Em outros termos, essa lógica é aquela em que as crianças apresentam resultados por meio dos quais se perde de vista todo o contexto de pressão psicológica que se cria em torno da aplicação das provas e que, aqui, está sendo apresentado por meio de suas falas. Parece que desses sujeitos é esperado um desempenho satisfatório como se nenhuma pressão acontecesse, sendo necessário lembrar que resultados estatísticos são basicamente números e que estes dados não sabem nem conseguem dizer muito sobre a vida e o desempenho dos sujeitos avaliados. Portanto, como bem lembra Charlot (2000, p. 16), o “fracasso escolar não [existe, e tampouco] é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desembocar, domesticar, abater”.

Ah! Eu acho que, assim, dá, às vezes, um branco na pessoa, a pessoa sente medo, aí eu vou errar! Ai, meu Deus do céu! Como é? Será que eu tirei um dez? Como é que é? Será que eu errei? Ai, meu Deus! A pessoa fica logo na agonia, mas, assim, você fica, às vezes, dando um branco, porque você chega até a passar mal, sem saber na hora da prova o que vai acontecer (CINDERELA).

Nesse trecho, é perceptível que as crianças sabem que precisam ler, porém, elas ficam angustiadas e expressam várias vezes sentimentos negativos em meio a sentimentos de responsabilidade e estratégias para realizar uma boa prova. São sentimentos que podem atrapalhar seu desempenho na avaliação e, mesmo sendo “um aluno, por exemplo, que estudou muito, e realmente aprendeu uma determinada matéria, na prova, por motivos de nervosismo ou cansaço, etc., pode ter um desempenho fraco, levando o professor a crer que a aprendizagem não foi adequada” (McDONALD, 2003, p. 24).

Isso nos remete ao fato inegável de que o uso da verificação da aprendizagem foi tradicionalmente utilizado como um recurso de castigo e de imposição do medo para que os estudantes dedicassem bastante atenção às lições em sala de aula (LUCKESI, 2013). Isso teve início ainda no século VXII e se perpétua em algumas práticas avaliativas da contemporaneidade. Embora muitas mudanças tenham ocorrido ao longo do tempo, ainda

existem professores, e outros profissionais da educação, os quais acreditam que os estudantes não terão atenção às aulas ministradas se não houver a presença de uma prova para avaliar. Outra característica historicamente construída, em relação à avaliação, é a ideia da seletividade, geralmente associada a padrões rigorosos e pouco claros de atribuição de valor ao que é apresentado pelos estudantes em relação ao que apreenderam das aulas. Apesar desses depoimentos, outras crianças apresentaram perspectivas diferentes em relação à avaliação externa e disseram que se sentem felizes.

Eu me sinto feliz, porque eu gosto de estudar. Estou preparada. A leitura tá boa. (PEQUENA SEREIA).

Eu me sinto bem. As questões são muito em quantidade, um pouquinho, mas estou preparada. Gosto de fazer os simulados. Tudo bem, a gente vai ficando melhor pra quando chegar o dia da prova do SPAECE. (BELA ADORMECIDA).

Olha, já que eu presto muita atenção nos textos, eu me sinto mais tranquila, porque eu não sou as pessoas que fica desesperada, que fica chamando mil vezes a professora. Quando foi para fazer a prova de português, ficou todo mundo chamando a tia pra saber o que era uma frase, mas eu não chamei, tipo, porque eu já sabia as perguntas. (se refere ao último simulado que a turma realizou). (BRANCA DE NEVE).

Nessas falas, os estudantes demonstram que estão preparados para realizar a avaliação, porque sabem que a leitura é importante para o processo. Afirmam, que basicamente, precisam da leitura para fazer uma boa prova, trazendo como positiva a ideia de realizar os simulados das provas. Esses testes simulados acabam se tornando, portanto, uma forma de prepará-los para o momento da avaliação e, por isso, afirmam uma certa tranquilidade em relação aos demais estudantes. Porém, mesmo realizando os simulados com seus professores, os estudantes comentaram sobre a realização da prova externa ser conduzida por um profissional desconhecido por eles. Todos demonstraram que já tinham conhecimento sobre isso e alguns até citam que a professora não poderia ajudar.

Ah! A professora não vai poder ajudar muito na prova não, ela não vai poder ajudar. Talvez, ela vai poder ajudar bem pouco, mas ela vai dar uma forcinha pra gente. Fico um pouco nervosa, mas estou bem segura. (RAPUNZEL).

Eu vou ficar desesperada porque eu não conheço essa pessoa. Aí, se bom, se pelo menos a tia soubesse, aí sim. Mas, é muito difícil, a prova já é difícil, mas uma pessoa que a gente não conhece, menos os alunos, aí é muito difícil. (BRANCA DE NEVE).

Eu acho que tem muitas pessoas que entregam a prova e ficam sentadas. Quando a pessoa levanta a mão, a pessoa não conhece. Quem não conhece pensa que vai dar uma bronca porque você terminou primeiro. Mas, assim, quando a pessoa chega..., eu já tive prova com uma pessoa, eu fiquei, com medo dela me dar bronca. Porque era um homem. Esse homem era muito legal, eu gostei dele, mas, no fundo, quando eu

terminei, eu senti que tinha errado. Na hora que ele falou que algumas pessoas erraram, eu pensei que essa pessoa fosse eu e outras pessoas, mas, achei logo que era eu. Eu fiquei logo com um nervosismo. Me deu vontade de olhar pra outra, mas depois eu vi o erro, eu vi tudo, foi uma questão que a gente teve muita dúvida. Eu fico nervosa e com medo. Eu vou ficar mais ou menos nervosa, eu acho que não vou nem dormir muito bem, eu vou ficar assim, pensando, a noite acordada, a minha mãe vai enlouquecer. (CINDERELA).

É quase sempre nesse clima tenso que as crianças se apresentam apesar de, contraditoriamente, sentirem-se preparadas para a realização da prova. Mas, o que seria esse estar preparado? Teria algum fator relacionado ao desenvolvimento da consciência fonológica, que apoia e suscita o desenvolvimento psicogenético dessas crianças, como explanado por Soares (2014)? Em que aspectos a aplicação de tais provas promove a entrada dessas crianças no mundo da escrita, ensinando-lhes as características sociolinguísticas, os contextos socioculturais e sociohistóricos específicos que se vinculam aos diversos eventos de letramento? Parece que nada disso foi visto até aqui, restando às crianças apenas a certeza de que precisam ler para a prova e que temem em fazer a avaliação, especialmente com uma pessoa que elas não conhecem, pois pensam que podem levar uma bronca. Como resultado, ficam nervosas e ansiosas, ainda mais se o aplicador for um homem, trazendo empecilhos ao seu desempenho na prova.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação do SPAECE-Alfa atende a uma matriz de avaliação voltada para a leitura e, por isso, os estudantes compreendem que precisam ler para responder a prova. Alguns até citam estratégias de leitura para superar as dificuldades encontradas durante a realização do teste. Esse trabalho é realizado pelo professor e é voltado especificamente para a avaliação, deixando de lado, talvez, uma ótima oportunidade de ampliar os letramentos dessas crianças. As crianças ainda expressam vários sentimentos ao saberem que serão avaliadas, tais como alegria, medo, ansiedade e nervosismo. Estes sentimentos de modo algum são considerados na avaliação, pois, apesar de ser realizada na presença do professor, ela não é conduzida por ele, nem tão pouco ele pode dar alguma assistência às crianças, deixando-as extremamente apreensivas.

Percebemos, assim, que muitas características citadas por Luckesi (2013) ainda permanecem presentes nos processos avaliativos dentro da escola, tais como o medo, o qual o autor considera como um fator importante no processo de controle social. Ainda segundo

Luckesi, ao ser internalizado, o medo é utilizado pelos professores como um excelente freio às ações indesejáveis dos estudantes. Mesmo no caso das avaliações externas, vimos que essa característica surge em vários momentos, quando as crianças expressam o medo de errar a prova e que, para superar isso, elas afirmam que estão se preparando muito, lendo e fazendo simulados. Em outros termos, essas estratégias não estão relacionadas diretamente à aprendizagem, mas sim, ao momento da prova a fim de que as crianças obtenham um bom desempenho, conseqüentemente alavancando os resultados da escola.

Diante disso, percebemos que quase todo o processo de avaliação que ocorre atualmente nas escolas é relacionado às Avaliações Externas, através de testes simulados, inclusive as crianças sugeriram que houvesse mais simulados, ou seja, que todos os dias da semana fossem usados para desenvolver atividade voltadas para o SPAECE-Alfa. Podemos afirmar, com base nas falas das crianças, que a Avaliação do SPAECE-Alfa afere apenas superficialmente as habilidades que elas precisam desenvolver em seu processo de alfabetização e que não considera as expectativas das crianças, provocando-lhes sentimentos como medo, ansiedade e os diversos outros expressos em suas falas. Assim sendo, resta a clareza de que uma criança que está alfabetizada pode não ter a oportunidade de demonstrar esse conhecimento no referido processo de avaliação, o qual pouco aprecia os aspectos concretos e duráveis de seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Paula Martins; SOUSA, Rosângela Teixeira de; PASSOS, Carmensita Matos Braga. Avaliação da aprendizagem: uma análise da concepção de avaliação de professores do Ensino Fundamental. IN: VIANA, Tania Vicente; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras (orgs). **Avaliação educacional: sentidos e finalidades**. Fortaleza: RDS, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular/Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
 Acesso em 10 mai de 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação (SEDUC) do Ceará. SPAECE – 2013/Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.v.1 (jan./dez. 2013), Boletim Pedagógico, Juiz de Fora, 2013 – Anual. Disponível em:
https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/index.php
 Acesso em 15 maio de 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação (EDUC) do Ceará. SPAECE – 2013/Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.v.2 (jan./dez. 2013), Boletim da Gestão

Escolar, Juiz de Fora, 2013 – Anual. Disponível em:
https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/index.php
Acesso em 15 maio de 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. SPAECE – 2017 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, **CAEd**. v. 2 (jan./dez. 2017), Boletim Pedagógico, Juiz de Fora, 2017 – Anual Disponível em:
https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/index.php
Acesso em 15 maio de 2022.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Art.Med, 2000.

ELLIOT, Ligia Gomes. Meta - avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. **Rev.Elet. Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 941-964, out./dez. Disponível em: 2011
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/djGLfPzM5PkV5JkL9BdcZ5k/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 15 abril de 2022.

FIRME, Thereza Penna. Os avanços da avaliação no século XXI. **Rev.Elet. Educação Geográfica em Foco**. Ano 1, Nº1, jan/jul 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/810/508> Acesso em 15 abril de 2022.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Revista de ciências da Educação**, Nº 9, mai/ago 2009. Disponível em:
http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf Acesso em 15 abril de 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Mc. DONALD, B. C. Problemas na avaliação da aprendizagem escolar. *In*. Mc. DONALD, B. C. *et al.* (Org.). **Esboços em avaliação educacional**. Fortaleza: Editora UFC, 2003, p. 24-40.

MIRANDA, Juliana. Um breve histórico da avaliação. Moderna, 2016.

SANT'ANNA, L. M. Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentais. 3ª Edição, Petrópolis, RJ: vozes, 1995.

SOARES, M. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. *In*. MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 27-35. Disponível em:
https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf Acesso em 20 mai de 2022.