

## **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee): trinta anos de história**

*The Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee): thirty years of history*

*El Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee): treinta años de historia*

Wendel Melo Andrade<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-8921-7326>

Amsranon Guilherme Felicio Gomes da Silva<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-8031-7689>

Maria José Costa dos Santos<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-9623-5549>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará – Brasil. E-mail: professorwendelmelo@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará – Brasil. E-mail: amsranon@gmail.com.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará – Brasil. E-mail: mazeautomatic@gmail.com.

### **Resumo**

Sobre a avaliação educacional, notamos que governantes e gestores vêm promovendo, cada vez mais, políticas de avaliação que proporcionam mecanismos de acompanhamento, mensuração e controle da qualidade da educação ofertada pelas instituições públicas de ensino. Com isso, o estado do Ceará, seguindo uma tendência nacional e internacional, criou, em 1992, o seu próprio sistema de avaliação externa inspirado no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nesse contexto, este trabalho tem o objetivo de apresentar a trajetória do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee), discutindo sobre a sua concepção e implementação como política pública de avaliação do estado ao longo de trinta anos de história. Desse modo, ancoramos nossas reflexões nos estudos sobre o ciclo de políticas (Ball, 2014). Para o atendimento deste objetivo, procedemos metodologicamente a uma pesquisa descritiva e de natureza básica, de abordagem qualitativa, na qual adotamos procedimentos característicos de uma pesquisa bibliográfica e documental. Entre os resultados encontrados, constatamos que o Spaee vem se ampliando e sofrendo constantes mudanças, tornando-se uma política pública de avaliação que atua estrategicamente produzindo informações educacionais que dão subsídio à tomada de decisões visando à formulação, à reformulação e ao monitoramento de políticas educacionais com foco na melhoria dos indicadores da educação ofertada pela rede pública de ensino do Ceará.



**Palavras-chave:** Spaece. Política Pública. Avaliação em Larga Escala. História.

### **Abstract**

*Regarding educational evaluation, we note that government officials and managers have been promoting evaluation policies that provide mechanisms for monitoring, measuring and controlling the quality of education offered by public educational institutions. With that, the state of Ceará, following a national and international trend, created in 1992 its own external evaluation system inspired by the Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). In this context, this work aims to present the trajectory of the Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), discussing its conception and implementation as a public policy of evaluation of the state over thirty years of history. In this way, we anchor our reflections on studies on the policy cycle (Ball, 2014). In order to meet this objective, methodologically, we proceeded with a descriptive and basic research, with a qualitative approach, in which we adopted procedures characteristic of a bibliographical and documental research. Among the results found, we found that Spaece has been expanding and undergoing constant changes, becoming a public evaluation policy that acts strategically by producing educational information that supports decision-making aimed at formulating, reformulating and monitoring educational policies with focus on improving the education indicators offered by the public school system in Ceará.*

**Keywords:** Spaece. Public Policy. Large Scale Assessment. History.

### **Resumen**

*En cuanto a la evaluación educacional, observamos que gobernantes y gestores están impulsando políticas de evaluación que brindan mecanismos para monitorear, medir y controlar la calidad de la educación que ofrecen las instituciones educativas públicas. Con eso, el estado de Ceará, siguiendo una tendencia nacional e internacional, creó, en 1992, su propio sistema de evaluación externa inspirado en el Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). En ese contexto, este trabajo tiene como objetivo presentar la trayectoria del Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), discutiendo su concepción e implementación como política pública de evaluación del estado a lo largo de treinta años de historia. De esta manera, anclamos nuestras reflexiones en los estudios sobre el ciclo de las políticas (Ball, 2014). Para cumplir con este objetivo, se procedió metodológicamente a una investigación descriptiva y de naturaleza básica, con abordaje cualitativo, en la que se adoptaron procedimientos propios de una investigación bibliográfica y documental. Entre los resultados encontrados se constató que el Spaece está en expansión y en constante cambio, convirtiéndose en una política pública de evaluación que actúa estratégicamente al producir informaciones educacionales que sustentan la toma de decisiones objetivando la formulación, reformulación y monitorización de las políticas educacionales con foco en la mejora de los indicadores de la educación ofrecida por el sistema escolar público de Ceará.*

**Palabras clave:** Spaece. Política Pública. Evaluación a Gran Escala. Historia.

## 1 Introdução

O tema avaliação educacional tem sido bastante discutido nos cenários local, regional e nacional, especialmente nas duas primeiras décadas do século XXI, podendo ser caracterizado como um campo do conhecimento científico repleto de contradições e conflitos (Lüdke, 2002). Isso numa perspectiva de estabelecimento de políticas públicas embasadas na realização de avaliações externas em larga escala cujos resultados têm sido amplamente divulgados e considerados parâmetros para mensurar a qualidade da educação ofertada pelas instituições públicas de ensino básico.

Seguindo uma tendência internacional, o Brasil, no final da década de 1980, criou um sistema de avaliação da educação no âmbito nacional, de caráter externo e em larga escala denominado Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP). A princípio, esse sistema realizou-se de modo piloto apenas nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, tendo como intenção testar instrumentos e procedimentos relativos a essa modalidade de avaliação (Ceará, 2005).

Entretanto, a falta de recursos impediu o prosseguimento desse projeto, que só veio a deslanchar efetivamente a partir de 1990, com a viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aumentando, assim, a abrangência dessa avaliação, de modo a atender, além de às redes públicas, à educação privada e envolvendo os níveis de ensinos fundamental e médio em todo o país, numa perspectiva de mensurar a qualidade da educação brasileira, subsidiando as decisões acerca de políticas públicas educacionais (Silva, 2010).

Foi a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Conferência de Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), e da perspectiva de qualidade ali estabelecida que os governos de vários países foram estimulados a pensar em políticas públicas que visassem a subsidiar as condições para que essa qualidade se construísse dentro do processo educacional.

Diante desse cenário, diversos governos internacionais assumiram uma preocupação para com o desenvolvimento de ações voltadas à educação e, em especial, à avaliação educacional. Isso levou a uma série de desdobramentos nas políticas educacionais, ocasionando a implementação da avaliação externa em larga escala em vários países, inclusive no Brasil.

Nesse contexto, surgiram no Brasil as avaliações externas em larga escala como expressão máxima da política pública de avaliação educacional, o que possibilitou o começo das realizações de diagnósticos da educação básica no país. Começou, assim, a criação do SAEB.

O conceito de qualidade da educação discutido na Conferência de Jomtien pode ser entendido por meio da reflexão de Vianna (2003), quando afirma que:

O objetivo maior, na perspectiva oferecida no decorrer desse encontro, centrou-se na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e destrezas, na formação de atitudes, no despertar de interesses e na interiorização de valores; entretanto, não se considerou em que medida esses resultados se integrariam no contexto de uma sociedade em constante transformação, sujeita à intervenção de múltiplas variáveis nem sempre previsíveis (Vianna, 2003, p. 43)

É preciso delimitar bem o termo qualidade para que possamos compreender, refletir e analisá-lo criticamente em um contexto, pois, em se tratando de qualidade de educação, temos um entendimento mais amplo de seu significado devido a sua complexidade e dinamicidade, haja vista que está diretamente relacionada não apenas com resultados de avaliações, mas também com seu contexto social. Essa qualidade em educação assume, portanto, uma abrangência multidimensional, por considerar aspectos cognitivos, históricos, sociais, políticos e culturais.

Logo, entendemos que, diante de um termo que permite múltiplas interpretações, é importante que ele seja considerado quando possibilita a estipulação dos parâmetros que orientam a delimitação dessa qualidade educacional, pois esta não pode ser entendida fora de um contexto sócio-histórico específico.

Há muitas críticas a essas políticas de avaliação em larga escala, principalmente por considerar que tais exames avaliam uma amostra limitada do currículo, o que não possibilita a aferição de modo abrangente dos resultados da aprendizagem dos alunos. Para Fernandes (2009), o currículo abordado por essas avaliações é reduzido e esvaziado, não contemplando plenamente os conteúdos dos componentes curriculares avaliados nem as múltiplas culturas presentes no ambiente escolar.

Santos e Ortigão (2016) enfatizam o surgimento de críticas às formas como essas avaliações externas vêm sendo conduzidas, principalmente por estarem envoltas em práticas

meritocráticas e de ranqueamento. Segundo as autoras, essas práticas “[...] conduzem a uma compreensão estreita e reduzida do sentido de qualidade e induzem a uma padronização da produção curricular” (Santos; Ortigão, 2016, p. 60).

Sobre esse contexto de surgimento das avaliações externas, Santos e Ortigão (2016) asseveram que:

A discussão sobre as avaliações externas, também chamadas de avaliação em larga escala, envolve um leque de questões, tanto de natureza técnica quanto de ordem política, ambas atreladas às ações de políticas públicas que visam a qualidade na educação. Desde o final dos anos 1980 são crescentes as ações que envolvem a avaliação externa de sistemas educativos e de escolas. Em todos os países, praticamente, deixa de ser possível imaginar processos educativos que não conduzam a modalidades de julgamentos (Santos; Ortigão, 2016, p. 60).

Foi a partir da criação do SAEB que diversas outras ações de cunho institucional e político ganharam fôlego. Surgiram sistemas de avaliações externas em diversos estados brasileiros, e os debates e estudos acerca dessa temática foram ampliados. O SAEB, por sua vez, foi o principal referencial para a criação dos sistemas de avaliação específicos dos estados brasileiros.

No Ceará, tivemos a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) em 1992, cuja constituição histórica demonstra sintonia e profunda relação com o Saeb.

A criação do Spaace denota o pioneirismo do estado do Ceará no tocante à criação de um sistema de avaliação educacional próprio. Ele é um sistema de avaliação externa em larga escala com matriz de referência própria e tem por objetivo fornecer subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas educacionais, bem como tem sido utilizado para diagnosticar os resultados em nível de estado, municípios e escolas.

Desse modo, este artigo tem o objetivo de apresentar a trajetória do Spaace, discutindo sobre a sua concepção e implementação como política pública de avaliação do estado ao longo de trinta anos de história. Com isso, tecemos discussões sobre a atuação junto à Secretaria de Educação e às escolas públicas de ensino nas redes estaduais e municipais.

Vale ressaltar que partimos da interpretação de política na compreensão de Stephen Ball, isto é, da visão de políticas como um “processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou

sujeito a diferentes ‘interpretações’ conforme é encenado (colocado em cena, em atuação)” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13). Ou seja, elas não são somente estabelecidas no meio externo às escolas e jogadas dentro de cada ambiente de ensino, e sim resultados de entendimentos e leituras dos atores, como corpo docente e gestores, que as colocam em prática e, de acordo com essa compreensão, o modo como eles a internalizam é capaz de alterar o seu sentido e a sua direção.

## 2 Percurso metodológico

Em decorrência do objetivo almejado, realizamos uma pesquisa de abordagem descritiva e de natureza básica que nos possibilitou a consideração dos mais variados aspectos relativos ao objeto investigado, procedendo a uma abordagem qualitativa sobre os elementos de análise.

Para o desenvolvimento deste trabalho realizamos, metodologicamente, procedimentos investigativos que contaram com elementos característicos de uma pesquisa bibliográfica e documental.

Ao adotarmos o procedimento de pesquisa bibliográfica, buscamos compreender sobre a avaliação educacional, situando o Spaece nesse contexto. O estudo de referenciais teóricos sobre essa temática nos deu suporte argumentativo para fundamentar as discussões levantadas neste texto, envolvendo o Spaece como política pública de avaliação.

Sobre esse procedimento de pesquisa, Severino (2007) elucida que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Já o procedimento de pesquisa documental se deu por meio da investigação de arquivos e documentos que versam sobre esse tema, como boletins pedagógicos e relatórios de aplicação do Spaece, entre os quais podemos citar os elaborados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF) e pela

Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE)<sup>1</sup>. Com isso, buscamos identificar aspectos que denotem a trajetória desse sistema de avaliação externa como política pública de avaliação do estado do Ceará<sup>2</sup> desde a sua concepção até os dias atuais.

É importante destacar que, segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa documental baseia-se no estudo em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com o objetivo da pesquisa.

Subsidiado por tais procedimentos metodológicos, apresentamos nas seções seguintes um breve estudo sobre a política pública à luz do ciclo de políticas e, posteriormente, uma análise descritiva da trajetória do Spaace, como política de avaliação, no transcorrer de seus trinta anos de história.

### **3 Reflexões sobre a política pública à luz do ciclo de políticas**

Buscamos entender melhor o conceito de política pública em seus diferentes sentidos e significados por intermédio dos escritos de Ball (2014), Ball, Maguire e Braun (2016) e Mainardes (2006) ao estudarmos o Ciclo de Políticas. Desse modo, é importante percebermos a política pública não apenas como texto legitimador das estratégias do Estado, mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados pelas escolas.

Mainardes (2006) nos ajuda a entender melhor esse conceito, asseverando que há uma compreensão de política que se constitui pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Além disso, temos a compreensão de política em seu contexto de uso, quando esta se relaciona aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática.

No que se refere à dimensão formal da política, elas estão presentes nos documentos oficiais, entre eles as diretrizes, as normatizações e os demais documentos assinados por instituições executivas e legislativas do Estado. Lopes e Macedo (2011) enfatizam que, nesse sentido, a política é entendida como um guia para a prática, trazendo de forma técnica

---

<sup>1</sup> Dados sobre o SPAECE na SEDUC podem ser encontrados em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>.

<sup>2</sup> Boletins do CAED podem ser encontrados em: <https://avaliacaoemontoramentoceara.caeddigital.net/#!/colecoes>.

orientações que conduzem as ações de seus agentes para o atendimento de suas finalidades. Sobre isso as autoras reiteram que: “A concepção de política como guia para a prática se faz muito presente nos estudos políticos de cunho administrativo que dominavam as investigações sobre políticas educacionais até a década de 1970” (Lopes; Macedo, 2011, p. 235).

Ball, Maguire e Braun (2016) ampliam essa ideia e nos levam a entender que os sujeitos contemplados por essas políticas são, além de agentes executores, autores dessa política, uma vez que, ao ser posta em contexto de prática, ela é recontextualizada e carregada pelas interpretações dos sujeitos da ação educativa. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p.13), “[...] a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é inscrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”.

Logo, essa compreensão estabelecida por Ball, Maguire e Braun (2016) se fortalece à medida que a política se movimenta do seu contexto de texto para o seu contexto de prática. Com isso, buscando estabelecer uma análise crítica da trajetória das políticas públicas desde a sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos, o sociólogo inglês Stephen J. Ball, em colaboração com outros teóricos como Richard Bowe e Anne Gold (Bowe; Ball; Gold, 1992), formulou um estudo sobre o ciclo de políticas que se constitui num referencial para a análise das políticas públicas educacionais (Mainardes, 2006).

O ciclo de políticas tem como elemento de estudo a recontextualização que ocorre nas escolas. Como modelo analítico, o ciclo foi composto inicialmente por três contextos principais inter-relacionados e entendidos como um conjunto de arenas políticas sem dimensão temporal ou sequencial e não se constituindo de etapas lineares, sendo eles: o contexto de influência, o contexto de produção do texto político e o contexto de prática. Em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas, acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto de estratégia política, totalizando, desde então, cinco contextos de análise (Mainardes, 2006).

Antes de nos aprofundarmos em cada um dos contextos estabelecidos no ciclo de políticas, é preciso compreendermos que entre tais contextos ocorrem os processos de recontextualização da política, uma vez que ela se desenvolve em decorrência da movimentação do discurso e do texto político de um contexto para o outro.

Sobre os processos de recontextualização, Ball, Maguire e Braun (2016) acentuam que,

[...] a atuação de política envolve processos criativos de interpretação e recontextualização, ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas, esse processo envolve “interpretações de interpretações”, embora o grau do jogo ou da liberdade de “interpretação” varia de política para política em relação aos aparatos do poder em que estão estabelecidos e dentro dos limites e das possibilidades do contexto (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14)

O primeiro contexto do ciclo de políticas é o de influência, presente nas instâncias macro do governo, em que normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e que são constituídos os discursos de base para a política.

O contexto de influência é visto como aquele em que grupos de interesses lutam pelos discursos políticos e no qual são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas em meio a relações de poder (Lopes; Macedo, 2011).

O segundo contexto do ciclo de políticas está relacionado à produção do texto político, sendo aquele em que se produzem os textos que representam, ou tentam representar, para as escolas as finalidades da política. O contexto de produção de textos, em geral, envolve as agências executivas e legislativas que regulamentam e formalizam os discursos políticos construídos no contexto de influência. Com isso, tais discursos são materializados em documentos que legitimam os interesses das instâncias do governo e buscam explicar e apresentar a política às escolas e à sociedade.

Ball, Maguire e Braun (2016) enfatizam que, geralmente, os textos de políticas são escritos tomando como referência a melhor de todas as escolas possíveis, ou seja, um cenário fantástico que só existe na imaginação dos políticos. Isso dificulta a implementação da política em situação de cenários reais, nos quais constam escolas com seus inúmeros problemas e desafios. Com isso, esses textos não conseguem simplesmente ser implementados, eles têm de ser traduzidos e interpretados a partir do texto para a ação, colocados em prática, em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis na escola.

Temos, portanto, o terceiro contexto do ciclo de políticas que está relacionado com a prática e que ocorre nas microinstâncias do governo, onde os *loci* são as escolas. Aqui, os textos do contexto de produção do texto político e os discursos do contexto de influência são submetidos à recriação e à interpretação, modificando sentidos e significados.

Mainardes (2006) reforça que o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e à recriação e produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original, uma vez que elas não são simplesmente “implementadas” na escola, e sim interpretadas e até “recriadas”.

Sobre isso Bowe *et al.* (1992 *apud* Mainardes, 2006) assinalam que:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Bowe *et al.*, 1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 53).

Ball, Maguire e Braun (2016) acentuam que as transformações ocorridas no contexto da prática decorrem de um processo de tradução, interpretação e recontextualização das políticas públicas educacionais pelos sujeitos que atuam no ambiente escolar.

O quarto contexto do ciclo de políticas é o dos resultados ou efeitos. Nesse contexto, as políticas são analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Ball (2014) sugere que a análise de uma política deve envolver o exame das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações no ambiente escolar, como a análise das mudanças e do impacto sobre o currículo, as práticas pedagógicas, as avaliações, a estrutura organizacional da escola e as interfaces da política com outras políticas setoriais.

O quinto e último contexto do ciclo de políticas refere-se à estratégia política. Ele envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas implicações da política no ambiente da escola. Segundo Ball (2014), esse é um componente essencial da pesquisa social crítica, buscando a superação dos desafios presentes em situações sociais específicas.

A abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para o entendimento da trajetória das políticas públicas, em especial das políticas de avaliação, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, possibilitando o estudo das relações que podem ser estabelecidas entre seus diferentes contextos, desde as instâncias macro,

representadas pelo governo, até as instâncias micro, representadas pelas escolas, e tendo como elemento de análise a recontextualização da política na passagem de um contexto para o outro.

O Spaace pode ser percebido e analisado à luz do ciclo de políticas, uma vez que se configura uma política pública de avaliação do estado do Ceará, na qual nos aprofundaremos na próxima seção, conhecendo sua trajetória ao longo de trinta anos de existência.

## **4 Resultados e análises: trinta anos de Spaace**

Em nossas análises, realizaremos uma breve descrição do percurso transcorrido pelo Spaace no decorrer de seus trinta anos. Procederemos, ao longo desta descrição, a algumas reflexões analíticas sobre essa política à luz do ciclo de políticas estudado por Ball (2014).

Destacamos inicialmente que a origem do sistema de avaliação externa cearense se entrelaça com a origem do SAEB, pois foi com a participação do Ceará no primeiro ciclo avaliativo do SAEB, em 1990, que se possibilitou a elaboração de relatórios com dados específicos do estado, coletados pelo SAEB, em um trabalho articulado com a Universidade Federal do Ceará (UFC). A participação do Ceará nessa avaliação se deu com uma amostra de 267 escolas, em 37 municípios, envolvendo 5.871 alunos e abrangendo os Ensinos Fundamental e Médio (Ceará, 2005).

Os resultados dessa avaliação revelaram que o estado do Ceará, em relação aos indicadores educacionais, apresentava graves problemas de acesso ao ensino básico, de produtividade do sistema e de baixo índice de rendimento escolar. Esse cenário, associado a outros aspectos, como a necessidade de diagnósticos mais precisos da rede, foi o agente motivador para a criação de um sistema de avaliação próprio que pudesse acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos, além de oferecer subsídios para a tomada de decisões no âmbito de políticas públicas educacionais (Ceará, 2005).

Também é importante destacar que, durante a década de 1990, três fatores foram decisivos para a criação de um processo de avaliação em larga escala no Ceará: (1) a ênfase na qualidade, tendo como eixo a melhoria nos resultados escolares; (2) a política de descentralização, redefinindo o papel do Estado e das funções do poder público central e, por conseguinte, exigindo informações cruciais na reorientação dos padrões de financiamento e alocação de recurso; (3) e a pressão social, no sentido de tornar públicas e transparentes a qualidade e a excelência das instituições escolares (Lima, 2007).

Com isso, foi implantado, em 1992, o Sistema de Avaliação do Ceará, chamado inicialmente de “Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries”, porém sendo mais conhecido como “Avaliação das Quartas e Oitavas” e posteriormente denominado “Avaliação da Qualidade do Ensino”. Essa avaliação foi realizada de modo censitário, contudo apenas nas escolas da rede estadual de ensino do município de Fortaleza. Entre seus objetivos, três podem ser destacados: (1) fomentar uma cultura avaliativa no estado do Ceará a partir do desenvolvimento permanente de um sistema de avaliação; (2) possibilitar a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo (alunos, professores, administradores e especialistas) um acompanhamento efetivo dos resultados escolares obtidos ao final do ano letivo; (3) analisar as necessidades de aprendizagem consideradas básicas, tendo em vista a formulação e o monitoramento das ações educacionais (Lima, 2007).

O surgimento dessa política de avaliação nas instâncias iniciais e macro do governo retrata bem o primeiro contexto do ciclo de políticas formulado por Ball (2014), em que está presente o contexto de influência, o qual pode ser percebido como aquele em que grupos de interesses, no caso, os governantes e gestores, executam seus discursos políticos no fortalecimento da implantação da política.

Em 1993, ocorreu a segunda aplicação da “Avaliação da Qualidade do Ensino” no Ceará, ampliando sua abrangência. Dessa vez, participaram da edição todas as escolas estaduais dos municípios sede das 14 Delegacias Regionais de Ensino (DERE), hoje conhecidas como Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), diversificando seus indicadores, sobretudo com a elaboração de um Índice de Qualidade da Escola, composto pela proficiência dos alunos e por um indicador de conservação do ambiente escolar.

De acordo com Ceará (1994), nessa edição procurou-se melhorar o conhecimento sobre a escola a partir da apropriação de alguns indicadores e da posterior construção de escalas de mensuração das seguintes dimensões: qualidade do ensino, produtividade do sistema e infraestrutura física.

Com a terceira edição da avaliação, em 1994, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE) promoveu uma parceria com a Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC) da UFC para a elaboração de relatórios com análise dos resultados.

A partir de 1995, no entanto, a avaliação deixou de ser anual e passou a ser bianual, acontecendo apenas nos anos pares e intercalando-se com as edições do SAEB, que até hoje ocorrem apenas em anos ímpares. Um dos motivos que levaram a essa mudança foi a

necessidade de tempo para explorar e trabalhar os resultados produzidos nas avaliações, uma vez que, na época, os processos de análise e implementação de medidas ocorriam de modo mais lento.

Em 1996, com a realização da sua quarta edição, o sistema de avaliação cearense passou a ser denominado Sistema Permanente de Avaliação do Rendimento Escolar do Ceará, sem, contudo, mencionar a sigla Spaace. Essa edição teve a abrangência ampliada de 14 para 27 municípios.

Em 1998, dando continuidade ao seu cronograma bianual, foi realizada a quinta edição do Spaace, ampliando sua abrangência para 61 municípios e fortalecendo a parceria com a FCPC/UFC.

Somente em 2000, entretanto, por força da Portaria nº 101/2000, que essa avaliação passou a ser denominada Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica, sendo institucionalizada e tendo sua estrutura alterada, passando a abranger tanto a avaliação de rendimento escolar como a avaliação institucional. Buscou-se atender às questões tanto do processo ensino-aprendizagem como da gestão escolar, numa tentativa de complementaridade e aperfeiçoamento do sistema, uma vez que, na vertente avaliação do rendimento escolar, predomina a abordagem quantitativa, eficiente para produzir informações e tendências em larga escala, mas limitada para aprofundar causas e captar a essência do fenômeno avaliado, enquanto, na vertente Avaliação Institucional, predomina a abordagem qualitativa, eficiente para aprofundar as tendências constatadas e mergulhar nas questões específicas, envolvendo mais diretamente os principais atores do sistema educacional, núcleo gestor da escola, professores, funcionários, pais e alunos, porém limitada pela abrangência e capacidade de dar respostas rápidas ao sistema (Lima, 2007).

O Spaace passou a ser, formalmente, uma política pública de avaliação, atuando estrategicamente na produção de informações aos gestores, visando à formulação, à reformulação e ao monitoramento das políticas educacionais e tendo como objetivos: (1) proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos processos de ensino-aprendizagem e gestão escolar, bem como das condições em que são desenvolvidas; (2) fornecer informações que possibilitem melhor compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos educandos nas diversas séries ou ciclos e áreas de conhecimento; (3) desenvolver competências técnica e científica na área de avaliação educacional, de modo que as instâncias regionais e escolares possam ser parte integrante do sistema de avaliação,

envolvendo-se efetivamente em suas etapas; e (4) consolidar uma cultura de avaliação institucional no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará (Ceará, 2000).

A formalização dessa política ilustra bem o contexto de produção do texto político presente nas análises do ciclo de políticas (BALL, 2014), e neste momento percebemos que, com essa legitimação, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas em meio a relações de poder, uma vez que o contexto de produção do texto político é o momento em que são produzidos os textos que representam, ou tentam representar, para as escolas o que é a política, seus interesses e finalidades.

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), a política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada e recodificada de forma igualmente complexa. Os autores advertem, no entanto, que, para além da decodificação e recodificação, precisamos observar a política em ação, considerando as questões econômicas e sociais, as instituições, as pessoas, os interesses e o poder.

Seguindo com a trajetória dessa política, constatamos que, em 2001, a SEDUC-CE, influenciada pelo advento da informatização nas escolas, lançou o Spaece-NET com o propósito de atuar como uma avaliação diagnóstica que se integraria ao Spaece na vertente Avaliação do Rendimento Escolar.

Motivado pelo “Programa Internet na Escola”, o Spaece-NET utilizaria a rede de computadores como meio para verificar o rendimento do aluno e a sua postura frente ao computador, porém foi preciso considerar as limitações da época, principalmente a lentidão nas conexões. Por conta disso o Spaece-NET também propiciou investigar a possibilidade de uso das novas tecnologias em uma avaliação em larga escala, especificamente a ferramenta computacional, via internet, evidenciando que esse recurso ainda não se mostrava eficaz para os objetivos desejados.

Apesar das dificuldades, em 2002 ocorreu novamente a aplicação do Spaece-NET, representando, assim, a sétima edição do Spaece.

Em 2004, em sua oitava edição, o Spaece voltou à sua configuração normal, não sendo mais realizado via Spaece-NET, tendo, no entanto, ampliada a sua abrangência, já que passou a atender de modo censitário a todos os municípios do Ceará, atuando agora nas então 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e na 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio. A avaliação proporcionou meios

e instrumentos para o melhor acompanhamento da “qualidade” das escolas da rede única de ensino público (Ceará, 2005).

Em 2006, a aplicação do Spaace se deu nos moldes da edição anterior, sendo que, a partir de 2007, com o apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), o Spaace voltou a ter frequência anual e passou a atuar com três focos: (1) a avaliação da alfabetização aplicada com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, denominada Spaace-Alfa; (2) a avaliação do Ensino Fundamental, aplicada aos alunos do 5º e do 9º ano; (3) e a avaliação em todas as séries do Ensino Médio.

A partir de 2008, com a aplicação anual, o Spaace se transformou em uma das principais referências no desempenho da educação ofertada pela rede pública no Ceará, trazendo a cada edição relatórios pedagógicos com análises dos resultados por escolas, municípios e do próprio estado.

Em 2012, especificamente no caso do 3º ano do Ensino Médio, o Spaace incluiu a matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), atendendo a um esforço da SEDUC-CE para preparar os alunos para o ENEM, que passou a ser a porta de acesso para as universidades e Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) desde o ano de 2009; no entanto essa experiência limitou-se apenas a essa edição da avaliação, não tendo continuidade no ano seguinte.

No ano de 2013, o Spaace passou a ser amostral no 2º e 3º anos do Ensino Médio, permanecendo censitário apenas para o 1º ano do Ensino Médio e os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como no 2º ano do Ensino Fundamental, por intermédio do Spaace-Alfa.

Em 2017, mais uma modificação aconteceu na realização do Spaace: a partir dessa edição não mais ocorreram aplicações no 1º e 2º anos do Ensino Médio, sendo atendido apenas o 3º ano do Ensino Médio, de modo censitário, e as demais séries avaliadas no Ensino Fundamental mantendo-se como nas edições anteriores.

De acordo com Ceará (2017), atualmente o Spaace está estruturado em três vertentes, conforme os níveis de escolaridade

a) Avaliação da Alfabetização – Spaace-Alfa (2º ano do Ensino Fundamental). Trata-se de uma avaliação externa, censitária, com caráter de anualidade que tem por objetivo avaliar o

nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da rede pública de ensino do Ceará.

b) Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º ano do Ensino Fundamental). Avaliação externa e censitária realizada ao final de cada etapa do Ensino Fundamental cujo objetivo é realizar o diagnóstico relativo ao estágio de competências e habilidades dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

c) Avaliação do Ensino Médio (3º ano do Ensino Médio). Avaliação externa e censitária que avalia apenas o 3º ano do Ensino Médio da rede pública do estado e que tem como objetivo fazer o diagnóstico do desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Outra finalidade importante do Spaece é acompanhar o progresso de aprendizagem dos alunos por se tratar de uma avaliação com características longitudinais.

Para a elaboração de seus testes padronizados, o Spaece utiliza matrizes de referências, que são “recortes” de propostas curriculares de ensino e elaboradas por especialistas em avaliação e nas áreas específicas do conhecimento. Esses testes padronizados utilizam, predominantemente, questões objetivas e de múltipla escolha, o que denota uma de suas limitações. Além disso, o fato de não contemplarem toda a proposta curricular acentua as restrições dessas avaliações. Em análises realizadas na Provinha Brasil do SAEB, que também adota uma matriz de referência para sua elaboração, Silva, Bellemain e Borba (2016, p. 740) constataram que “o recorte realizado pela Matriz de Referência e as limitações de um teste padronizado restringem as possibilidades da avaliação”.

Acompanhando a organização das matrizes do SAEB, a matriz de referência do Spaece é subdividida em temas, entre os quais, na Língua Portuguesa encontramos os temas: (I) procedimentos de leitura; (II) implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; (III) relação entre textos; (IV) coerência e coesão no processamento do texto; (V) relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e (VI) Variação linguística. E, na Matemática, os temas: (I) interagindo com os números e funções; (II) convivendo com a geometria; (III) vivenciando as medidas; e (IV) tratamento da informação. Em cada um desses temas encontramos os descritores, que são as habilidades avaliadas pelos testes padronizados desse sistema de avaliação externa que servem de base para a elaboração dos itens que compõem os instrumentos de avaliação do Spaece.

É válido ressaltar que, no Spaace, o foco não é exclusivamente o desempenho individual do aluno, mas também as habilidades descritas na matriz de referência para a avaliação, por isso é importante que haja uma forma de tratamento dos dados capaz de oferecer informações sobre o desempenho dos estudantes em cada teste, ou seja, sobre como cada estudante que realizou o teste se encontra em relação àquelas habilidades avaliadas nos itens (Ceará, 2017).

Com base nas análises dos resultados das avaliações, seguindo os preceitos da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e da Teoria Clássica de Testes (TCT), o Spaace posiciona cada aluno, escola, município e até mesmo o estado numa escala de proficiência que varia de 0 a 500, podendo classificá-los nos seguintes padrões de desempenho: muito crítico, crítico, intermediário e adequado.

O nível da escala de proficiência para cada padrão de desempenho varia conforme o ano avaliado e o seu componente curricular (Língua Portuguesa e Matemática). No 3º ano do Ensino Médio, por exemplo, em Língua Portuguesa, o padrão de desempenho “muito crítico” está na escala de 0 a 225; o “crítico”, de 225 a 275; o “intermediário”, de 275 a 325; e o “adequado”, de 325 a 500; já em matemática, nessa mesma série, o padrão de desempenho “muito crítico” está na escala de 0 a 250; o “crítico”, de 250 a 300; o “intermediário”, de 300 a 350; e o “adequado”, de 350 a 500.

No Quadro 1 podemos observar os intervalos de desempenho em leitura do 2º ano do Ensino Fundamental por meio do Spaace-Alfa e em Língua Portuguesa e Matemática no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano e EJA do Ensino Médio (EM) pelo Spaace.

**Quadro 1 – Intervalos dos padrões de desempenho.**

<b>Padrões de desempenho em Leitura do 2º ano EF no Spaece-Alfa</b>				
Não alfabetizado	Alfabetização incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
Até 75	75 a 100	100 a 125	125 a 150	Acima de 150
<b>Padrões de desempenho em Língua Portuguesa no Spaece</b>				
Etapa	Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
5º ano EF	Até 125	125 a 175	175 a 225	Acima de 225
9º ano EF	Até 200	200 a 250	250 a 300	Acima de 300
3º ano EM	Até 225	225 a 275	275 a 325	Acima de 325
EJA EM – Ano II	Até 225	225 a 275	275 a 325	Acima de 325
<b>Padrões de desempenho em Matemática no Spaece</b>				
Etapa	Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
5º ano EF	Até 150	150 a 200	200 a 250	Acima de 250
9º ano EF	Até 225	225 a 275	275 a 325	Acima de 325
3º ano EM	Até 250	250 a 300	300 a 350	Acima de 350
EJA EM – Ano II	Até 250	250 a 300	300 a 350	Acima de 350

Fonte: CEARÁ (2018, p. 17).

As edições do Spaece de 2018 e 2019 ocorreram de acordo com as alterações realizadas na edição de 2017.

Em 2020, houve suspensão das atividades presenciais nas escolas em decorrência da pandemia de COVID 19 e por força do Decreto Estadual nº 33.510, de 16 de março de 2020 (Ceará, 2020), que dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus e de suas sucessivas prorrogações que perduraram por todo ano de 2020 e até a segunda metade de 2021. Com isso, a aplicação do Spaece não foi realizada naquele período, sendo suspensa nos anos de 2020 e 2021.

Em 2022, com a redução do quadro pandêmico e o retorno das aulas presenciais, a aplicação da avaliação externa voltou a acontecer, dessa vez em duas edições. A primeira, na forma de Spaece-Diagnóstico, aconteceu no mês de março, tendo como propósito oferecer um diagnóstico do quadro de defasagem estudantil dos alunos após o período de isolamento social em que as aulas aconteciam de forma remota e oferecendo, com isso, informações educacionais

para que as redes de ensino pudessem proceder a um melhor processo de recomposição da aprendizagem dos alunos. A segunda se deu em sua edição convencional, no mês de outubro para os alunos do Ensino Médio e no mês de dezembro para os alunos do Ensino Fundamental.

É importante entendermos que a implementação de uma política é um processo complexo. Desse modo, para Ball Maguire e Braun (2016), os gestores assumem papel importantíssimo na concretização dessas políticas, principalmente na sua tradução e interpretação. Para esses teóricos, a tradução é entendida como um elemento de ligação entre a política e a prática, enquanto a interpretação envolve o sentido da política para os sujeitos do processo educativo, ou seja, trata-se da sua tomada de significado. É, segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 68), “uma leitura política substancial, uma ‘decodificação’, que é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva. Essa decodificação é feita em relação à cultura e à história da instituição e às biografias das políticas dos autores-chaves”.

Ball, Maguire e Braun (2016) complementam destacando que as interpretações são definidas dentro das escolas em relação à política e ocorrem mediante as diversas práticas orientadas em prol dos objetivos da política, envolvendo não apenas as ações pedagógicas, mas também as discussões que dão subsídio ao domínio do poder da política no contexto vivenciado no ambiente escolar.

Com isso, as políticas, para ditarem determinada prática, têm que ser traduzidas a partir do texto para a ação, colocadas em prática em relação à história e ao contexto com os recursos disponíveis no ambiente escolar. Ao entendermos, pois, que a prática é algo complexo e instável, inevitavelmente a política estará aberta para interpretações e recontextualizações que serão incorporadas pelos sujeitos e pelo contexto do ambiente em que ela atua (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Desse modo, o SPAECE, como política pública, adentra nas instâncias micro, no caso as escolas, sendo posto em ação no contexto da prática, e, nesse cenário, os textos do contexto de produção do texto político e os discursos do contexto de influência são submetidos à recriação e à interpretação, modificando sentidos e significados. Essas recriações e novas interpretações decorrem do que Ball, Maguire e Braun (2016) definem por recontextualização.

Todo esse processo de tradução e interpretação envolve, portanto, a recontextualização da política no ambiente escolar, e sobre isso Ball, Maguire e Braun (2016) destacam que:

Esses são todos momentos de recontextualização, diferentes pontos de articulação e autorização que torna algo uma prioridade, atribui um valor, alto ou baixo. A interpretação é um processo político institucional, uma estratégia, uma “cadeia de gênero”, um processo de explicação, esclarecimento e criação de uma agenda institucional, “muitas vezes contraditória e sempre socialmente incorporadas”. Envolve “vender políticas para as equipes” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69).

Assim, Ball, Maguire e Braun (2016) enfatizam essa relação entre o professor e a política, destacando que os docentes, ao fazerem a política, reiteram-na, refratam-na, implementam-na, ao mesmo tempo em que a política, ao ser posta em ação, utiliza-se dos professores e articula-os como agentes do seu fazer. Desse modo, há uma complexa teia de interpretações, traduções e leituras envolvendo a política e os agentes que os coloca em ação no cotidiano da sala de aula.

O Spaece, nessa perspectiva, tem proporcionado, no âmbito das escolas, implicações oriundas desse processo de recontextualização para o contexto da prática, influenciando os currículos escolares, sobretudo na adoção de práticas e estratégias, com ênfase na melhoria dos indicadores referenciados por essa política de avaliação.

## 4 Considerações finais

Partimos da intenção de apresentar o percurso transcorrido pelo Spaece em sua trajetória de trinta anos, refletindo sobre sua criação e implementação como políticas públicas de avaliação do estado do Ceará.

Com base nesse estudo, percebemos que a história da avaliação em larga escala no Ceará partiu de uma tendência observada no Brasil e no mundo, pois, a partir da implantação do Saeb, o Ceará demonstrou interesse em analisar e considerar os indicadores do sistema avaliativo como instrumento para subsidiar a gestão das suas políticas educacionais.

Desse modo, compreendemos que, apesar do fato de o Spaece ter se inspirado no Saeb, ele nasceu também da necessidade e do interesse do estado do Ceará em implantar um sistema de avaliação em larga escala que apresentasse bases sólidas para a realização de um monitoramento da aprendizagem dos estudantes da sua rede pública de ensino (Vianna, 2001).

Vimos, ao longo dessa breve trajetória, que o Spaece vem se ampliando e sofrendo constantes mudanças, sempre na busca por uma melhoria de seus processos, sendo que, no

transcorrer de trinta anos de história, seus resultados têm funcionado como um termômetro da qualidade da educação básica e fomentado as políticas públicas em educação no Ceará.

É importante também destacar o papel da governança e da gestão no que concerne ao Spaace, que pode ser visualizado, especialmente, nas mudanças, correções de rotas e replanejamentos das aplicações dessa avaliação na tentativa de uma melhor captação dos resultados e da produção de indicadores educacionais que contemplem a realidade estadual.

Concluimos, então, que o Spaace, enquanto política pública de avaliação educacional, resulta da intenção do estado do Ceará em obter, com periodicidade, um diagnóstico do seu cenário educacional no que diz respeito aos índices de aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Esses índices subsidiam a criação, a implementação e a reformulação de políticas e ações de intervenção, objetivando sempre a melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes cearenses.

As reflexões aqui levantadas à luz dos estudos de Ball (2014) e Ball, Maguire e Braun (2016), por meio do ciclo de políticas, fazem-nos perceber o quão importante é a compreensão sobre a implementação dessa política nos contextos de influência, de produção do texto político e, principalmente, no contexto de prática, para que possamos proceder, cada vez mais, a melhores tradução, interpretação e recontextualização dessa política nos âmbitos da escola.

## Referências

BALL, S. J. **Educação global S.A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: editora UEPG, 2016.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. Londres: Routledge, 1992.

CEARÁ. Governador, 1999 – 2002 (Tasso Jereissati). **Plano de desenvolvimento sustentável do Ceará – 1999 – 2002**. Consolidando o novo Ceará. Fortaleza: SEPLAN, 2000.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2016. **Boletim Pedagógico**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED, Juiz de Fora, v. 1, jan/dez. 2017.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2018. **Sumário Executivo**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED, v. 7, jan./dez. 2018, Juiz de Fora: CAED, 2018.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica. **Relatório da avaliação das 4<sup>a</sup> séries das escolas públicas do Estado do Ceará**. Fortaleza: SEDUC/CETREDE – Parque de Desenvolvimento Tecnológico/UFC, out. 1994.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais. Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE – Relatório Geral**. Fortaleza: SEDUC/CESGRANRIO, 2005

CEARÁ. Decreto nº 33.510 de 16 de março de 2020. **Diário Oficial**, série 3, ano XII, n. 053. caderno 1/4. Fortaleza, 2020.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LIMA, A. C. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado**. 2007, 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, L. C. (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 89-98.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista educação & sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, M. J. C.; ORTIGÃO, M. I. R. Tecendo redes intelectivas na Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: relações entre currículo e avaliação externa (SPAECE). **REMATEC**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, n. 22, 2016. p. 59-72. Disponível em: <https://rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/70>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1602/1602.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2019.

SILVA, J. A.; BELLEMAIN, P. B.; BORBA, R. E. S. E. Análise de Itens da Provinha Brasil de Matemática referentes a Grandezas e Medidas. **Perspectivas da Educação Matemática**. Seção Temática. INMA/UFMS. v. 9, n. 21, p. 724-743. 2016.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n27/n27a02.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2012.

VIANNA, H. M. Programas de Avaliação em Larga Escala: algumas considerações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 23, p. 93-104, jan./jun. 2001.

Enviado em: 15/02/2023

Revisado em: 06/06/2023

Aprovado em: 07/06/2023