

Avaliações municipais no Ceará: características e usos dos resultados

ANA GARDENNYA LINARD SÍRIO OLIVEIRA^I

ANDERSON GONÇALVES COSTA^{II}

ELOISA MAIA VIDAL^{III}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v13i39.3333>

Resumo

O artigo descreve iniciativas de avaliações em municípios cearenses, a partir de *survey* enviado para as 184 Secretarias Municipais de Educação, com o intuito de identificar quantas, quais e de que forma funcionam. Os dados mostram que 64 municípios possuem algum tipo de avaliação municipal, o grau de institucionalização é variado e a maior quantidade data de 2017 em diante. A maioria avalia outras disciplinas e anos escolares, mas predomina a ênfase em Língua Portuguesa e Matemática e nos 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental. As avaliações têm periodicidade variável; são elaboradas pelas equipes municipais; os relatórios chegam às escolas de forma bastante detalhada e parte delas estão associadas à premiação e aos bônus. Elas amplificam e fortalecem a cultura de avaliação nos municípios, colocando-os em um contínuo estado de prontidão para algum tipo de avaliação externa.

Palavras-chave: Gestão Municipal. Avaliação Municipal. Testes. Avaliação Externa. Ceará.

Submetido em: 10/01/2021

Aprovado em: 25/05/2021

^I Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-3913-4984>; e-mail: gardennya@prof.ce.gov.br

^{II} Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-8897-3816>; e-mail: andersongoncalvescosta0@gmail.com.

^{III} Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-0535-7394>; e-mail: eloisamvidal@yahoo.com.br.

Municipal evaluations in Ceará: characteristics and uses of results

Abstract

The article describes evaluation initiatives in municipalities of Ceará, based on a survey sent to the 184 Municipal Secretariats of Education, in order to identify how many, which and how they work. The data show that 64 municipalities have some type of municipal evaluation, the degree of institutionalization is varied and the largest amount dates from 2017 onwards. The majority evaluate other disciplines and school years, but the emphasis is on Portuguese Language and Mathematics and in the 2nd, 5th and 9th years of elementary school. The evaluations have variable periodicity; they are elaborated by the municipal teams; the reports reach the schools in a very detailed way and some of them are associated with the awards and bonuses. They amplify and strengthen the evaluation culture in the municipalities, placing them in a continuous state of readiness for some kind of external evaluation.

Keywords: Municipal Management. Municipal Evaluation. Tests. External Evaluation. Ceará.

Evaluaciones municipales en Ceará: características y usos de los resultados

Resumen

El artículo describe las iniciativas de evaluación en los municipios de Ceará, a partir de *survey* enviado a las 184 Secretarías Municipales de Educación, con el fin de identificar cuántas, cuáles y cómo funcionan. Los datos muestran que 64 municipios cuentan con algún tipo de evaluación municipal, el grado de institucionalización es variado y la mayor cantidad data de 2017 en adelante. La mayoría evalúa otras materias y años escolares, pero el énfasis está en Lengua Portuguesa y Matemáticas y en los grados, 2º, 5º y 9º de la escuela primaria. Las evaluaciones tienen una periodicidad variable; son preparadas por equipos municipales; los informes llegan a las escuelas de forma muy detallada y algunos de ellos están asociados a los premios y bonificaciones. Amplifican y fortalecen la cultura de evaluación en los municipios, poniéndolos en un estado continuo de preparación para algún tipo de evaluación externa.

Palabras clave: Gestión Municipal. Evaluación Municipal. Pruebas. Evaluación Externa. Ceará.

Introdução

Desde a década de 1990 o tema da avaliação educacional tem repercutido e ocupado a agenda educacional brasileira, desdobrando-se em políticas orientadas pelo governo federal, como a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Gradativamente, estados e municípios foram aderindo à cultura de avaliação representada, em alguns casos, pela criação de iniciativas próprias. A literatura nacional tem se dedicado ao estudo destas propostas, tanto no âmbito dos estados (BERTAGNA, 2018; SCHNEIDER, 2017; SOUSA; OLIVEIRA, 2010), como dos municípios (BAUER; SOUSA; HORTA NETO; VALLE; PIMENTA, 2017).

O estado do Ceará instituiu um modelo próprio de avaliação, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaee), em 1992. No início, aplicado de forma amostral apenas na rede estadual, a partir de 2004, incluindo as redes municipais e, desde 2007, universalizado para os alunos matriculados nos 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental. Com isso, o Spaee passa a ser adotado como estratégia para criação de mecanismos de *accountability*, assumindo protagonismo ao ser utilizado como medida para a definição de uma determinada concepção de qualidade, com consequências materiais sobre os municípios e as escolas.

A criação de marcos legais que vinculam recursos financeiros a indicadores educacionais traz reações imediatas dos municípios, que procuram desenvolver iniciativas que favoreçam a melhoria de seu desempenho. Pesquisas dedicadas ao tema mostram que a criação de avaliações próprias é um dos reflexos da política coordenada pelo governo estadual no âmbito dos municípios cearenses (COSTA; VIDAL; MONTE; VIEIRA, 2019; MONTE, 2020; SILVA, 2019). No entanto, esses estudos focalizam experiências pontuais, sem que se possa apontar características e tendências à totalidade dos municípios.

Este artigo busca identificar e descrever as iniciativas de avaliações criadas por municípios cearenses, por meio de um *survey*, enviado às 184 Secretarias Municipais de Educação (SMEs) em 2020, com o intuito de mapear quantas, quais e de que forma funcionavam as avaliações municipais. Ele está organizado em cinco seções, além desta Introdução. Na primeira, discute as condições institucionais e legais e as motivações que levam os municípios a criarem mecanismos de avaliação próprios; a segunda é dedicada às condições de implementação da política educacional

cearense e a relação do governo do estado com seus municípios; a terceira descreve a metodologia da pesquisa; a quarta e a quinta apresentam os resultados obtidos, seguidas das considerações finais.

Mecanismos próprios de avaliação educacional em municípios

Os municípios brasileiros são entes autônomos com competência para legislar sobre assuntos de interesses locais. Em matéria educacional, compete a eles oferecer a educação infantil e o ensino fundamental em colaboração com a União e os estados, e com padrão de qualidade (BRASIL, 1996). Segundo Arretche (2012), a federação brasileira está organizada de modo que o governo federal centraliza a regulação, enquanto são os estados e os municípios que executam as políticas. Ainda assim, “a execução das políticas provê margens de autonomia associadas às decisões próprias da implementação” (ARRETCHÉ, 2012, p. 24), fazendo com que a execução local de uma determinada política pública seja permeada por influências históricas e políticas.

A Constituição Federal de 1988, no art. 206, inciso VII, definiu a garantia de um padrão de qualidade como princípio da educação básica, fazendo surgir, por extensão, questionamentos quanto à efetivação desse direito e sua avaliação. No art. 214 indicou a melhoria da qualidade do ensino público como uma das finalidades do Plano Nacional de Educação (PNE). Para Freitas (2007, p. 65), a Constituição deixou implícita a necessidade da avaliação educacional se constituir como uma tarefa pública. No entanto, convém o questionamento “a quem cabe tornar a avaliação educacional efetiva, como, quando, onde e quanto”? Para a autora, essa resposta não é de simples equacionamento, pois tenciona as relações federativas, pondo em relevo os problemas a ela associados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) definiu como incumbências da União “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” (art. 9, V) (BRASIL, 1996) e “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (art. 9, VI) (BRASIL, 1996).

As normas constitucionais e infraconstitucionais afirmaram a força normativa da avaliação a partir da “produção de normas jurídico-legais e político-administrativas” (FREITAS, 2007, p. 119). Para Bonamino (2002), a avaliação educacional deixou de

ser uma tarefa periférica e se transformou numa atividade sistêmica e de longo alcance, centralmente assumida e institucionalizada.

Essas orientações justificaram a evolução de um sistema nacional de avaliação primeiro com o Saeb e, depois, marcado por progressivas mudanças, agregando elementos que aperfeiçoaram o aparelho avaliativo no Brasil. Além disso, as avaliações em larga escala foram assumindo funções diversificadas e se tornaram eixo orientador da política e da gestão educacional.

Desde 1992, começaram a ser criados sistemas estaduais de avaliação da educação básica, sendo Ceará, São Paulo e Minas Gerais pioneiros nesse processo. Rondônia, Acre, Tocantins, Maranhão, Pernambuco, Bahia, Espírito Santo, Paraná e Goiás também criaram seus sistemas no intercurso da década de 1990 e início dos anos 2000 (FREITAS, 2007). Têm-se notícias dos municípios de Salvador, Campo Grande e Sobral (FREITAS, 2007; INEP, 2005) criando iniciativas de avaliação na mesma época. Atualmente, 22 estados brasileiros possuem sistemas próprios de avaliação (SCHNEIDER, 2017), dos quais 15 associam os resultados às políticas de responsabilização (BERTAGNA, 2018). No âmbito dos municípios, pesquisa de Bauer, Sousa, Horta Neto, Valle e Pimenta (2017) identificou 1.573 municípios com iniciativas de avaliação.

A adoção desses mecanismos, muitas vezes com configurações e procedimentos semelhantes ao modelo nacional, pode representar sobreposição de objetivos e recursos investidos em avaliação. Não é assim que os estados e municípios compreendem suas iniciativas, apresentando justificativas que variam desde as características locais, velocidade de processamento das informações, os tipos de relatórios desejados, a associação com políticas de responsabilização etc. A proliferação dessas iniciativas tem como consequência um excesso de testes aplicados nas escolas que, em um único ano letivo, aplicam três avaliações a determinados grupos de alunos – nacional, estadual e local.

Tanto no âmbito dos estados como dos municípios é perceptível a ampliação gradativa de iniciativas próprias de avaliação, especialmente a partir de 2007 com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). As avaliações nacionais contribuem para o autoconhecimento das redes e seus resultados mais visíveis se atêm ao desempenho dos alunos, com a ampla divulgação sobre suas proficiências. Embora sejam aplicados, juntamente com os testes dos alunos,

questionários contextuais que coletam dados sobre escolas, diretores, professores e alunos, eles são pouco aproveitados para estudos e diagnósticos no âmbito dos órgãos aplicadores.

Os municípios sentem a necessidade de implantar iniciativas de avaliação em larga escala em todas as suas escolas, sendo um dos argumentos mais utilizados o tempo entre a aplicação e a divulgação dos resultados. Para eles, as avaliações próprias possibilitam relações mais próximas com cada uma das escolas (FRANCO, 2004) e o controle mais efetivo de suas ações. A criação desses modelos próprios também permitiria a aplicação de instrumentos específicos às suas realidades e com periodicidade que permite corrigir, a tempo, os problemas identificados. Por outro lado, Sousa e Oliveira (2010) chamam a atenção para a alta frequência da aplicação de provas, que pode inviabilizar a capacidade das escolas absorver os resultados e refletir sobre as ações necessárias para a transformação da realidade.

A literatura da área tem destacado experiências de municípios brasileiros com avaliações próprias, como é o caso dos estudos de Alavarse, Bravo e Machado, (2013), Costa, Vidal, Monte e Vieira (2019), Freitas e Ovando (2015), Militão e Zebedif (2020) etc. Estes estudos possuem em comum o argumento de que, com o avanço dos sistemas de avaliação em âmbito nacional, os municípios foram desenvolvendo iniciativas de avaliação e as utilizando como instrumentos de gestão, tomando como referência as diretrizes das avaliações nacionais, mas articulando às peculiaridades locais como condição de afirmação da autonomia municipal.

Costa, Vidal, Monte e Vieira (2019), em pesquisa em cinco municípios do estado do Ceará, observaram que aqueles com iniciativas próprias de avaliação tendem a se adequar às avaliações nacional e estadual reproduzindo matrizes, mas afirmando sua autonomia na criação de procedimentos que atendam às especificidades locais. Para os autores, aqueles municípios com iniciativas próprias conseguem dar configuração local às políticas de avaliação externa, sendo que a institucionalização e a regularidade das ações municipais resultavam das condições históricas e políticas próprias. Os autores argumentam que, embora se possa tratar de preparação para os testes nacionais e/ou estaduais, não se pode negar que as avaliações próprias são responsáveis por mudanças significativas nas redes de ensino. Num estudo em municípios paulistas, Alavarse, Bravo e Machado (2013) detectaram iniciativas municipais de avaliação, cujas elaboração e

aplicação tinham relação com o maior controle dos processos pelos gestores municipais, possibilitando o acompanhamento de perto e o uso dos resultados para implementação de novas políticas.

As pesquisas mencionadas são explicativas quanto aos contornos de iniciativas de avaliação em municípios brasileiros, mas abordam casos pontuais. Resultados de pesquisa sobre iniciativas de avaliação do ensino fundamental, publicados por Bauer, Sousa, Horta Neto, Valle e Pimenta (2017), revelam tendências para o conjunto das municipalidades. Dentre as evidências, dos 4.309 municípios respondentes da pesquisa, 1.573 possuíam avaliações próprias e 82,8% destes mencionaram a avaliação de alunos. Como justificativa para criação prevaleceram: diagnóstico, acompanhamento e monitoramento (43%); apoio ao gerenciamento educacional (30,6%); e melhoria de índices educacionais (13%). Em sua maioria, as redes informaram utilizar as matrizes de referência da Prova Brasil e/ou os Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais tendências servem para cotejar a criação de iniciativas próprias de avaliação em municípios do Ceará, confirmando-as ou, em razão das peculiaridades deste estado na condução da política de avaliação, percebendo outras justificativas que subjazem o fenômeno.

Política educacional e avaliação municipal no Ceará

O Spaece foi criado com a finalidade de fomentar uma cultura de avaliação educacional no Ceará. No início, tinha base amostral, abrangendo as turmas de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental das escolas estaduais em alguns dos municípios, com periodicidade bianual. Em 2002, passou a avaliar turmas do ensino fundamental da rede estadual em todos os municípios cearenses e, em 2004, contemplou uma amostra de escolas das redes municipais de ensino (CEARÁ, 2006). Essa mudança acompanhou o processo de municipalização do ensino fundamental com a progressiva transferência de responsabilidades aos municípios.

A partir de 2007, o Spaece se tornou o pilar estruturante das políticas de *accountability* do estado na área da educação. Universalizado e aplicado aos alunos dos 2º, 5º e 9º anos, passou a ser anual, e seus resultados são utilizados para o governo estadual premiar as escolas municipais com maiores resultados nas avaliações, já que servem de base na composição do índice de rateio de recursos financeiros provenientes de impostos entre municípios. Essas políticas são desenvolvidas no escopo do regime de colaboração, embora críticos destaquem

seu caráter regulador e indutor, pois procuram fomentar nas redes municipais uma cultura de avaliação e uma gestão orientada para resultados (CAMARÃO; RAMOS; ALBUQUERQUE, 2015) sob as diretrizes do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), do qual todos os municípios são signatários.

O Paic é uma política coordenada pelo governo estadual que tem o objetivo de alfabetizar todas as crianças das redes municipais até os 7 anos de idade, além de garantir as condições de aprendizagem em leitura e matemática dos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental. Criado em 2007, o programa é estruturado em eixos que propõem uma abordagem sistêmica e articulada: gestão municipal da educação; Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II; Educação Infantil; literatura e formação do leitor; e avaliação externa.

Como programa de alfabetização com foco na gestão e na avaliação, ele é desenvolvido em regime de colaboração com os municípios a partir de ações pedagógicas, técnicas e financeiras. Vieira e Vidal (2013) consideram que o programa consolidou o regime de colaboração entre estado e municípios, fortalecendo estratégias iniciadas na década de 1990. Mas, diferentemente de iniciativas de colaboração intergovernamental pautadas em ações supletivas e financeiras, “o princípio colaborativo estabelecido no Paic incide, sobretudo, na difusão de um novo modelo de gestão para as secretarias municipais de educação [...]” (COSTA; RAMOS, 2020, p. 126). Nele, o governo estadual disponibiliza equipes que atuam junto aos municípios, orientando e acompanhando os eixos de ação. Já os municípios possuem equipes que acompanham as escolas, repercutindo as estratégias do programa e monitorando as ações pedagógica e de gestão.

Outro elemento presente na política educacional do Ceará é a *accountability*. Anderson (2005) afirma que no campo da educação são encontrados três tipos de sistemas de *accountability*: (i) os que buscam conformidade entre as ações e as normas formais, a fim de garantir o cumprimento das leis; (ii) os que são baseados na adesão às normas profissionais; e (iii) aqueles orientados pelos resultados das escolas e que responsabiliza os professores pela aprendizagem dos alunos, caso do Ceará.

Estão associadas ao Paic duas políticas de *accountability* que estimulam os municípios a priorizarem a aprendizagem dos estudantes. A primeira delas consiste na alteração das regras de rateio da cota-parte do Imposto sobre Circulação de

Mercadorias e Serviços (ICMS), que passou a operar como um mecanismo de estímulo a priorização da alfabetização (CEARÁ, 2012), sendo o Ceará o único estado brasileiro a vincular o ICMS a apenas indicadores sociais. Alterado pela Lei nº 14.023/2007, o rateio da cota-parte do ICMS foi vinculado a três índices estabelecidos pelo governo do estado, sendo o maior deles o Índice de Qualidade Educacional (IQE), calculado para cada município e que corresponde a 18% dos 25% da cota-parte. Atualmente, conforme estabelecido no Decreto nº 33.412/2019, o IQE é formado pela taxa de aprovação dos alunos do ensino fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º, 5º e 9º anos no Spaece. Tais alterações consubstanciam um modelo que considera a vinculação orçamentária com base no atingimento de resultados como adequada para implementar uma melhora educacional (CARNEIRO; IRFFI, 2018).

A composição do Índice de Qualidade Educacional envolve um ciclo de três anos e, para calculá-lo no ano n , deve-se levar em consideração o Spaece do ano $n - 1$ e $n - 2$, cujos repasses financeiros ocorrerão em $n + 1$. Ou seja, envolve variáveis associadas a três edições do Spaece, o que conduz a incompreensões por parcela dos gestores municipais e das equipes que trabalham com educação. Esse modelo de cálculo também mobiliza as ações dos sistemas de ensino ou redes municipais a buscarem melhorias contínuas.

Esta forma de cálculo considera a evolução de um ano para o outro, isto é, os resultados do Spaece do ano $n - 1$ só serão colhidos financeiramente após dois anos, em $n + 1$, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Explicação dos anos envolvidos no cálculo do IQE

Ano dos repasses financeiros	Ano do IQE	Ano do Spaece	Descrição
n	$n - 1$	$n - 2$	Os repasses do ano n com base no IQE do ano $n - 1$, que é calculado a partir dos resultados do Spaece anos $n - 2/n - 3$
$n + 1$	n	$n - 1$	Os repasses do ano $n + 1$ com base no IQE do ano n , que é calculado a partir dos resultados do Spaece $n - 1/n - 2$

Fonte: Os autores (2020).

O mais expressivo mecanismo de *accountability* associado ao Paic, que diz respeito ao repasse de recursos correspondente a cota-parte do ICMS e que orienta o cálculo do IQE, envolve um triênio. Assim, uma gestão municipal de quatro anos

só colherá os resultados financeiros, dependendo única e exclusivamente de sua gestão, no último ano de governo.

A criação do Paic em 2007 ocorre no terceiro ano da gestão iniciada em 2005, não dando tempo aos gestores de perceberem os efeitos dos resultados da sua rede escolar sobre os recursos da cota-parte do ICMS. A gestão municipal seguinte, corresponde ao período 2009–2012, é a primeira em que um mesmo gestor vive um ciclo completo dos critérios de cálculo do repasse do ICMS sob a nova lei, e só no último ano é que os resultados educacionais podem ser tributados à sua gestão. A partir de então, a nova lógica da distribuição do ICMS se consolida junto às municipalidades.

O estado do Ceará cria um arcabouço jurídico associado à responsabilidade educacional, cujo cálculo para transferência de um dos impostos mais representativos para os municípios está concentrado na educação. A fórmula que representa o IQE é complexa e envolve uma série temporal do Spaece que foge à responsabilidade de um único gestor municipal. Com isso, o estado aposta na ideia republicana de que as políticas públicas não devem sofrer descontinuidades ou rupturas nas gestões municipais, o que não é muito usual no país.

Outra iniciativa, o Prêmio Escola Nota Dez, foi instituída com o objetivo de estimular as escolas e os professores a melhorarem os resultados da aprendizagem dos estudantes. Considerado uma política de *accountability* de alto impacto, pois envolve premiação às escolas e bonificação a professores, o Prêmio é concedido a partir dos resultados das turmas dos 2º, 5º e 9º anos no Spaece, premiando até 150 escolas com melhores resultados em cada um dos segmentos. Além da modalidade de premiação, a iniciativa também apoia 150 escolas com menores resultados no 5º e 9º anos. Estas são tuteladas pelas escolas premiadas, a fim de compartilhar práticas de gestão e aprendizagem. Entre as condições para recebimento integral do Prêmio, as escolas premiadas devem manter ou elevar seus indicadores e as escolas apoiadas devem elevar seus resultados no ciclo de avaliação posterior.

Como complemento ao Spaece, o governo estadual também instituiu a Prova Paic. De caráter censitário e diagnóstico, esse instrumento não tem o intuito de produzir classificações, sendo os resultados divulgados exclusivamente aos municípios (CEARÁ, 2012). Seu objetivo é coletar informações que fundamentam

intervenções pedagógicas durante o ano letivo, com provas de português e matemática aplicadas semestralmente à luz dos itens calibrados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O protocolo da prova é enviado virtualmente para as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede) para que possam aplicar em seus municípios.

O aparelho avaliativo no estado do Ceará, no caso do ensino fundamental, gira em torno das estratégias do Paic e da colaboração intergovernamental, revelando, portanto, forte capacidade de indução sobre os municípios na esteira de processos de responsabilização que preconizam uma mudança nas práticas de gestão municipal. Destaca-se a orientação quanto à estruturação de equipes municipais para a condução do Paic e, a partir delas, a organização de equipes de avaliação externa que interpretem os indicadores e as metas avaliativas. Em outros termos, orienta à profissionalização e institucionalização da avaliação municipal.

Pesquisas sobre a política educacional no Ceará mostram que municípios, ao longo dos últimos 20 anos, têm desenvolvido mecanismos próprios de avaliação aplicados nas suas redes escolares. Costa, Vidal, Monte e Vieira (2019) apontaram a existência de avaliações próprias nos municípios de Maracanaú, Fortaleza e Sobral, e que, diferentemente dos municípios pesquisados que não detinham sistemas próprios, aqueles institucionalizaram uma cultura de avaliação utilizando estas iniciativas "como formas de articulação com as políticas de avaliação externa, pois, a partir do monitoramento local, é possível corrigir algumas ações desenvolvidas" (COSTA; VIDAL; MONTE; VIEIRA, 2019, p. 15).

Esta diferença na institucionalização de avaliações próprias também foi observada por Monte (2020) em Canindé e Russas. Enquanto os gestores municipais do primeiro afirmam a existência de uma avaliação própria, não há elementos que confirmem sua implementação e funcionamento. O município de Russas desenvolve, desde 2013, o Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF)¹ que, embora sem oficialização no âmbito da gestão municipal, é utilizado como critério para definir premiação e bônus para escolas e alunos.

¹ Segundo a pesquisa realizada por Monte (2020), embora o SAEF não seja institucionalizado formalmente, o município possui legislação aprovada sobre premiação e bônus, tendo como referência os resultados desta avaliação.

A criação destas iniciativas geralmente é justificada pela possibilidade de intervenção pedagógica e melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, num tempo menor do que as avaliações estadual e nacional permitem.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi realizada por meio de *survey* com a produção de um instrumento elaborado no *Google Forms*, aplicado às 184 SMEs do Ceará e está relacionado ao interesse em produzir descrições quantitativas acerca das iniciativas de avaliação próprias desses municípios (FREITAS, 2000). Caracteriza-se como uma pesquisa de natureza descritiva, com os dados coletados em corte-transversal durante o mês de janeiro de 2020. Sua aplicação foi realizada de forma eletrônica, tendo sido o instrumento de coleta encaminhado para os *e-mails* institucionais das SMEs, com a recomendação de que ele fosse respondido por técnico ou equipe responsável pela coordenação das atividades de avaliação externa. Foi realizada uma limpeza sobre os dados coletados, tendo sido identificado repetição de respostas em oito municípios. A pesquisadora responsável pela aplicação do instrumento fez contato telefônico com esses oito municípios para checagem e validação das informações que deveriam permanecer. No final, foi possível consolidar as respostas referentes a todos os municípios do estado.

A escolha deste tipo de instrumento de pesquisa levou em consideração características próprias dos respondentes, como o interesse pelo assunto abordado, nível de instrução e disponibilidade emocional para participar (VASCONCELLOS; GUEDES, 2007), assim como acesso à internet. Não havia exigência nem condicionalidades vinculando uma questão a outra ou exigindo obrigatoriedade de resposta, tendo o respondente liberdade para responder total ou parcialmente o instrumento.

A elaboração do questionário teve o propósito de fazer um levantamento sobre a quantidade de municípios que possuíam experiências de avaliações, suas principais características, situação de institucionalização, constituição de equipes e *modus operandi*. A elaboração do instrumento foi inspirada no modelo utilizado por Bauer, Sousa, Horta Neto, Valle e Pimenta (2017) e possuía 29 questões fechadas, sendo que quatro delas permitiam registros escritos de até 300 caracteres.

As informações foram consolidadas em planilha de *Excel*, e algumas questões, representadas em gráficos de valores absolutos ou relativos com uso de estatística descritiva. Os arquivos de textos produzidos pelos respondentes foram organizados num *corpus* textual para consultas, todos os dados pessoais foram preservados e as recomendações sobre ética na pesquisa atendidas. O questionário foi respondido pelos 184 municípios do estado e 35% (n = 64) deles informaram possuir iniciativas próprias de avaliação. É sobre parte das informações desses municípios que o artigo se dedica a seguir.

O que mostram os resultados

Uma pergunta presente no instrumento indagava sobre o ano de criação da iniciativa própria de avaliação e os dados referentes aos 64 municípios são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Qual o ano de criação do sistema próprio de avaliação?

Ano de criação	Quantidade	% em relação ao total
Até 2005	1	1,6%
De 2006 a 2010	14	21,9%
De 2011 a 2015	13	20,3%
De 2016 a 2019	31	48,4%
Não respondeu	5	7,8%
Total	64	100%

Fonte: Os autores (2020).

A maior concentração na criação de avaliações municipais se dá no período de 2016 a 2019, sendo que 16 delas foram criadas em 2017 e 14 em 2018, revelando ser um fenômeno recente. Apesar de os municípios informarem que houve influência do Paic na proposição das avaliações, é perceptível um retardo de cerca de dez anos entre a implementação dessa política (2007) e um maior movimento deles em torno da criação de iniciativas próprias de avaliação. Também se distancia da criação do Ideb, em 2007, apontado em pesquisas nacionais como mola propulsora das iniciativas de avaliação em municípios brasileiros.

Embora no Ceará um dos eixos estruturantes do Paic seja a avaliação externa, as gestões municipais, com raras exceções, não dispunham nos idos de 2007 de

corpo técnico com conhecimento específico sobre avaliações em larga escala, o que pode ter contribuído para este atraso. A criação de uma cultura de avaliação e a construção dos mecanismos de *accountability* incidindo fortemente sobre os municípios pode ser fator explicativo para a proliferação de avaliações municipais a partir de 2015. São nos períodos 2013–2016 e 2017–2019 que se concentram mais de 60% das avaliações municipais criadas e este fenômeno pode ser entendido a partir da lógica que orienta as modificações na Lei do ICMS e a criação do Prêmio Escola Nota Dez.

No que se refere à institucionalização das avaliações, 40,6% (n = 26) dos municípios informaram que existe um regulamento da SME estabelecendo a avaliação, 23,4% (n = 15) afirmaram já existir lei ou decreto municipal que ampara a avaliação, 10,9% (n = 7) informaram que a avaliação ainda não está regulamentada, 9,3% (n = 6) não responderam, 4,6% (n = 3) disseram que a avaliação é um projeto e 10,9% (n = 7) informam que a iniciativa de avaliação é “informal”, “é uma diretriz da SME”, “existe uma portaria” ou “está em processo de regulamentação”.

As descrições mostram que existem processos distintos e em estágios variados de institucionalização, indo desde lei ou decreto municipal até a informalidade, o que não impede, por exemplo, de municípios sem oficialização da avaliação municipal terem ações vinculadas a seus resultados como mostra a pesquisa de Monte (2020) para o caso de Russas. Essas informações também mostram que a implementação da política de avaliações municipais antecede os aspectos jurídico-legais, o que caracteriza, pelo menos em alguns municípios, fragilidade na sustentação para além dos governos que as criaram.

Quando indagados sobre a periodicidade com que aplicam a avaliação municipal, 48,4% (n = 31) municípios informam ser bimestral e 28,1% (n = 18) aplicam de forma semestral, 7,8% (n = 5) realizam mensalmente, 7,8% (n = 5) trimestral, 3,1% (n = 2) quadrimestrais e 12,5% (n = 8) anual. Alguns municípios marcaram duas opções de periodicidade, pois além das avaliações que ocorrem ao longo do ano letivo, realizam provas diagnósticas no início dos 1º e 2º semestres letivos ou no ano que ocorre Saeb, aplicam provas com maior frequência, como simulados, para melhor preparar os alunos para os dois modelos de provas – Spaece e Saeb, o que

confirma a intencionalidade das avaliações municipais responderem as demandas das avaliações nacional e estadual.

Importante destacar que esses municípios participam do Saeb a cada dois anos (Ana e Prova Brasil) e do Space anualmente (2º, 5º e 9º anos), o que coloca suas redes escolares em contínuo estado de prontidão para algum tipo de avaliação externa – nacional, estadual ou local. Esse movimento contínuo de se preparar para avaliações tem trazido consequências sobre o currículo escolar com a supervalorização das matrizes dos exames (VIDAL; VIEIRA, 2011) e o aumento da pressão e da cobrança de resultados junto aos docentes (MAIA, 2016).

A pesquisa identificou nos 64 municípios que afirmaram possuir mecanismos de avaliação, independente do grau de formalidade que, em 85,9% (n = 55), elas são realizadas exclusivamente pela SME e há um setor específico dedicado a gerenciá-las; em 9,3% (n = 6) dos municípios são aplicadas pela SME com apoio de uma instituição privada, em 3,1% (n = 2) são aplicadas exclusivamente por uma instituição privada e um município não respondeu.

Os dados do Quadro 3 indagam sobre a existência de equipes no âmbito das 64 SMEs que afirmaram possuir avaliação municipal.

Quadro 3 - Existe na estrutura da SME um setor responsável pela avaliação? Se sim, quantas pessoas da SME estão envolvidas na avaliação municipal?

Número de pessoas	Quantidade de municípios	% em relação ao total
1 a 4	10	15,6%
5 a 9	20	31,3%
10 e mais	26	40,6%
Não respondeu	8	12,5%
Total	64	100%

Fonte: Os autores (2020).

Nestes municípios, mais de 400 pessoas estão envolvidas com as avaliações municipais, sendo que em 40,6% (n = 26) as equipes são constituídas de 10 ou mais pessoas e em 31,3% (n = 20) entre 5 e 9 pessoas. Se por um lado, a criação dessas equipes contribui para dar visibilidade e protagonismo à avaliação em larga escala no âmbito municipal e a formar quadros técnicos no campo das políticas de avaliação, seus procedimentos e usos etc., por outro lado, há que se registrar que os modelos de avaliações municipais apresentam convergência com as práticas

avaliativas promovidas pela União e pelo estado do Ceará, sendo o teste o instrumento mais utilizado (SILVA, 2019).

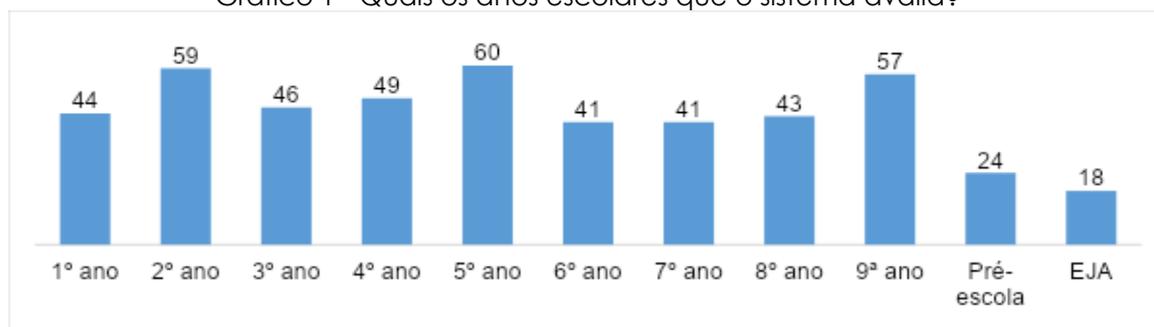
No que diz respeito às matrizes de referência usadas nas avaliações municipais, 56,3% (n = 36) afirmam trabalhar com uma fusão das matrizes do Saeb e Spaece, 25% (n = 16) trabalham exclusivamente com a matriz do Spaece, 1,5% (n = 1) trabalha com a matriz do Saeb, 1,5% (n = 1) não respondeu e 15,6% (n = 10) informaram trabalhar com “fusão das Matrizes do Spaece e dos descritores do Pró-letramento” e “Matriz própria elaborada pela equipe técnica”. Do total, 84,3% (n = 54) dos municípios trabalham com a matriz do Spaece, o que corrobora com o uso da avaliação estadual na definição dos rumos das políticas educacionais municipais. Estudo realizado por Silva (2019) sobre avaliações municipais em seis cidades do Ceará confirmou que os descritores das matrizes de referências do Saeb e Spaece são os conteúdos mais explorados.

As provas são elaboradas em 87,5% (n = 56) dos municípios por equipes técnicas da SME, em 7,8% (n = 5), elas são preparadas por instituição contratada para realizar a avaliação, em 1,5% (n = 1) são os professores municipais das disciplinas avaliadas que elaboram, em 1,5% (n = 1) são professores da educação básica contratados para este fim e um município não respondeu (1,5%).

A aplicação das provas é feita em 59,4% (n = 38) dos municípios pela equipe da SME; em 17,2% (n = 11), por professores da própria escola; em 15,6% (n = 10), pelos coordenadores pedagógicos; em 1,5% (n = 1), é a instituição contratada que aplica a prova nas escolas e 1,5% (n = 1), são estudantes de graduação contratados para este fim. Esses dados apontam para um significativo investimento de carga horária dos profissionais da educação municipal nas avaliações, o que pode representar a necessidade de mais pessoas para atuar nessas atividades. É uma despesa indireta e até o momento não se identificou estudos que mensurem os recursos municipais despendidos nessas iniciativas, que além de pessoas, demandam reprodução de um número expressivo de provas e outros recursos associados a logística de aplicação.

Quando indagados sobre quais anos escolares eram avaliados, os 64 municípios com algum tipo de avaliação própria informam conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Quais os anos escolares que o sistema avalia?



Fonte: Os autores (2020).

Embora mais de 60% ($41 \leq n \leq 60$) dos municípios afirmem avaliar do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, destacam-se com maiores percentuais o 2º ano (92,2%, $n = 59$), o 5º ano (93,8%, $n = 60$) e o 9º ano (89,1%, $n = 57$), que são os mesmos avaliados pelo Spaece e pelo Saeb. Este fato torna ainda mais evidente as iniciativas de avaliação municipal como uma resposta articulada com os propósitos das avaliações estadual e nacional. Chama a atenção o fato de 37,5% ($n = 24$) dos municípios aplicarem avaliação na pré-escola, uma etapa educacional para a qual não é recomendada avaliação de desempenho, como orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010). No Brasil, a discussão em torno da educação infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental tem sido criticada (CORREA, 2011), sobretudo quando aquela é “colonizada” pelas práticas deste, para citar o termo utilizado por Moss (2011) remetendo à subordinação da educação infantil a etapa subsequente.

O que motiva os municípios a aplicarem avaliação na pré-escola? Pode estar associado à necessidade de criar uma situação de preparação prévia de alfabetização junto às crianças de 5 anos de idade, para que elas cheguem ao ensino fundamental em “prontidão” para os procedimentos de leitura e escrita, com vistas ao cumprimento do ciclo de alfabetização no 2º ano do ensino fundamental, quando são aplicados o Spaece-Alfa e a Ana (Saeb). Pesquisa de Oliveira (2016) apontou que municípios cearenses que apresentam maior taxa de atendimento na educação infantil receberam mais vezes o Prêmio Escola Nota Dez e é possível que esse fenômeno tenha relação com políticas próprias dos municípios onde “a atenção para educação infantil, possa estar associada a maiores chances das escolas em alcançar um alto indicador educacional e de recebimento do Prêmio” (OLIVEIRA, 2016, p. 142).

Estudos da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2011) e de Gardinal-Pizato, Marturano e Fontaine (2012) já relataram a importância da

pré-escola no desenvolvimento dos estudantes e que quanto mais tempo o aluno passar na educação infantil mais favorável será a sua trajetória. Assim, uma explicação para a inserção da avaliação na educação infantil nas redes municipais cearenses é que, com vistas a melhorar indicadores de proficiência nas demais etapas da educação básica, os municípios têm lançado mão da alfabetização precoce das crianças. Esta observação deve ensejar novos estudos *in loco* a fim de verificar os instrumentos, o uso dos resultados e o impacto destas avaliações na rotina da educação infantil.

Outro achado é o fato de 28,1% (n = 18) dos municípios aplicarem avaliação aos alunos da educação de jovens e adultos, uma modalidade que historicamente não participa das avaliações nacionais, mas que participa do Spaece. Embora não contabilize para os cálculos dos recursos financeiros atrelados aos desempenhos, pode indicar uma mera reprodução do modelo ou apontar para o fortalecimento da política de atendimento de EJA nas redes municipais. É uma novidade que merece mais investigação.

Uma das questões do *survey* indagava sobre as disciplinas que eram objeto da avaliação municipal, como mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Quais as disciplinas que avalia?



Fonte: Os autores (2020).

Em 96,9% (n = 62) dos municípios, a disciplina de Língua Portuguesa é avaliada, seguida de Matemática com 90,6% (n = 58), confirmando a tendência observada em pesquisas nacionais; Ciências da Natureza com 26,6% (n = 17), Geografia com 21,9% (n = 14) e História com 20,3% (n = 13), Inglês com 7,8% (n = 5) e Artes com 4,7% (n = 3). A predominância das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática tem alinhamento com as avaliações de larga escala nacional (Saeb) e estadual (Spaece), mas a presença de disciplinas como Ciências da Natureza, Geografia e História mostram que alguns municípios se preocupam em avaliar outros

componentes curriculares, dando uma abordagem mais sistêmica a avaliação municipal.

Usos pedagógicos dos resultados das avaliações municipais

O survey procurava indagar sobre os tipos de relatórios produzidos a partir dos dados obtidos nas avaliações municipais, de que forma os resultados eram devolvidos às escolas, como e para que eram utilizados. O Quadro 4 mostra os dados obtidos.

Quadro 4 - Que tipos de relatórios são produzidos com os resultados das avaliações?

Tipo de relatório	Quantidade
Geral do município	45
Por escola	48
Por turma de cada escola	59
Por disciplina	38
Por descritor	35
Por questão da prova	26
Por ano de escolaridade de cada escola	20
Por ano de escolaridade ofertado no município	18
Por professor	9

Fonte: Os autores (2020).

Para esta questão, os municípios podiam marcar mais de uma alternativa e, dos 64 que possuem avaliação própria, 92,2% (n = 59) afirmam produzir relatórios das avaliações municipais para cada turma de cada escola; 75% (n = 48) elaboram relatório por escola; 70,3% (n = 45) constroem um relatório geral do município; 59,4% (n = 38) produzem relatório por disciplina e 54,7% (n = 35) elaboram relatório por descritor.

Os dados sobre a divulgação dos resultados ratificam os objetivos anunciados pelas redes municipais para implantar avaliações próprias como forma de ter maior conhecimento da rede e acesso imediato aos resultados. Isso possibilita que, de posse do desempenho de estudantes por turmas e escolas, as equipes municipais focalizem esforços em torno de aspectos críticos observados nas avaliações.

O que se constata é que mais da metade dos municípios produzem cinco relatórios distintos, chegando ao menor nível de desagregação que é o descritor da questão. Esse trabalho de organização e análise de dados ocupa bastante tempo das equipes, considerando que 49% (n = 31) municípios possuem avaliação bimestral.

No Quadro 5 são consolidadas as respostas quanto a devolutiva dos resultados para as escolas.

Quadro 5 - Como é feita a devolutiva para as escolas?

Alternativas	Quantidade
Em reunião coletiva dos diretores e coordenadores com a equipe técnica da SME	15
Com envio de Relatórios para o diretor, coordenador e professor da escola	13
Nas formações municipais destinadas aos professores de cada ano/série.	12
Em reunião individual com o núcleo gestor da escola e com a equipe técnica da SME	12
Por um técnico da SME que vai à escola com o Relatório e se reúne com a gestão escolar	4
Em reunião coletiva dos diretores com a equipe técnica da SME	4
Em reunião individual do diretor da escola com a equipe técnica da SME	2
Com envio de Relatórios para o diretor da escola	1
Não respondeu	1
Total	64

Fonte: Os autores (2020).

A resposta mais frequente foi que a devolutiva é realizada em reunião coletiva dos diretores e coordenadores com a equipe técnica da SME (23,4%); envio de relatórios para o diretor coordenador e professores da escola (20,3%); formações municipais destinadas aos professores de cada ano escolar (18,8%); reunião individual com o núcleo gestor da escola e com a equipe técnica da SME (18,8%). A devolutiva às equipes escolares, realizada pela quase totalidade dos respondentes, indica que estas iniciativas estão presentes nas redes como prática e não apenas retórica ou política anunciada. Esta percepção pode ser também confirmada pelos dados sobre os usos dos resultados das avaliações (Quadro 6), em que cada município podia marcar mais de uma alternativa.

Quadro 6 - Os resultados das avaliações municipais são utilizados para:

Alternativas	Quantidade
Definição de metas para as escolas	59
Planejamento da formação continuada	56
Cálculo de indicador de desempenho próprio	36
Revisão da matriz curricular	18
Remanejamento de professores	13
Remanejamento de diretores	5
Não respondeu	1

Fonte: Os autores (2020).

São múltiplos e diversos os usos que os municípios fazem das suas avaliações. Em 92,2% (n = 59), elas são usadas para definição de metas para as escolas, em 87,5%, (n = 56) para planejamento da formação continuada e, em 56,3% (n = 36), para calcular um indicador próprio de desempenho. Menos de 1/3 dos municípios utilizam para revisão da matriz curricular 28,1% (n = 18), remanejamento de professores 20,3% (n = 13) e remanejamento de diretores 7,8% (n = 5), embora chame atenção que nesses municípios a avaliação própria seja de alto impacto sobre os agentes educacionais, uma vez que, em razão de resultados, provoca rotatividade nos quadros das escolas.

O caráter de alto impacto também é evidenciado quando indagados sobre a associação das avaliações municipais com algum mecanismo de premiação e bônus. Dos 30 municípios que responderam, 63% (n = 19) afirmaram que as avaliações municipais estão associadas a bônus para professores; 53% (n = 16) a prêmios para os alunos; 33% (n = 10) a bônus para os gestores; 13% (n = 4) a bônus para as escolas e 10% (n = 3) a bônus para funcionários. O uso de bônus e premiações nesses municípios segue de perto o modelo adotado pelo estado, cuja política de *accountability* prevê premiações para escolas, equipes escolares e alunos.

Considerações finais

Os resultados apresentados neste artigo retratam a implantação de iniciativas próprias de avaliação em municípios do Ceará e suscitam pontos que merecem aprofundamento, não só no âmbito deste estudo, mas de outros que ajudem a elucidar alguns pontos.

É imprescindível destacar que os dados compilados na pesquisa mostram que as iniciativas municipais crescem de forma acelerada a partir de 2017, cerca de dez anos depois da criação do Paic e do Ideb. Outro aspecto que chamou a atenção foi o fato de que os municípios que possuem avaliações próprias submetem os alunos das suas redes escolares a vários exames anuais. Se essas iniciativas produzem exaustão nas equipes municipais e escolares e, especialmente, nos alunos, é assunto a ser investigado.

Os municípios, ao criarem suas avaliações, confirmam estar interessados no autoconhecimento da sua rede escolar. No entanto, ultrapassam essa visão

diagnóstica na medida que associam seu trabalho a melhoria de resultados em outros exames e a premiação e bônus.

No caso do Ceará, cabe indagar em que medida a criação de avaliações municipais tem subsidiado as ações e atuado de forma a melhorar a performance dos municípios na avaliação estadual, de alta responsabilização, e nacional. Os dados revelam que os processos de institucionalização das iniciativas próprias são diversos, em alguns casos sem fundamento jurídico-legal, portanto, com baixa sustentabilidade diante de mudanças nas gestões municipais. Há um forte alinhamento das avaliações municipais com os modelos adotados pelas avaliações estadual e nacional desde as matrizes, os instrumentos, os anos escolares avaliados. Isso corrobora o propósito delas funcionarem como preparatórias para as demandas externas, embora não seja desprezível sua contribuição para organizar a educação municipal em torno da melhoria da aprendizagem.

Referências

- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eaec245420131900>. Acesso em: 29 abr. 2019.
- ANDERSON, J. A. *Accountability in education*. Paris: International Institute for Educational Planning, 2005. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/publication/accountability-education>. Acesso em: 3 nov. 2018.
- ARRETCHE, M. *Democracia, federalismo e centralização no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV: Editora Fiocruz, 2012.
- BAUER, A.; SOUSA, S. M. Z. L.; HORTA NETO, J. L.; VALLE, R. da C.; PIMENTA, C. O. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-19, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/MbQnvhcMrd9fhfFGyrDZpqK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- BERTAGNA, R. H. Mapeamento dos sistemas estaduais de avaliação da educação (2005 - 2015). In: GARCIA, T.; ADRIÃO, T. (org.). *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005 - 2015)*. Curitiba: CRV, 2018. p. 41 - 49.
- BONAMINO, A. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. [Diário Oficial da República federativa do Brasil], Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2020.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC: Senado Federal, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 nov. 2018.
- CAMARÃO, V. do C.; RAMOS, J. F. P.; ALBUQUERQUE, F. C. A. Política da gestão por resultados na educação cearense (1995-2014). *Revista Praia Vermelha*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 369-391, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/10160>. Acesso em: 7 set. 2018.
- CARNEIRO, D.; IRFFI, G. Políticas de incentivo à educação no Ceará: análise comparativa das leis de distribuição da cota-parte do ICMS. In: SACHSIDA, A. (org.). *Políticas públicas: avaliando mais de meio trilhão de reais em gastos públicos*. Brasília, DF: IPEA, 2018. p. 317-349. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/181009_politicas_publicas_no_brasil_cap10.pdf. Acesso em: 19 jan. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará*. Fortaleza: SEDUC, 2012.

CEARÁ. Secretaria de Educação. *Escola melhor, vida melhor: relatório de gestão (2003 - 2006)*. Fortaleza: SEDUC, 2006.

CORREA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120, apr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100007>. Acesso em: 12 maio 2020.

COSTA, A. G.; RAMOS, J. F. P. Regime de colaboração e educação no Ceará: o PAIC no fomento a uma nova cultura de gestão municipal. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, RN, v. 6, n. 16, p. 111-131, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4132>. Acesso em: 25 abr. 2020.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M.; MONTE, A. L. L. do C.; VIEIRA, S. L. Políticas de avaliação externa e suas interfaces com as ações municipais: o caso de cinco municípios cearenses. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 13, p. 1-21, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v13i0.65594>. Acesso em: 27 jul. 2019.

FRANCO, C. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais?. In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (org.). *Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 45-63.

FREITAS, D. N. T. de. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, D. N. T. de; OVANDO, N. G. A avaliação educacional em contextos municipais. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 36, n. 133, p. 963-984, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dLBgvvJncbFtTHVCVgSfqkh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2018.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa survey. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000. Disponível em: http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2000/2000_092_RAUSP.PDF. Acesso em: 30 maio 2021.

GARDINAL-PIZATO, E. C. G.; MARTURANO, E. M.; FONTAINE, A. M. G. V. Acesso à educação infantil e trajetórias de desempenho escolar no ensino fundamental. *Paidéia*, Ribeirão Preto, SP, v. 22, n. 52, p. 187-196, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/9ywK33chmw3q8g6s7FTRCVR/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2020.

INEP. *Vencendo o desafio de aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE*. Brasília, DF: INEP, 2005.

MAIA, M. I. M. *O PAIC como política de responsabilização e gestão por resultados: a experiência de Limoeiro do Norte - CE na voz de seus protagonistas*. Orientador: José Eudes Baima Bezerra. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84297>. Acesso em: 20 maio 2020.

MILITÃO, S. C. N.; ZEBEDIF, J. B. Sistema próprio de avaliação externa: análise de experiências municipais do interior paulista. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 14, p. 1-23, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v14i0.70427>. Acesso em: 5 abr. 2020.

MONTE, A. L. L. do C. *Um passo de cada vez: caminhos do IDEB em dois municípios do Ceará*. Orientadora: Eloisa Maia Vidal. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=95670>. Acesso: 23 ago. 2020.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-159, apr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100008>. Acesso em: 12 maio 2020.

OLIVEIRA, L. X. de. *Política de responsabilização como estratégia para promoção de desempenho escolar: um estudo sobre o prêmio "Escola Nota Dez"*. Orientadora: Mariane Campelo Koslinski. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2016/tLuizaXavier.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Frequentar a educação pré-escolar traduz-se em melhores resultados na escola? *PISA em Foco*, [Paris], 2011.

SCHNEIDER, M. P. Tessituras intergovernamentais das políticas de *accountability* educacional. *Educação em Questão*, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n43ID11811>. Acesso em: 30 set. 2018.

SILVA, A. B. da. *Avaliações municipais no contexto educacional cearense: contornos, intenções e finalidades*. Orientador: Wagner Bandeira Andriola. 2019. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/49187>. Acesso em: 3 jul. 2020.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-

822, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007>. Acesso em: 14 jan. 2018.

VASCONCELLOS, L.; GUEDES, L. F. A. E-surveys: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. In: SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO FEA/USP, 10., 2007, São Paulo. *Trabalhos apresentados [...]*. São Paulo: USP, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319774242_E-Surveys_Vantagens_e_Limitacoes_dos_Questionarios_Eletronicos_via_Internet_no_Contexto_da_Pesquisa_Cientifica. Acesso em: 10 nov. 2020.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eaee225020111963>. Acesso em: 12 set. 2018.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 34, n. 125, p. 1075-1093, dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400004>. Acesso em: 7 set. 2020.